

ISSN 2078-77-82

Теорія і практика

управління соціальними системами

***ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ***

2'2011

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ: філософія, психологія, педагогіка, соціологія

Щоквартальний науково-практичний журнал 2'2011

Засновники видання: Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
Українська інженерно-педагогічна академія.
Видання засновано у 2000 р.

Держвидання

Свідоцтво: КВ №5212 від 18.06.2001 р.

КООРДИНАЦІЙНА РАДА:

Кремень В.Г., академік НАН і НАПН України, д-р філос. наук, проф. (*голова*)
Товажнянський Л.Л., почесний. академік НАПН України, д-р техн. наук, проф. (*заступник голови*)
Зязюн І.А., академік НАПН України д-р філос. наук, проф. (*заступник голови*)
Романовський О.Г., член-кор. НАПН, д-р пед. наук, проф. (*головний редактор*)
Андрущенко В.П., академік НАПН України, д-р філос. наук, проф.
Биков В.Ю., академік НАПН України, д-р техн. наук, проф.
Луговий В.І., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Прокопенко І.Ф., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.
Бабаєв В.М., д-р наук з держ. управл., проф.
Іліаш Н., д-р техн. наук, проф. (Румунія) почесний професор НТУ “ХПІ”
Левовицький Т., д-р пед. наук, проф. (Польща)
Недялкова А., д-р наук, проф. (Болгарія)
Мамаліс А.Г., академік, проф. (Греція)
Фютен М., д-р наук, проф. (Франція), почесний професор НТУ “ХПІ”

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Романовський О.Г., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф. (*головний редактор*)
Мороз В.М., канд. наук з держ. управл., доц. (*відповідальний секретар*)
Балл Г.О., член-кор. НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Бех І.Д., академік НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Бочарова С.П., д-р психол. наук, проф.
Воробйова Є.В., канд. пед. наук, доц.
Гончаренко С.У., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Князєв В.М., д-р філос. наук, проф.
Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.
Конакчієв Д., д-р наук, проф.
Култаєва М.Д., д-р філос. наук, проф.
Лозовой В.О., д-р філос. наук, проф.
Моляко В.О., академік НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Нечепоренко Л.С., д-р пед. наук, проф.
Ничкало Н.Г., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Підбуцька Н.В., канд. пед. наук, доц.
Побірченко Н.А., д-р психол. наук, проф.
Пonomарьов О.С., канд. техн. наук, проф.
Радіонова І.О., д-р філос. наук, проф.
Рибалка В.В., д-р психол. наук, проф.
Сисоєва С.О., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Степаненко І.В., д-р філос. наук, проф.
Троцько Г.В., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Хомуленко Т.Б., д-р психол. наук, проф.

Адреса редколегії:

61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.
Телефакс (057) 70-76-371

E-mail: romanovskiy_khpi@mail.ru

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ УСПІХУ В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Романовський О.Г. Педагогіка успіху: її
сутність та основні напрями вивчення...3

Подольанко Л.А. Аксіологічні параметри
буття людини: контекст науки9

ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМА- ЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Громов Є.В., Яцун Т.В. Інформаційні
технології як складник інформацій-
них технологій навчання в історич-
ному контексті.....15

Козяр М.М., Зарічанський О.А. Форму-
вання правової культури в курсан-
тів-рятувальників засобами інформа-
ційно-комунікаційних технологій23

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Євсюков О.Ф. Вплив навчальної діяль-
ності на формування професійної ком-
петентності студентів інженерно-педаго-
гічних вищих навчальних закладів.....29

Макодзей Л.І. Модель формування
управлінської компетентності майбут-
ніх магістрів лісового господарства...38

Середа Н.В. Елементи театральної
педагогіки у формуванні педаго-
гічної майстерності48

Алещенко В.І. Морально-психологічне
забезпечення в період підготовки
миротворчого контингенту до участі
у миротворчій операції.....55

НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Ігнатова О.М. Реформи університетської
освіти в контексті Болонського процесу....60

Ігнатюк О.А. Модернізація змісту дис-
ципліни “Основи управління в енергетиці”
у фаховій підготовці енергетиків-
менеджерів.....66

*Михайличенко В.Є., Грень Л.М., Полян-
ська В.В.* Динаміка мотиваційної струк-
тури студентів вищих технічних навчаль-
них закладів і значення цілепокладання
у цьому процесі.....76

Мороз В.М. Використання трудового
потенціалу людиною: основні перешкоди
та їх аналіз.....83

НАШІ АВТОРИ.....91

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ.....93

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-
практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2011. – № 2. – 94 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол №5 від 27.05.2011; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 2 від 22.04.2011; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 12 від 7.06.2011.

Журнал „Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

© Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2011
© Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2011
© Українська інженерно-педагогічна академія, 2011

УДК 37.015.3 (075)

О.Г. Романовський

ПЕДАГОГІКА УСПІХУ: ЇЇ СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ

Удосконалення підготовки спеціалістів і підвищення їхньої кваліфікації пов'язано з усвідомленим розвитком особистості, її компетентності та майстерності. Для цього необхідні знання про “механізм успішності” і створення педагогічних умов для формування спрямованості особистості на успіх. Саме ці завдання постають у межах перспективної науки – педагогіки успіху – як інтегрального особистісно орієнтованого підходу, що намагається дати відповіді на питання, пов'язані з пошуками оптимальних виховних систем, підвалиною чого є принцип досягнення людиною успіху. Це наука про способи активізації внутрішнього світу людини, який характеризується необмеженими психічними можливостями, що використовує людина протягом усього свого життя.

Основи вітчизняної педагогіки успіху закладені К. Д. Ушинським, який писав, що розумова праця учня, успіхи й невдачі в навчанні – це його духовне життя, внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. Дитина не тільки дізнається про щось, засвоює матеріал, але і переживає за свою працю, виражає особисте ставлення до того, що їй вдається і не вдається. К.Д. Ушинський дійшов висновку, що тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. Проте інтерес виявляється лише тоді, коли є натхнення, що з'являється від успіху в процесі оволодіння знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не відчула гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес навчатись [10, с.150]. Тому першим правилом виховання К.Д. Ушинський вважав необхідність дати дітям можливість відчувати радість від своєї праці, досягти успіху у навчанні, пробудити в їх серцях почуття гордості за свої досягнення.

Як стверджує В.О. Сухомлинський, методи, що використовуються в навчальній діяльності, повинні викликати інтерес до пізнання оточуючого світу, а навчальний заклад має стати школою радості – радості пізнання, радості творчості, радості спілкування [8, с.23]. В. О. Сухомлинський зауважив, що моральні сили для подолання своїх слабких сторін (у тому числі й неуспішності з того чи іншого предмета) дитина дістає у своїх успіхах. Тому головний сенс діяльності вчителя – створити для кожного учня ситуацію успіху.

А. С. Макаренко свого часу висунув ідею “завтрашньої радості”, в якій втілювались перспективи розвитку колективу й особистості. Великий інтерес має виховна система “Школа життя”, створена Ш. А. Амонашвілі. Її автор розробив і втілював у експериментальній школі гуманно-особистісну технологію, одним з елементів якої було створення ситуацій успіху.

Відомий вітчизняний педагог і психолог П. П. Блонський вбачав завдання вчителя в тому, щоб не стільки освічувати та виховувати, скільки розвивати здатності до самоосвіти і самовиховання. “Ми повинні..., – писав він, – виховувати людину, здатну створювати власне життя, здатну до самовизначення. Виховуватися – означає самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональною організацією його самовиховання”. Отже, правильне виховання є не чим іншим, як умілим внутрішнім стимулюванням активності особистості, що зростає, у процесі роботи над собою, є спонуканням її до власного розвитку і вдосконалення [20].

У нових історичних умовах виникає необхідність у наукових пошуках, спрямованих на формування особистості, що усвідомлює свої можливості, прагне до самоосвіти,

самовдосконалення, максимальної самореалізації, до досягнення щастя й успіху в житті. Багато сучасних вчених висловлюють думку про те, що учень тоді тягнеться до знань і відчуває потребу в навчанні, коли його спонукають мотиви й інтерес, підкріплені успіхом. Головною метою педагогічного процесу є створення умов для розвитку внутрішнього світу учня і формування його впевненості у своїх силах. Учитель має створити джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів, бажання вчитися і досягти успіху в житті.

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

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

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

Успіх завжди пов’язаний з діями, він не є самоціллю. Це результат досягнення бажаної мети, прийнятої, визнаної і значущої для індивіда, переживання почуття радості після подолання труднощів. Досягнення передбачає отримання конкретного результату, а визнання може бути суспільним, локальним чи індивідуальним. Успіх сприяє досягненню людиною стану задоволеності життям, яке, у свою чергу, є живлющим середовищем для подальших дій, що сприяють меті самореалізації. Цей стан стимулює зростання, яке не обов’язково має бути пов’язане з традиційною діяльністю, а може стосуватись емоційної, моральної, духовної зрілості людини або розвитку інших сторін його потенціалу, що також є життєвим успіхом.

Основні концептуальні позиції педагогіки успіху пов’язані із гуманістичною педагогікою і психологією, які передбачають використання індивідуального підходу у взаємодії з учнями (О. В. Бондаревська, І.Д. Бех, І.А.Зязюн, Н. А. Бордовська, В.І. Євдокимов, В.В. Луценко, О.М. Пехота, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, І. С. Якиманська та ін.). Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей. Учені стверджують, що освітній процес необхідно будувати так, щоб кожна людина мала змогу реалізувати свій потенціал, який обумовлює перспективу її успішності.

Проблема успішності навчання є однією з центральних проблем у педагогіці шкільної й вищої освіти. У науковій літературі пропонуються різні способи нівелювання

впливу негативних чинників на процес навчання. Однак у сучасних підходах, спрямованих на підвищення якості освіти, не знаходять необхідного науково-теоретичного осмислення і практичного розв'язання проблеми внутрішнього світу того, хто навчається, усвідомлення ним образу свого *Я*, який сприяє адекватній самооцінці, саморозвитку і самовдосконаленню особистості, отже, і її успішності.

Саморозвиток особистості націлений на зміну самої людини, в результаті чого змінюється її внутрішній світ. Внутрішній світ – це свідомість і самосвідомість особистості, спрямована на відбиття як об'єктивної реальності, так і одночасно свого місця в ній. Тут інтегруються всі його враження, узагальнюються і систематизуються відчуття, оцінюється поведінка тощо. Б.Г. Ананьєв підкреслював, що внутрішній світ людини постійно працює і ступінь фундаментальності, глибини і напруженості цієї роботи є показником її духовного багатства й індивідуальності. Автор писав, що закони створення і функціонування такого світу необхідно обов'язково досліджувати, оскільки без цього знання не буде повного розуміння виявлення суб'єктивного начала людини при відображенні нею реальності, її ставлення до реальності та поведінки.

Російський фізіолог О. О. Ухтомський висунув і обґрунтував фундаментальний загальнобіологічний принцип домінанти, який є підвалиною спрямованої активності живих систем будь-яких рівнів організації [9]. Застосування цього принципу до психічних процесів пояснює і доводить багато закономірностей формування й розвитку людської особистості. Домінанта – тимчасово пануючий центр збудження в центральній нервовій системі, що додає психічним процесам і поведінці людини певну спрямованість і активність у даній сфері. Домінантний осередок – це функціональне утворення в структурі особистості, що забезпечує стійку спрямованість уваги, виконання цілеспрямованої і системної діяльності, відповідної цьому утворенню.

Домінанта є мотивацією, орієнтацією, установкою, пануючою потребою особистості в реалізації тієї або іншої спрямованості, могутнім активатором діяльності. О. О. Ухтомський стверджує, що домінанта є центром, навколо якого групуються діяльність, поведінка, творчість людини. Вся життєдіяльність людини є сукупністю, ланцюгом домінант, що змінюють одна одну; вони можуть бути більш-менш сильними, усвідомлюваними і неусвідомлюваними, ситуативними і довготривалими. Таким чином, домінанти є одним з найважливіших механізмів самовиховання, наприклад: домінанта вдосконалення, творчості, пошуку істини. О. О. Ухтомський не тільки стверджував можливість і необхідність створення і управління домінантами поведінки і психічного розвитку, але і дав конкретні рекомендації щодо виховання і корекції домінантної поведінки.

На думку Г. К. Селевка, для того щоб процеси самовдосконалення стали домінантними в психічному розвитку, необхідна організація трьох груп умов:

1. Усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку.
2. Участь особистості в самостійній і творчій діяльності, тренінг і певний досвід успіху і досягнень.
3. Адекватні стиль і методи зовнішніх дій, умов навчання і виховання та організація життєдіяльності.

Створення у студентів домінантної установки-мотивації на самовиховання, формування культу самовдосконалення допоможе вирішити багато сучасних проблем освіти. Набуваючи у процесі діяльності певного досвіду і якостей, особистість починає на цій базі вільно і самостійно обирати цілі і засоби їх досягнення, управляти своєю діяльністю, одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності, змінюючи і виховуючи

себе. Основною умовою формування мети є особистісний сенс тих результатів, до яких прагне людина. Досягнення мети стає сенсом її життя.

При цьому процес саморозвитку, на думку А.А. Бодальова, містить:

- зміни в мотиваційній сфері людини, в якій відбиваються і загальнолюдські цінності;
- розвиток уміння на рівні інтелекту планувати, а потім здійснювати на практиці такі дії, які б відповідали духу названих цінностей; поводити себе відповідно до цих цінностей;
- розвиток здатностей мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру;
- більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін, а також ступеня своєї готовності до здійснення поставлених цілей [4].

За кожною цією зміною, що означає розвиток внутрішнього світу людини, стоять якісні перебудови у психічних процесах та їх взаємозв'язках, поява характеристик, які починають позитивно впливати на процес набуття особистістю нових якостей. Цей процес не проходить в однаковому темпі і з досягненням однаково високих результатів у всіх сферах життєдіяльності людини. Він супроводжується неравномірним розвитком структурних елементів.

Разом з тим розвиток одних з них є умовою зміни для інших, більш високого рівня. Наприклад, стійкий прояв мотивації досягнення робить людину більш наполегливою в її спробах досягти поставленої мети і таким чином створюються сприятливі умови для розвитку її здібностей, які дозволяють досягти успіху. Результати, у свою чергу, надихають людину і спонукають її до розв'язання більш складних завдань. Психологічною основою цього процесу є глибокі зміни у свідомості й самосвідомості людини.

Таким чином, саморозвиток людини виявляється у досягненні нею нових, якісно більш високих рівнів продуктивності як кожного окремого психічного процесу, так і їх взаємодії, результатом чого є успішне вирішення нею все більш складних завдань. Такий саморозвиток завжди містить два взаємопов'язані аспекти: такий, що обернений назовні людини, і такий, що обернений усередину неї. Чітке бачення цілей і шляхів їх досягнення, а також відповідна мотивація людини обов'язково супроводжуються адекватним самоконтролем і саморегуляцією роботи органів чуття, моторики, психічного стану, самосвідомості в цілому.

Проте таке розуміння ролі саморозвитку у становленні особистості зовсім не нівелює ролі навчання й виховання. Людина розвивається не тільки за закладеною в неї природною програмою і під впливом оточення, але і залежно від її досвіду, якостей, здібностей, які формуються у психіці у процесі виховання та навчання.

Тому стає все більш актуальною необхідність у такому гуманістичному вихованні, яке у сенситивні періоди особистісного розвитку активізуватиме механізми самопізнавальної, саморегулюючої і самостворювальної діяльності молоді людини. Це сприяє формуванню її внутрішнього світу, який допомагає сприймати і поступово усвідомлювати відповідний досвід життєдіяльності, а в подальшому – реалізовувати свій потенціал. Саме тому освіта, поновлена за змістом і суттю, може стати “школою саморозвитку” для молодого покоління.

Провідним принципом педагогіки успіху є гуманістична спрямованість навчального процесу. Цей принцип передбачає створення педагогічних умов, спрямованих на розкриття і розвиток здібностей того, хто навчається, його позитивну самореалізацію, а саме:

- формування професійної самосвідомості, що містить самопізнання, самооцінку, самоконтроль, самопрограмування себе на успіх;
- розроблення і широке використання *Я*-концепції, спрямованої на усвідомлення своїх можливостей, саморозвиток і самовдосконалення;
- визнання авторитету викладача і використання його психологічного і педагогічного досвіду в навчальному процесі;
- взаємне співробітництво педагога і того, хто навчається;
- створення реальних моделей ситуацій успіху, що надає можливості тим, хто навчається, виявити себе, пережити відчуття радості від успіху, повірити у себе, у свої сили;
- використання нових педагогічних технологій і методів, що сприяють загальноособистісному розвитку тих, хто навчається, та їх самовдосконаленню;
- формування у студентів спрямованості на успішну професійну діяльність;
- стимулювання самовиховання й активізація самостійної роботи студентів.

Формування внутрішнього світу студентів має стати одним з головних завдань вищого навчального закладу. Необхідно, щоб студенти усвідомлювали, що цей процес є важливою умовою зростання їхньої самосвідомості, самопізнання і саморозвитку. Найважливішу роль при цьому відіграє світогляд студентів, формуванню якого приділяється досить велика увага в процесі вивчення курсу філософії. Духовні складники особистості – мораль, етика, культура – також є предметом вивчення в межах таких курсів, як релігієзнавство, етика, культурологія та ін.

У Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” психологічні та педагогічні аспекти проблеми формування внутрішнього світу людини розглядаються в курсі “Основи психології та педагогіки”, та спецкурсах “Філософія освіти”, “Філософія управління”, “Психологія досягнення успіху”, які читають викладачі кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, за якими підготовлено і видано підручники і навчальні посібники для студентів [5]. Аспірантами кафедри захищені дисертації, присвячені різним аспектам активізації формування внутрішнього світу студентів у процесі навчання. У 2011 році викладачами кафедри розроблено курс “Педагогіка успіху”, який читають магістрам спеціальності “Педагогіка вищої школи”. За цим курсом також видано підручник [6].

Таким чином, розв’язання проблеми успішності навчання пов’язано з формуванням внутрішнього світу студентів, професійної самосвідомості; самопізнанням; самооцінкою; самоконтролем; самопрограмуванням особистості на успіх; з її саморозвитком і самовдосконаленням, спрямованим на успішну професійну діяльність. Це є провідним складником інноваційного мислення, яке потребує переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу. Вирішення проблеми успішності навчання – довготривалий і багатоаспектний процес, який полягає у формуванні самосвідомості особистості в умовах розробленої методології і за допомогою особистісно орієнтованого навчання. Результатом функціонування такої навчально-виховної системи є досягнення студентами успіху і задоволеності, які активізують їх подальший всебічний особистісний розвиток.

Список літератури: 1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. 2. *Белкин А.С.* Ситуация успеха: книга для учителя / А.С. Белкин. – Екатеринбург: УГЛУ, 1997. – 186 с. 3. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения / А.А. Бодалев. – М., 1998. – 263 с. 4. *Блонский П.П.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 510 с. 5. *Романовский А.Г.* Философия достижения успеха:

Учеб. пособ. / А.Г. Романовский, В.Е. Михайличенко. – Харьков: Изд-во НТУ “ХПИ”, 2003. – 695 с. 6. *Романовський О.Г.* Педагогіка успіху / Романовський О.Г., Михайличенко В.Є., Грень Л.М. – Харків: Изд-во НТУ “ХПИ”, 2011. – 376 с. 7. *Селевко Г. К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. 8. *Сухомлинський В.О.* Людина – найвища цінність. Вибрані твори: у 5 т. – Т.2. // В.О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1976.– 634 с. 9. *Ухтомский А.А.* Избранные труды / А.А. Ухтомский. – Л.: Наука, 1978. – 358 с. 10. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: В 2 т./ К.Д.Ушинский. – М., 1950.

Bibliography (transliterated): 1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – SPb.: Piter, 2001. – 288 s. 2. Belkin A.S. Situacija uspeha: kniga dlja uchitelja / A.S. Belkin. – Ekaterinburg: UGLU, 1997. – 186 s. 3. Bodalev A.A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristika i uslovija dostizhenija / A.A. Bodalev. – M., 1998. – 263 s. 4. Blonskij P.P. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2-h t. / P.P. Blonskij. – M.: Pedagogika, 1979. – 510 s. 5. Romanovskij A.G. Filosofija dostizhenija uspeha: Ucheb. пособ. / A.G. Romanovskij, V.E. Mihajlichenko. – Har'kov: Izd-vo NTU “HPI”, 2003. – 695 s. 6. Romanovskij O.G. Pedagogika uspihu / Romanovskij O.G., Mihajlichenko V.E., Gren' L.M. – Harkiv: Izd-vo NTU “HPI”, 2011. – 376 s. 7. Selevko G. K. Pedagogicheskie tehnologii na osnove aktivizacii, intensifikacii i jeffektivnogo upravlenija UVP / G. K. Selevko – M.: NII shkol'nyh tehnologij, 2005. – 288 s. 8. Suhomlins'kij V.O. Ljudina – najviwa cinnist'. Vibrani tvori: u 5 t. – T.2. // V.O. Suhomlins'kij. — K.: Rad. shkola, 1976.– 634 s. 9. Uhtomskij A.A. Izbrannye trudy / A.A. Uhtomskij. – L.: Nauka, 1978. – 358 s. 10. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitanija: Opyt pedagogicheskoy antropologii: V 2 t./ K.D.Ushinskij. – M., 1950.

А.Г. Романовский

ПЕДАГОГИКА УСПЕХА: ЕЕ СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ

В статье рассмотрена сущность педагогики успеха как интегрального личностно ориентированного подхода к формированию успешности личности студента. Изложены основные направления изучения формирования успешности и роль внутреннего мира человека в этом процессе.

O. Romanovsky

PEDAGOGICS OF SUCCESS: ITS ESSENCE AND BASIC DIRECTIONS OF STUDY

The essence is considered of pedagogics of success as the integral personality oriented approach formation of success of student's personality in the article. Basic directions of study of formation of success and role of the internal world of man are expounded in this process.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.05.2011

УДК 17.022.1.

Л.А. Подолянко

АКСІОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ БУТТЯ ЛЮДИНИ: КОНТЕКСТ НАУКИ

Центральне місце у сучасних філософських дискурсах належить дослідженню проблеми людини. Сфера осмислень людини надзвичайно широка. Бажання ж локалізувати тему теоретичної рефлексії лише специфічно *людського* наштовхується на низку перепон. Тобто об'єкт філософської антропології – людина – ніяк не схоплюється в її цілісності. Можна міркувати про духовність, тілесність, розумність, егоїзм, екзистенційність людини. Все це "будуть вагомі штрихи, але вони потребують постійного доповнення" [3, 92]. В даному випадку доцільним є розглядання антропо-екзистенційної проблеми в контексті *аксіології*, категоріальний ряд якої сприяє більш глибокому осмисленню проблеми особистісного буття в процесах трансформації цінностей. Особливо яскраво це прослідковується на зміні світоглядних та аксіологічних пріоритетів, які визначаються наукою.

Аксіологія як самостійна філософська дисципліна зі своїм концептуальним апаратом, проблемами і корпусом класичних текстів формується відносно пізно: наприкінці XIX - початку XX століть. Основною причиною, яка підштовхнула філософську думку до цього своєрідного "аксіологічного повороту", став вступ європейської техногенної, "споживаючої" цивілізації в епоху постіндустріалізму. Цей процес розтягнувся на все XX століття й триває до сьогодні. Причиною актуалізації теми цінностей стали кризи, мутації й трансформації культури. Без сумніву, це зробило аксіологію центральною темою філософії XX століття. До неї постійно зверталися такі різні мислителі, як Е. Кассілер і М. Гайдеггер, Й. Хейзінга й Е. Гуссерль, К. Лоренц й І.А. Ільїн, Г. Маркузе й М.А. Бердяєв, Е. Фромм і П.А. Флоренський та інші [4, 557]. Але які б діагнози цієї кризи не ставилися і які б різноманітні рецепти для виходу з неї не пропонувалися, вони завжди відштовхуються від ключових імен й ідей саме цього - суміжного - періоду світової історії. Які ж об'єктивні історичні, ідейні, культурні виклики підготували ґрунт для народження аксіології?

У першу чергу – завдяки кризі традиційних релігійних цінностей і "просвітницьких" ідеалів на рубежі XIX-XX століть. Остання чверть XIX - початок XX століття ознаменувалися виникненням принципово нових тенденцій у всіх сферах суспільного життя. У царині техніки відбувається перехід до масового індустріального виробництва й використання гігантського потенціалу нової - електромагнітної - енергії. Це супроводжується не тільки подальшою механізацією, технологізацією, стандартизацією, але все зростаючою спеціалізацією й автоматизацією праці інтелектуальної, коли вчений - вчитель життя й мудрець - поступово перетворюється у вузького фахівця-професіонала, людину розумової праці, що більше не може претендувати на володіння загальними істинами й вічними цінностями.

Проте, на нашу думку, найбільший вплив на становлення аксіології здійснили кардинальні зміни, що відбулись у науці. На рубежі XIX-XX століть здійснилися квантово-релятивістська революція у фізиці, що зумовило перехід від класичної фізики до не-класичної. Зіткнення ньютонівської теорії земного тяжіння й спеціальної теорії відносності на початку XX ст. привело до створення загальної теорії відносності. Тобто відбулася зміна мисленнєвих *парадигм* - від старої до нової. У термінології Т.Куна парадигма - це не тільки "теоретична онтологія", але й "дисциплінарна матриця" - сукуп-

ність методологічних правил, методів розрахунків і методик вимірів, а також когнітивних цінностей, які описують мету і цілі наукового пізнання. Тому для теоретичного відтворення взаємодії парадигм необхідно розглянути також і взаємодію їх філософських основ, і насамперед методологічних норм і цінностей. Це тим більше необхідно, поскільки "всі три основні блоки парадигми - блок моделей і математичних закономірностей, блок методологічних норм і блок цінностей - не незалежні, а здійснюють вплив один на одного" [5, с. 557]. Судячи з усього, нові норми й цінності, властиві новій парадигмі, виникають у результаті взаємодії норм і цінностей, що належали старим парадигмам і які зштовхнулись одна з одною.

Дослідник науки, вчений не може обмежитися спеціальним аналізом взаємодії парадигм, а повинен включити в предмет аналізу також і соціокультурні чинники, на фоні яких відбувається ця взаємодія. У цьому випадку на сакраментальне запитання "звідки беруться нові норми й цінності?", очевидно, повинна бути дана відповідь: "з культури", з оточуючого соціокультурного середовища. І тоді, як, наприклад, у ситуації становлення квантової теорії, дослідники можуть звернутися для відповіді на поставлене вище запитання до вивчення, як вважає Н.Бор, один з її творців, особливостей *освіти*, кола університетських друзів і викладачів. І тоді, наприклад, "дослідники можуть виявити факт існування філософа Копенгагенського університету д-ра Гаральда Геффінда, який спеціалізувався на творчості С. К'єркегора. Або - студентського клубу "Екліптики", у якому студенти - друзі Н. Бора - під час прогулянок на яхті обговорювали багато проблем, які їх хвилювали, і не могли не обговорювати проблеми теоретико-пізнавального характеру. Звідси екстерналістські орієнтованими дослідниками можуть бути зроблені глибокі висновки про зв'язки К'єркегора й Бора, Достоевського й Ейнштейна, Пуалі й Пікассо" [6, с. 125]. Таким чином, парадигма - нова чи стара - існує не лише у світі знання, у думках мислителя й вченого. Парадигма - це також ідеальна сторона певної наукової практики, котра існує як утворена система ідей, норм і цінностей у діяльності наукового співтовариства, ідей, котрі згуртовують дану спільноту вчених. Що має врешті-решт остаточний вплив та систему світоглядних цінностей.

Тривалий час, насамперед у рамках класичного ідеалу науковості, пізнавальна діяльність розглядалась як особливий загальнокультурний феномен, метою якого була установка на пошук істини, причому в неявному виді малося на увазі, що ця істина може бути пізнаною остаточно. Пануючий у суспільній свідомості образ науки характеризувався її розумінням хоча й особливою, але частини загальнолюдської культури. Наука не відривалася від інших елементів культури, посідаючи в ній власну нішу (пошук істини). Відповідно ті загальногуманістичні принципи, які панували в культурі, поширювалися й на наукове пізнання. Це була фактично філософська позиція, що ґрунтується на оптимістичній вірі в силу раціонально-теоретичного осягнення світу. Тому, з одного боку, наукові пошуки були близькі до натурфілософської дослідницької парадигми як пошуку основних, фундаментальних закономірностей буття, а з іншого - відбивали факт початкового етапу диференціації наук. Разом з нею починалася диференціація (розщеплення) системи цінностей.

Починаючи ж з останньої чверті XIX століття поняття науки стає вже далеко не настільки однорідним, чому сприяє бурхлива диференціація наук. Із цього моменту, власне кажучи, і немає науки як такої, а є сукупність зовсім різних наук, які дуже важко зрівняти. Тому, якщо науку взагалі (у її класичному варіанті) можна було відносити до культури, то різномірні наукові дисципліни в загальнокультурну парадигму вже не вписувалися. У науках починає панувати принцип відносності, який виявляється не тільки як власне наукове явище, але має більш широке світоглядне значення.

Стає очевидним факт відносності ідеалів науковості взагалі. Наука перестає відтепер сприйматись як щось єдине, що має загальну мету з іншими способами духовного освоєння світу. А поєднання науки з технікою та її орієнтацією на практичне оволодіння світом додає до цього думку про те, що наука взагалі знаходиться за межами культури. Звідси починає стверджуватися переконання в доцільності позитивного знання і відносності світогляду, а з ним – відносності цінностей та ціннісних орієнтирів.

Як справедливо зазначає Т. Кун, порівняння еволюції різних природничих наук показує, що чим більше розробленою постає природничо-наукова дисципліна, тим меншою мірою на неї здійснюють вплив різномірні "зовнішні" чинники. Тому теза про жорстку детермінацію наукового пізнання соціокультурними чинниками неприйнятна як така, що грубо суперечить фактам історії науки й безліч базових ціннісних суджень самих дослідників. Якщо соціокультурні чинники і здійснюють вплив на розвиток науки, то він має місце в "знятому", опосередкованому внутрішніми чинниками вигляді. Безперечно, одним з каналів "проникнення" соціокультурних чинників є генеза, еволюція й взаємодія властивих парадигмам цінностей.

Але як можуть взаємодіяти цінності стосовно людини? Відповідь на це запитання передбачає звернення до загального аналізування поняття "цінність", яке відразу ж виявляє його амбівалентність. Найбільш часто в класичній філософії ("ідоли роду" Ф.Бекона) під цінностями розуміють акти переживання, симпатії, антипатії тощо, що настільки пронизані емоційним змістом, що навіть термін "ціннісне судження" як явно раціональний втрачає своє значення.

Якщо духовна культура, осягаючи світ, інтегрує в нього людину, то наука, втручаючись у природу, орієнтуючись на оволодіння нею, починає загрожувати в деяких випадках самому її існуванню. Цей чинник у сприйнятті образу науки підсилюється її своєрідною агресивністю та експансією в усі сфери життя суспільства й окремої людини, що дозволяє деяким дослідникам позначати це як своєрідний "науковий імперіалізм". Вийшовши за рамки традиційної культури, орієнтуючись насамперед на власне наукові критерії й прагматичні запити суспільства, наука відмовляється від *зовнішніх* для неї гуманістичних компонентів і тим самим стверджує уявлення про власну позакультурну (або навіть антикультурну) сутність.

Зокрема, це досягається завдяки маніпулюванню суспільною свідомістю, що набуло небачених розмірів завдяки сучасним інформаційним технологіям, які впливають на всю соціокультурну сферу. Завдяки їм ставиться під сумнів не лише проблема, наприклад, вільного світоглядно-суспільного вибору, але й сама ідея вільного волевиявлення, а разом з нею й *ідея цінності особистості* - одна з основних ідей європейської культури. До дезінтеграції суб'єкта пізнання й діяльності підштовхують і комп'ютерні технології, які "віртуалізують світ і спричиняють гострий конфлікт "Я" віртуального. Причому аналогічні процеси можна сьогодні виявити в комунікаціях самого різного роду - у сфері економічній, культурній, пізнавальній" [5, с. 13], - вважає Б. І. Пружинін. Наприклад, завдяки можливостям, які надає обміну інформацією Інтернет, різко зросла мобільність наукових комунікацій і, таким чином, ефективність наукової діяльності. Отже, і її цінність.

Проте можливість одержувати наукову інформацію безпосередньо з мережі Інтернет і напряду поставляти її в мережу має також свій зворотний бік. Зокрема, у науці сьогодні фактично руйнується досить збалансована експертна система, яка склалася в комунікаціях наукових спільнот ще в XIX столітті, дозволяючи не засмічувати науку сумнівною інформацією. Інтернет, який дозволяє кожному бути почутим, минаючи ієрархію експертних бар'єрів, веде в конкретних галузях науки до розмивання існуючих пізнавальних парадигм та їх невинновданому примноженню. У науці зростає у зв'язку з цим

"дефект раціональності" - неприпустимо збільшуються раціональні, але несумісні структури. Вчений, який звертається до Інтернету, губиться в інформації, у якій масив і знання (і псевдознання) перевищують критичні можливості його переосмислення. В цьому випадку вчений перестає бути суб'єктом пізнання. І це відбувається не лише в науці, а й у всій культурі. Що, власне, й стає причиною трансформації і зміни цінностей.

Дане уявлення закріплюється в процесі *інституціалізації науки*. Раніше наука вписувалася в парадигму будь-якої іншої творчої діяльності, де центральною ланкою була людина, індивід. Наукова творчість має глибоко індивідуальний характер, й у деяких випадках не відокремлювалася, наприклад, від художньої творчості. У даний період необхідність вирішення конкретних практичних завдань поставила вимогу створення особливих штучних умов для реалізації наукової творчості. Вибір предмета дослідження, інтереси вченого стали значно більшою мірою детермінуватися суспільними запитами, ніж його внутрішніми індивідуальними прагненнями. Замість генія-одинака - інститут, замість особистих осяянь - кропітка робота групи людей, замість випадкової тематики - цілеспрямоване дослідження й централізоване фінансування.

Саме наукове завдання відтепер розчленовується на окремі компоненти, виконавець яких може в деяких випадках не знати про загальний план і кінцеві цілі наукового дослідження. Це спричиняє зміну зв'язку між особистістю вченого й використанням результатів його відкриттів. Учений немов би віддаляється від практичної реалізації своїх наукових досягнень, меншою мірою відчуває відповідальність за їхнє використання. Натомість для суспільства стає важливим не стільки сам вчений як особистість чи процес здійснення відкриттів, скільки отриманий результат. Природничі науки, виконуючи часто певне соціальне замовлення, переходять до колективних (оперативних) форм пізнання в рамках науково-дослідних груп й інститутів. Вчений тут "стає лише виконавцем певної функції усередині якої-небудь фірми або організації" [4, с. 558]. Все вищесказане надає науці, з одного боку, нового імпульсу для все більш інтенсивного розвитку, а з іншого - немов віддаляє її від системи традиційних цінностей і способів осягнення дійсності.

Стосовно останнього, то воно обумовлюється розвитком інформаційного суспільства, яка й створює значні загрози фундаментальним цінностям і механізмам самоорганізації "Я". Комп'ютер, Інтернет, електронні засоби масових комунікацій нарошують все нові рівні віртуальної реальності. Людина живе в ній і з нею. Будучи особливою формою буття, віртуальна реальність "формує нові споживчі, гедоністичні орієнтації, фобії, ролі й пози, ігрові образи власного "Я". Виникає паралельне квазіжиття зі своїми критеріями реальності, що породжує свого роду роздвоєність свідомості, ціннісно-смыслову, екзистенційну децентрації (актуальна дія компенсуючого ефекту стає короткою й не досягає диспозиційного рівня)" [6, с. 14]. У підсумку зростає стан невизначеності не лише на рівні оцінки поточної інформації, але й на самому критеріальному рівні, тобто порушуються, "розмиваються" ті основи, завдяки яким можна щось приймати або не приймати, у щось вірити або не вірити, відбувається різке зниження критеріальних (а тим самим і критичних) "регістрів" визначеності. У той же час посилення такого роду *децентрації* поєднується з посиленням *центрації*, засобів масових комунікацій (їх концентрації в руках невеликого числа суб'єктів - індивідуальних або інституціональних).

У попередній період не лише науковими лабораторіями й інститутами, але й працями вчених-одинаків цілеспрямовано винаходилися й впроваджувалися як корисні технічні пристрої, так у всезростаючих масштабах і зброя масового знищення. Виходить, більше не можна ставити знаку рівності між розумом і мораллю, наукою й гуманістичними цінностями. У цей період починають піддаватися серйозним сумнівам, здавалося

б, непорушні просвітницькі культи автономного й самоцінного наукового інтелекту, а також невпинного технічного прогресу. Власне, це й стало причиною дискурсу про кризу цінностей в загальнотеоретичному масштабі.

Криза цінностей виразно виявляє себе також у рисах гіпертрофованого урбанізму: соціальна атомізація й наростання почуття психологічної деструкції в людей в умовах послаблення родових і сімейних зв'язків, скорочення тривалості життя міського населення, виникнення феномена масових психічних епідемій тощо.

Цьому сприяє те, що процеси технічної й економічної глобалізації починають все активніше супроводжуватися тенденцією культурної уніфікації, втратою цілими континентами своєї національної своєрідності й самобутності. Стандартизація культури із всезростаючою швидкістю йде паралельно із стандартизацією життя окремої людської особистості. Саме ця тенденція з особливою гостротою відзначається мислителями будь-якої ідейної орієнтації й національної приналежності. Виникає загроза втрати "квітучого розмаїття культури".

Проблеми масового культурного знеособлення, виклики і загрози, які несе сучасна цивілізація неповторній людській індивідуальності, актуалізують фундаментальну роль аксіології. "Ми переживаємо, - пише В. Віндельбанд, один із засновників теоретичної аксіології в одній зі своїх підсумкових робіт, - нівелювання історичних розбіжностей і встановлення однаковості життя, про які жодна з колишніх епох людської історії не мала жодного уявлення. Але це спричиняє більшу небезпеку, яка виявляється в тому, що ми втратимо найвище, що, власне, тільки й становило й визначало за всіх часів культуру й історію: життя особистості. Почуття цієї небезпеки глибоко проходить крізь все духовне життя останніх десятиліть і проривається час від часу з нестримною енергією. Разом із блискучою матеріальною культурою зростає гаряча потреба у власному внутрішньому житті, і поряд із тим, що демократизує й соціалізує людське існування, виникає різка опозиція індивідів, їхня протидія придушенню масою" [2, с. 353].

Звідси випливає й головне завдання філософської теорії цінностей – "Ми не стільки шукаємо й очікуємо від філософії того, що вона давала раніше, — теоретичну картину світу... Те, чого ми в цей період очікуємо від філософії, - це міркування про вічні цінності, які, піднімаючись над мінливими тимчасовими інтересами людей, обґрунтовані вищою духовною дійсністю" [2, с. 355]. Поставлене завдання як ніколи актуальне й сьогодні.

У цьому сенсі цінності, хоча їх і можна виразити в ідеях, обґрунтувати логічно, розвиваючи всі наслідки, які випливають з їх змісту, є тим, що можна охарактеризувати як певний шлях життя, образ життя або як певний спосіб буття людини у світі, спосіб ставлення до світу. Ціннісна криза тим і відрізняється від всіх інших криз, що тут людина немовби загубила себе, загубила те, з чим вона себе ідентифікувала, у що вірила. Втрата цінностей – це життя без сенсу. Або, як назвав би Ж.-П.Сартр, „існування без сутності". Тому так важливо визначити основні орієнтири буття людини у всіх ціннісних вимірах і впливах – соціальному, світоглядному, культурному і, звичайно, науковому.

Список літератури: 1. Абишева А.К. О понятии "ценность" // Вопросы философии. – 2002. – №3. 2. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. — М., 1995. 3. Гуревич П.С. Философская антропология: опыт систематики // Вопросы философии. – 1995. – № 8. 4. Иванов А. В., Миронов В. В. Университетские лекции по метафизике. — М., 2004. 5. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре // Вопросы философии. – 2003. – №12. 6. Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения // Вопросы философии. – 2002. – №4. 7. Швырев В.С. О дея-

тельною підходою к истолкованию “феномен человека” // Вопросы философии. – 2001. – №2.

Bibliography (transliterated): 1. Abisheva A.K. O ponjatii “cennost” // Voprosy filosofii. – 2002. – №3. 2. Vindel'band V. Izbrannoe: Duh i istorija. — M., 1995. 3. Gurevich P.S. Filosofskaja antropologija: opyt sistematiki // Voprosy filosofii. – 1995. – № 8. 4. Ivanov A.V., Mironov V. V. Universitetskie lekicii po metafizike. — M., 2004. 5. Novye informacionnye tehnologii i sud'by racional'nosti v sovremennoj kul'ture // Voprosy filosofii. – 2003. – №12. 6. Nugaev R. M. Smena razvityh nauchnyh teorij: cennostnye izmerenija // Voprosy filosofii. – 2002. – №4. 7. Shvyrev V.S. O dejatel'nostnom podhode k istolkovaniju “fenomen cheloveka” // Voprosy filosofii. – 2001. – №2.

Л. А. Подолянко

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Известно, что проблемы человека, его свободы, бытия занимают в современном философском дискурсе центральное место. Причиной актуализации этой тематики в начале XXI ст. явилась система ценностей. В свое время объективные, исторические, идейные, культурные и другие вызовы подготовили почву для рождения аксиологии как науки. Потому что новые нормы и ценности свойственны новой парадигме. Откуда они берутся? Ответ – из культуры, окружающей социокультурной среды и т. п.

Парадигма – это идеальная сторона определенной научной практики, которая существует, как система идей, норм и ценностей человеческого бытия. Современная цивилизация несет угрозы, потери “цветущего разнообразия культуры”. Чувство этой опасности, глубоко проходит сквозь всю духовную жизнь человека. Поэтому для философии сегодняшнего дня главным фактором являются обоснование вечных ценностей и признание основных ориентиров бытия человека во всех без исключения ценностных измерениях и влияниях.

Ключевые слова: человек, свобода, бытие, ценности, культура, творчество, наука.

L. Podolyanko

AXIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HUMAN EXISTENCE

It is known that the problem of human, his liberty, his existence, fills a pivotal place in the modern philosophical discourse. The system of values has become the main reason of actualization of this subject area at the beginning of XXI century. In due course objective, historical, ideological, cultural and other challenges paved the way for the birth of axiology as a science. For new paradigm possesses new norms and values. What is their origin? The answer: cultural, the sociocultural ambient and etc.

Paradigm is a theoretical side of a particular scientific practice, which exists as a system of ideas, norms and values of human being. Modern civilization carries threats and losses of “blossoming diversity of culture”. The feeling of this hazard passes deeply through the whole spiritual human life. Therefore for the modern philosophy the main factor is substantiation of eternal values and acknowledgement of the main reference points in all without exceptions value measurements and influences.

Key-words: human, liberty, existence, values, culture, creativity, science

Стаття надійшла до редакційної колегії 28.03.2011

УДК 378.147:681.3

Є.В. Громов, Т.В. Яшун

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Постановка проблеми та актуальність. Сучасний процес навчання характеризується наявністю значної кількості технологій навчання. Вживані технології класифікуються за різними ознаками, загальне число використовуваних технологій навчання складно назвати навіть приблизно - тільки педагогічних технологій налічують більше 50! Пріоритетними у сфері вищої освіти є комплексні освітні технології: педагогічні, інформаційні, телекомунікаційні (мережеві), інтелектуальні, інноваційні [1]. При цьому важливість і актуальність інформаційних технологій навчання була зазначена вже на II Міжнародному конгресі ЮНЕСКО "Освіта і інформатика" (1996), де інформаційні технології були оголошені стратегічним ресурсом освіти. Під інформаційними технологіями навчання (ІТН) розуміють "сукупність електронних засобів і способів їхнього функціонування, використовуваних для реалізації навчальної діяльності" [2] або "технології навчання, засновані на застосуванні обчислювальної і іншої інформаційної техніки, а також спеціального програмного, інформаційного і методичного забезпечення" [1]. Як видно з означень, ІТН безпосередньо залежать від діючих інформаційних технологій (ІТ), які нестримно зростають і розвиваються, даючи потужні поштовхи до видозмінення ІТН.

Дійсно, основою ІТ найчастіше є персональний комп'ютер, апаратне та програмне обладнання якого нестримно модифікується. Поява все більшої кількості нових засобів, що нарощують можливості комп'ютера, переводить у розряд анахронізму розуміння комп'ютера як обчислювача. Для реалізації окремих сучасних технологій, наприклад, Інтернету, потрібна спільна робота великої кількості різних пристроїв, більшість з яких дуже умовно можна назвати комп'ютерними. Крім того, навіть персональний комп'ютер для виконання своїх сучасних завдань (друк документів, наприклад) потребує ще й певної кількості периферійного обладнання - принтера, сканера, модема або мережевого обладнання. Сучасна комп'ютерна техніка в сукупності з певним програмним забезпеченням мають неабиякі можливості з оброблення та подання інформації. Загалом всі ці процеси є чинником поступового витискання терміну "комп'ютерні технології" терміном "інформаційні технології". Згідно із цією тенденцією, застарілим можна вважати й термін "комп'ютерні технології навчання", більш прийнятним в сучасних умовах є термін "інформаційні технології навчання". Тобто використання терміну «комп'ютерні технології навчання» недоречно у будь-якому контексті, ні з погляду того, що комп'ютерні технології навчання можна вважати складником інформаційних, ні з погляду того, що комп'ютерні технології навчання - це технології навчання, які засновані на комп'ютерах чи комп'ютерних технологіях. Доцільність переходу на термін "інформаційні технології навчання" обумовлена ще й потребами навчального процесу, який здебільшого потребує саме інформаційних можливостей комп'ютерної техніки.

Отже, розвиток комп'ютерної та іншої інформаційної техніки, що є підвалиною ІТН, істотно впливає на розвиток самих ІТН, аж до витіснення з ужитку і педагогічної практики поняття "комп'ютерні технології навчання". Дослідженню розвитку ІТН приділяли увагу А.П. Єршов, Н.Ф. Тализіна, В.О. Ізвозчиков, О.К. Тихоміров, Є.І. Машбиц, І.В. Роберт, Н.В. Апатова, М.П. Лапчик, В.М. Монахов, Г.О. Козлакова, А.Т. Ашерев та ін.

Проте цікавою й малодослідженою залишається проблема простежування залежності між стрімким зростанням інформаційних технологій та розвитком інформаційних технологій навчання. Авторами пропонується стислий історичний екскурс в цю проблематику

з розгляданням основних етапів становлення ІТН і аналізом сучасних тенденцій їхнього розвитку.

Завдання дослідження формулюється таким чином: на основі відомих історичних подій становлення інформаційних технологій, результатів педагогічних досліджень у сфері застосування інформаційних технологій навчання необхідно з'ясувати низку залежностей між етапами розвитку інформаційних технологій і поколіннями інформаційних технологій навчання, а також проаналізувати особливості сучасного етапу розвитку ІТН з метою визначення практичних рекомендацій щодо їхнього застосування в реальному навчальному процесі для досягнення прийнятної якості навчання.

Загальна частина. Розглядання залежності між етапами становлення інформаційних технологій і інформаційних технологій навчання розпочнемо з визначення поняття “інформаційні технології”. З одного боку, під інформаційними технологіями розуміють “сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, що забезпечує збирання, зберігання, оброблення й поширення інформації...” [1]. При цьому прийнятим ЮНЕСКО визначенням є таке “ІТ - це комплекс взаємопов'язаних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих обробленням і зберіганням інформації; обчислювальну техніку...”. Отже, під ІТ розуміють технології (процеси, дисципліни), пов'язані зі збиранням, обробленням та зберіганням інформації.

Етапи розвитку засобів передачі інформації детально висвітлені в роботах багатьох авторів, у підручниках і навчальних посібниках з педагогічних дисциплін. Початковими етапами прийнято вважати зародження мови, потім писемності, початок книгодрукування тощо. Проте найцікавішим з точки зору дослідження, що проводиться, є розвиток ІТ, що безпосередньо впливають на процес навчання і на становлення ІТН. Авторами робіт [3, 4] виявлені і класифіковані 6 поколінь інформаційних технологій навчання. Визначені покоління ІТН можуть бути умовно позначені таким чином:

- I покоління - застосування традиційних засобів навчання: дошки, крейди, лабораторних устаткувань й інших нетехнічних наочних засобів (50-ті роки й раніше);
- II покоління - застосування технічних засобів навчання (ТЗН): радіо, кіно, телебачення, аудіо-, відеотехніка, засоби широкоформатної демонстрації (проекції) тощо (60-ті роки);
- III покоління - використання засобів програмованого контролю знань під час перевірки якості, що є засобами автоматизації навчання (70-ті роки);
- IV покоління - розвиток методів лінійного, розгалуженого й адаптивного програмованого навчання та використання автоматизованих навчальних систем (АНС) (80-ті роки);
- V покоління - використання інтелектуальних навчальних систем (ІНС), що формують індивідуальний дидактичний образ кожного учня на всіх етапах навчання (90-ті роки);
- VI покоління - створення інформаційних, навчально-інформаційних та навчальних середовищ (початок XXI століття).

Для кожного покоління навчання авторами [3, 4] розроблені графічні схеми, що відображають відповідну модель технології навчання. На жаль, при всій повноті та змістовності дослідження, виконаного авторами, залежність розвитку ІТН від появи нових інформаційних технологій не відстежується. Питання про те, чому на цьому історичному етапі при деякому рівні розвитку ІТ з'явилася відповідна інформаційна технологія навчання, залишається відкритим. Подібний стан справ з відсутністю розробок у цій сфері зазначається й авторами робіт [5, 6], які вважають, що ця ситуація впливає на низький рівень використання сучасних ІТН у педагогічній практиці.

Простежимо залежність між визначеними вище поколіннями ІТН і історичними віхами становлення інформаційних технологій (таблиця). Деякі дані для зведеної таблиці взято з навчальних посібників [7, 8], присвячених досліджуваній проблематиці. Покоління

І виключимо з аналітичного огляду як те, що не містить технічних елементів інформаційних технологій.

Відповідність розвитку ІТ і ІТН

Покоління ІТН	Розвиток ІТ	Покоління ІТ [9]
II (60-ті роки). Використання ТЗН	• <i>Кінець XIX ст.</i> – використання діапозитивів у школі; • <i>1897 р.</i> – застосування кінематографу у школі; • <i>30-ті рр.</i> – передача в ефір мовних уроків; • <i>40-ві рр.</i> – винахід електромеханічного і оптичного звукозапису; демонстрація навчальних фільмів; • <i>50-ті рр.</i> – винахід магнітного звукозапису; електрофотографування; • <i>60-ті рр.</i> – народження навчального телебачення; репрезентування графо проекторів; • <i>1967 р.</i> – регулярні передачі кольорового ТБ у СРСР	I (50-60-ті роки). Створення ІТ для економії машинних ресурсів
III (70-ті роки). Використання засобів програмованого контролю знань	• <i>40-ві та 50-ті рр.</i> – створення “великих” комп’ютерів; • <i>1964 р.</i> – створення мови програмування BASIC; • <i>1967 р.</i> – репрезентування першої дискети фірмою IBM; • <i>1970 р.</i> – поява першого мікропроцесора; • <i>1971 р.</i> – створення мови програмування PASCAL; • <i>1973 р.</i> – підключення Великобританії і Норвегії до американських електронних мереж; • <i>1975 р.</i> – поява першого комерційно поширюваного комп’ютера Альтаір-8800; створення для нього інтерпретатора мови Basic;	II (70-ті роки). Створення ІТ для економії праці програміста
IV (80-ті роки). Використання АНС	• <i>1981 р.</i> – репрезентування комп’ютера IBM PC; • <i>1982 р.</i> – поява мережевих протоколів TCP і IP, що стали основою Internet; • <i>1983 р.</i> – репрезентування графічної ОС Microsoft Windows; • <i>1984 р.</i> – виробництво в СРСР першого персонального комп’ютера АГАТ, що випускався серійно; • <i>1984 р.</i> – репрезентування CD-ROM фірмами Sony і Philips; • <i>1985 р.</i> – випуск процесора Intel 80386; • <i>80-90-ті рр.</i> – прийняття державної Комплексної програми, що передбачала розроблення АНС і впровадження їх у процес навчання	III (80-ті роки). Створення ІТ для формалізації знань
V (90-ті роки) Використання ІНС	• <i>70-ті рр.</i> – дослідження штучного інтелекту; • <i>80-ті рр.</i> – прийняття мови Пролог; • <i>1993 р.</i> – становлення сервісу WWW загальнодоступним в Інтернеті; • <i>1993 р.</i> – анонсування процесора Intel Pentium; • поява портативних ЕОМ; • поява нових технологій: об’єктно орієнтоване програмування, гіпертекст, мультимедіа тощо; • формування баз знань з усіх галузей людської діяльності;	IV (90-ті роки) Створення ІТ для автотформалізації знань

Покоління ІТН	Розвиток ІТ	Покоління ІТ [9]
VI (початок XXI ст.) Використання навчальних середовищ	• 1989 р. – введення терміну “віртуальна реальність”, поява шоломів віртуальної реальності; • 90-ті рр. – розвиток нейрокомп’ютерного інтерфейсу; • створення надпотужних і надмініатюрних ПК; • перехід від експлуатації окремих комп’ютерів до роботи їх у складі обчислювальних мереж або систем; • орієнтація територіальних обчислювальних мереж на комунікаційно-інформаційні послуги та на інтерактивну взаємодію людей; • розроблення нейрокомп’ютерів на базі розподіленої нейронної архітектури; • спілкування користувачів з комп’ютерами на природній мові, створення віртуального співрозмовника	

Як видно з таблиці, відстежується чітка залежність між історичними етапами інформатизації суспільства і розвитком інформаційних технологій навчання, навіть назви поколінь ІТН і інформаційних технологій здебільшого зберігаються за значенням. Наведена залежність, яка заснована на історичних фактах, дозволяє зробити такий висновок: розвиток ІТ безпосередньо впливає на становлення нових технологій і методик навчання, а оскільки інформатизація суспільства набирає оберти і ІТ нестримно прогресують, все більше намагаючись замінити людину, то не підлягає сумніву і поява нових ІТН, що витісняють викладача і видозмінюють його роль. З цих позицій доцільним є детальний аналіз останньої (на сьогодні) технології навчання, заснованої на відповідних досягненнях науки у сфері ІТ.

У VI поколінні ІТН [3, 4] на перший план виходить навчальне середовище, у якому об’єднуються всі засоби навчання, від традиційних до надсучасних комп’ютерних, таких, як технології створення “віртуальних” (штучних) світів тощо. Така комплексна взаємодія всіх засобів з єдиною метою - навчання - є відповіддю на питання про сучасне місце інформаційних технологій в інформаційних технологіях навчання. Розглянемо поняття “навчальне середовище” та його місце у системі навчання.

За останні 20 років було багато різних підходів до визначення поняття “навчальне середовище”. Дослідниками вводилися такі поняття, як віртуальне середовище навчання, інтегроване навчальне середовище, інформаційно-предметне середовище, предметне навчальне середовище, інформаційно-динамічне середовище, інформаційно-педагогічне середовище тощо [6, 10]. Всі ці поняття вводилися для розкриття окремих проблем створення середовищ навчального призначення, тому більш узагальненим можна вважати поняття “навчальне середовище”. Розуміння та трактування поняття навчального середовища в педагогічній науці не є встановленим та загальновизначеним. У даному огляді навчальне середовище буде розглядатися під кутом визначення сфер застосування інформаційних технологій при його побудові, що, таким чином, дозволить з’ясувати перелік інформаційних технологій, які можуть використовуватись у ІТН, та розкрити функції, які вони можуть виконувати.

У рамках даного дослідження під навчальним середовищем будемо розуміти створювану для найбільш ефективного навчання учня конкретному матеріалу й контролювану викладачем ізольовану частину зовнішнього середовища. Прикладами навчального середовища можуть бути створювана викладачем засобами методичного забезпечення і психологічної дії атмосфера, спрямована на максимальне заглиблення у навчаль-

ний предмет, штучні світи у сучасних комп'ютерних іграх або всім відомі й широко розповсюджені системи дистанційного навчання.

Особливістю концепції навчального середовища є твердження, що процес навчання - це не безпосередній процес взаємодії між викладачем та учнем у даному проміжку часу й у даному місці простору, а опосередкований процес, що проходить через кілька шарів, які названо середовищами, у якому викладач створює можливості для навчання, а учень усвідомлено або не усвідомлено використовує їх для здобуття нових знань, умінь та навичок. Виходячи з того, що повністю ізолюватися від впливів зовнішнього середовища дуже складно, вводиться додатковий, проміжний шар (бар'єр), який названо середовищем навчання, що перебуває між зовнішнім і навчальним середовищем. Основною метою створення середовища навчання є зниження негативного впливу зовнішнього середовища на навчальне. Навчальне середовище створюється для засвоєння конкретних знань та формування конкретних умінь та навичок. Середовище навчання має низьку залежність від матеріалу, що вивчається, й орієнтоване на вплив зовнішнього середовища. Воно може створюватися для декількох навчальних середовищ. Таким середовищем навчання може бути, наприклад, автоматизоване робоче місце учня, навчальна аудиторія або сам навчальний заклад. Викладач має прямий вплив як на навчальне середовище, так і на середовище навчання. Спрощена модель взаємодії викладача з середовищами під час навчання без використання сучасних інформаційних технологій наведена на рис. 1.

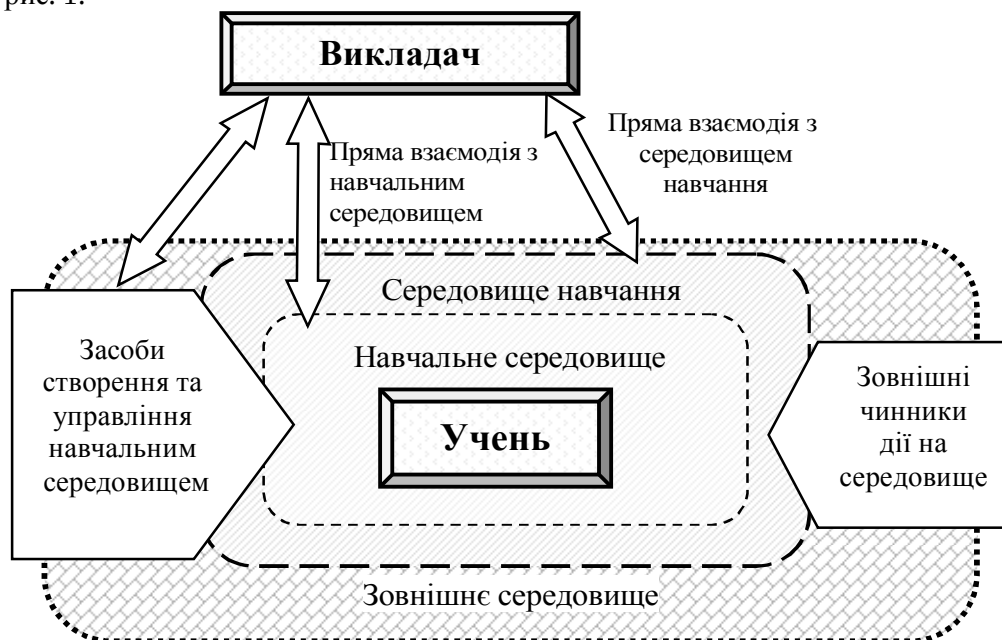


Рис. 1. Модель традиційного навчального процесу

Така модель базується на активній позиції викладача, який тільки завдяки своїй педагогічній майстерності має організувати ефективний навчальний процес. При цьому, на відміну від того, як прийнято у сучасному світі, викладач діє без допомоги ІТ, які полегшують працю людини будь-якої професії. Тобто наведена модель навчання більш відповідає I поколінню ІТН, ніж сучасному VI. З урахуванням ролі ІТ модель навчання отримає додаткові засоби, які є компонентами ІТН VI покоління (рис. 2) та спрямовані на створення й управління навчальним середовищем.



Рис. 2. Модель навчального процесу з використанням ІТН

Наведена модель показує місце засобів, що розкривають сутність поняття “навчальне середовище”, а саме: засобів створення та управління навчальним середовищем, засобів створення та управління середовищем навчання, засобів підтримки викладача. Вказані засоби можуть бути реалізовані комплексом певних інформаційних технологій, вказаних у таблиці, відповідних здебільшого V та VI поколінням інформаційних технологій навчання.

При цьому саме навчальне середовище може бути реалізоване як віртуальне навчальне середовище з використанням останніх досягнень теорії “віртуальної реальності”. У той же час віртуальне навчальне середовище - не просто програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання [11], а навчальний комплекс, що передає учневі через його відчуття (зір, слух, нюх тощо) необхідний набір предметних знань. У перспективі можна припустити, що при організації такого віртуального навчального середовища можуть бути використані проекційні системи, виконані у вигляді навчальних аудиторій віртуальної реальності, шоломи віртуальної реальності, пристрої зі зворотним зв'язком, мозкові інтерфейси й багато чого іншого, чим багата сьогодні комп'ютерна ігрова індустрія й робототехніка. У наш же час новаторські віяння “віртуальної реальності” використовуються лише при навчанні деяким професіям, пов'язаним з підвищеним ризиком: пілотів, водіїв, машиністів тощо.

Що ж стосується системи вищої освіти, то серед сучасних тенденцій в організації інформаційних технологій VI покоління можна назвати такі:

- використання систем штучного інтелекту, експертних систем, систем дистанційного навчання для реалізації засобів підтримки викладача;
- використання елементів штучного інтелекту в комп'ютерних програмах навчального призначення як засобів не тільки управління навчанням, але й підтримки комунікації та самостійного навчання [10];
- використання у системах інформування інтеграції моделі предметної галузі з потужними засобами подання та репрезентації об'єктів вивчення, включаючи візуалізацію, засоби імітації експерименту тощо [10];
- збільшення ролі моделі знань у навчальних системах, що стають більш індивідуалізованими, адаптуються до особливостей мислення та особистості учня;
- використання віртуального вчителя, інтерактивних навчальних середовищ та сучасних Internet-технологій у навчанні;

- використання сучасних середовищ проектування, інструментальних засобів та банків даних з різноманітних наукових галузей для створення й управління середовищем навчання.

Таким чином, педагогові-новаторів, дослідників, що прагне підвищити ефективність навчального процесу, пропонується комплекс сучасних інформаційних технологій, що реалізують модель інформаційних технологій навчання VI покоління і які спрямовані на посилення наочності й природності процесу навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес навчання є невід'ємною частиною життя суспільства, отже, вбирає в себе сучасні віяння й тенденції. Природно, що навчання не може залишатись осторонь від глобальної інформатизації суспільства й переймає всі її основні складники. Про це свідчить аналіз історичних віх становлення інформаційних технологій з урахуванням їх впливу на розвиток інформаційних технологій навчання. “Без історії немає майбутнього”, немає можливості передбачення, прогнозування, створення нового й перспективного. Історичні етапи становлення інформаційних технологій дозволяють зрозуміти й проаналізувати сучасні процеси в навчанні, виокремити інформаційні технології, використовувані для інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності. Сучасні тенденції “віртуальної реальності” неодмінно відбиваються й на процесі навчання, підсилюючи його доступність і підвищуючи його якість.

Перспективи подальших досліджень можуть бути розділені на практичні й теоретичні. До практичних варто віднести реалізацію висунутої концепції “навчального середовища” у реальному навчальному процесі, що містить у собі збирання й інтеграцію наявних програмних навчальних комплексів в єдине ціле. Також вважається за доцільне розроблення докладних практичних рекомендацій з використання концепції “навчального середовища” в моделі технології навчання VI покоління ІТН. Виконане аналізування підтверджує необхідність посилення й теоретичного аспекту подальших досліджень для продовження розгляду проблеми використання інформаційних технологій у навчанні, всебічно розкриваючи їхні особливості, відкриваючи нові можливості використання та навіть нові теоретичні підходи до навчання.

Список літератури: 1. Мануйлов В.Ф. Современные наукоемкие технологии в инженерном образовании / В.Ф. Мануйлов, И.В. Федоров, М.М. Благовещенская // Инновации в высшей технической школе России: Сб. ст. - Вып.2. - М.: МАДИ, 2002. - С.11-20. 2. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособ. / [Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. и др.]; под ред. М.В. Булановой-Топорковой. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с. 3. Громов Е.В. Генезис моделей обучения в информационных технологиях обучения / Е.В. Громов // Инженерная педагогика: Сб. ст. - Вып. 2. - М.: МАДИ, 2001. - С. 52-58. 4. Ашерев А.Т. Сравнительный анализ поколений информационных технологий обучения / А.Т. Ашерев, Е.В. Громов // Инновации в высшей технической школе России: Сб. ст. - Вып. 2. - М.: МАДИ, 2002. - С. 21-33. 5. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: [монографія] / Г.О. Козлакова. - К.: ІЗМН, 1997. - 180 с. 6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. - М.: Академия, 2003. - 189 с. 7. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. - М: Издат. центр “Академия”, 2001 - 256 с. 8. Технические средства обучения в средней школе / [под ред. Прессмана Л.П.]. - М.: Педагогика, 1972. - 304 с. 9. Основные понятия и определения информационных технологий [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.rusedu.info/Article581.html>. 10. Шиникіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища [Елект-

ронний ресурс] / М.П. Шишкіна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>. 11. MLEs and VLEs explained [Електронний ресурс]// Briefing Paper №1. – 2002. – Режим доступу: http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=mle_briefings_1.

Bibliography (transliterated): 1. Manujlov V.F. Sovremennye naukoemkie tehnologii v inzhenernom obrazovanii / V.F. Manujlov, I.V. Fedorov, M.M. Blagovewenskaja // Innovacii v vysshej tehnicheckoj shkole Rossii: Sb. st. - Vyp.2. – M.: MADI, 2002. - S.11-20. 2. Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: Ucheb. posob. / [Bulanova-Toporkova M.V., Duhavneva A.V., Stoljarenko L.D. i dr.]; pod red. M.V. Bulanovoj-Toporkovoj. - Rostov n/D: Feniks, 2002. - 544 s. 3. Gromov E.V. Genezis modelej obuchenija v informacionnyh tehnologijah obuchenija / E.V. Gromov // Inzhenernaja pedagogika: Sb. st. – Vyp. 2. - M.: MADI, 2001. - S. 52-58. 4. Asherov A.T. Sravnitel'nyj analiz pokolenij infor-macionnyh tehnologij obuchenija / A.T. Asherov, E.V. Gromov // Innovacii v vysshej tehnicheckoj shkole Rossii: Sb. st. - Vyp. 2. – M.: MADI, 2002. - S. 21-33. 5. Kozlakova G.O. Teoretichni i metodichni osnovi zastosuvannja informacijnih tehnologij u viwij tehnicnij osviti: [monografija] / G.O. Kozlakova. - K.: IZMN, 1997. - 180 s. 6. Zaharova I.G. Informacionnye tehnologii v obrazovanii / I.G. Zaharova. – M.: Akademija, 2003. – 189 s. 7. Kodzhaspirova G.M. Tehniceskie sredstva obuchenija i metodika ih is-pol'zovanija: Ucheb. posob. [dlja stud. vyssh. ped. ucheb, zaved.] / G.M. Kodzhaspirova, K.V. Petrov. - M: Izdat. centr “Akademija”, 2001 – 256 s. 8. Tehniceskie sredstva obuchenija v srednej shkole / [pod red. Pressmana L.P.]. - M.: Pedagogika, 1972. - 304 s. 9. Osnovnye ponjatija i opredelenija informacionnyh tehnologij [Elektronnij resurs] - Re-zhim dostupu: <http://www.rusedu.info/Article581.html>. 10. Shishkina M.P. Tendencii roz-vitku ta vikoristannja informacijnih tehnologij v konteksti formuvannja osvith'ogo seredoviwa [Elektronnij resurs] / M.P. Shishkina // Informacijni tehnologii i zasobi navchannja. – 2006. – № 1. – Rezhim dostupu: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>. 11. MLEs and VLEs ehplained [Elektronnij resurs]// Briefing Paper №1. – 2002. – Rezhim dostupu: http://www.jisc.ac.uk/indeh.cfm?name=mle_briefings_1.

Е.В. Громов, Т.В. Ящун

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

В статье рассматривается понятие информационных технологий обучения в современном контексте. Раскрывается историческая роль информационных технологий в становлении информационных технологий обучения. Рассматривается понятие “обучающая среда”, как составляющей последнего поколения информационных технологий обучения. Выделяются современные тенденции в организации обучающих сред.

E.V. Gromov, T.V. Yaschun

INFORMATION TECHNOLOGIES AS COMPONENTS OF INFORMATION TECHNOLOGIES OF EDUCATION IN A HISTORICAL CONTEXT

The concept of information technology of education of a modern context is considered in the article. The historical role of information technology in formation of information technology of education reveals. The concept “the training environment” as a component of last generation information technology of education is considered. Modern lines in the organization of training environments are allocated.

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.04.2011

УДК 377.147

М.М. Козяр, О.А. Зарічанський

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В КУРСАНТІВ-РЯТУВАЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Глобальний інформаційний простір, який формується, об'єднує людей з різних куточків світу, стираючи географічні та політичні кордони, соціальні та національні відмінності. Сучасна прогресивна людина взаємодіє з комп'ютером під час роботи і відпочинку, отримуючи більшу частину інформації, у тому числі і правового характеру, з інформаційно-комунікаційних джерел.

При переході до нового, інформаційного типу суспільства безліч сфер життєдіяльності людини – економіка, політика, наука, освіта, культура та юридична діяльність – стають неможливими без використання інформаційних технологій. Важливим для нашого дослідження є той факт, що інформаційні технології бурхливо увійшли в повсякденне життя і використовуються у взаєминах у сучасному суспільстві, породжують необхідність правового регулювання, а значить, входять в об'єкт юридичного пізнання, відображення й осмислення правової свідомості. Отже, інформаційно-комунікаційні технології поступово перетворюються в один з важливих чинників, що впливає на правову свідомість і правову культуру фахівців.

Ураховуючи серйозність змін, які зазнало і продовжує зазнавати сучасне суспільство, дослідження такого важливого феномена правової дійсності, як формування правової культури, є досить актуальним і ставить перед наукою серйозні теоретичні і практичні завдання.

Аналіз наукових досліджень і невирішених аспектів проблеми. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що існує значна кількість наукових праць, присвячених аналізу категорії правосвідомості і правової культури в різних аспектах і у взаємодії з іншими правовими категоріями (А.В. Аверін, Г.Р. Ішкильдін, А.М. Морозов, В.В. Райко, Т.Ю. Камолова, Н.Я. Соколов та ін.). Деякі науковці розглядають правосвідомість і правову культуру різних соціальних груп (А.А. Андреев, О.А. Андреева, О.А. Зарічанський, А.М. Морозов, В.В. Райко, М.М. Юрашевич та ін.), інші аналізують співвідношення права і правосвідомості, свідомості і правової культури (М.Л. Гранат, О.А. Зарічанський, Є.А. Певцова, М.Б. Смоленський та ін.), деформацій правосвідомості (А.А. Гуліп, Р.А. Кузнецов, В.В. Попов та ін.) тощо.

Останніми роками різними вченими були проведені дослідження питань правосвідомості і правової культури в контексті інформаційного суспільства. Проаналізовано вплив Інтернету на правову культуру (Н.М. Лебідєва), проведено дослідження впливу шкідливої інформації на правосвідомість в умовах інформаційного суспільства (В.С. Маурін), розглядалися питання впливу правової інформації на формування правосвідомості з урахуванням сучасних інформаційних технологій (Н.М. Лебідєва, С.С. Піскунова, Д.Є. Сочнев), досліджувалася правосвідомість Інтернет співтовариства (І.М. Россолов), аналізувалася зміна правосвідомості і правової культури під впливом процесів глобалізації (О.В. Мартишин, С.В. Полєніна) тощо.

Науковці у сфері цивільного захисту доводять, що "використання інформаційно-комунікаційних технологій на усіх ланках технологічної підготовки фахівців призводить до того, що вони стають: незамінним джерелом інформації; каналом спілкування, що дозволяє здійснювати обмін інформацією (e-mail, форуми, чати); засобом для ви-

словлення та творчості (текстові редактори, графічні програми, веб-сторінки, мультимедійні презентації); інструментом пізнання та обробки інформації; інструментом управління на різних рівнях; інтерактивним навчальним ресурсом” [4; 9]. Але в процесі формування правової культури курсантів-рятувальників, необхідно враховувати, що використання ІКТ несе, крім позитивного впливу містить і нові загрози для можливих деформацій правосвідомості і правової культури.

Мета статті – проаналізувати використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу досліджень А.Н. Горшкова, Р.С. Гуревича, М.М. Козяра, Р.А. Томакова, І.А. Цвелої та інших ми виокремлюємо такі особливості використання сучасних ІКТ в процесі формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності: використання електронних джерел отримання інформації (електронні енциклопедії, довідники, експертні системи, комп’ютеризовані архіви, система Інтернет, програмні засоби, автоматизовані системи і бази даних, телеконференції і автоматизовані лабораторні практикуми з віддаленим фізичним обладнанням, електронні бібліотеки і мережеві предметні курси, віртуальні школі і ВНЗ, тематичні сайти підприємств (сервери і портали) тощо.); використання телекомунікаційних засобів для отримання доступу до різних електронних баз даних, у тому числі професійних, навчальних, правових; неоднозначність упровадження ІКТ у процес формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності; доступність до правового досвіду: відвідування віртуальних бібліотек, можливість бути присутнім на круглих столах, семінарах, конференціях, які транслюються через Інтернет тощо; своєчасність надання допомоги в даному процесі; необхідність використання відповідних інструментальних засобів роботи з інформацією: логічних, математичних, статистичних та ін.

Інформаційно-комунікаційні технології поступово стають головним джерелом інформації про право, правову діяльність, яка отримується з довідкових правових систем, публічних центрів правової інформації, офіційних сайтів органів державної влади, спеціалізованих юридичних порталів і окремих юридично орієнтованих веб-сторінок, електронних ЗМІ, електронних книг та енциклопедій та ін. На підставі цієї інформації визначаються правові орієнтири, формуються правові установки і здійснюється подальша практична діяльність у правовій сфері. За наявності широкого доступу до різноманітної інформації, людині простіше оцінити отримані дані і прийняти найбільш розумне рішення, спрогнозувати наслідки своїх вчинків.

Аналіз педагогічного досвіду та наукової літератури [1; 2; 4; 9; 10] свідчить, що використання засобів ІКТ дозволить більш ефективно будувати навчально-виховний процес завдяки можливості архівно зберігати значні обсяги інформації; забезпечувати легкий доступ до джерел інформації; передавати інформацію на значні відстані; забезпечувати можливість багаторазового повторення фрагментів навчального матеріалу; управляти зображеннями на екрані; автоматизувати управлінську діяльність; урізноманітнення форм подання інформації; використовувати засоби мультимедіа.

Узагальнивши матеріали досліджень Р.С. Гуревича, М.М. Козяра, М. Ю. Кадемій, М.З. Грузмана, А.Ф. Старкова, І.А. Цвелої та інших, ми виокремили такі переваги і недоліки електронних ресурсів, які використовуються в процесі формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності:

Інтернет - це інформаційне середовище, в якому є предметно-освітня царина, яка повністю відображає всі можливості глобальної мережі, всі її послуги з доступу до баз інформації для формування правової культури фахівців різного профілю.

Серед переваг системи Інтернет можна назвати стирання меж між окремими соціумами; вільний обмін думками, ідеями, інформацією учасників спільного проекту, цілком природне бажання пізнати нове, розширити свій світогляд (в тому числі й правовий) тощо.

У той же час, її недоліками є незахищеність від розміщення неякісних, а інколи і просто шкідливих для курсантів (студентів) програм, розміщення матеріалів в ньому випадкове, велика кількість поданих підручників є гіпертекстовими аналогами великих за обсягом підручників [6, с. 47].

Електронні підручники і навчальні посібники – література нового покоління, яка об'єднує переваги традиційних підручників і можливості комп'ютерних технологій. Серед різноманітних мультимедійних програмних продуктів найбільшого поширення набули електронні посібники або комп'ютерні навчальні системи як їх ще можна назвати. Такі системи порівняно з друкованими підручниками, курсами на аудіо-, відеокасетах та іншими джерелами, де інформацію подано послідовно, мають потужні можливості розгалуження і дають змогу учню безпосередньо залучитися до потрібної теми. Крім того, вони мають ефективні засоби оцінки і контролю процесу засвоєння знань і набуття навичок [1; 2; 3].

Використання електронних підручників, методичних та довідкових матеріалів, що розміщені на Web-сервері навчального закладу, значно підвищує можливості самостійної роботи курсантів та дозволяє впроваджувати методи дистанційного навчання під час проведення практичного і теоретичного навчання, самостійної роботи курсантів.

Основні особливості електронного підручника: достовірність, повнота, системність, модульність, інтерактивність, можливість актуалізації, адаптивність до учня, адаптивність до викладача, масштабність, ергономічність тощо. Такі підручники доступні з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет, є можливість включення в електронний підручник будь-якого додаткового матеріалу через гіперпосилання на зовнішні ресурси Інтернет.

Головним недоліком наявних підручників на паперових носіях є традиційне використання лінійного порядку викладу навчального матеріалу, відсутність його проблемного викладу, неможливість організації зворотного зв'язку, здійснення процесу контролю за рівнем знань, умінь та навичок.

Також більшість електронних підручників (навчальних матеріалів) є спрощеними популяризованими довідниками, досить поверховими, які не можуть стати джерелом системного, глибокого знання, методично не продуманими (а інколи і просто шкідливими) щодо подання навчального матеріалу. Користувачам рекомендують діяти за певною точною схемою, обмежуючи їх самостійну діяльність, що не може сприяти розвитку творчого мислення [10, с. 30].

Мультимедіа – система сучасних технічних засобів, які дають можливість працювати з текстовою інформацією, графічними зображеннями, звуком (мова, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою (мальовані фільми, графіка) в єдиному комплексі. Важливою перевагою мультимедіа є надання можливості користувачеві, практично на будь-якому етапі роботи з комп'ютерною програмою, зробити вибір із декількох альтернатив з наступною оцінкою правильності вибраного кроку. Такий постійний самоконтроль особливо важливий у процесі формування правосвідомості та правової культури. У той же час, мультимедійні засоби, які використовуються при

створенні електронних підручників, часто є великими за обсягом. Вони відволікають, дратують, не дають сконцентруватися. В багатьох випадках комп'ютерні курси практично повністю копіюють паперові [7, с. 106].

Електронні енциклопедії, електронні практикуми, лекції, презентації, електронні ігри. Такі матеріали можуть використовуватися самостійно або включатися у вигляді структурних елементів до складу електронних підручників. Серед недоліків відносяться поганий захист більшості комп'ютерних програм (можливість використання чужого пароля, виконання завдання під чужим ім'ям); мультимедійна інформація (на відміну від текстової) потребує досить великих обчислювальних ресурсів для опрацювання і значних обсягів дискової пам'яті для зберігання. Виробництво комерційних комп'ютерних навчальних програм, створених групами професійних розробників, коштує великих грошей. Ринок для цих прикладних програм представлений фрагментами і погано організований.

Електронні бібліотеки або електронні каталоги бібліотек – матеріали бібліотек світу і їх каталоги в електронній версії. Особливі переваги - доступ до інформації в наукових центрах світу, бібліотеках, що створює реальні умови для самостійного розвитку правового досвіду, розширення світогляду, у тому числі й правового; можливість доступу до ресурсів бібліотечної системи користувачу цілодобово [8, с. 76-82].

Інтернет-підручник має такі ж якості, що і комп'ютерний підручник, плюс можливість [5, с. 19] тиражування практично без носія – є одна версія навчального матеріалу в мережі Інтернет; скорочення шляху від автора підручника до учня; скорочення витрат на виготовлення підручника; вирішення проблеми сумісності (на всіх апаратних платформах матеріал підручника виглядає практично однаково); забезпечення доступу до Інтернет-підручника можливо з будь-якої машини, підключеної до мережі Інтернет, можливість включення в електронний підручник будь-якого додаткового матеріалу через гіперпосилання на зовнішні ресурси Інтернет.

Важливо зазначити, що використання електронних ресурсів у процесі формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності не замінює використання традиційних носіїв правової інформації – книг, довідників, правових журналів, кодексів тощо. Розширення доступу до електронних ресурсів повинно доповнювати, а не замінювати роботу з традиційними носіями інформації. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на повсякденну правосвідомість виявляється в такому: інформаційно-комунікаційні технології є основним джерелом інформації про право, правову діяльність; вони дозволяють формувати правові орієнтири і правові установки; обумовлюють практичну діяльність у правовій сфері. Метою підвищення ефективності впливу інформаційно-комунікаційних технологій на даний рівень правосвідомості та формування соціально активної правомірної поведінки є необхідна продумана державна політика в галузі створення і використання інформаційних технологій, наповнення їх дійсно актуальною, якісною правовою інформацією.

Доцільно відроджувати в нашій країні практику правового виховання населення, необґрунтовано забуту за останні десятиліття, з використанням саме інформаційно-комунікаційних технологій, залучаючи до цього процесу фахівців у сфері інформатики, права, психології, а також можливості громадських об'єднань, педагогічних колективів і найбільш ініціативних громадян. Необхідно ініціювати і підтримувати створення спеціально орієнтованих на правове виховання Інтернет-сайтів і порталів, різноманітних навчальних комп'ютерних програм, комп'ютерних ігор тощо.

Продумана державна політика у галузі інформаційно-комунікаційних технологій створить необхідні умови для участі громадян у законотворчому процесі, управлінні

справами держави, забезпечить реальну дію принципів демократичної держави і суспільства, наповнить дійсно важливою й актуальною правовою інформацією український інформаційний простір, поліпшить психологічний настрій у суспільстві, допоможе ростити дійсно активних громадян своєї країни з високим рівнем правосвідомості та правової культури.

Отже, в сучасному суспільстві процес формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності значно поглиблюється і набуває нових рис у контексті використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Але в процесі формування правової культури майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності необхідно враховувати не тільки переваги електронних ресурсів, але і їхні недоліки.

Список літератури: 1. *Гуревич Р. С.* Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика у ВПУ № 4 м. Вінниці) / [Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Бадюк Ю. В., Шевченко Л. С.]. — Вінниця: ТОВ “Діло”, 2006. — 296 с. 2. *Горшков А.Н., Старков А.Ф., Томакова Р.А.* Опыт создания информационно-методического комплекса и компьютерная технология обучения // Досвід і проблеми організації самостійної роботи і контролю знань студентів: Зб. матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. — Суми, 1995. — С. 6-8. 3. *Грузман М.З., Усач О.Г.* Электронные книги — новый помощник учителя// Компьютеры + программы: 8(23). — 1995. — С. 70-73. 4. *Козяр М. М.* Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту / М.М.Козяр // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. пр. — Львів, 2006. — [вип. 1]. — С. 6 - 13. 5. *Коротеева Е. Г., Беляев А. А.* Обучение, компьютеры, Интернет... // Компьютер Пресс. - 1997. - №9. 6. *Панина Н. Н.* Педагогические особенности подготовки студентов колледжа к самообразованию средствами новых информационных технологий: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. — М., 2003 — 178 с. 7. *Полонский В. М.* Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. — М.: Новая школа, 1995. — 256 с. 8. *Поляков А. А., Вержбицкий В. В., Попов В. В., Огородников Е. В.* Состояние информационных ресурсов сферы образования // Инновации в образовании. — 2001. — №4. — С. 76-82. 9. *Ткаченко Т.* Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності курсантів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: методичні рекомендації / Тарас Ткаченко; за ред. д-ра пед. наук, проф. Козяра М. М. — Львів: Вид-во СПОЛОМ, 2009. — 95 с. 10. *Цвеляя И. А.* Применение новых информационных технологий при изучении общетехнических дисциплин: Дис... канд. пед. наук. — Брянск, 2000. — 167 с.

Bibliography (transliterated): 1. Gurevich R. S. Viktoristannja informacijnih tehnologij u navchal'nomu procesi (z dosvidu roboti eksperimental'nogo pedagogichnogo majdanchika u VPU № 4 m. Vinnici) / [Gurevich R. S., Kademija M. Ju., Badjuk Ju. V., Shevchenko L. S.]. — Vinnicja: TOV “Dilo”, 2006. — 296 s. 2. Gorshkov A.N., Starkov A.F., Tomakova R.A. Opyt sozdanija informacionno-metodicheskogo kompleksa i komp'juternaja tehnologija obuchenija // Dosvid i problemi organizacii samostijnoj roboti i kontrolju znan' studentiv: Zb. mater. II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. — Sumi, 1995. — S. 6-8. 3. Gruzman M.Z., Usach O.G. Jelektronnye knigi — novyj pomownik uchitelja// Komp'jutery + programmy: 8(23). — 1995. — S. 70-73. 4. Kozjar M. M. Informacijno-telekomunikacijni tehnologii v sistemi profesijnoj pidgotovki fahivciv civil'nogo zahistu / M. M. Kozjar // Informacijno-telekomunikacijni tehnologii v suchasnij osviti: dosvid, problemi, perspektivi: Zb. nauk. pr. — L'viv, 2006. — [vip. 1]. — S. 6 - 13. 5. Koroteeva E. G., Beljaev A. A. Obuchenie, komp'jutery, Internet... //

Komp'juter Press. - 1997. - №9. 6. Panina N. N. Pedagogicheskie osobennosti podgotovki studentov kolledzha k samoobrazovaniju sredstvami novyh informacionnyh tehnologij: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.08. - M., 2003. - 178 c. 7. Polonskij V. M. Nauchno-pedagogicheskaja informacija: Slovar'-spravochnik. - M.: Novaja shkola, 1995. - 256 s. 8. Poljakov A. A., Verzhbickij V. V., Popov V. V., Ogorodnikov E. V. Sostojanie informacionnyh resursov sfery obrazovanija // Innovacii v obrazovanii. - 2001. - №4. - S. 76-82. 9. Tkachenko T. Organizacijno-pedagogichni umovi formuvannja profesijnoi kompetentnosti kursantiv zasobami informacijno-komunikacijnih tehnologij: metodichni rekomendacii / Taras Tkachenko; za red. d-ra ped. nauk, prof. Kozjara M. M. — L'viv: Vidvo SPOLOM, 2009. — 95 s. 10. Cvelaja I. A. Primenenie novyh informacionnyh tehnologij pri izuchenii obwetehnicheskikh disciplin: Dis... kand. ped. nauk. - Brjansk, 2000. - 167 s.

М.Н. Козяр, О.А. Заричанский

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ-СПАСАТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Развитие и укрепление независимого украинского государства, его национального образования, науки и культуры невозможны без использования информационно-коммуникационных технологий. Анализ процесса формирования правовой культуры будущих специалистов безопасности жизнедеятельности значительно углубляется и приобретает новые особенности в контексте использования современных информационно-коммуникационных технологий. Доказано, что в процессе формирования правовой культуры будущих специалистов безопасности жизнедеятельности необходимо учитывать не только преимущества электронных ресурсов, но и их недостатки.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, правовое сознание, правовая культура, курсант-спасатель, будущие специалисты безопасности жизнедеятельности, современные информационные технологии.

M.N. Kozyar, O.A. Zarichanskiy

FORMATION OF LEGAL CULTURE OF CADETS-RESCUER THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

Development and strengthening of an independent Ukrainian state, its national education, science and culture are not possible without information and communication technologies. Analysis of the formation of legal culture of the future life safety specialists much deeper and is changing in the context of modern information and communication technologies. Proved that in the process of formation of legal culture of the future life safety professionals should consider not only the benefits of electronic resources, but also their disadvantages.

Key words: information and communication technology, legal consciousness, legal culture, the future life safety specialists, cadet-rescuer, modern information technology.

Стаття надійшла до редакційної колегії 4.03.2011

УДК 378.147

О.Ф. Євсюков

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Навчальна діяльність є результатом усвідомленої взаємодії фахівця з конкретним навчально-виховним середовищем, у процесі якої він реалізує потребу в розвитку таких особистісних якостей, які забезпечують його успіх у професійній діяльності й у житті взагалі. Навчальна діяльність студентів інженерно-педагогічних спеціальностей є свідомим цілеспрямованим процесом формування системи знань і системи умінь, професійно значущих якостей стосовно зовнішніх соціальних вимог. Джерела навчальної діяльності ґрунтуються на вимогах суспільства до професії й особистості фахівця. Навчальна діяльність надає кожному вибір власного шляху вирішення реально існуючої проблеми, спираючись на його здібності, інтереси, ціннісні орієнтири.

В контексті даного дослідження розглянемо структуру й особливості навчальної діяльності, ґрунтуючись на аналізі різних досліджень, та сформулюємо найважливіші особливості навчальної діяльності, які забезпечують формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Аналіз основних досліджень. Визначення поняття “навчальна діяльність” було предметом наукового аналізу багатьох психологів і педагогів (Д.Ельконін, О. Леонтьєв, А.Маркова, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.). У процесі досліджень формувалися різні напрями, зумовлені цілями, підходами та ціннісними орієнтаціями самих досліджень. Цим пояснюється розмаїття підходів до визначення, виокремлення особливостей і специфіки навчальної діяльності.

Аналізування психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що не існує єдиного визначення поняття “професійна компетентність”. Це обумовлено не тільки різними підходами до проблеми, але й специфічним її змістом. У педагогічному плані професійна компетентність розглядається як індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії.

Мета статті. Обґрунтувати педагогічні умови, які забезпечують формування професійної компетентності інженерів-педагогів.

Основна частина. Перш ніж розглядати сутність, необхідно уточнити терміни, які трапляються у теоретичних джерелах, а саме: “учіння”, “навчання”, “навчальна діяльність”, “діяльність учіння”, “діяльність навчання”, “студент”, “формування”. Учіння розглядаємо в широкому сенсі, розуміючи його сутність і особливості суб’єкта учіння; останній є як об’єктом навчання, так і суб’єктом навчальної діяльності. Учіння пов’язане з зусиллями суб’єкта, котрий засвоює певну інформацію, а навчання передбачає участь викладача в організації процесу учіння. Навчання є цілеспрямованою взаємодією викладача та студентів, а в контексті нашого дослідження воно передбачає взаємозв’язок діяльності учіння (діяльність студента) та діяльності навчання (діяльність викладача і студента).

Розглянемо сутність навчальної діяльності. Так, одні автори розглядають її як “специфічну форму активності суб’єкта, спрямовану на оволодіння соціальним досвідом як умовою розвитку індивідуальних здібностей” [8, с.133], а інші - як “залучення студента до накопиченого людством досвіду перетворення предметів оточуючої дійсності, взає-

модію з іншими людьми” [8, с.25]. На жаль, у цих визначеннях не розкрито особливостей і специфіки навчальної діяльності, а тому розглянемо їх більш детально.

Так, Д.Ельконін вважав, що метою і результатом навчальної діяльності є “зміни самого суб’єкта, які полягають в оволодінні певними способами дій, а не в зміні предметів, з якими діє суб’єкт” [7, с.21]. Далі видатний психолог зауважував, що навчальна діяльність є “діяльністю по самозміні, її продуктом є ті зміни, котрі відбулися в процесі її виконання в самому суб’єкті. У цьому й полягає її основна особливість”. Такої ж думки дотримуються й інші автори: “Навчальна діяльність – це діяльність по самозміні, саморозвитку”, тобто основним її продуктом є особистість, яка розвиваючись, удосконалює свої здібності, особистісні якості, визначає свою спрямованість.

Інша особливість навчальної діяльності пов’язана з її суб’єктивною цілеспрямованістю на засвоєння певної інформації. Зміна суб’єкта повинна відповідати меті діяльності, а тому навчальна діяльність є “діяльністю, умисно спрямованою на набуття досвіду одним з її учасників”, а “основний продукт у навчальній діяльності є не тільки об’єктивно головним продуктом цієї діяльності, в якому все підкоряється його отриманню, він і осмислюється людиною як головний, складаючи її мету” [4, с.76-77]. Отже, навчальна діяльність відбувається лише за умови, коли певні зміни в суб’єкті є не тільки результатом діяльності, але й відповідають її цілям. Цим навчальна діяльність і відрізняється від інших видів діяльності, наприклад спілкування та гри, в процесі яких суб’єкт отримує додаткову інформацію.

Предметом навчальної діяльності є досвід суб’єкта, який перетворюється в процесі учіння шляхом засвоєння елементів соціального досвіду, або оволодіння певними способами дій.

Важливою особливістю навчальної діяльності є те, що вона здійснюється в межах навчальної діяльності і є об’єктом управління. Це, у свою чергу, зумовлює низку своєрідних рис навчальної діяльності, які особливо рельєфно виявляються при системному аналізі.

Принцип цілісності системного підходу дозволяє розглядати систему як множинну об’єктивно взаємопов’язаних елементів, які утворюють стійку єдність. В.Афанасьєв визначив “ціле, цілісність як систему, сукупність об’єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтегративних якостей, не властивих частинам, що її утворюють” [1, с.32]. А тому жодна з особливостей навчальної діяльності не може виходити з властивостей окремих її компонентів. Ці особливості зумовлені навчальною діяльністю як цілісним утворенням. Розглянемо, як системно описують навчальну діяльність деякі вчені. Так, Т.Габай зазначив, що вона містить дві підсистеми або діяльності: “Першою є основний функціональний її компонент, який можна розглядати як підсистему або діяльність учіння. При підготовці функціональні компоненти навчальної діяльності об’єднуються в іншу підсистему – діяльність навчання. Діяльність учіння – “чистий” акт пізнання, який реалізує особистість через засвоєння наявного досвіду. Діяльність навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення діяльності учіння” [3, с.81]. Такий розподіл процесу навчальної діяльності ґрунтується на положенні Н.Тализіної про основний (пізнавальний) і допоміжний (обслуговуючий) компоненти діяльності особистості [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що навчальна діяльність складається з двох діяльностей: одна забезпечує передачу досвіду, нагромадженого людством, а інша спрямована на засвоєння цього досвіду й трансформацію його в особистий досвід. А тому взаємодія між викладачем і студентом, яка спрямована на досягнення поставленої мети, є засобом формування навчальної діяльності. Отже, формування навчальної діяльності необхідно проводити в межах процесу навчання. Її структура, закономірності функціону-

вання і формування значною мірою зумовлюються особливостями діяльності з передачі досвіду, у межах якої вона здійснюється. У цьому випадку навчальна діяльність підкорюється тій, що спрямована на набуття особистого досвіду.

Необхідно зазначити, що системний розгляд будь-якого об'єкта передбачає аналіз його складників (елементів, компонентів), тобто йдеться про структуру навчальної діяльності. Першим її компонентом є мотивація учіння. Д.Ельконін зазначав, що навчальна діяльність “повинна спонукатися адекватними мотивами. Ними можуть бути лише ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви набуття узагальнених способів дій або мотиви власного зростання, власного вдосконалення” [7, с. 45].

Деякі автори розглядають мотивацію учіння (О. Леонтьєв, А.Маркова, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.) як засіб пізнавальної активності особистості, умову підвищення ефективності навчального процесу.

Другим компонентом навчальної діяльності є навчальні задачі, які Д.Ельконін вважав основною одиницею навчальної діяльності, а їх метою і результатом є зміна “самого суб'єкта, а не зміна предметів, з якими діє суб'єкт” [7, с.12]. Учений пов'язував особливості навчальної діяльності з розв'язанням навчальних задач, які спрямовані на засвоєння певного способу дії, на відміну від задач практичних, спрямованих на отримання результату, який міститься в умовах задачі [7].

В.Давидов визначив навчальні задачі як такі, що потребують аналізу й теоретичного (змістовного) узагальнення [5].

Навчальна діяльність, на думку В. Давидова і Д.Ельконіна, містить:

- навчальні ситуації і задачі;
- навчальні дії;
- дії по контролю за процесом засвоєння інформації;
- дії оцінки ступеня її засвоєння.

Такий розгляд навчальної діяльності допомагає здійснити її структурно-функціональний аналіз і уявити її як певний процес розв'язання навчальних задач, встановити функціональні зв'язки між елементами системи, а процес учіння розглядати як цілісну навчальну діяльність.

Т.Габай інакше розглядає навчальну діяльність, ґрунтуючись на змісті відповідних структурних моментів людської діяльності (автор вводить поняття “структурний момент”, адекватний поняттям “компонент” і “елемент”): суб'єкт, предмет, засоби, процедура, зовнішні умови, продукт. Суб'єкт діяльності учіння – ті структури та особистості, що забезпечують можливість виконання ним діяльності учіння, тобто функціональні мозкові органи – носії умінь вчитися (припускають, зокрема, знання про те, навіщо йому потрібні результати учіння), необхідні для цього органи чуття й руховий апарат; істотною характеристикою суб'єкта учіння є наявність актуальної готовності до ініціювання або продовження даної діяльності [3, с.85-86].

Інші автори виокремлюють змістовний, процесуальний та мотиваційний компоненти навчальної діяльності, пов'язуючи між собою знання, дії та мотиви. Це пояснюється тим, що будь-яке знання може бути засвоєне на основі відповідних дій; при цьому рівень узагальненості знання, його глибина та перенос залежать від того, на основі яких саме дій засвоювалося це знання. Для засвоєння знань і відповідних дій у студента повинні бути певні мотиви. Одночасно саме характер знань і дій, що засвоюються, є вирішальним чинником формування мотиваційної сфери студентів.

Деякі вчені наголошують на ще одному структурному компоненті – умовах діяльності. Їх поділяють на зовнішні та внутрішні. До перших (іноді їх називають “середовищем” діяльності) відносять температуру, склад повітря, освітленість тощо, тобто речовий

аспект поняття. До внутрішніх умов – соціальний аспект – належить психологічний мікроклімат, у якому відбувається діяльність, характер взаємин індивідів у діяльності.

Таким чином, ми розглянули структуру й особливості навчальної діяльності і можемо дати її визначення, ґрунтуючись на аналізі різних досліджень. Вважаємо, що навчальна діяльність є взаємодією викладача та студента, спрямованою на активне оволодіння останнім соціальним досвідом і відповідними способами дій, на становлення й зміну студента як суб'єкта учіння, у результаті чого навчальна діяльність є підґрунтям його розвитку. Таким чином можна сформулювати найважливіші особливості навчальної діяльності студентів:

- навчальну діяльність треба розглядати як систему, що містить дві підсистеми: діяльність учіння (діяльність студента) і діяльність навчання (діяльність викладача і студента). При цьому варто пам'ятати, що діяльність навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення учіння;
- предметом навчальної діяльності є досвід студента, який утворюється в процесі учіння шляхом привласнення елементів соціального досвіду. Процес засвоєння останнього полягає в перетворенні самого студента з суб'єкта, що не володіє даним знанням і дією, в суб'єкта, який ними оволодів;
- розвиткові студента сприяє лише та навчальна діяльність, яка має цілісний характер, тобто систему взаємопов'язаних компонентів: мотиви → навчальні цілі → навчальні дії → дії контролю й оцінки;
- навчальну діяльність необхідно розуміти як діяльність продуктивну, творчу, в процесі якої студент засвоює професійні знання і способи їх здобуття, а викладач цьому сприяє;
- навчальна діяльність орієнтована на зміну, розвиток студента, тобто її сенсом є результат – зміни і новоутворення в інтелектуальному, моральному, естетичному розвитку студента;
- навчальна діяльність відрізняється від будь-якої діяльності студента тим, що вона не тільки об'єктивно спрямована на розвиток особистості студента, але й суб'єктивно має таку мету;
- навчальна діяльність сприяє виявленню активності студентів в учінні. Під активністю розуміємо енергійну вольову дію, посилено діяльний стан, у якому виявляється особистість студента з його ставленням до змісту й характеру діяльності, прагненням мобілізувати зусилля на досягнення навчальних цілей. Здійснення навчальної діяльності потребує не просто отримання інформації, а засвоєння її, тобто активної дії з володіння і трансформації її у власний досвід;
- суб'єктом навчальної діяльності є студент і ті його особистісні структури, які забезпечують можливість діяльності учіння: уміння вчитися (самостійне складання орієнтовної основи дії) і бажання учитися (мотивацію). Повноцінна діяльність виконується суб'єктом, який володіє такими якостями, як усвідомленість, самостійність, ініціативність. Для суб'єкта навчальної діяльності характерним є самостійне її здійснення. Навчальній діяльності притаманні як загальні риси людської діяльності, так і специфічні її особливості:
- навчальна діяльність, як і будь-яка людська діяльність, має усвідомлений характер (її суб'єкт ставить перед собою певну мету і володіє здатністю до рефлексії своїх дій);
- як і будь-яка інша, вона має ознаки соціальності, є соціально-нормативною і засвоюваною формою функціонування особистості;
- має перетворювальний характер;

- є виявом людської активності, стимулюється конкретними мотивами і спрямована на досягнення певних цілей;
- універсальна, тобто є основою оволодіння будь-якою діяльністю;
- як і будь-який вид діяльності, є складним полікомпонентним утворенням.

Необхідно також зазначити, що проблемі навчальної діяльності студентів приділяють значну увагу психологи і педагоги (А. Вербицький, Т. Габай, В. Загвязинський, І. Ільєсов, В. Ляудіс, Р. Нізамов, Н. Нікандров, П. Підкасистий та ін.). Так, В.Ляудіс вивчає структуру навчальної діяльності студентів, особливості її формування, розвиток особистості студента у процесі навчання, а також дає характеристику розвивальних можливостей навчальної діяльності та визначає дидактичні стратегії регуляції учіння у ситуаціях сумісної продуктивної діяльності.

Р. Нізамов у своєму дослідженні розглядає психологічний та дидактичний аспекти активізації, виявляє дидактичні умови, форми й методи розвитку активності студентів у навчальному процесі, дає класифікацію форм і методів навчання, аналізує способи і засоби активізації навчальної діяльності студентів.

А. Вербицький, Ф.Єсаулов також досліджують навчальну діяльність в аспекті її активізації [2, с.62].

Таким чином, цілісна навчальна діяльність студентів є полікомпонентним утворенням, сукупністю таких компонентів, як мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, дії контролю та оцінки. Ця структура відповідає загальній структурі діяльності, запропонованої О.Леонтьєвим. Розглянемо їх. Мотив є активатором навчальної діяльності та виконує функцію її спонукування. Основою мотивації навчальної діяльності є спрямованість студента не на конкретний результат засвоєння знань, а на загальні способи дії з навчальною інформацією. Формами прояву мотивів навчальної діяльності є пізнавальний інтерес; позитивне ставлення студента до навчання; загальна орієнтація мотивів на способи дії; ступінь їхньої усвідомленості та дієвості.

Мотив реалізується у процесі постановки й досягнення певної мети. Оскільки мета є уявленням про конкретний результат, який треба отримати, то вона виконує спрямовуючу функцію.

Чітко визначена мета немов би структурує всю систему дій, а її нечіткість часто призводить до негативних результатів діяльності. Виникнення ж цілей, їх визначення й усвідомлення називається цілепокладанням. Воно має дві форми: самостійне визначення мети в процесі виконання діяльності як один з етапів її здійснення або визначення цілей на основі вимог і завдань, які визначені іншою людиною.

Реалізація мотивів і цілей навчальної діяльності, розв'язання навчальних завдань здійснюється під час виконання студентом навчальних дій. Навчальні дії – це конкретні способи перетворення навчальної інформації в процесі виконання навчальних завдань (задач). Зміст і глибина такого перетворення інформації можуть бути різними, воно визначається тим складом способів навчальних дій, яким володіє студент, і ступенем їхньої сформованості. Розмаїття засвоєних способів і гнучкість у їхньому застосуванні значною мірою визначають ступінь складності навчальної діяльності для студента. Конкретні навчальні дії надзвичайно різноманітні, а їхній склад тісно пов'язаний зі змістом розв'язуваних навчальних задач. При оцінці сформованості навчальних дій враховуються ступінь опанованості навчальної дії, можливість її здійснення в нових умовах; ступінь складності розумових операцій, за допомогою яких виконується навчальна дія; усвідомлення способів здійсненої дії; ступінь самостійності студента в процесі розв'язання навчальної задачі.

Успішне виконання навчальних дій можливе при здійсненні контролю за їх виконанням. Функція контролю полягає в постійному простежуванні перебігу виконання навчальних дій, своєчасному виявленні різних похибок у їхньому виконанні порівнянно зі зразками, а також внесенні в них необхідних коректив. Особливості дії контролю в різних студентів можуть бути різними. Вони виявляються у спрямованості (контролюється процес виконання дій або лише їхні результати), ступені самостійності його виконання (надає право контролю викладачу або контролює сам), часі (після дії, у процесі дії і до її початку).

Оцінка виконує функцію підбиття підсумків, виконання системи дій та визначення того, правильно або неправильно виконані, а також функцію визначення можливості або неможливості виконання завдання. Підсумкова оцінка немов би санкціонує факт завершення дії (якщо вона позитивна) або спонукає студента до поглибленого аналізу умов задачі й основ своїх дій (якщо вона негативна). Оцінка дозволяє йому адекватно визначати свої можливості в розв'язанні завдання та відповідно до цього планувати свою діяльність. У різних студентів особливості дії оцінки різні. Розходження полягають у тому, чи має (або не має) студент потребу в оцінці своїх дій, спирається на власну оцінку або на оцінні судження викладачів і інших студентів, може або не може заздалегідь оцінити свої можливості щодо виконання майбутнього завдання.

Сформованість компонентів навчальної діяльності виявляється в усвідомленому й самостійному їх використанні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що формування навчальної діяльності взагалі та її компонентів зокрема відбувається в два етапи:

1. Мотиваційний, на якому відбувається:

- усвідомлення студентами потреби в навчальній діяльності, її особистої значущості, виникнення пізнавального інтересу (формується мотив);
- постановка цілей навчальної діяльності на основі потреб і мотивів (усвідомлення студентом завдання, що постало перед ним);

2. Процесуальний, який передбачає:

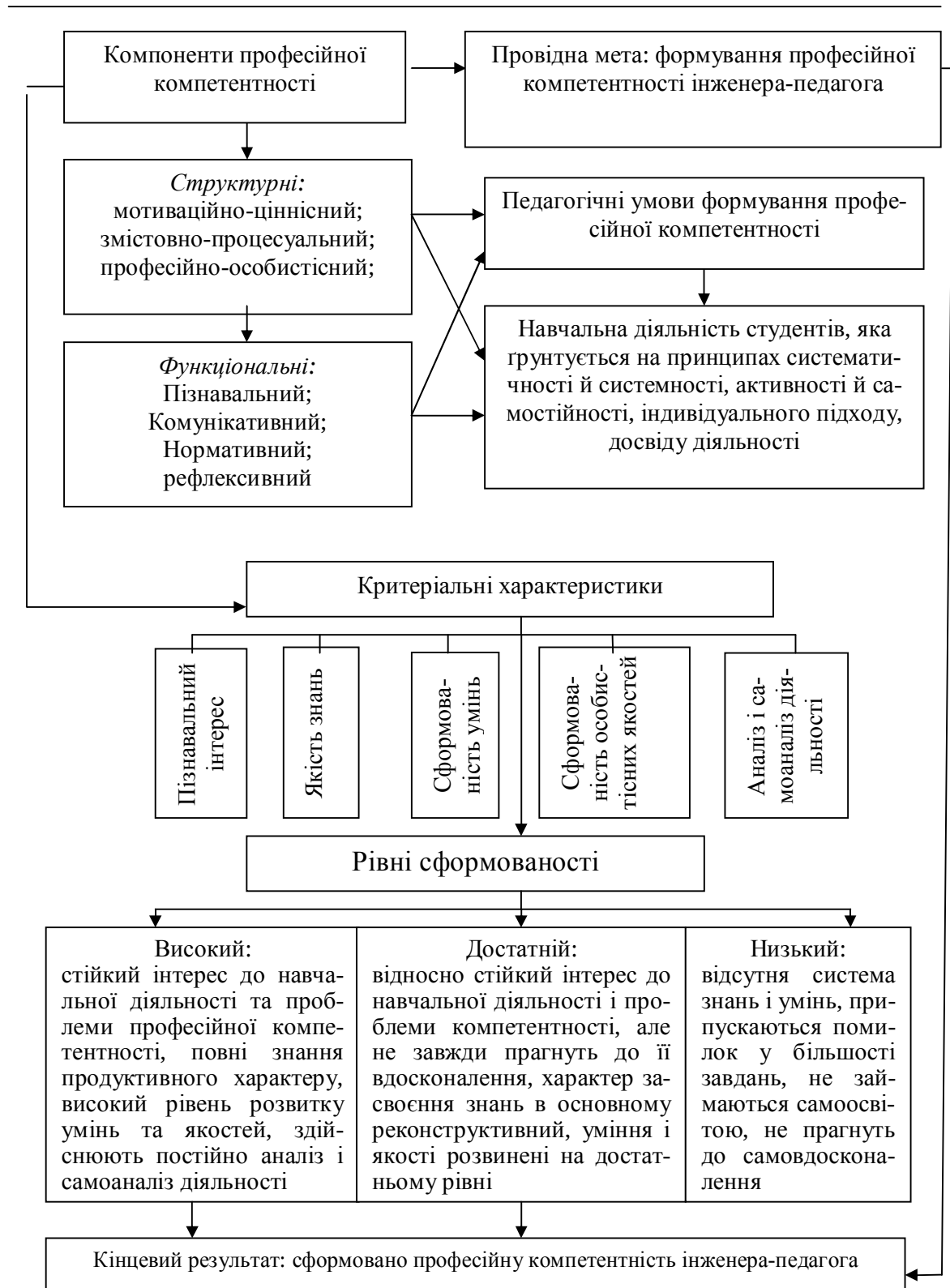
- складання плану, моделей навчальної діяльності, вироблення установок; застосування певних засобів і способів виконання навчальних дій (формування навчальних дій);
- аналізування перебігу виконання навчальних дій, порівняння отриманих і кінцевих результатів з метою коригування навчальної діяльності (здійснення контролю та самоконтролю);
- підбиття підсумків виконаної системи дій, визначення правильності їх виконання (оцінка та самооцінка).

Навчальна діяльність у процесі свого формування постійно змінюється, перетворюється, переходить з одного стану в інший, більш складний і якісно відмінний від початкового, тобто розвивається.

Вона ґрунтується на дидактичних принципах систематичності і системності в навчанні, активності й самостійності студентів у навчанні, індивідуального підходу до кожного, досвіду діяльності.

Навчальна діяльність, побудована на даних принципах, дозволяє задовольнити потреби у прагненні здобуття нових знань, умінь, які згодом можна застосувати у своїй професійній діяльності. Вона також формує навички творчого підходу до застосування знань, отриманих при використанні нових технологій навчання.

Отже, процес формування професійної компетентності є складним. Його можна показати у вигляді структурно-логічної схеми (рисунк).



Структурно-логічна схема процесу формування професійної компетентності інженера-педагога

Висновки. Процес професійної підготовки студентів, як специфічний вид соціальної діяльності, підпорядковується певним правилам, має свої закономірності й особливості, до яких належать: професійна спрямованість; органічна єдність теоретичної й практичної підготовки, а також обумовленість цілей і завдань професійної діяльності соціальним замовленням суспільства і закріплення їх у законах, наказах; поєднання в завданнях різноманіття складників, що визначають поліфункціональність праці та інтегративний характер її результатів; відповідність індивідуальних якостей і дій інженера-педагога висунутим цілям, завданням і функціям. Результатом професійної підготовки є високий рівень сформованості професійної компетентності.

Професійна компетентність є професійно-особистісною, соціально значущою якісною характеристикою інженера-педагога, який вмiє не тільки застосовувати знання, уміння, навички в умовах професійної діяльності, але й розуміє соціальне значення й морально усвідомлює свою діяльність. Професійна компетентність, як інтегрована властивість, орієнтована на безперервне самовдосконалення, самоосвіту, є чинником успішності професійної діяльності.

Структурними компонентами професійної компетентності інженера-педагога є: мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний і професійно-особистісний, а функціональними – пізнавальний, комунікативний, нормативний і рефлексивний.

Педагогічними умовами, які сприяють формуванню професійної компетентності інженерів-педагогів у процесі навчальної діяльності, є:

- усвідомлення студентами значущості та сутності професійної компетентності;
- включення майбутніх інженерів-педагогів у навчальну діяльність на основі створеної моделі компетентності.

Слід зазначити, що ці умови реалізуються в педагогічному процесі комплексно, вони взаємопов'язані між собою.

Список літератури: 1. Анциферова Н.И. Развитие личности специалиста как субъекта профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М.: ИП АН СССР, 1991. – С. 22-42. 2. Виевская М.Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – Кривой Рог, 1994. – 165 с. 3. Герасимов А.М. Функциональный игропроцесс в системе подготовки военных кадров. – М., 1993. 4. Давыдов В.Г. Методика военно-педагогического исследования. – М.: Наука, 1967. – 64 с. 5. Деркач А.А., Дьячков В.М. Психологические характеристики госслужащих регионального управления и их личностно-профессиональное развитие // Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы. – М., 1996. – 17 с. 6. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории // Современная высшая школа, 1987. – № 1. – С. 91-96. 7. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения / Под ред. Г.С. Костюка. – К., 1970. – 123 с. 8. Ягунов В.В. Військова дидактика: Навч. посіб. – К.: ВПЦ „Київський університет”, 2000. – 400 с.

Bibliography (transliterated): 1. Anciferova N.I. Razvitie lichnosti specialista kak sub#ekta professional'noj zhizni // Psihologicheskie issledovaniya problemy for-mi-rovaniya lichnosti professionala. – M.: IP AN SSSR, 1991. – S. 22-42. 2. Vievskaja M.G. Formirovanie gotovnosti buduwego uchitelja k pedagogicheskomu vzaimodejstvuju s uchawimisja: Dis...kand.ped.nauk: 13.00.01. – Krivoj Rog, 1994. – 165 s. 3. Gerasimov A.M. Funkcional'nyj igroprocess v sisteme podgotovki voennyh kadrov. – M., 1993. 4. Davydov V.G. Metodika voenno-pedagogicheskogo issledovaniya. – M.: Nauka, 1967. – 64 s.

5. Derkach A.A., D'jachkov V.M. Psihologicheskie harakteristiki gossluzhawih regional'nogo upravljenija i ih lichnostno-professional'noe razvitie // Psihologija professional'noj dejatel'nosti kadrov gosudarstvennoj sluzhby. – M., 1996. – 17 s. 6. Talyzina N.F. Tehnologija obuchenija i ee mesto v pedagogicheskoy teorii // Sovremen-naja vysshaja shkola, 1987. – № 1. – S. 91-96. 7. Jel'konin D.B. Psihologicheskie uslovija razvivajuwego obuchenija / Pod red. G.S. Kostjuka. – K., 1970. – 123 s. 8. Jagupov V.V. Vij-s'kova didaktika: Navch. posib. – K.: VPC „Kiivs'kij universitet”, 2000. – 400 s.

А.Ф. Евсюков

**ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗВЕДЕНИЙ**

Статья посвящена процессу формирования профессиональной компетентности инженеров-педагогов, как интегрированной собственности, ориентированной на непрерывное самосовершенствование, самообразование, что выступает фактором успешности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, инженер-педагог, профессиональная компетентность, структурные компоненты, сформированность.

A. Evsyukov

**INFLUENCE OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON THE FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ENGINEERING AND
PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

The article is devoted to the process of formation of professional competence of engineers, and educators as an integrated property-oriented continuous self-improvement, self-education, which is a factor of success of professional activity.

Key words: learning activities, an engineer and teacher, professional competence, structural components, formation.

Стаття надійшла до редакційної колегії 4.03.2011

УДК: 378.147:378.22:630*

Л.І. Макодзей

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства, інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні, висувають нові вимоги до підготовки майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ. Однією з вимог є управлінська підготовка студентів, головним завданням якої є формування їхньої управлінської компетентності.

Управлінська компетентність магістра лісового господарства – це інтегральна професійно-особистісна його характеристика, що виявляється в процесі управлінської діяльності, в межах якої актуалізується система його управлінських знань, навичок, вмінь та професійно важливих якостей.

Все це зумовлює необхідність у застосуванні відповідних дидактичних систем організації навчального процесу, які б сприяли формуванню управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що науковцями і практиками широко застосовується модельний підхід до формування компетентності майбутніх фахівців. Доцільність та ефективність використання методу моделювання в педагогічній науці обґрунтовано в працях В. Афанасьєва, В. Веникова, Б. Глинського, В. Монахова, І. Новик, Г. Суходольського, В. Штофф та ін. Модельний підхід у підготовці майбутніх інженерів пропонують А. Ашерів, В. Мальована, В. Петрук та ін.

Модель формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів є предметом наукових досліджень Р. Вдовиченко, Л. Васильченко, Г. Єльнікової, В. Маслова та ін.

Аналіз науково-педагогічних публікацій показав, що недостатньо дослідженою залишається проблема формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства в процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ, що зумовлює пошук дидактичних можливостей її реалізації.

У зв'язку з цим, **метою статті** є розробка й теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Виклад основного матеріалу. Для того щоб досягти поставленої нами мети, вважаємо за необхідне розглянути базові категорії дослідження – *формування, моделювання, модельний підхід, модель*.

У педагогічній літературі *формування* розуміється науковцями як процес набуття сукупності стійких засобів і якостей особистості та як результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання [1].

М. Дяченко та Л. Кандибович трактують *формування* як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої та зовнішньої загальної та професійної культури особистості фахівця [5, с. 463].

З огляду на вищезазначене, ми розглядатимемо поняття *формування* як цілеспрямований процес становлення управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства в умовах ВНЗ, що включає оволодіння системою управлінських знань, навичок, умінь, дій та професійно важливих якостей, які забезпечать здатність майбутнього керівника актуалізувати їх у процесі здійснення управлінської діяльності. Тому, зростає необхідність у розробленні й упровадженні відповідної моделі її формування.

У педагогічній науці *моделювання* використовується для вирішення низки завдань, основними з яких є: оптимізація структури навчального матеріалу; поліпшення планування навчального процесу; управління пізнавальною діяльністю; управління на-

вчально-виховним процесом; діагностика, прогнозування, проектування навчання [11, с. 67].

Модельний підхід широко використовується в педагогічних дослідженнях завдяки дидактичним можливостям моделей і моделювання, які:

Ø дозволяють виокремлювати суттєві ознаки і якості об'єктів та явищ і одночасно відкидати другорядні, які тільки ускладнюють загальну картину;

Ø дозволяють стиснути навчальну інформацію шляхом використання умовних зображень або графічних побудов, що дозволяє перейти до більш крупних одиниць змісту;

Ø виявляють приховані внутрішні зв'язки та відносини і стають засобами формування узагальненого аналізу та синтезу;

Ø є інструментом організації і самих пізнавальних процесів;

Ø виступають як мнемотехнічні засоби [15, с. 50].

У словнику педагогічних термінів *моделювання* визначається вченими як:

§ процес розробки моделей реальних об'єктів за допомогою таких операцій мислення, як ідеалізація (заміщення реального емпіричного явища ідеалізованою схемою); абстрагування (уявне виокремлення суттєвих властивостей і зв'язків); аналогізування (від грец. *analogia* – відповідність, подібність) – перенесення знань на новий, менш досліджений об'єкт, результатом якого є умовивід, створення наукової гіпотези;

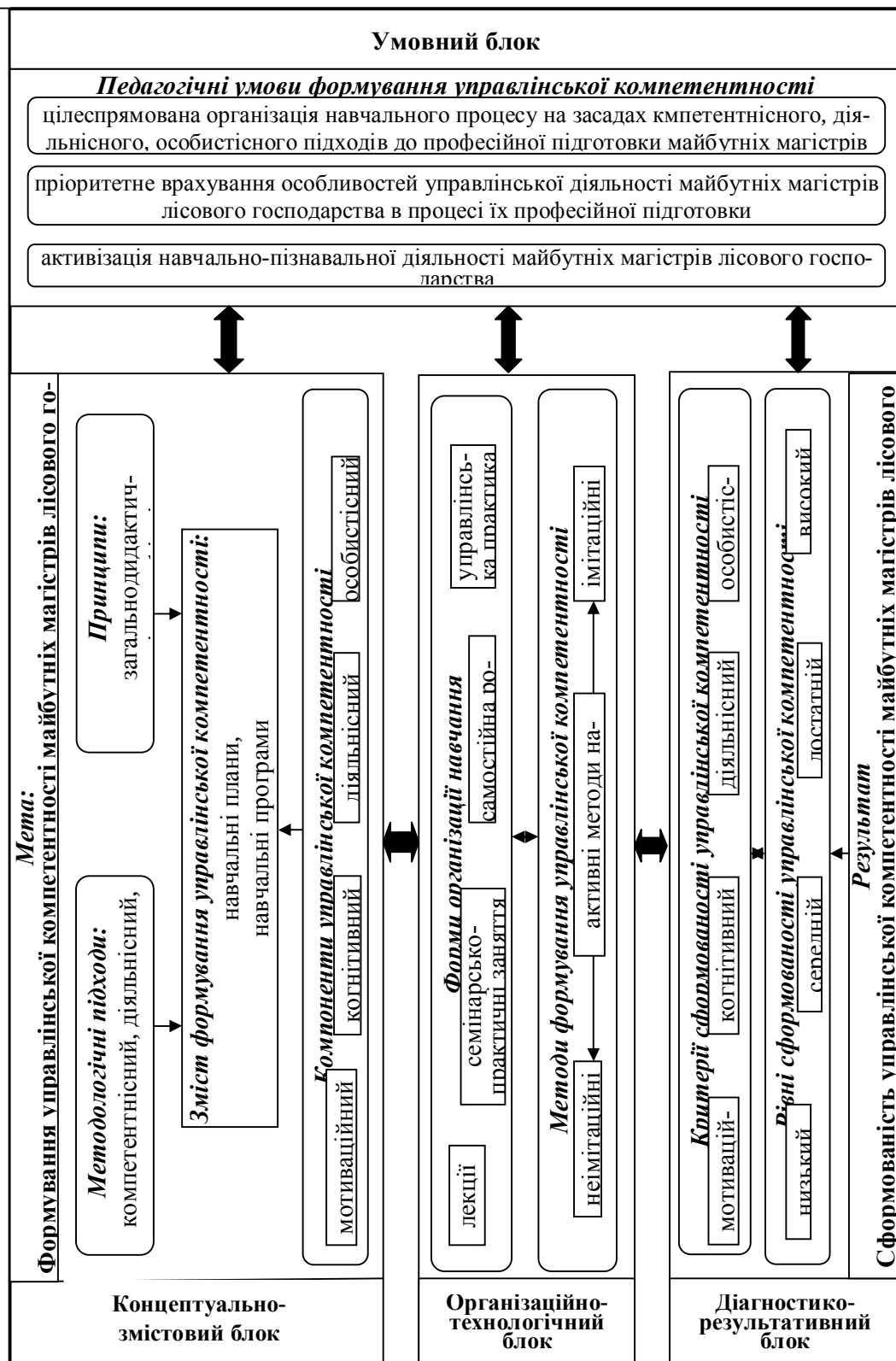
§ метод дослідження реальних процесів або станів із застосуванням фізичних (в експериментальних дослідженнях) або ідеальних (знакових, абстрактних) моделей (в теоретичних дослідженнях) [14, с. 212].

А. Ашеров визначає такі головні об'єкти педагогічного моделювання: 1) процес підготовки фахівця, 2) навчальна діяльність студента, 3) майбутня професійна діяльність фахівця. З огляду на це, автор виокремлює педагогічні моделі: 1. Підготовки фахівців; 2. Майбутньої професійної діяльності; 3. Навчальної діяльності [3].

Для нашого дослідження суттєве значення має модель підготовки фахівців, основою якої є логічна система, що містить цілі навчання, зміст освіти, навчальні плани, програми, проекти педагогічних технологій і технології управління освітнім процесом [3].

Аналіз педагогічної літератури показав, що в основі методу моделювання є модель. Слід наголосити, що сьогодні в науковому обігу існує чимала кількість визначень поняття *модель* (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок), яка розглядається дослідниками: 1. Як уявлена в думках або матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна заміщати його так, що вивчення моделі дозволяє отримати нову інформацію про цей об'єкт [11, с. 66]; 2. Як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який відображає і відтворює в найпростішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [7]; 3. Як схема, зображення або опис будь-якого явища або процесу в природі, суспільстві; аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності [14, с. 212].

З огляду на вищезазначене, використання методу моделювання у нашому дослідженні покликано: визначити пріоритетні напрями формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства; забезпечити системність і цілісність процесу формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ; зорієнтувати процес професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства на формування їхньої управлінської компетентності. Поділяючи думку В. Красевського, що модель є певною структурою, яка відображає внутрішні відносини та зв'язки між її компонентами [9], ми розробили модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. Модель формування має блочну будову (рисунок), що містить чотири блоки: концептуально-змістовий, організаційно-технологічний, умовний, діагностико-результативний.



Модель формування управлінської компетентності майбутніх
магістрів лісового господарства

Ураховуючи це, розкриємо змістове наповнення та функціональні зв'язки кожного з виокремлених нами блоків зазначеної моделі.

Концептуально-змістовий блок включає мету, методологічні підходи, принципи, які є основою при визначенні змісту формування управлінської компетентності.

Так, метою моделі формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства є підвищення рівня їх управлінської компетентності.

Одне з положень, яке сприяє досягненню поставленої мети, полягає у застосуванні методологічних підходів - компетентнісного, діяльнісного та особистісного.

У нашому дослідженні компетентнісний підхід ґрунтується на визнанні управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства як результату професійно-управлінської підготовки у ВНЗ. Сутність такого підходу - у конструюванні такого навчального процесу, який не тільки зводиться до опанування управлінських знань, умінь і навичок та наявності професійних якостей, а й передбачає їхню актуалізацію та мобільність майбутнього магістра лісового господарства у розв'язанні управлінських проблем, виконанні управлінських завдань, управлінських ролей тощо.

У зв'язку з цим, визнання управлінської компетентності та надання їй пріоритетного статусу в професійно-управлінській підготовці майбутніх магістрів сприяє вдосконаленню ефективності її формування.

Оскільки компетентність є категорією діяльнісною, адже виявляється тільки у процесі здійснення діяльності, має місце застосування діяльнісного підходу до процесу формування управлінської компетентності.

Ідея діяльнісного підходу як одного з основних методологічних напрямів до організації освітніх процесів набула вагомого значення завдяки науковим працям Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, А. Леонтьєва, С. Рубинштейна, В. Сластьоніна, Н. Талізної, Е. Юдіна.

Діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту освіти і навчання студентів у ВНЗ з майбутньою їхньою діяльністю. Мета такого підходу до управлінської підготовки майбутніх магістрів лісового господарства полягає не в здобутті знань, умінь і навичок, а у використанні їх як засобу, що сприяє формуванню способів дій, які є основою їхньої майбутньої професійної діяльності.

Реалізація вищевказаних методологічних підходів зумовлює необхідність упродовження особистісного підходу до організації процесу навчання, ідеї якого представлені в наукових працях Н. Афанасьєва, Г. Балла, І. Зязюна, В. Кременя, С. Сисоевої та ін. Провідною ідеєю використання особистісного підходу є розуміння визначальної ролі студента в опануванні знань, умінь і навичок, у формуванні його переконань, ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, постійного інтелектуального самовдосконалення, у розвитку власної пізнавальної сфери, виконанні поставлених завдань.

Метою застосування такого підходу є спрямування педагогічного процесу на особистісний розвиток, самовизначення і творчу самореалізацію студента в процесі навчання і майбутній управлінській діяльності.

Для того щоб певна педагогічна концепція функціонувала, необхідно визначити, яким чином втілити її положення в практику. На думку В. Загвязинського, містком, який поєднує теоретичні уявлення з практикою, є принципи навчання [6, с. 35].

Ураховуючи це, слід зазначити, що процес формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ ґрунтується як на загальнодидактичних, так і на специфічних принципах навчання, що зумовлюються особливостями майбутньої управлінської діяльності студентів.

У нашому дослідженні систему загальнодидактичних принципів утворюють принципи науковості, систематичності й послідовності, доступності, наочності, емоційності, свідомості, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою, міцності тощо.

Так, *принцип науковості* спрямований на якісне розуміння і засвоєння студентами досягнень сучасної науки. Факти, явища, процеси, що освоюються ними в процесі управлінської підготовки, мають бути достовірними, науково обґрунтованими.

Принцип систематичності й послідовності в навчанні полягає в тому, що знання, навички й вміння, способи діяльності формуються у визначеній педагогічно обґрунтованій, логічній послідовності.

Принцип доступності передбачає, що підготовка у ВНЗ має бути посилюююю, відповідати здібностям і можливостям студентів з метою постійного вдосконалення їх управлінських знань, умінь та навичок.

Принцип наочності сприяє підвищенню ефективності навчання шляхом використання наочності (схем, таблиць, моделей, мультимедійних слайдів тощо), що сприяє активізації психічних процесів студента, зокрема його пізнавальної сфери.

Принцип емоційності полягає у стимулюванні емоційно-вольової сфери студентів, що реалізується шляхом підтримки позитивно-емоційного навчального середовища.

Принцип свідомості потребує такої організації навчального процесу, при якому студент розуміє мету навчання, свідомо сприймає, засвоює знання і застосовує їх на практиці.

Принцип активності й самостійності передбачає активність і самостійність студентів у процесі оволодіння знаннями, джерелом яких є потреба студентів у здобуванні знань, у самовираженні й самовдосконаленні.

Принцип зв'язку теорії з практикою ґрунтується на тому, що навчання буде корисним тоді, коли студент бачить необхідність засвоєваних знань. У зв'язку з цим теоретичний матеріал, який пропонується майбутнім магістрам лісового господарства, має бути практично закріплений та мати тісний зв'язок з їхньою майбутньою професійною діяльністю взагалі та управлінською зокрема.

Принцип міцності полягає у ґрунтовному засвоєнні теоретичних знань, на основі яких формуються вміння й навички, що дає можливість студентам легко й упевнено оперувати ними в процесі здійснення практичної діяльності.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства, ми виокремили низки специфічних принципів, які стосуються цього процесу.

Принцип гуманізації полягає в орієнтуванні цілей, змісту, форм і методів навчання на особистість студента, що сприяє розвитку його професійного та особистісного зростання.

Принцип професійної спрямованості передбачає врахування особливостей майбутньої управлінської діяльності магістрів лісового господарства при виборі змісту, методів, засобів і форм їх навчання.

Принцип професійної мобільності передбачає спрямованість змісту, форм, методів професійної підготовки на розвиток у студентів здібностей швидко оволодівати знаннями, удосконалювати професійні вміння та навички й орієнтуватися в умовах швидкоплинних змін.

Принцип оптимальності ґрунтується на використанні сучасних методів, технологій, прийомів управлінської підготовки, доцільне й оптимальне застосування яких сприятиме формуванню управлінської компетентності майбутніх магістрів.

Принцип цілеспрямованості сприяє здійсненню основних функцій навчання (освітньої, розвивальної, виховної) на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів, застосування яких забезпечує цілеспрямовану управлінську підготов-

ку майбутніх магістрів у ВНЗ, що передбачає формування їхньої управлінської компетентності.

Розглянуті нами основні принципи формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства тісно взаємопов'язані та взаємозалежні.

Виокремлені й проаналізовані нами методологічні підходи, принципи формування управлінської компетентності є основою при проектуванні змісту навчання майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ щодо формування їхньої управлінської компетентності.

Сьогодні зміст навчання є однією з центральних проблем вищої школи. Він має відповідати попитам і проблемам сучасного виробництва, відігравати визначальну роль у становленні фахівця, формуванні його особистості [4].

У зв'язку з цим, зміст підготовки майбутніх магістрів лісового господарства до майбутньої професійної діяльності взагалі й управлінської зокрема має бути спрямований на формування управлінської компетентності студентів, а саме на розвиток таких її компонентів:

- *мотиваційного*, що сприяє формуванню мотиваційної сфери майбутнього магістра лісового господарства і спонукає особистість до управлінської діяльності, спрямовує її на успіх, на ефективний результат;
- *когнітивного*, що спрямований на оволодіння сукупністю науково-теоретичних та науково-практичних знань про управлінську діяльність взагалі, й особливостей здійснення її в лісовому господарстві зокрема;
- *діяльнісного*, що спрямований на оволодіння сукупністю управлінських навичок, умінь, які забезпечують процес здійснення управлінської діяльності й прийняття управлінських рішень;
- *особистісного*, що спрямований на оволодіння сукупністю особистісних та професійно важливих якостей, які виявляються в індивідуальному стилі управління тощо.

Зважаючи на це, зміст кожної навчальної дисципліни управлінського спрямування, що представлений у вигляді навчальної програми, підручників, посібників, методичних рекомендацій щодо теоретичної, практичної, самостійної роботи студентів, має передбачати формування компонентів управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Наступним блоком моделі формування управлінської компетентності є організаційно-технологічний, який містить два взаємозалежних компоненти: форми організації навчання і методи формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Реалізація процесу формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства здійснюється за допомогою організаційних форм навчання: лекцій, семінарських і практичних занять, самостійної роботи, управлінської практики.

Найбільш оптимальним у формуванні управлінської компетентності є застосування активних методів навчання: імітаційних і неімітаційних.

Важливе місце у моделі формування посідає умовний блок, який містить педагогічні умови формування управлінської компетентності.

Під педагогічними умовами ми розуміємо умови, які свідомо створюються в навчальному процесі та забезпечують ефективний перебіг формування управлінської компетентності.

Ураховуючи вищезазначене, ми виокремили такі педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ:

§ цілеспрямована організація навчального процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства;

§ пріоритетне врахування особливостей управлінської діяльності майбутніх магістрів лісового господарства в процесі їх професійної підготовки;

§ активізація навчального процесу професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства.

Цілеспрямована організація навчального процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ є важливою педагогічною умовою формування їх управлінської компетентності.

Слід наголосити, що у педагогічній науці розрізняють два види навчання:

1) *стихийне*, яке відбувається мимоволі, неусвідомлено, неорганізовано, без певного нагляду збоку. Такий процес можна визначити як нагромадження життєвого досвіду, набуття вмінь і навичок, які необхідні для задоволення життєвих потреб людини. Значну роль відіграють імітація, повторення, гра, навчання шляхом “спроб і помилок”, які ґрунтуються на мимовільному зацікавленні, увазі тощо;

2) *цілеспрямоване*, яке має характер усвідомленого, організованого і вмотивованого процесу. Воно мобілізує психічну діяльність людини, увагу, пам'ять, мислення, волю, зацікавлення в прагненні найкоротшим шляхом досягнути мети, маючи для цього певний план послідовних дій, своєрідний алгоритм [8].

Ураховуючи це, цілеспрямованість як педагогічна категорія нерозривно поєднана з такими поняттями, як усвідомленість, умотивованість й організованість навчання.

Так, усвідомленість навчального процесу є, на наш погляд, системоутворюючим поняттям цілеспрямованого навчання. У психолого-педагогічній літературі усвідомленість навчання реалізується завдяки принципу свідомості у навчанні, що передбачає таку його організацію, при якій студент розуміє його мету, свідомо опановує навчальний матеріал і вміє застосувати його на практиці.

У зв'язку з цим, усвідомленість значущості управлінської підготовки майбутніх магістрів лісового господарства, основою якої є формування їхньої управлінської компетентності у ВНЗ учасниками (науково-педагогічними працівниками й майбутніми магістрами лісового господарства) цього процесу, є важливим стимулом, завдяки якому реалізується така категорія цілеспрямованого навчання, як умотивованість.

Останніми роками посилилось розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації до навчання задля успішного оволодіння знаннями й умінями. Доведено, що успіхи у навчальній діяльності студентів на 70% зумовлені мотивацією, що сильні й слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а за розвитком їхньої професійної мотивації [2]. Умотивованість як одна з категорій цілеспрямованого навчання сприяє мотиваційному забезпеченню процесу управлінської підготовки студентів, в якому акцентується увага на необхідності формування в осіб, що навчаються, мотивації навчальної діяльності.

Зважаючи на значущість таких педагогічних категорій цілеспрямованого навчання, як усвідомленість та вмотивованість, необхідно підкреслити, що реалізація окреслених нами характеристик залежить від ефективної організації досліджуваного нами процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства.

Значущість та концептуальні ознаки компетентнісного, діяльнісного й особистісного підходів висвітлювались у нашому дослідженні неодноразово. У зв'язку з цим вони ма-

ють знайти своє відбиття на всіх етапах організації процесу формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства, починаючи з конструювання цілей їх професійної підготовки, вибору змісту, форм, методів навчання тощо.

Оскільки управлінська компетентність є властивістю особистості майбутнього магістра лісового господарства, яка актуалізується тільки в процесі здійснення ним професійної діяльності взагалі й управлінської зокрема, зростає необхідність організації навчального процесу професійної підготовки студентів у ВНЗ з урахуванням особливостей їх майбутньої діяльності. Отже, *пріоритетне врахування особливостей управлінської діяльності майбутніх магістрів лісового господарства в процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ* є наступною умовою формування їх управлінської компетентності, реалізація якої відбувається на основі принципів зв'язку теорії з практикою, професійної спрямованості навчання, професійної мобільності тощо.

Все це зумовлює необхідність урахування особливостей управлінської діяльності майбутніх магістрів лісового господарства:

- при проектуванні змісту навчальних дисциплін управлінського циклу, який має бути спрямований як на забезпечення оволодіння студентами системи управлінських знань, навичок й умінь, які відповідають вимогам їхньої майбутньої управлінської діяльності, так і на розвиток їх професійно важливих якостей;
- організації методичного складника їх підготовки у ВНЗ, який полягає у доборі форм, прийомів, методів, технологій, що сприяють процесу формування їхньої управлінської компетентності.

Важливу позицію у здійсненні зазначеної нами умови відіграє постать науково-педагогічного працівника, який має володіти не тільки знаннями про управління, а й орієнтуватись у специфіці управлінської діяльності майбутніх магістрів лісового господарства та у вимогах до особистості, яка здійснюватиме таку діяльність.

Разом з тим перед науково-педагогічними працівниками постають питання: яким чином поєднати обсяг теоретичного матеріалу з практичною підготовкою майбутніх магістрів лісового господарства, як спрямувати студентів на оволодіння знаннями, уміннями, навичками, способами дій в процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ?

Відповіддю на ці запитання, на наш погляд, може бути *активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх магістрів лісового господарства* в умовах ВНЗ, що розглядається нами як одна з педагогічних умов формування їхньої управлінської компетентності.

Тому не можна не погодитися з думкою вітчизняного педагога П. Лузана, що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів повинна знаходитись у центрі модернізації та вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ, адже найсучасніші педагогічні технології, засоби і форми навчання не забезпечать потрібного рівня знань, умінь та навичок студента, якщо він не буде стояти на активній особистісній позиції, а його пізнавальна діяльність не буде вмотивованою і цілеспрямованою [10].

Все це зумовлює необхідність організації ефективного процесу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, який розглядається нами як "сукупність прийомів, способів, методів, методик, технологій і організаційних форм" [12] формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Дотримання й реалізація виокремлених нами блоків моделі управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства сприятиме виникненню певного результату, який подано в діагностико-результативному блоці.

Діагностико-результативний блок містить такі компоненти: критерії сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства, до яких відносимо *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний* та рівні – *низький, середній, достатній, високий*.

Висновки. Розроблена й обґрунтована модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства має найважливіші ознаки дидактичної системи: мету, методологічні підходи, принципи, зміст, форми, методи тощо.

Отже, модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства охоплює всі аспекти їхньої професійної підготовки та сприяє реалізації поставленої мети.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження - застосування розробленої моделі в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства у ВНЗ.

Список літератури: 1. *Айсмонтас* Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты / Айсмонтас Б.Б. – М.: Владос, 2002. – 176 с. 2. *Альохіна* Н.В. Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі / Н.В. Альохіна // Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2010. – Т.6. – №6. – С. 7-14. 3. *Ашеров* А.Т. Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды / А.Т. Ашеров, В.В. Мальованая. – Харків: НТМЛ, 2009. -152 с. 4. *Грибан* В.Г. Вузівська лекція: значення та вимоги до неї / В.Г. Грибан // Науковий вісник Дніпропетр. держ. ун-ту внутрішніх справ. – 2010. – № 1. – С. 324- 331. 5. *Дьяченко* М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, Минск: АСТ, 2001. – 576 с. 6. *Загвязинский* В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. В.И. Загвязинский. – 2-е изд. испр. – М.: Академия, 2004. – 187 с. 7. *Коджаспирова* Г.М. Педагогический словарь: [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издат. центр “Академия”, 2003. – 176 с. 8. *Козубай* В.І. Вплив чинників стихійності та мотивації на процес навчання іноземної мови / В.І. Козубай // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 22. – С. 18-19. 9. *Краевский* В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 69-71. 10. *Лузан* П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / П.Г. Лузан. – К., 2004. – 42 с. 11. *Подласый* И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / Подласый И.П. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – (Общие основы. Процесс обучения). – 576 с. 12. *Свистун* В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія / Свистун В.І. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с. 13. *Сластенин* В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр “Академия”, 2002. – 576 с. 14. Словарь-справочник по педагогике [авт.-сост. Мижериков В.А.; под общ. ред. Пидкасистого П.И.]. – М.: ТЦ “Сфера”, 2004. – 448 с. 15. *Шматков* Е.В. Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям / Е.В. Шматков, Д.І. Шматков // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2009. – № 2. – с. 50–54.

Bibliography (transliterated): 1. Ajsmontas B.B. Teorija obuchenija: shemy i testy / Ajsmontas B.B. M.: Vlados, 2002. 176 s. 2. Al'ohina N.V. Doslidzhennja motivacii navchannja u viwomu

navchal'nomu zakladi / N.V. Al'ohina // Zb. nauk. pr. Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni. 2010. T.6. №6. – S. 7-14. 3. Asherov A.T. Metody i modeli obuchenija studentov komp'juternyh special'nostej jergonomicheskoi jekspertize trudovoi sredy / A.T. Asherov, V.V. Mal'ovanaja. Harkiv: NTML, 2009. –152 s. 4. Griban V.G. Vuzivs'ka lekcija: znachennja ta vimogi do neï / V.G. Griban // Naukovij visnik Dnipropetr. derzh. un-tu vnutrishnih sprav. 2010. – № 1. S. 324- 331. 5. D'jachenko M.I. Psihologicheskij slovar'-spravochnik / M.I. D'jachenko, L.A. Kandybovich. Mn.: Harvest, Minsk: AST, 2001. – 576 s. 6. Zagvjazinskij V.I. Teorija obuchenija. Sovremennaja interpretacija: ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. V.I. Zagvjazinskij. – 2-e izd. ispr. – M.: Akademija, 2004. – 187 s. 7. Kodzhaspi-rova G.M. Pedagogicheskij slovar': [dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zaved.] / G.M. Kodzhaspirova, A.Ju. Kodzhaspirov. M.: Izdat. centr “Akademija”, 2003. 176 s. 8. Kozubaj V.I. Vpliv chinnikov stihijnosti ta motivacii na proces navchannja inozemnoi movi / V.I. Kozubaj // Visnik Zhitomir'skogo derzh. un-tu im. I. Franka. – 2005. – № 22. – S. 18-19. 9. Kraevskij V.V. Metodologicheskaja refleksija / V.V. Kraevskij // Sovets-kaja pedagogika. 1989. № 2. S. 69-71. 10. Luzan P.G. Teoretichni i metodichni osnovi formuvannja navchal'no-piznaval'noi aktivnosti studentiv u viwih agrarnih zakladah osviti: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja d-ra ped. nauk: 13.00.04 “Teorija i meto-dika profesijnoi osviti” / P.G. Luzan. K., 2004. 42 s. 11. Podlasyj I.P. Pedagogika. Novyj kurs: ucheb. dlja stud. ped. vuzov: v 2 kn. / Podlasyj I.P. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999. (Obwie osnovy. Process obuchenija). 576 s. 12. Svistun V.I. Pidgotovka majbutnih fahivciv agrarnoi galuzi do upravlins'koï dijal'nosti: monografija / Svistun V.I. – K.: Naukovo-metodichnij centr agrarnoi osviti, 2006. – 343 s. 13. Slastenin V.A. Pedagogika: ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov / pod red. V.A. Slastenina. M.: Izdat. centr “Akademija”, 2002. 576 s. 14. Slovar'-spravochnik po pedagogike [avt.-sost. Mizherikov V.A.; pod obw. red. Pidkasistogo P.I.]. – M.: TC “Sfera”, 2004. – 448 s. 15. Shmatkov E.V. Vi-koristannja modeljuvannja pri navchanni uchniv profesijno-tehnichnih navchal'nih zakla-div robitnichim profesijam / E.V. Shmatkov, D.I. Shmatkov // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2009. – № 2. – S. 5054.

Л.И. Макодзей

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ЛЕСНОГО ХОЗЯЙСТВА

В статье рассматривается модель формирования управленческой компетентности будущих магистров лесного хозяйства, которая содержит концептуально-содержательный, организационно-технологический, условный и диагностико-результативный блоки.

L. Makodzei

MODEL OF FORMATING OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE MASTERS IN FORESTRY

In the article the author analyses the model of forming of management competence of future masters in forestry, which includes conceptual content, organizational-technological, conditional and diagnostic-effective blocks.

Стаття надійшла до редакційної колегії 2.03.2011

УДК 371.036:792.01

Н.В.Середа

ЕЛЕМЕНТИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Професія викладача – одна з тих надзвичайних професій, у яких особистість педагога, його досвід, характер, світогляд є інструментами професійної діяльності. „Я - інструмент свій”, - казав про сутність власної професії видатний російський актор Михайло Чехов. Ці слова повною мірою можна віднести й до професії педагога.

Театральна та педагогічна діяльність подібні за метою (вплив на людину та створення переживання); за змістом (комунікативні творчі процеси); за інструментарієм, засобами (психофізична природа актора та педагога). Як для актора, так і для педагога головною умовою для розкриття здібностей та можливостей є публічність. Педагог виходить один на один з аудиторією, впливає на розум і серце своїх вихованців усіма психофізичними засобами, торкаючись думок, почуттів, волі, уяви та пам'яті слухачів. Заразливність, чарівність, переконливість – це ті якості, без яких не може обійтись ані справжній актор, ані справжній педагог. Серед спільних рис, що зближують педагогічну та акторсько-режисерську діяльність, можна також назвати: взаємодію найрізноманітніших індивідуальностей, колективність творчої діяльності, регламентованість у часі, узгодженість переживань почуттів актора й глядача, педагога та учня.

Але є й принципові відмінності. Життя на сцені проходить у іншому шарі буття порівняно зі звичайним життям (сцена, декорації, костюми тощо). Діяльність педагога відбувається в межах реально існуючого та актуального світу. Якщо є актор, то поряд завжди є публіка, що очікує на маску, образ. Якщо є педагог, то поряд завжди є реальні люди з реальними проблемами, які очікують на довірчий обмін думками та почуттями. Як для актора, так і для педагога важливий складник його образу – перевтілення. Але для викладача це не стільки гра у будь-кого, скільки здатність тимчасово бути кимсь, причому бути насправді. Педагог, на відміну від актора, „витримує більші емоційні навантаження, оскільки він через специфічні особливості професії повинен протягом дня „грати” декілька занять-спектаклів без жодної репетиції, будучи водночас „режисером-актором” в умовах відкритого режисерського дійства-заняття” [4, с. 16]. Спілкування актора з аудиторією здебільшого тяжіє до монологу (передбачається лише внутрішній діалог), робота педагога з вихованцями неможлива поза межами діалогу. Імпровізація актора припускає в момент підготовки спектаклю та малою мірою під час нього (якщо, звичайно, це не спектакль-імпровізація, як, наприклад, „Принцеса Турандот”). Імпровізації педагога не тільки припустимі, але й необхідні, незалежно від предмета, що викладає педагог. Іншими є й межі творчості. Гарні актори під час гри на сцені „забувають” про глядача, зосереджуються на спілкуванні з партнером по сцені. Якщо вчитель „забуде” про учня, відбувається взаємне відчуження. Чим краще відчуває педагог студентів, тим кращими є результати його професійної діяльності. Актору завжди допомагають драматург, режисер, гример, суфлер тощо. Театральні засоби впливу складні: сцена, світло, декорації, голоси за сценою. У спектаклі вони „диктують” акторові перебіг подій, складають з ним ансамбль. Педагог, як правило, користується досить скромним „реквізитом”. Він залишається один на один з аудиторією, у нього немає помічників, хоча об'єктивно він є учасником ансамблю викладацького колективу. Актори колективно відповідають за резуль-

тати своєї діяльності (провал чи тріумф спектаклю). Натомість, педагог має власну особисту відповідальність за провальне або вдале заняття. До того ж наслідки його помилок більш драматичні, ніж результати акторських невдач [1].

Перш ніж вчити творчості, педагогові треба самому зрозуміти та відчувати, що таке творчий стан, де ховаються власні творчі ресурси, як їх відкривати та поповнювати і які можуть бути результати. Однак ідейно проголошені принципи особистісно орієнтованого навчання, діалогової взаємодії зі студентом, принципи навчання, побудовані на розвитку творчого, а не репродуктивного засвоєння знань досі не розроблені як практичний інструмент педагога.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Пошуки педагогів-теоретиків та практиків привели до усвідомлення ефективності та необхідності використання у процесі педагогічної діяльності викладача досвіду театральної педагогіки, що теоретично та практично охоплює основні аспекти гри, творчого процесу та продуктивної взаємодії.

Сьогодні стає очевидною суперечність між соціальними запитами суспільства, зростаючою потребою у викладачах, що володіють педагогічною майстерністю, та теоретичною нерозробленістю проблеми, недостатнім методологічним забезпеченням процесу навчання майбутніх викладачів педагогічній техніці. Ця суперечність може бути розв'язана через створення теоретичної моделі навчання педагогічній майстерності, в основу якої покладено досвід акторської підготовки, ідеї вітчизняних діячів театального та риторичного мистецтв, психолого-педагогічні принципи вербального та невербального спілкування. Останніми роками при підготовці педагогічних кадрів все ширше використовуються елементи театральної педагогіки, оскільки в ній не тільки розроблені принципи розвитку творчого потенціалу особистості актора, але й сфокусовано майстерність перевтілення та міжособистісної взаємодії.

Вітчизняна театральна педагогіка протягом XIX-XX століть керувалась ідеєю формування актора-гуманіста, що володіє довершеною технікою впливу на глядача. При цьому в основі театральної техніки, що сприяє формуванню образу діючого на сцені персонажа, було закладено внутрішні відповідності, духовний аналог актора й ролі, які забезпечують адекватність дії, емоційність та виразність акторської гри. Засвоєння досвіду театральної педагогіки, що втілилась у працях К. Станіславського, В. Немировича-Данченка, М. Чехова, М. Кнебель, Г. Товстоногова, В. Мейерхольда, А. Ефроса, М. Абалкіна, В. Віленкіна, С. Гіппіус, П. Єршова та інших, у процесі навчання педагогічній майстерності стає одним з актуальних завдань підготовки викладача до роботи в сучасному ВНЗ. Дослідження вчених доводять, що професія актора й педагога споріднені. На подібність та відмінність цих професій вказують Ю. Азаров, М. Волошин, Ю. Львова, Н. Рождественська та інші. Низку спільних для педагогів та акторів навичок виокремлюють Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Д. Самуйленков, І. Страхов тощо. У працях деяких вчених було здійснено спробу розробити методологію та методику входження театральної педагогіки до практики викладання вищої школи у контексті вирішення проблеми формування педагогічної майстерності. При цьому вивчення проблеми відбувається на рівні виявлення подібностей та відмінностей: а) педагогічної та акторської діяльності; б) структури педагогічної та акторської майстерності; в) педагогічної та акторської техніки; г) низки спеціальних педагогічних здібностей. На перспективності цього напрямку наголошується в підручнику „Педагогічна майстерність” за редакцією І.Зязюна: „Досвід педагогічної діяльності показує, що вчителів недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання і практичні вміння можуть передаватися учням лише завдяки живому й безпо-

середньому спілкуванню з ними. Для багатьох учителів очевидною є істина: учні часто переносять ставлення до вчителя на предмет, який він викладає. ... Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюються педагогами як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності. Багато чого тут педагог може запозичити з театральної педагогіки” [2, с.75].

Упровадження техніки театального мистецтва спілкування з глядачем, риторичних прийомів ведення діалогу в практику підготовки майбутніх викладачів до роботи у ВНЗ здійснювалося за декількома напрямками: 1) використання елементів акторської техніки і риторичного мистецтва у навчальному процесі; 2) розроблення науково-методичних основ впровадження театральної педагогіки і педагогічної техніки в процес навчання та виховання; 3) методологія розвитку педагогічної техніки у майбутніх педагогів. Нерозробленими, однак, залишаються теоретичні, науково-методичні основи та методологія адаптивного застосування акторської майстерності у практиці навчання майбутніх викладачів. Відсутність методології навчання призводить до того, що сам вибір елементів акторської техніки та вибір складників технології педагогічної праці має випадковий несистематизований характер, практика підготовки та перепідготовки викладачів у цьому напрямі досі не отримала системного характеру.

Отже, **метою статті** є розгляд основних перспективних напрямів упровадження елементів театральної педагогіки до педагогічної діяльності задля вдосконалення педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Методологічним підґрунтям акторської майстерності та режисури у професійній діяльності педагога є системи К.С. Станіславського та М.О. Чехова, що розвивались у працях О. Кнебель, П. Єршова, С. Гіппіус, Л. Новицької. Ці системи виникли з мети свідомого оволодіння людиною власним психофізичним апаратом, уміння співвідносити свої дії з діями партнера, бути собою в умовній ситуації, у „запропонованих обставинах”; з мети пізнати природу творчості, її механізмів, з бажання навчитися бути у творчому стані відносно світу.

У своїй основі системи К. Станіславського та М. Чехова є методологією підготовки та реалізації творчого результату. Вивчаючи природу сценічної дії, К. Станіславський систематизував ті елементи творчості, які дозволяють зробити цю дію доцільною, продуктивною в обставинах життя ролі. Універсальність підходу К. Станіславського, який спирається у своїх дослідженнях на природні, психологічні закономірності взаємодії людини з оточуючим світом, дозволяє говорити про те, що ці елементи повинні бути присутні й у процесі педагогічної дії в обставинах навчання.

Педагог повинен мати у своєму арсеналі певні акторські здібності:

- ▼ зосередженість на провідному завданні;
- ▼ заразливість – захопленість власним предметом та чарівність особистості;
- ▼ здатність до перевтілення;
- ▼ здатність до сприйняття студентів, уміння розуміти їх внутрішній стан;
- ▼ здатність до адекватної реакції на педагогічну ситуацію.

Педагогічною проблемою є цілеспрямоване формування артистизму особистості майбутнього педагога. Тлумачні словники визначають артистизм як високу майстерність, віртуозність у будь-якій справі. Артистизм – важлива професійна якість особистості, що сприяє успішній самореалізації та виконанню професійно-творчих завдань. Саме ця якість є дуже важливою серед багатьох психологічних та діяльнісних особливостей, що становлять особу педагога. Артистизм є показником рівня загальнопедагогічної та духовної культури. Педагогічний артистизм має ряд особливостей:

1. Він більш регламентований у часі та просторі. Етапи творчого процесу (вини-

кнення педагогічного задуму, розроблення, реалізація змісту та ін.) між собою жорстко пов'язані у часі, потребують оперативного переходу від одного етапу до іншого; якщо у діяльності актора, режисера цілком можливі, а часто й необхідні, паузи між етапами творчого акту, то у професійній діяльності вчителя вони майже повністю виключені; педагог обмежений у часі кількістю годин, що відведені на вивчення конкретної теми, розділу тощо. Під час навчального заняття виникають передбачувані та непередбачувані проблемні ситуації, які потребують кваліфікованого вирішення, якості якого, вибір найкращого варіанту рішення може обмежуватися через специфіку виконання саме педагогічних завдань.

2. Відстроченість результатів творчих пошуків педагога. У сфері матеріальної діяльності результат швидко матеріалізується й може бути співвіднесеним з поставленою метою, тоді як результати духовної діяльності педагога втілюються в знаннях, уміннях та навичках, формах діяльності та поведінки студентів й оцінюються частково та відносно. Ця обставина істотно утруднює прийняття рішення на новому етапі педагогічної діяльності. Розвинуті аналітичні, прогностичні, рефлексивні та інші здібності вчителя дозволяють на основі часткових результатів передбачувати та прогнозувати результати його творчої професійно-педагогічної діяльності.

3. Співтворчість педагога з вихованцями, колегами у педагогічному процесі заснована на єдності мети у професійній діяльності. Атмосфера творчого пошуку в педагогічному та студентському колективах є могутнім стимулюючим чинником. Педагог як спеціаліст у певній сфері знань упродовж освітнього процесу демонструє вихованцям своє творче ставлення до професійної діяльності.

4. Залежність прояву творчого педагогічного потенціалу педагога від методичного та технічного забезпечення освітнього процесу. Стандартне або нестандартне навчально-дослідницьке обладнання, технічне забезпечення, методична підготовленість педагога та психологічна готовність студентів до спільного пошуку характеризують специфіку педагогічної творчості.

5. Уміння педагога керувати власним емоційно-психологічним станом та викликати адекватну поведінку в діяльності студентів; здатність організовувати спілкування зі студентами як театральний процес, як діалог, не придушуючи ініціативи та винахідливості, створюючи умови для повного творчого самовираження та самореалізації. Педагогічна творчість здійснюється в умовах відкритості, публічності діяльності, отже, реакція аудиторії може стимулювати педагога до імпровізації, розкритості творчого пошуку [3; 4].

Встановлення контакту з аудиторією, ефективна взаємодія зі студентами багато в чому залежать від творчого самопочуття педагога. Театральна педагогіка націлена на довільне осмислене управління самопочуттям, керовану мобілізацію психофізичних можливостей організму через активізацію творчих елементів. До переліку творчих елементів належать: увага до об'єкта, органи сприйняття (зір, слух тощо), пам'ять на відчуття та створення на її основі образного видіння, уява, здатність до взаємодії, логічність та послідовність дій та почуттів, віра та наївність, почуття правди, відчуття перспективи дії та думки, почуття ритму, чарівність, витримка, м'язова свобода та пластичність, володіння голосом та вимова, почуття фрази, уміння впливати словом. Оволодіння цими елементами творчості приводить до нормального творчого самопочуття.

Доцільно звернутися до досвіду інших країн, які використовують елементи театральної педагогіки у процесі оволодіння основами педагогічної майстерності. Наприклад, чеська педагогічна школа у підготовці майбутнього вчителя багато уваги приділяє „біомеханіці” (термін В. Мейєрхольда) – формуванню координації моторної поведінки, вмінню володіти своїм тілом. Кінцеве завдання – цілковито підпорядкувати свою мотор-

ну поведінку виявленню певного змісту педагогічного впливу, зробити його автоматичним. На цьому шляху опрацьовуються вправи на рухову, змістовну, емоційну імітацію, на контакт у комплексі міміки, жестів, голосових модуляцій, на ритм і відчуття простору, на опрацювання динаміки поведінки тощо. Все це робиться для того, щоб педагог міг вільно керувати аудиторією, передавати свій досвід, почуття, переконання [2, с. 84].

У своїй професійній діяльності педагогові доводиться не тільки випробувати на собі різноманітні емоційні впливи, але й самому їх створювати. Він повинен уміти пробудити творче самопочуття студентів, уміти створювати особливу атмосферу, в такому сенсі його робота є близькою до роботи режисера з акторами.

Педагогові потрібно мати певні режисерські здібності:

- ▼ аналітичні здібності (глибина, критичність, гнучкість, самостійність, ініціативність мислення);
- ▼ подієво-видовищне мислення (здатність до перевтілення, конструктивні, композиційні здібності);
- ▼ сугестивні здібності, що дозволяють здійснити емоційно-вольовий вплив на акторів (студентів) у процесі репетиції (заняття);
- ▼ експресивні здібності (пластика, міміка, жести, мовлення тощо);
- ▼ загальнотворчі здібності (інтелектуальна активність, високий рівень саморегуляції особистості) [5, с.24].

Освоєння елементів режисури націлене на подолання певного кола педагогічних проблем, що стосуються методології роботи з навчальним матеріалом, побудови та ведення навчального процесу.

У ситуації, коли система освіти не може більше будуватися на принципах примушування, викладачеві потрібно знаходити у змісті навчального матеріалу проблемні, актуальні для студента аспекти. Тому детальне знайомство з технологією роботи режисера з драматургічним матеріалом було б дуже корисним сучасному педагогові. Вигадавши цікавий поворот теми, маючи задум заняття, потрібно перевести його на мову дії, точно знати, як воно реалізуватиметься у самому навчальному процесі.

Використання методу зміни рольових позицій (я – глядач, я – діюча особа, я – я, я - інший) сприяє розвитку гнучкості студента та викладача, мобільному самовизначенню у новій ситуації. Рольовий моделюючий підхід дозволить зняти страх перед помилкою у студентів. Опановуючи цей метод, педагог навчається „входити” у ситуацію виховання, тим самим уточнюючи уявлення про його стан та корегуючи свій вплив.

Застосування методу дієвого аналізу (переклад головної ідеї на мову дії, тобто її розкриття шляхом вирішення ланки проблемних ситуацій) в організації навчального процесу дозволяє побудувати логіку, драматургію, режисерський план лекції, семінару, практичного заняття, виокремити головну подію (таку подію, що визначає мотиви, характер дії та взаємодію її учасників), завдання (вольові цілі: 1. Що роблю? 2. Навіщо роблю? 3. Як роблю?) та надзавдання (кінцева мета, якої треба досягти, заради досягнення якої застосовані усі дії). Педагог може керувати емоційним планом заняття, вчасно змінювати плани дії, враховуючи втомлюваність студентів, режисувати інтригу заняття.

Подієвий підхід в організації навчального процесу має також важливий соціальний аспект. Сучасний світ відрізняється особливою спресованою динамікою подій. І людині, щоб вижити та відбутись як особистості у цій ситуації, потрібно дуже швидко орієнтуватися у низці подій, вміти виходити з них та утягуватися у їх течію, вміти самому створювати подію. Оволодіння методами театральної педагогіки дозволяє педагогові ви-

рішити одну з головних проблем – знаходження балансу між свободою та правилом – шляхом побудови освітнього процесу як режисерської гри.

Педагог стає художником, коли створює, він і автор, і виконавець. Але цими якостями повинен оволодіти й учень. Педагог створює, провокує ситуацію, диригує, відкриває у студентів суб'єкта, дає можливості для самореалізації, самоствердження, самодіяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок в даному напрямі. Сучасна педагогіка з дидактичної, націленої на передавання певної суми знань з опертям на пам'ять, стає педагогікою динамічною, такою, що сприяє розвитку самостійного та творчого мислення, тренуванню підвищеної чутливості, розвитку індивідуальності. Основні принципи динамічної педагогіки збігаються з принципами театральної, як однієї з найбільш творчих за своєю природою. Акторсько-режисерська та педагогічна діяльність – не просто різновиди одного й того ж, необхідно усвідомлювати специфічність кожного виду праці. Головна небезпека навчання педагогів елементам акторсько-режисерського мистецтва – у можливому культивуванні награності та нещирої поведінки вчителя. Педагогові необхідно розвивати вміння не стільки подавати себе, демонструвати свою педагогічну майстерність, скільки бачити себе та інших, розвивати емпатію та рефлексію. Тому метою запозичення елементів театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя є виховання не актора з якостями педагога, а педагога з якостями актора, які будуть використовуватися залежно від педагогічних цілей.

Тільки педагог з якостями артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень може самоствердитись у досвіді учнів, сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до змісту освіти та передати досвід попередніх поколінь відповідними засобами. Це безпосередньо пов'язано з переходом від функцій „передавача знань” до функцій „вчителя життя”, „актуалізатора розвитку”.

Педагог, який працює відповідно до психотехніки школи переживання, відкритий для студентів, готовий до співгри, співтворчості, викликає довіру учасників навчального процесу. За словами відомого музиканта Д. Ойстраха, серце + голова + майстерність дорівнює творчості. І все це необхідно професіоналові не лише заради створення гармонічного синтезу в мистецтві або в освіті, але й у житті в цілому.

Список літератури: 1. Булатова О.С. Общность и различие актерско-режиссерской и педагогической деятельности // Искусство и образование. – 2004. – №1. – С. 45-53. 2. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін; За ред. І.А.Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с. 3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М., Педагогика, 1987. – 159 с. 4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., Педагогика, 1990. – 140 с. 5. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М.: АО “Аспект Пресс”, 1993. – 127 с.

Bibliography (transliterated): 1. Bulatova O.S. Obwnost' i razlichie aktersko-rezhisserskoj i pedagogicheskoj dejatel'nosti // Iskusstvo i obrazovanie. – 2004. – №1. – S. 45-53. 2. Pedagogichna majsternist': Pidruchnik / I.A.Zjazjun, L.V.Kramuwenko, I.F.Krivosnos ta in; Za red. I.A.Zjazjuna. – 3-te vid., dopov. i pererobl. – K.: SPD Bogdanova A.M., 2008. – 376 s. 3. Zagvjazinskij V.I. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelja. - M., Pedagogika, 1987. – 159 s. 4. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogicheskoe tvorchestvo. - M., Pedagogika,

1990. – 140 с. 5. П'єв В.А. Tehnologija teatral'noj pedagogiki v formirovanii i realizacii zamysla shkol'nogo uroka. – М.: АО “Aspekt Press”, 1993. – 127 с.

Н.В. Серєда

**ЭЛЕМЕНТЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

Статья посвящена актуальным проблемам определения перспективных направлений театральной педагогики в процессе формирования и совершенствования педагогического мастерства. Рассмотрены общие и отличительные черты педагогической и актерско-режиссерской деятельности, актерские и режиссерские способности, необходимые педагогу, особенности педагогического артистизма, режиссерские методы реализации процесса обучения.

N. Sereda

**THEATRICAL PEDAGOGICS ELEMENTS
IN PEDAGOGICAL TRADE FORMING**

The article is devoted the issues of the day of determination of theatrical pedagogics perspective directions in the process of pedagogical trade forming and improvement. The general and excellent lines of pedagogical and actor-producer activity, actor and producer capabilities, necessary a teacher, features of pedagogical artistry, producer methods of teaching process realization, are considered.

Стаття надійшла до редакційної колегії 6.04.2011

УДК 159.9

В.І. Алещенко

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ПЕРІОД ПІДГОТОВКИ МИРОТВОРЧОГО КОНТИНГЕНТУ ДО УЧАСТІ У МИРОТВОРЧІЙ ОПЕРАЦІЇ

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформацій, які відбуваються в країнах африкано-азійського регіону великого значення набуває миротворча діяльність. Особливо гостро постають питання підготовки військовослужбовців Збройних Сил України до миротворчих операцій. Актуалізація питань морально-психологічного забезпечення (МПЗ) в період підготовки миротворчого контингенту до участі в миротворчій операції зумовлює необхідність проведення самостійного дослідження.

Морально-психологічне забезпечення міжнародних миротворчих операцій (спеціальних дій) – це комплекс соціально-політичних, міжнародно-правових, організаційних, воєнно-соціальних, гуманітарно-освітніх і соціально-психологічних заходів, спрямованих на формування та морально-психологічне злагодження миротворчого контингенту, його всебічну підготовку й участь в операціях (спеціальних діях) щодо підтримання та відновлення миру під егідою ООН, ОБСЄ та інших міжнародних організацій [1].

Його метою є формування та підтримка морально-психологічного стану особового складу, бойових та психологічних якостей, дисциплінованості та правопорядку, згуртованості військових колективів на рівні, необхідному для успішного виконання всіх визначених завдань. Морально-психологічне забезпечення здійснюється у тісній взаємодії з оперативним (бойовим), правовим, технічним, тиловим і медичним забезпеченням.

Метою дослідження є визначення особливостей та запропонування напрямів удосконалення морально-психологічного забезпечення в період підготовки миротворчого контингенту до участі в миротворчій операції.

Результати дослідження. Системою морально-психологічного забезпечення є сукупність функціонально пов'язаних засобів, технологій і методик впливу на свідомість і поведінку особового складу миротворчих підрозділів та персоналу, задоволення їх культурних та релігійних потреб, захист їх психологічних (психофізіологічних) властивостей, реабілітацію психотравмованих [2].

Морально-психологічне забезпечення миротворчої діяльності здійснюється безперервно на етапах підготовки та під час виконання миротворчих завдань.

Морально-психологічне забезпечення підготовки миротворчих підрозділів та персоналу містить:

- морально-психологічну підготовку особового складу до виконання самостійних, пов'язаних з ризиком для життя завдань в іноземній державі, переважно у відриві від основних сил військової частини;
- формування психологічної готовності за необхідності вступити в бій;
- морально-психологічний супровід життєдіяльності та військової дисципліни.

Морально-психологічне забезпечення підготовки військовослужбовців у складі миротворчих підрозділів Збройних Сил України має свої особливості. Ці особливості полягають у такому:

- виконання обов'язків у складі миротворчого контингенту пов'язане з реальним

ризиком для життя та здоров'я військовослужбовців, який викликаний веденням бойових дій та несприятливими епідемічними та кліматичними умовами в районах виконання завдань;

- підрозділи формуються на обмежений термін (від 6 місяців до 1 року) і в період ротації практично оновлюються повністю;
- комплектування особового складу на посади солдат і сержантів здійснюється за контрактом;
- географічна віддаленість регіонів зумовлює автономність при виконанні поставлених завдань та обмеженість інформаційного забезпечення;
- наявність складних воєнно-політичних, етнічних, криміногенних, релігійних умов у регіонах виконання завдань;
- необхідність суворо дотримуватись норм міжнародного гуманітарного права в умовах жорсткого контролю гуманітарних інституцій і засобів масової інформації.

Наведена вище негативна ситуація зумовлюється не тільки об'єктивними чинниками, до яких можна віднести стислість термінів формування та підготовки бригади, новизну завдань та відсутність необхідного досвіду, але й недосконалістю організаційно-штатної структури органів МПЗ миротворчих контингентів.

Наприклад, замість посади заступника командира бригади з виховної роботи в миротворчому підрозділі з підпорядкованим йому відповідним відділенням спочатку було введено посаду начальника відділення з роботи з особовим складом – заступника начальника штабу, в обов'язки якого входили переважно функції кадрової роботи, не пов'язані з морально-психологічним забезпеченням. Це спричинило втрату вертикалі організації та управління процесом морально-психологічного забезпечення під час підготовки та виконання миротворчих завдань з відповідними негативними наслідками.

На сьогодні комплектування та підготовка особового складу миротворчих підрозділів здійснюється у точній відповідності до вимог керівних документів [3; 4], також були внесені зміни до організаційно-штатної структури миротворчих контингентів, а саме:

В були введені посади заступників командирів з виховної роботи – начальників відділів (відділень) з підпорядкованими їм відповідними відділами (відділеннями);

В у відділеннях з виховної роботи механізованих батальйонів було підвищено штатно-посадову категорію офіцерів-психологів.

В враховуючи складність умов та покладених на миротворчі підрозділи завдань уперше в історії миротворчої діяльності Міністром оборони України було прийнято рішення щодо введення посад офіцерів з питань релігії, передбачена можливість їх заміни службовцями.

Абсолютна доцільність цього рішення, яке створило можливість задоволення духовних потреб військовослужбовців, була доведена практикою. Так, у складі трьох військових частин (6 омбр, 7 омбр та 81 ТГ) плідно виконували обов'язки офіцерів з питань релігії священнослужителі Української православної церкви Київського та Московського патріархату. Були побудовані та обладнані каплички на українських базах миротворчого контингенту в Республіці Ірак, у пункті постійної дислокації миротворчого контингенту (3 оіб) у Лівані.

З метою морально-психологічного забезпечення значна увага на етапі підготовки приділяється покращенню інформаційного забезпечення особового складу.

Зокрема до штату українського миротворчого контингенту в Республіці Ірак було введено редакційно-видавничу групу газети „Миротворець”. Були створені можливості

використання мережі Інтернет для суспільно-політичного інформування щодо обстановки в Україні та світі. Організована взаємодія з місцевими органами влади в місцях формування контингентів щодо надання шефської допомоги під час підготовки особового складу до виконання завдань за призначенням.

Крім того, було організовано взаємодію з Одеським арабським культурним центром щодо роз'яснення військовослужбовцям історії ісламу, традицій та звичаїв арабського населення, правил поведінки в громадських місцях, видання рекламних буклетів арабського культурного центру з метою висвітлення можливості плідної співпраці, що в подальшому може сприяти налагодженню дружніх стосунків з місцевим населенням, написанню українсько-арабських словників-розмовників.

Постійно організовується проведення профілактичних бесід представниками Червоного Хреста та Півмісяця з особовим складом кандидатів до включення до складу миротворчих контингентів.

Для кожного контингенту розробляється військова символіка (нарукавні та пам'ятні нагрудні знаки миротворчих підрозділів), виготовляються презентаційні буклети й вимпели.

Організовується забезпечення необхідними технічними засобами виховання та пропаганди, канцелярським приладдям та презентаційними сувенірами, доводиться до особового складу зміст воєнно-політичної обстановки в районі виконання завдань за призначенням, покладених на підрозділи завдань та умов їх виконання, налаштовування військовослужбовців та їх рідних на ситуацію, загрози для життя і здоров'я, проводяться заходи щодо психологічної адаптації військовослужбовців до кліматичних умов на території виконання завдань за призначенням.

У системі гуманітарної підготовки та інформаційного забезпечення проводиться комплекс занять з теоретичної підготовки військовослужбовців на яких вивчаються:

- ▼ загальна характеристика держави призначення, історія державності, воєнно-політична ситуація;

- ▼ традиції, звичаї місцевого населення, норми, особливості поведінки та спілкування;

- ▼ особливості релігійної обстановки, її вплив на виконання завдань миротворчим контингентом;

- ▼ кліматичні й екологічні особливості обстановки, їх вплив та врахування в роботі з метою збереження життя та здоров'я військовослужбовців;

- ▼ зона відповідальності миротворчого контингенту, географічна та природно-кліматична характеристика та соціально-економічна ситуація;

- ▼ завдання щодо виключення ризиків для життя, збереження здоров'я військовослужбовців із урахуванням набутого досвіду виконання миротворчих завдань;

- ▼ соціальні та правові гарантії військовослужбовців миротворчих контингентів і членів їх сімей.

Усі зазначені заходи були практично запроваджені при формуванні та підготовці всіх миротворчих контингентів.

Соціально-правове забезпечення підготовки до виконання миротворчих завдань передбачає роз'яснення військовослужбовцям, які беруть участь у миротворчих операціях, їхнім родинам встановлених законами України соціальних гарантій, а також механізму та порядку отримання компенсаційних і страхових сум.

В оперативних командуваннях, армійських корпусах, обласних військових комісаріатах визначено посадових осіб, які безпосередньо відповідають за вирішення соціальних питань. Повідомляються номери телефонів, за якими члени родин воїнів-

миротворців можуть звертатися з метою отримання інформації щодо проходження служби їхніми синами чи чоловіками.

Запроваджений комплекс заходів, відповідно до перерахованих напрямів МПЗ, створив умови й можливість підвищення ефективності всієї системи морально-психологічного забезпечення миротворчого контингенту. Певним кількісним відображенням цього є показники стану військової дисципліни.

Крім того, зменшилася кількість випадків травмування та загибелі військовослужбовців із суб'єктивних причин, тобто в результаті особистої необережності, порушення правил поведінки зі зброєю та особистої безпеки.

Висновки: Отже, під час формування, підготовки, відправки миротворчого контингенту з військовослужбовцями проводиться така робота:

1. Здійснюється професійно-психологічний та психофізіологічний відбір кандидатів, вивчається мотивація військовослужбовців до участі у діяльності миротворчого контингенту.

2. Складаються соціально-демографічні картки особового складу миротворчих підрозділів.

3. Проводиться робота з роз'яснення особовому складу заходів безпеки та відпрацювання практичних дій щодо запобігання загроз його життю і здоров'ю.

4. Здійснюється спеціальна та цільова психологічна підготовка особового складу миротворчого контингенту.

5. Проводиться коригування складу підрозділів (персоналу, що обслуговує техніку та екіпажів) з урахуванням психологічної сумісності.

6. Здійснюється моніторинг морально-психологічного стану особового складу, проводиться його коригування.

7. Особовому складу повідомляються та роз'яснюються норми міжнародного гуманітарного права, інші законодавчі та нормативно-правові акти, які визначають права, обов'язки та гарантії миротворців.

8. У системі гуманітарної підготовки вивчаються культура, національні та релігійні традиції, звичаї, норми поведінки та особливості спілкування з місцевим населенням району призначення.

9. Організовується навчання особового складу необхідному лексичному мінімуму.

10. Повідомляються умови та особливості виконання завдань миротворчим контингентом, соціальні пільги та гарантії.

11. У взаємодії з органами державної влади, місцевого самоврядування, ЗМІ, політичними та громадськими організаціями проводиться інформаційно-роз'яснювальна робота, забезпечується суспільна підтримка миротворців, формування їх позитивного іміджу.

12. Організовується урочиста церемонія відправки миротворчого контингенту.

Отже, повне і якісне проведення заходів морально-психологічного забезпечення на етапі підготовки до виконання миротворчих завдань відіграє важливу роль і безпосередньо впливає на виконання покладених завдань в зоні відповідальності миротворчого контингенту.

Список літератури: 1. *Алещенко В.І.* Психологічне забезпечення миротворчої діяльності військовослужбовців Збройних Сил України: Монографія. – Харків: ХУПС, 2008. – 342 с. 2. *Алещенко В.І.* Психологічна реабілітація військовослужбовців з постстресовими психічними розладами: Навч. посіб. [Текст] / В.І. Алещенко, О.Ф.Хміляр. – Харків, ХУПС. – 2005. – 84 с. 3. Тематичний збірник: Миротворча діяльність Збройних Сил

України та досвід застосування їх підрозділів в операціях багатонаціональних сил зі створення умов стабільності та безпеки в Республіці Ірак [Текст]. – К.: ННДЦ ОТ України, 2005. – 251 с. 4. Тимчасова інструкція про підготовку миротворчих контингентів і миротворчого персоналу Збройних Сил України для участі в міжнародних миротворчих операціях [Текст]. – К., 2002. – 16 с.

Bibliography (transliterated): 1. Alewenko V.I. Psihologichne zabezpechennja mirotvorchoj dijal'nosti vijs'kovosluzhbovciv Zbrojnih Sil Ukraïni: Monografija. – Harkiv: HUPS, 2008. – 342 s. 2. Alewenko V.I. Psihologichna rehabilitacija vijs'kovosluzhbovciv z poststresovimi psihichnimi rozladami: Navch. posib. [Tekst] / V.I.Alewenko, O.F.Hmiljar. –Harkiv, HUPS. – 2005. – 84 s. 3. Tematichnij zbirnik: Mirotvorcha dijal'nist' Zbrojnih Sil Ukraïni ta dosvid zastosuvannja ih pidrozdiliv v operacijah bagatonacional'nih sil zi stvorennja umov stabil'nosti ta bezpeki v Respublici Irak [Tekst]. – K.: NNDC OT Ukraïni, 2005. – 251 s. 4. Timchasova instrukcija pro pidgotovku mirotvorчих kontingentiv i mirotvorчого персоналу Zbrojnih Sil Ukraï-ni dlja uchasti v mizhnarodnih mirotvorчих operacijah [Tekst]. – K., 2002. – 16 s.

В.И. Алещенко

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ МИРОТВОРЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА К УЧАСТИЮ В МИРОТВОРЧЕСКОЙ ОПЕРАЦИИ

Предложенный автором материал статьи посвящен проблеме морально-психологического обеспечения миротворцев. Статья представляет собой короткий анализ проблемы относительно отечественных и зарубежных исследований. В ней раскрываются цель и результаты данной проблемы. Проведенный анализ позволил определить пути и направления подготовки миротворческого контингента к участию в миротворческой операции..

Ключевые слова: психическая адаптация, стрессогенные факторы, миротворческая деятельность.

V. Aleshenko

MORAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT DURING PREPARATION OF PEACEKEEPING CONTINGENT TO TAKING PART IN PEACEKEEPING MISSIONS

The material which is proposed by the authors of the article discusses moral and psychological support of peacekeepers. The article represents the short analysis of the problem made by the scientist of our country and foreign countries. The aim and the results of the researches are presented in the article. The analysis has given us opportunity to define the ways and syllabas of preparing peacekeepers to peacekeeping missions.

Key words: moral and psychological support, stressors, peacekeeping missions

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.03.2011

УДК 378.4(430)

О.М. Ігнатова

РЕФОРМИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми. Світові тенденції розвитку і входження української освіти в міжнародний європейський простір обумовлюють потребу в істотному оновленні системи вищої освіти. Таким чином, вітчизняна освіта, і вища в тому числі, знаходиться на порозі подальшої модернізації, де значущою виявляється проблема вивчення освітянського досвіду інших країн.

Практично в кожній країні є багатий досвід побудови системи вищої освіти. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти збагаченню вітчизняної системи освіти, а також дозволять уникнути повторення помилок, дадуть можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем.

Метою статті є аналіз реформ університетської освіти в умовах Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Особливий інтерес для України становить досвід системи вищої освіти Німеччини. Адже наші країни рухаються у загальносвітовому напрямі розвитку освіти, постійно йдуть шляхом її вдосконалення, підвищення якості підготовки висококваліфікованих кадрів, їх також об'єднують давні культурні відносини.

Нині Німеччина є однією з центральних європейських держав, яка граничить з дев'ятьма країнами і має багатовікові традиції в галузі освіти. Система вищої освіти ФРН, історія якої бере початок в середньовіччі (XIV-XV століття), сьогодні є найбільшим і найпривабливішим мегаполісом для світової спільноти і відіграє важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору.

Сучасна система вищої освіти Німеччини об'єднує більше 300 навчальних закладів, переважна більшість з яких є державними (недержавні вищі навчальні заклади зобов'язані мати державну ліцензію на викладання), і містить декілька типів навчальних закладів, програм і ступенів.

Отже, основу системи становлять три типи вищих шкіл:

- університети і прирівняні до них вищі навчальні заклади. До даного типу вищих шкіл належать класичні університети, історія яких починається в середньовіччі; і прирівняні до них найсучасніші вищі навчальні заклади: технічні університети (Technische Universitaet) (інженерія); загальні університети (Gesamthochschulen), що пропонують спеціальну професійну освіту і проводять наукові дослідження; педагогічні інститути (Paedagogische Hochschulen, медичні коледжі, філософсько-теологічні і церковні коледжі (Theologische Hochschule), коледж спорту;

- вищі професійні школи (Fachhochschule). Цей тип ВНЗ виник на базі інженерних шкіл – аналог українських професійних училищ – 1975 року їм було надано статус вищої освіти. Програма концентрується на інженерних і інших технічних дисциплінах: вивчення бізнесу, економіки, сервісу, сільського господарства і прикладного мистецтва. Завдання даних вищих шкіл — здійснення прикладних досліджень і розробок, орієнтованих на конкретне застосування;

- Kunst- und Musikhochschulen (Художні й музичні коледжі академій мистецтва тощо). Ця група вищих шкіл пропонує вищу освіту у сфері образотворчого мистецтва, музики, кіно, телебачення і театру, а також дизайну, архітектури, засобів інформації і

комунікації. У системі вищої освіти діють ще технологічні семінарії, професійні школи неповної вищої освіти.

Їх девіз — “орієнтація на практику”. У Німеччині встановлено загальні стандартні правила вступу до вищих навчальних закладах. Допуском до навчання в університеті є диплом *Abitur*, який видається за результатами навчання в гімназії або в загальній школі за програмою гімназії. Для отримання цього диплома випускникам шкіл необхідно скласти іспити з чотирьох основних предметів.

Диплом *Abitur* зазвичай дозволяє вступити до університету без іспитів (виключенням є спортивний, музичний, художній). Кілька років тому деякі престижні університети ввели конкурсну основу під час вступу на низку факультетів (особливо на медичний і архітектурний). Абітурієнтові необхідно скласти вступні іспити і взяти участь у конкурсі.

Реформа вищої освіти у Німеччині, яка пов'язана з об'єднанням країни в 1991 році, що зумовило необхідність уніфікації освітніх стандартів, призвела до того, що диплом *Abitur* перестав розглядатись як безумовна гарантія якості здобутої середньої освіти. Найближчим часом прогнозується подальше зростання числа німецьких вищих навчальних закладів, що практикують систему конкурсного відбору серед абітурієнтів.

Зарахування до університетів ФРН відбувається двічі на рік: навесні, перед літнім семестром, і восени, перед зимовим семестром. Перед вступом до вищих закладів, в яких проходить набір на конкурсній основі, абітурієнти можуть пройти навчання на платних підготовчих курсах. Навчання в університеті залежно від традицій земель, самих університетів і конкретної спеціальності триває від 4 до 6 років і закінчується присудженням одного з трьох видів перших ступенів:

1. *Diplom* — диплом, що є професійно орієнтованим ступенем, найбільш поширеним у сфері природних, інженерних і суспільних наук. Навчання, як правило, має монодисциплінарний характер (один предмет).

2. *Magister Artium* — магістр, що є академічним ступенем, який присуджується, в основному, у сфері гуманітарних наук і мистецтв. Тут навчання проходить у двох основних або в одній основній і в двох додаткових сферах.

3. *Staatsprüfung* — програми, що завершуються державним іспитом. Державний іспит складають майбутні вчителі, юристи і медики, після чого дістають статус цивільного службовця. У суспільних науках присуджуються різні ступені залежно від традицій навчального закладу. Три кваліфікації академічно еквівалентні і дають право на вступ до докторантури.

Випускникам університетів прикладних наук присуджується диплом з позначкою в дужках “FH” (*Fachhochschulen*), з тим щоб відрізнити його від університетського диплома. Тривалість навчання тут становить, як правило, усього 6 семестрів. Випускникам академій вищої професійної підготовки також присуджується диплом з відміткою (*Berufsacademica*), з тим щоб відрізнити його від диплома FH. У Німеччині з 1998 року створюються міжнародні кафедри, на яких навчання ведеться двома мовами, як правило, англійською і німецькою, і проходить за програмами першого/другого ступеня з подальшим присудженням ступеня бакалавра і магістра англосакського характеру *Bakkalaureus*/Бакалавр, *Magister*/Магістр. Дані програми існують у всіх трьох типах вищих навчальних закладів.

Організація програм першого ступеня передбачає використання системи кредитних одиниць і тривалість навчання 4-5 років, що дає право на здобуття ступенів *Bakkalaureus*/Бакалавр. Завершення курсу програми другого рівня дає право на ступінь *Magister*/Магістр (М.А., М.8с.). Обидва ступеня можуть бути присуджені у спеціаль-

ній формі для позначення конкретної спеціалізації або прикладної/професійної сфери. Здобуття всіх ступенів потребує подання дисертаційного дослідження.

Організаційно в календарному плані університетський рік поділений на два семестри: вересень/жовтень — лютий/березень; березень/квітень — серпень/вересень. Навчальний час поділений між лекційними періодами (14-20 тижнів в кожному семестрі) і нелекційними. Нелекційний період використовується студентами для самостійних занять, практичних і лабораторних робіт, іспитів, самостійної наукової роботи [3].

Німці залишаються вірними філософії Гумбольдта, засновника Берлінського університету, і його ідеалам лібералізму та необмеженої свободи студентів в університеті. Отже, головним принципом вищої освіти в Німеччині є “академічна свобода”. Таким чином, будь-якому студентові в рамках обов'язкових напрямів, визначених розпорядком іспитів (Prüfungsordnung), дозволяється самостійно обирати і визначати перелік дисциплін, що вивчаються, які увійдуть до його диплома, а також поєднувати навчальний процес з науковими дослідженнями.

Приблизно за шість тижнів до початку семестру в університеті починають продавати програмки (Vorlesungsverzeichnis), в яких перераховані курси, все, що є на факультеті, по кожній спеціальності. І студент сам, перегортаючи Vorlesungsverzeichnis, вибирає, скільки і де вчитиметься. Здійснити вибір студентові можуть допомогти консультативні центри університету. Таким чином, основою навчання у вищій школі є самоорганізація студентів і дотримання складеного самостійно на основі запропонованих курсів даного напрямку індивідуального плану навчання. Контроль за навчанням студента здійснюється за допомогою системи заліків та іспитів з присудженням ступенів і дипломів на кожному з рівнів. Середній вік випускників загальних університетів складає 28,3 року, а випускників університетів прикладних наук — 27,4 року. У Німеччині існує один вчений ступінь — доктор наук. Вимоги до здобуття ступеня (Doctorate) визначаються спеціально для кожної галузі знань. До процедури здобуття ступеня входить захист дисертації або демонстрація результатів досліджень; необхідна викладацька практика у вищому навчальному закладі і складання кваліфікаційних іспитів. Підготовка докторської дисертації може займати 2-3 роки.

В останні 20 років у провідних країнах світу здійснюються реформи у системах освіти, у вищій освіті у тому числі, з метою підвищення її якості, конкурентоспроможності на світовому ринку праці і освітніх послуг, а також із спробою створення єдиного освітнього простору. Загальні для сучасного світу проблеми вищої освіти, що відображають вимоги, які формулюються в міжнародному освітньому просторі з урахуванням історичних традицій, соціальних й економічних умов розвитку вищої освіти, вирішуються і в Німеччині.

Вища школа Німеччини увійшла до європейського простору, підписавши 1998 року Сорбонську, а 1999 року – Болонську декларації, що сприяє підвищенню міжнародної конкурентоспроможності вищих навчальних закладів, якості освіти, мобільності студентів. У 1998 році у Рамковий закон про вищу школу було внесено зміни, які дозволили розпочати основоположну реформу системи вищої освіти [1].

Мета реформи — через орієнтування викладача на кінцевий успіх, стимулювання змагань між вищими школами, диференціювання університетських програм, дерегламентацію процесу викладання забезпечити міжнародну конкурентоспроможність німецьких вищих навчальних закладів. У багатьох університетах Німеччини з 1998 року відкриваються міжнародні кафедри, де навчання здійснюється за програмами першого/ другого ступеня (дворівневі) з подальшим присудженням ступеня бакалавра і магістра англосаксонського характеру Bakkalaureus/Бакалавр, Magister/Magістр.

Однією з проблем, яку необхідно вирішити в рамках реформ освіти Німеччини, є несумісність традиційної німецької структури ступенів з міжнародною практикою, особливо якщо зіставляти її з англо-американською диференціацією ступенів бакалавра і магістра. Ця проблема викликає затурбованість у політиків і самих вищих навчальних закладаів.

Наприклад, тоді як у міжнародному аспекті диплом може містити всі види професійної доуніверситетської підготовки, німецький диплом, що присуджується університетами прикладних наук, так само як і класичними університетами, завжди вважався за своїм рівнем вище за диплом бакалавра, оскільки для його здобуття потрібно не менше чотирьох років навчання. Проте німецький магістр є першим академічним ступенем післядипломного навчання, як це прийнято у США та Великобританії [2].

Німецькі вищі школи все більше і більше використовують нові можливості для розроблення нових курсів навчання, орієнтованих на міжнародні вимоги. Більше 42 таких курсів, створених за ініціативою федерації, призначено як для іноземних, так і для німецьких студентів. У цілому, зараз є понад 450 нових курсів з подальшим присудженням звання бакалавра або магістра англосакського зразка. Викладання ведеться іноземною мовою, в основному англійською.

Активно розвивається система заочного навчання поряд з університетом в Хагене, який був єдиним на території ФРН (заочний університет, заснований 1974 року). Заочне навчання в межах Німеччини пропонують і приватні спеціалізовані університети. Все частіше заочну форму навчання пропонують і денні університети. Комп'ютерні мережі і мультимедіа відкривають нові, найрізноманітніші можливості для заочного навчання на рівні сучасних вимог. Вони все частіше використовуються для стикування окремих елементів заочного навчання або мультимедійних елементів, віртуальних лабораторій, елементів симуляції з елементами очного навчання. У зв'язку з цим в багатьох країнах створено університетські системи, що пропонують можливості для віртуального навчання. Незважаючи на всі прийняті заходи щодо розширення університетів, величезний наплив абітурієнтів привів до введення по всій країні кількісного обмеження (*Numerus Clausus*) на прийом до вищих шкіл за деякими спеціальностями. Як правило, шанс на здобуття місця в університеті залежить від середнього балу атестата зрілості і термінів подачі заяви. На деяких факультетах проводиться до того ж конкурсний набір, при зарахуванні важливу роль відіграють не лише середній бал атестата і терміни очікування, але й успішне проходження співбесіди.

Реформа стосується не лише структури, але і процесу навчання у вищій школі. Керуючись поставленою метою, створюються модульні курси навчання з оцінною системою, реалізуються нові технології навчання, що розвиваються, скорочується час навчання в університетах. Сьогодні, щоб здобути спеціальність, студент університету вчиться в середньому 14 семестрів, тобто сім років (а інколи і більше). Порівняно зі світовим рівнем, це вельми довгий термін. Німецькі студенти помітно "постаріли", англійські випускники молодше їх на три-чотири роки.

Більш пізній, порівняно з іншими країнами, початок трудової діяльності є, на думку пана Еріхсена, великим недоліком, особливо перед мобільністю робочої сили, що постійно зростає, в рамках європейського внутрішнього ринку. Крім того, існує проблема працевлаштування випускників після університетів. Великий попит мають випускники ВНЗ типу "*Fachhochschulen*", оскільки вони дають прикладні, практичні знання. Тому в Німеччині ставиться питання про подальший розвиток і розширення цих навчальних закладів [3].

І, нарешті, новий аспект у системі вищої освіти, пов'язаний з об'єднанням Німеччини. У травні 1990 року спільна комісія з питань Федеральної Республіки Німеччини і існуючої тоді НДР по питаннях освіти провела роботу з приведення системи вищої освіти Східної Німеччини у відповідність із системою вищої освіти, прийнятою у ФРН, унаслідок чого були закриті деякі вищі школи і факультети, наприклад, факультети права, економіки і соціальних наук.

Значно перетворені факультети гуманітарного напрямку, а також інститути і відділення підготовки вчителів. Велика частина медичних академій і педагогічних вищих шкіл увійшла до складу університетів. У липні 1991-го року Федерація і східні землі Німеччини розробили “Програму оновлення вищої школи і науки у східних землях”. Термін дії — до кінця 1996 року. У колишній НДР не було засновано жодного університету, не відбувалося і розширення ВНЗ.

Система вищої освіти в основному розвивалася завдяки створенню так званих спеціальних вищих шкіл — інститутів, прирівняних до університетів у тому розумінні, що вони мали право на присудження ступеня (у ФРН цим правом було наділено лише університети). У процесі реформи вищої освіти передбачається, що в нових землях Німеччини правом створення вчених рад і присудження ступенів також користуватимуться виключно університети.

Спеціальні вищі школи не є аналогами спеціальних (професійних) вищих навчальних закладів колишньої ФРН. Їх планується інтегрувати як відповідні факультети до складу університетів, а спеціальні професійні університети створювати з професійних училищ (найкращих з них), підвищуючи таким чином їх статус, або з вищих технічних шкіл, що існували в НДР.

Аналізування практики навчальної роботи університетів свідчить про те, що індивідуалізація процесу навчання, збільшення контактів між викладачами і студентами стали провідними тенденціями. Основними елементами всіх форм індивідуального навчання стає комп'ютеризація. Переглянуто навчальні плани і програми, ширше впроваджується міжпредметний підхід до підготовки фахівців. Важливою рисою організації навчальної роботи є розвинена система консультацій. Хоча лекції посідають значне місце в навчальних програмах, останнім часом помітна тенденція до скорочення лекційних занять за рахунок збільшення роботи у малих студентських групах. У західнонімецьких університетах віддається перевага різним видам семінарів, оскільки вони передбачають не пасивне слухання, а активну участь студентів у процесі навчання. Особливе місце в семінарських заняттях посідає вільна групова дискусія, самостійність та ініціативність в обговоренні проблем.

Висновки. У сучасних умовах головна увага в університетському процесі приділяється не інформативній стороні навчання, а формуванню у студентів творчого мислення, навчанню глибоко аналізувати факти, критично висловлюватись і постійно оновлювати знання. З урахуванням цих цілей в університетах Німеччини ведеться широка експериментальна робота. Нововведення в організації навчального процесу направлені на активізацію пізнавальної діяльності, посилення особистої зацікавленості студентів у набутті знань. Найбільший інтерес становлять міждисциплінарні семінари, семінари, що проводяться під керівництвом студентів, а також форми групової роботи, позааудиторні заняття: складання проектів з елементами наукового дослідження, участь у розробленні реальних проектів на замовлення федеральних і земельних міністерств.

Таким чином, система вищої освіти у ФРН досить багатогранна. Сьогодні в ній відбувається багато змін, які направлені на підвищення якості й конкурентоспроможності німецької вищої освіти у світі. Німецька вища школа йде в руслі загальносвітових

тенденцій розвитку освіти, відіграє важливу роль у створенні європейського освітнього простору і бере активну участь у реалізації цього напрямку.

Список літератури: 1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: *Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабан І. І.* – Тернопіль: Вид-во “Економічна думка” ТАНГ, 2003. – 60 с. 2. *Пуховська Л. П.* Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 2. – С. 7 – 9. 3. Der Bologna-Prozess. Bundespressekonferenz. - 03.05.2011. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

Bibliography (transliterated): 1. Bolons'kij proces u faktah i dokumentah (Sorbonna – Bolon'ja – Salamanka – Praga – Berlin) / Uporjadniki: Stepko M. F., Boljubash Ja. Ja., Shinkaruk V. D., Grubijanko V. V., Baban I. I. – Ternopil': Vid-vo “Ekonomichna dumka” TANG, 2003. – 60 s. 2. Puhovs'ka L. P. Profesijna pidgotovka vchiteliv u kraïnah Zahidnoï Evropi: spil'nist' i rozbizhnosti // Pedagogika ipsihologija. – 1998. - № 2. – S. 7 – 9. 3. Der Bologna-Prozess. Bundespressekonferenz. - 03.05.2011. – Rezhim dostupu: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

Е.Н. Игнатова

РЕФОРМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье проанализированы реформы университетского образования в контексте Болонского процесса на примере Германии.

Ключевые слова: европейское пространство образования, система высшего образования, реформы.

O. Ignatova

THE REFORMS OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

On the example of Germany the reforms of the university education in the context of the Bologna process are analyzed.

Keywords: European space of education, the system of higher education, reforms.

Стаття надійшла до редакційної колегії 12.10.2010

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ “ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ В ЕНЕРГЕТИЦІ” У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕНЕРГЕТИКІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

Постановка проблеми. В основу стратегічного завдання вищої школи покладено необхідність розв’язання актуальних проблем інженерної освіти з урахуванням основних світових тенденцій розвитку перспективних виробничих і соціальних технологій, змін, які відбуваються в характері й організації суспільного виробництва й управління ним та нових суспільних вимог до професійної компетентності, морально-етичних принципів і переконань, життєвих цінностей та ідеалів, а також до професійно значущих особистісних якостей інженерів, які сьогодні більшою мірою визначаються як європейський стандарт (В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.О. Кудін, О.Е. Коваленко, М.І. Лазарєв, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський та ін.) [1-3, 6, 13 та ін.].

Зазначимо, що відбулись істотні зміни у вимогах до сучасних фахівців, це безпосередньо стосується і фахівців зі спеціальності “Енергетичний менеджмент”. Енергетики-менеджери повинні бути конкурентоздатними, мобільними – це скоріш професіонали-лідери. Саме ці сучасні фахівці повинні вміти працювати в умовах високого рівня напруження, нерідко в екстремальних умовах, змінному середовищі, мислити масштабно і відповідально за наслідки своєї роботи, як правило, управляти підлеглими, маючи для цього значно менше часу. Вони повинні вміти зосередити людей на досягнення конкретної соціально значущої мети, надихати і підтримувати співробітників, не знімаючи з них при цьому відповідальності за успіх тієї чи іншої справи. Отже, робиться акцент на необхідності підготовки не просто фахівців, а фахівців-професіоналів з високим фаховим, управлінським і, головне, особистісним, лідерським потенціалом.

Усе це значно відрізняє професійну діяльність сучасних фахівців від роботи професіоналів у минулому, які ставили на перше місце потреби організації, а не людей, які в ній працюють у ній людей; прагнули уникати ризику (натомість сучасний фахівець-професіонал готовий ризикувати); цікавилися тільки питаннями, що належали до їхньої компетентності (натомість сучасний фахівець-професіонал цікавиться питаннями всієї організації, прагне стати надійним партнером для інших підрозділів); ставилися до людей як взаємозамінного ресурсу організації (сьогодні ставиться до персоналу як до самого цінного ресурсу організації і знає, наскільки важко знайти заміну для гарного працівника) тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості інженерної професійної підготовки сучасних фахівців, дослідження різних її аспектів відбилися у наукових працях О.Е. Коваленко, М.І. Лазарєва, Ю.П. Нагірного, О.Г. Романовського та інших [7,12 та ін.]. Специфіці підготовки фахівців з теплоенергетики, розгляду питань з формування технічної компетентності фахівців, особливостей викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки в галузі теплотехніки, енергозбереження, теплопостачання і опалення присвятили праці Е.Г. Братута, Д.А. Костюк, В.М. Кошельник та інші [5, 9 та ін.]. У той же час високий рівень професійної компетентності енергетика-менеджера не вичерпується тільки знанням своєї спеціальності. Значне місце у становленні фахівця як професіонала своєї справи належить сформованій соціально-психологічній, управлінській компетентності. Проте зазначимо, що сис-

темний аналіз наукових джерел з означеної проблеми показує, що проведені дослідження й досі не вичерпують повноти обсягу актуальності і практичної значущості проблем підготовки майбутнього інженера до професійної діяльності під час навчання у ВТНЗ, оскільки вона пов'язана з можливістю вирішення низки суперечностей, які мають місце у підготовці сучасних кадрів, торкається питань підвищення якості професійної підготовки інженерів нової генерації.

Мета статті полягає, по-перше, у виявленні підходів до визначення “зміст освіти”; по-друге, у розкритті сутності оновлення змісту освіти управлінської підготовки бакалаврів спеціальності “Енергетичний менеджмент”, спрямованої на формування конкурентоздатних фахівців в умовах інноваційного розвитку суспільства в процесі фахової підготовки в технічному університеті на прикладі навчальної дисципліни “Основи управління в енергетиці”.

Виклад основного матеріалу. Зміна вимог до сучасних інженерів-енергетиків-менеджерів потребує забезпечення випереджального характеру фахової підготовки. Інноваційні та інтеграційні підходи у їх підготовці мають бути спрямованими на *зміну змісту освіти, що передбачає*: по-перше, виключення застарілих дисциплін; по-друге, реорганізацію змісту дисциплін, що належать до циклі як гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, так і фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін; по-третє, включення у навчальні плани нових дисциплін, що відбивають досягнення сучасних наукових досліджень, які відповідають вимогам часу.

Необхідно відзначити, що до поняття “зміст освіти” у різні періоди підходили по-різному. Так, одна з концепцій змісту освіти трактує його як педагогічно адаптовані основи наук, залишаючи осторонь інші якості особистості, такі, як здатність до творчості, уміння реалізовувати свободу вибору, справедливе ставлення до людей тощо. Ми поділяємо думку П.І. Підкасистого, який зазначає, що цей підхід спрямований на залучення студентів до науки й виробництва, але не до повноцінного самостійного життя в демократичному суспільстві. Людина тут фактично є чинником виробництва [11].

Згідно з іншою концепцією зміст освіти розглядається як сукупність знань, умінь і навичок, що повинні бути засвоєні учнями. І.Ф. Харламов вважає, що “під змістом освіти слід розуміти ту систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно опанувати учню в процесі навчання” [15, с. 128]. Це визначення припускає, що оволодіння знаннями й уміннями, які належать до тих же самих основ наук, дозволить людині адекватно функціонувати всередині існуючої суспільної структури. Виходить, що можна зажадати від людини, щоб вона знала і вміла, – і цього вистачить. У цьому випадку і вимоги до освіти відповідні: досить передати поколінню, що підростає, певний обсяг знань і навичок з рідної мови, математики, фізики й інших навчальних предметів.

У сучасних умовах розвитку освітньої системи всього цього вже недостатньо. Науково-технічний прогрес і – як його наслідок – зростання виробництва й розвиток інших сфер людської діяльності ставлять перед вищою школою принципово нові завдання формування й розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, а також підвищення рівня їхньої професійної підготовки. Тільки взаємозалежний комплекс професійних знань і особистісних якостей може визначати рівень професіоналізму сучасного фахівця та його готовності до ефективної діяльності за обраним фахом.

У сучасній дидактиці, у тому числі дидактиці вищої школи, набули поширення засади чотирикомпонентної структури змісту освіти (І. Лернер) [10], згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в навчальних закладах відповідного рівня. Він містить такі

взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь і навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів.

На даний момент існує кілька підходів до формування змісту освіти. Так, В.П. Андрущенко відзначає, що всі зміни у змісті освіти повинні бути пов'язані з “його переорієнтацією на людські, життєві цінності”. І головним моментом тут повинна бути гуманізація вищої освіти. За його словами, “центральна магістраль гуманізації проходить через зміст освіти: від фізики і математики й інших природничо-технічних (інженерних, технологічних) дисциплін – до філософії, соціології, правознавства, до всієї гуманітарної складової системи освіти у вузькому змісті цього поняття” [1, с. 13].

С.У. Гончаренко вважає, що визначення змісту освіти “впливає з її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей”. Учений відзначає, що це – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичні вміння, навички і способи діяльності, досвід творчої діяльності, світогляди, моральні, естетичні ідеї і відповідну поведінку, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [2, с. 137]. Не можна не погодитися з думкою вченого, що на зміст освіти впливають як об'єктивні (потреби суспільства в рівні розвитку робочої сили; розвиток науки і техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінних змін техніки і технологій та ін.), так і суб'єктивні (політика, методологічні позиції вчених тощо) чинники. Педагогічними вимогами до змісту освіти варто вважати формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості, громадянина і патріота України.

Існує підхід до змісту освіти, відповідно до якого освіта – один з факторів економічного і соціального прогресу, орієнтований: на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації; розвиток суспільства; зміцнення й удосконалювання правової держави.

Аналізуючи наявні в педагогічній літературі підходи до визначення змісту освіти і практики його формування, відповідно до “Закону про освіту” і “Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті”, М.В. Фоміна [14],

Т.О. Шаргун [16], О.Л. Коношевський [8] вважають, що зміст освіти повинен визначатися характером і структурою майбутньої професійної діяльності фахівця та відбивати поточні й перспективні потреби суспільства, його вимоги до професіоналізму та особистісних якостей фахівця.

На думку Р.С. Гуревича, зміст освіти сьогодні розглядається як система сучасних наукових знань і передових способів діяльності, а також суттєвих елементів пошукової роботи, раціоналізаторської і винахідницької діяльності, що готує їх до професійної діяльності на виробництві, до співпраці в колективі. Цілком можна погодитися з думкою автора, який вважає, що зміст професійного навчання – педагогічно обґрунтована та логічно впорядкована наукова інформація, що має професійну спрямованість і визначає навчальну діяльність з метою оволодіння всіма компонентами професійної підготовки відповідного рівня і профілю [3, с.15].

Нам імпонує думка О.Е. Коваленко, яка відзначає, що зміст навчання – це система, що має свою внутрішню й зовнішню структуру. Головною ознакою системи є її цілісність, яка визначає її функціонування завдяки зовнішнім і внутрішнім зв'язкам. У разі порушення зв'язків система не працює або набуває іншої властивості. Отже, наявність

компонентів та їх взаємозв'язків відіграє суттєву роль у змісті навчання. Виключення з навчального плану певної дисципліни або невиправдане перенесення її вивчення негативно впливає на якість підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю. Автор вважає, що кожен елемент системи змісту навчання повинен знаходитись на певному місці і виконувати свої функції у взаємозв'язку з іншими елементами [7, с.53].

Загальноприйнятим є твердження, що зміст навчання не можна розглядати незалежно від процесу навчання. Так, Т.О. Шаргун відзначає, що зміст навчання – це те, що пропонується студентам та засвоюється ними у відкритому вигляді через навчальний матеріал, та у прихованому вигляді через форми, методи та види діяльності, які програмуються освітою як процесом [16, с.53]. Із цього випливає, що зміст навчання виконує мету не тільки визначення необхідного обсягу інформації, але й розвиваючу та виховну. Від того, як побудована система змісту навчання, які її елементи та взаємозв'язки, залежить кінцевий результат професійної підготовки.

Зміст освіти повинен сприяти взаєморозумінню і співробітництву між людьми, незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної і соціальної приналежності, урахувати розмаїтість світоглядних підходів, сприяти реалізації права думок особистостей, які навчаються за вільним вибором, і переконання. Зміст освіти визначається освітньою програмою (програмами), що розроблена, прийнята і реалізована освітньою установою самостійно [13].

Отже, зміст освіти повинен забезпечувати: по-перше, адекватну світовому рівню загальну і професійну культуру суспільства; по-друге, формування рівня знань, адекватних сучасному рівню, тих, хто навчається, і рівню освітньої програми (ступені навчання) картини світу; по-третє, інтеграцію особистості в національну і світову культуру; по-четверте, формування людини і громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство і націленого на вдосконалювання цього суспільства; по-п'яте, відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства. Якість професійної підготовки, а отже, професійної освіти визначається нині не лише кількістю і змістом предметів, формами та методами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у майбутніх фахівців-інженерів різного технічного профілю – пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формування творчої самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до особистісно-професійного розвитку й самовдосконалення. Про це вже йшлося у попередніх працях [5, 6, 12 та ін.].

Необхідно зазначити, що одним з головних моментів реформування освіти повинно бути надання вищим навчальним закладам права самостійного вибору їх змісту, програм і технологій введення дисциплін “на вибір”, вибору форм, методів і способів навчання й виховання студентів. Введення дисциплін “на вибір” уже давно практикується в різних зарубіжних університетах. Наприклад, Гарвардський університет ще на початку 90-х років пропонував на вибір приблизно 620 навчальних курсів різного рівня за окремими і інтегрованими дисциплінами [4,6].

Кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” за безпосередньої участі автора відповідно до концепції підготовки майбутніх інженерів до управлінської діяльності (автор – О.Г. Романовський) та концепції розвитку і реалізації особистісно-професійного потенціалу майбутнього інженера (що зараз трансформована в концепцію формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення, автор – О.А. Ігнатюк) розроблена та впроваджена в процес навчання низка нових інтегрованих курсів (управлінських дисциплін), що передусім повинні сприяти формуванню гармонійної особистості інженера-керівника, наголосити на управлінському складнику в інженерній діяльності та професійній підготовці.

Дійсно, перехід до ринкових відносин пов'язується зі створенням нової, більш ефективної системи управління. Вже неодноразово було акцентовано, що сучасний розвиток суспільства характеризується своїми особливостями. Не можна не зазначити, що сучасна інженерна діяльність все більше ускладнюється. Розширився склад її функцій. Так, залежно від профілю інженера (наприклад, технологічного, енергетичного, механічного, економічного) збільшилася частка управлінської функції – до 18-21 %, організаційної функції до 16-22 %, комунікативної функції – до 12-27 %, діагностичної функції – до 18-32 % [6]. Тобто ці зміни повинні відбитись у змісті фахової підготовки. Отже, виникає необхідність удосконалення змісту професійної підготовки.

Розкриймо характеристику управлінського складника системи підготовки до професійної діяльності майбутнього інженера-енергетика-менеджера, підготовка якого здійснюється в національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” на кафедрі теплотехніки.

Основними принципами формування змісту фахової підготовки майбутнього інженера-енергетика-менеджера до професійної діяльності вважаються дидактичні *принципи* (науковості в професійному навчанні, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, проблемності, наступності, технологічності, системності), які, по-перше, визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутнього інженера під час навчання в технічному університеті; по-друге, забезпечують цілісність реалізації змісту професійної підготовки майбутніх інженерів на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра; по-третє, детермінують проектування та формування змісту професійної підготовки майбутнього інженера до особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення [5].

Зазначимо, що навчальна дисципліна “Основи управління в енергетиці” викладається студентами за програмою бакалавр із залученням викладачів кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами.

Предметом наукової дисципліни “Основи управління в енергетиці” є досвід функціонування галузі в нових умовах господарювання, знання основ менеджменту в енергетиці, загальних питань щодо паливно-енергетичного комплексу, організаційних структур підприємств електроенергетики та енергетичних служб користувачів електроенергії, оперативного-диспетчерського управління в електроенергетиці, загальних основ управління, його соціальної сутності, управлінських функцій та принципів управління, правил та норм поведінки людини, яка обіймає посаду керівника будь-якої за своїми розмірами та кількістю співробітників соціальної системи.

Курс “Основи управління в енергетиці” розкриває принципово новий підхід до формування моделей і методів управління в системі “людина-техніка” та соціальними системами в умовах ринку; основні вимоги до професійних й особистісних якостей сучасного фахівця – інженера-енергетика-менеджера; зміст функцій і принципів управління, а також роль управлінської діяльності. Розкрито сутність професійної діяльності інженера-енергетика, функції сучасного інженера-керівника енергетичного профілю, шляхи побудови професійної кар'єри, структуру особистісно-професійного потенціалу фахівця, умови і технології його розвитку, реалізації та самовдосконалення.

Модернізація змістового складника навчального курсу “Основи управління в енергетиці” передбачає внесення нових тем, вивчення яких сприятиме розвитку особистісно-професійного потенціалу майбутнього енергетика-менеджера, його професійно важливих якостей. У змістовій частині курсу є теми, що формують:

- знання управлінських принципів, методів та розуміння структури управління – є найважливішими показниками професійної підготовки керівника;

- знання управлінських технологій – це один із найважливіших показників професійної підготовки майбутнього інженера. В курсі значне місце посідає блок, який присвячений формуванню різних видів професійної компетентності майбутнього інженера, серед яких виокремлюються соціально-психологічна, аутопсихологічна та інші компетентності: знання, уміння та навички в цих питаннях будуть корисними майбутньому інженеру, не лише як професіоналу (тому що на виробництві він виконує виховну, педагогічну функцію), а перш за все як особистості, яка прагне стати конкурентноздатним, мобільним професіоналом;

- знання психологічних, стратегічних та технічних аспектів управлінської діяльності керівника, що дають можливість більш ефективно, використовуючи у своїй роботі новітні досягнення як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, впливати на підлеглих і колектив у цілому, виконувати свої функції на професійному рівні;

- знання змісту готовності майбутнього фахівця енергетично-управлінського профілю до професійної діяльності, а також морально-етичних, естетичних та соціально-психологічних аспектів підготовки майбутніх фахівців енергетично-управлінського профілю в сучасних умовах проблем і суперечностей соціального управління;

- знання особливостей управління в екстремальних ситуаціях, розроблення соціальних технологій управління в них, шляхів ефективності управління, управління персоналом і прийомів психологічного впливу на людину та навичок управління в різноманітних виробничих ситуаціях, а також вирішення конфліктних ситуацій у колективі; розкриваються питання соціалізації майбутніх інженерів-керівників та нових підходів до питань підготовки майбутніх керівників-лідерів;

- знання питань і прийомів самоменеджменту, формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, визначення мотиваційної, когнітивної та практичної готовності до професійного самовдосконалення, готовності до самоуправління, психологічного впливу на людину та навичок управління в різноманітних виробничих ситуаціях, а також запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій у колективі.

Програма курсу містить тестові методики, які мають допомогти студентам реально оцінити власний особистісно-професійний потенціал, свої здібності до професійної діяльності та різних її аспектів, психологічний профіль та професійно важливі якості.

Згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, студент, що успішно засвоїв даний курс, повинен *знати*: основні теоретичні поняття та категорії управлінської діяльності; соціальну сутність управління; основні функції управління; основні принципи управління; методи управління; організаційну структуру управління; ієрархічну структуру енергосистеми; специфіку властивостей енергосистеми; особливості оперативного управління в електроенергетиці; організацію оперативно-диспетчерської роботи; шляхи вдосконалення організаційної структури в електроенергетиці; психологічні особливості управлінської діяльності; класифікацію та вимоги до управлінських рішень; модель поведінки керівника у процесі прийняття управлінських рішень; стратегічні концепції управління персоналом; основні напрями та методи управління кадрами – від мистецтва переконувати до управління колективом у цілому; психологічні прийоми впливу керівника на оточення.

Студент повинен *уміти*: сприяти ефективності діяльності енергетичних систем на різних рівнях; керувати людськими ресурсами; визначити рівень розвитку свого особистісно-професійного потенціалу та своїх підлеглих; керувати собою; володіти техніками самоменеджменту; враховувати у своїй діяльності зміни зовнішнього середовища та їх вплив на стан соціально-економічної системи; делегувати повноваження; моделювати успішну діяльність; проводити ділові наради, збори; працювати з діловими

паперами та іншою кореспонденцією; спілкуватися в колективі; знаходити компромісні рішення проблем під час виникнення конфліктних ситуацій; володіти психологічними технологіями впливу на особистість і соціально-психологічними технологіями впливу на малі й великі соціальні групи, а також акмеологічними технологіями особистісного розвитку та самовдосконалення.

Навчальний курс „Основи управління в енергетиці” вивчається шляхом розкриття сутності навчальних тем курсу на лекціях та закріплення теоретичного матеріалу на семінарських заняттях. Теоретичну частину курсу побудовано як науковий аналіз практики управління великими промисловими підприємствами і підприємствами малого бізнесу, а також зроблено акцент на блоці особистісно-професійного розвитку, основ самоменеджменту. Тематика та глибина аналізу практики управління враховує знання, які студенти здобули при вивченні інших навчальних курсів. Отже, теоретична частина курсу містить методичні основи підготовки майбутніх інженерів до професійної діяльності.

Практичну частину курсу спрямовано на те, щоб допомогти кожному студенту побачити, наскільки здобуті ним знання та навички відповідають фаховим, професійним, соціальним запитам щодо свого майбутнього, і внести відповідні корективи до оволодіння необхідними знаннями. Таким чином, практична частина курсу розрахована на закріплення теоретичних положень за допомогою моделювання реальних управлінських ситуацій (рольові ігри). При розгляданні теоретичних і практичних питань у процесі занять використовуються технічні засоби навчання: класна дошка, плакати та комп’ютер.

В інтегрованій управлінській підготовці майбутнього інженера зі спеціальності “Енергетичний менеджмент” до професійної діяльності значну увагу викладачі приділяють самостійній роботі студентів. Особливого значення набуває самостійне вивчення за підручником або іншими джерелами тем і розділів, визначених викладачем. Попереднє ознайомлення з матеріалом наступного заняття з метою введення студентів у коло питань, які доведеться вивчати. Підготовка відповідей за підручником та іншими джерелами на поставлені напередодні викладачем запитання. При цьому важливим є відокремлення головної думки і лаконічне її обґрунтування. Читання тексту підручника або навчального посібника з метою закріплення здобутих знань. Такий вид самостійної роботи потребує аналізу, синтезу, порівняння, групування та диференціації явищ, чинників, закономірностей. Конспектування самостійно прочитаного: виписки, цитати, складання плану, тез, анотування. Підготовка доповідей, рефератів, повідомлень, рецензій. Самоконтроль студента пов’язаний з наміром відтворення і використання самостійно вивченої інформації та її зіставлення з джерелом. Участь студентів у проведенні наукових досліджень за тематикою кафедри.

Для виявлення оцінки ефективності сприйняття майбутніми енергетиками-менеджерами змісту інтегрованої навчальної дисципліни курсу нами був розроблений анонімний опитувальник. Було опитано 100 осіб та отримано такі результати.

На запитання “Чи можна зазначити, що вивчення дисципліни “Основи управління в енергетиці” здійснило безпосередній вплив на розвиток особистісно-професійних (управлінських) якостей?” 62 % респондентів дали позитивні відповіді. У той же час студенти, які вивчали названу вище дисципліну підкреслити, що даний курс є унікальним серед інших навчальних професійно орієнтованих дисциплін (79% респондентів); усвідомили сутність енергосистеми та особливості управління в електроенергетиці (67 % респондентів); усвідомили особливості управління соціальними системами на макро-, мезо- та мікрорівнях (63% респондентів); навчилися розуміти роль людського чинника в оперативному управлінні, складнощі і труднощі управлінської діяльності в екстремальних ситуаціях (74% респондентів); усвідомили значущість моральних аспектів ін-

женерної діяльності (управлінський аспект) (79 % респондентів); усвідомили рівень своїх якостей, необхідних для майбутнього професіонала (69 % респондентів); виявили чинники, що перешкоджають їхньому становленню як конкурентноздатних, мобільних фахівців, професіоналів, керівників (67 % респондентів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізовано сутність та підходи до визначення поняття “зміст освіти”. Зміст навчання не можна розглядати окремо від процесу навчання. Зміст навчання не тільки визначає необхідний обсяг інформації, але й має розвиваючу та виховну мету. Від того, як побудована система змісту навчання, якими є її елементи та взаємозв’язки, залежить кінцевий результат професійної підготовки. Зміст освіти повинен визначатися характером і структурою майбутньої професійної діяльності фахівця і відбивати поточні й перспективні потреби суспільства, його вимоги до професіоналізму та особистісних якостей фахівця.

Досліджено вплив змісту інтегрованої управлінської дисципліни на формування особистості енергетика-менеджера та його готовності до професійної діяльності за обраною спеціальністю. Наведено дані опитування студентів про вплив на них інтегрованого курсу під час вивчення дисципліни “Основи управління в енергетиці”, які свідчать про позитивну динаміку в особистісно-професійному розвитку студентів, підвищення рівня гуманітарних інтересів до проблем готовності до професійної діяльності з обраної спеціальності “Енергетичний менеджмент”, проблем щодо міжособистісного спілкування людей, проблем людини тощо. Встановлено чинники, що сприяють інтересу студентів до вивчення гуманітарних дисциплін у технічному університеті (можливість одержати нову інформацію, розширити кругозір; загальний культурний рівень студентів; наявність схильності до гуманітарних наук; особистість викладача, внутрішня мотивація на особистісно-професійний розвиток, спрямованість на формування готовності до професійної діяльності за спеціальністю та можливість побудови кар’єри тощо). Подальші дослідження необхідно спрямувати на детальніше вивчення проблеми формування конкурентноздатного фахівця в технічному університеті та питання управління якістю фахової підготовки майбутніх інженерів.

Список літератури: 1. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії “Українського прориву” / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2 (29). – С.10–17. 2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 3. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і науковій діяльності: навч. посіб. [для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної освіти] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К.: Освіта України, 2006. – 396 с. 4. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 5. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету: Дис...д-ра пед.наук:13.00.04 / Ігнатюк Ольга Анатоліївна. – Харків, 2009. – 562 с. 6. Ігнатюк О.А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія] / О.А.Ігнатюк. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2009. – 434 с. 7. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання: теоретико-методичний та практичний аспект викладання дисциплін електроенергетичного циклу: [монографія] / О. Е. Коваленко. – Харків: Основа, 1996. – 184 с. 8. Коношевський О.Л. Індивідуалізація самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами мультимедіа: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Коношевський Олег Леонідович. – Вінниця, 2007. – 229 с. 9. Костюк Д.А. Технічна компетентність інженера-енергетика: творчий аспект / Д.А. Костюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків: УІПА. – 2006. – №14-15. – С.48-57. 10. Лернер И. Я. Ди-

дактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 186 с. 11. *Пидкасистый П. И.* Психолого-педагогический словарь [для учит. и руков. общеобразов. учрежд.] / П. И. Пидкасистый. – Ростов н/Д. изд. Феникс //, 1998. – 544 с. 12. *Романовский А.Г.* Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А. Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – №3. – С. 3–9. 13. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с. 14. *Фоміна М.В.* Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Фоміна Марина Василівна. – Харків, 2004. – 229с. 15. *Харламов И. Ф.* Педагогика: Учеб. пособ./ И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999.– 519 с. 16. *Шаргун Т.О.* Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців залізничного транспорту у процесі професійної підготовки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шаргун Тетяна Олексіївна. – Львів, 2006. – 223.

Bibliography (transliterated): 1. Andruwenko V. Innovacijnij rozvitok osviti v strategii "Ukrains'kogo prorivu" / Viktor Andruwenko // Viwa osvita Ukraïni. – 2008. – № 2 (29). – S.10–17. 2. Goncharenko S. U. Ukraïns'kij pedagogichnij slovník / S.U. Goncharenko. – K.: Libid', 1997. – 376 s. 3. Gurevich R. S. Informacijno-telekomunikacijni tehnologii v navchal'nomu procesi i naukovij dijal'nosti: navch. posib. [dlja stud. ped. VNZ i sluhachiv intiv pisljadiplomnoï osviti] / R. S. Gurevich, M. Ju. Kademija. – K.: Osvita Ukraïni, 2006. – 396 s. 4. Enciklopedija osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni; golov. red. V. G. Kremen'. - K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s. 5. Ignatjuk O.A. Teoretichni ta metodichni osnovi pidgotovki majbutn'ogo inzhenera do profesijnogo sa-movdoskonalennja v umovah tehničnogo universitetu: Dis...d-ra ped.nauk:13.00.04 / Ignatjuk Ol'ga Anatoliïvna. – Harkiv, 2009. – 562 s. 6. Ignatjuk O.A. Formuvannja majbut-n'ogo inzhenera do profesijnogo samovdoskonalennja: teorija i praktika: [monografija] /O.A.Ignatjuk. – Harkiv: NTU "HPI", 2009. – 434 s. 7. Kovalenko O. E. Metodichni osnovi tehnologii navchannja: teoretiko-metodichnij ta praktichnij aspekt vkladannja disciplin elektroenergetičnogo ciklu: [monografija] / O. E. Kovalenko. – Harkiv: Osnova, 1996. – 184 s. 8. Konoshevs'kij O.L. Individualizacija samostijnoï roboti majbutnih uchiteliv matematiki zasobami mul'timedia: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Konoshev-s'kij Oleg Leonidovich. – Vinnicja, 2007. – 229 s. 9. Kostjuk D.A. Tehnichna kompetent-nist' inzhenera-energetika: tvorchij aspekt / D.A. Kostjuk // Problemi inzhenerno-pedagogichnoï osviti. – Harkiv: UIPA. – 2006. – №14-15. – S.48-57. 10. Lerner I. Ja. Di-daktičeskaja sistema metodov obuchenija / I. Ja. Lerner. – M.: Znanie, 1976. – 186 s. 11. Pidkasytyj P. I. Psihologo-pedagogičeskij slovar' [dlja učit. i rukov. obweob-razov. uchrezhd.] / P. I. Pidkasytyj. – Rostov n/D. izd. Feniks //, 1998. – 544 s. 12. Romanovskij A.G. Formirovanie konkurentosposobnogo specialista kak strategičeskaja zadacha filosofii sovremennogo obrazovanija / A. G. Romanovskij // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2008. – №3. – S. 3–9. 13. Fenomen in-novacii: osvita, suspil'stvo, kul'tura / za red. V.G. Kremenja. – K.: Pedagogična dumka, 2008. – 472 s. 14. Fomina M.V. Strukturuvannja zmistu psihologo-pedagogičnoï pidgotovki majbutnih inzheneriv mashinobudivnogo profilju: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Fomina Marina Vasilivna. – Harkiv, 2004. – 229s. 15. Harlamov I. F. Pedagogika: Ucheb. пособ./ I.F. Harlamov. – M.: Gardariki, 1999.– 519 s. 16. Shargun T.O. Formuvannja profesijnōi kompetentnosti u majbutnih fahivciv zalizničnogo transportu u procesi profesijnōi pidgotovki: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Shargun Tetjana Olek-siïvna. – L'viv, 2006. – 223.

О.А. Игнатюк

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ “ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ
В ЭНЕРГЕТИКЕ” В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЭНЕРГЕТИКОВ-
МЕНЕДЖЕРОВ**

Раскрыты подходы к определению понятия “содержание образования”. Исследовано положительное влияние содержания интегрированной управленческой дисциплины на формирование личности будущего энергетика-менеджера и его готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: содержание образования, инженер, интегрированная дисциплина, конкурентоспособный специалист, личностно-профессиональное развитие, управленческая подготовка, энергетик–менеджер.

O.A.Ignatyuk

**UPDATING OF THE CONTENTS OF EDUCATION ADMINISTRATIVE
PREPARATION IN A CONTEXT OF FORMATION OF THE COMPETITIVE EX-
PERTS OF A SPECIALTY "POWER MANAGEMENT**

The approaches to definition of concept "the contents of education" are opened. The positive influence of the contents of the integrated administrative discipline on formation of the person of the future power- administrative and his readiness for professional activity is investigated.

Key words: administrative preparation, competitive expert, contents of education, engineer, integrated discipline, the person-professional development, power- administrative.

Стаття надійшла до редакційної колегії 12.04.2011

УДК 37.015.3(075)

В.Є. Михайличенко, Л.М. Грень, В.В. Полянська

ДИНАМІКА МОТИВАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І ЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ЦЬОМУ ПРОЦЕСІ

Розв'язання сучасних проблем підготовки кваліфікованих фахівців обумовлює необхідність пошуку нових форм, нетрадиційних підходів до організації навчальної діяльності студентів, підвищення рівня їхньої активності в оволодінні майбутньою спеціальністю. Завдання системи професійної освіти полягає в тому, щоб розвинути професійну мотивацію особистості студента, стимулювати її творчий потенціал, виявити особистісні ресурси і спрямувати їх на плідне використання для досягнення успіху в професійній діяльності.

Мотивація – це процес психічної регуляції, що впливає на напрям діяльності і на кількість енергії, яка мобілізується для її виконання. Вона тісно пов'язана з потребами людини, оскільки з'являється при виникненні потреби, нестачі чогось. Мотивація є початковим етапом психічної і фізичної активності. Цим поняттям часто позначаються такі психологічні явища, як намір, бажання, прагнення, в яких відбивається наявність в людській психіці готовності, що спрямовує на певну мету.

Теоретичною основою вивчення мотивації є підхід, запропонований у працях Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе та інших психологів. Аналіз їх робіт дозволив виокремити низку загальних методологічних і теоретичних принципів вивчення мотивації: 1) мотивація як складна система містить компоненти і структури, тобто має певний зміст і внутрішню організацію; 2) вона має процесуальну динаміку – існують мотиваційні цикли, етапи, ланцюги; 3) мотивація сама є елементом більш складної метасистеми – діяльності, із аналізу функцій і механізмів якої можна розкрити її сутність; 4) вона є функціональною системою, в якій афективні і когнітивні процеси внутрішньо поєднані й взаємно опосередковані; 5) це “психічна система”, тобто особливий вид психічних процесів, які регулюють діяльність.

Вітчизняні психологи дотримуються думки, згідно з якою формування мотивів людини пов'язане з її соціальними установками, ідеалами, переконаннями, звичками, відчуттями і характером. На підставі цих теоретичних положень Н.О. Клименко робить висновок, що мотив – це інтегральний спосіб організації активності людини, будь-яке її спонукання, детермінантами якого є внутрішні і зовнішні причини. Він виконує селективну, когнітивну, потрібнісну, спонукальну і змістовно-регуляційно-виконавчу та формувальну функції [2].

Слід з'ясувати, як відбувається динаміка мотиваційної структури студентів у процесі навчання у ВНЗ і яке значення має при цьому їх цілепокладання.

Положення діяльнісного підходу до дослідження мотивації навчання як педагогічного явища дозволяють розглядати її як систему нерозривних психічних компонентів, що включені до структури навчально-пізнавальної діяльності і детермінуються особливостями її організації. Діяльність навчання визначається, по-перше, безпосередньо освітньою системою та установою; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями того, хто навчається, і педагога, його ставленням до студента, до справи; по-четверте, створенням педагогічних умов для формування мотивації навчання та її трансформації у професійну.

Процес формування мотивів навчальної діяльності полягає, перш за все, у пода-

льшому розкритті можливостей задоволення потреб студента у конкретних формах. Потреби особистості під час навчання знаходять свій предмет у діяльності, і таким чином відбувається формування структури навчальних мотивів і їх усвідомлення. У результаті цього процесу встановлюється особистісний сенс діяльності й окремих її аспектів, що відображається у характері її виконання. Це зумовлює подальше перетворення, що виявляється в установках на академічні успіхи, у специфіці виконання навчальних завдань, в їх динаміці, напруженості, і в результаті – у формуванні специфічної психологічної системи діяльності.

Між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. Залежність успішності навчальної діяльності від мотивації була детально розглянута Г. Клаусом. Він визначив, що установки на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на хід цього процесу і його успішність [3]. Виходячи з цього, Г. Клаус виокремив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина із сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушування, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію.

Становлення мотивації не є простим підвищенням позитивного або посилюванням негативного ставлення до навчання, це ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, що входять до неї, формування нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними. Відповідно до цього в процесі аналізування мотивації складним є завдання визначити не тільки домінуючий мотив, але й урахувати цілісну структуру мотиваційної сфери студента. Розглядаючи це питання, А. К. Маркова підкреслює ієрархічність її будови. Так, на думку автора, до мотиваційної сфери входить потреба у навчанні, його сенс та мотив, інтерес, емоції і мета [4].

Відомо, що провідними мотивами вступу до ВНЗ є інтерес до професії. Це емоційне переживання пізнавальної потреби студента. У повсякденній, побутовій та у професійній педагогічній мові термін “інтерес” часто використовується як синонім до навчальної мотивації. Можливість створення педагогічних умов розвитку інтересу до навчання і його формування наголошувалася багатьма дослідниками. Згідно з даними аналізу найважливішою передумовою для цього є виховання соціальних мотивів, розуміння сенсу власної діяльності, усвідомлення важливості предметів, що вивчаються, для власної діяльності.

Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією у майбутньому. Це інтеграційний показник, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії. Він необхідний і надзвичайно важливий саме як узагальнююча характеристика. Незважаючи на те що задоволеність професією зумовлена багатьма чинниками, її рівень підлягає вірогідному прогнозуванню. Ефективність такого прогнозу визначається тим комплексом методик, які застосовуватимуться для діагностики інтересів і здібностей студента, його установок, ціннісних орієнтацій, а також особистісних якостей.

Результати дослідження О. О. Реана добре ілюструють той факт, що навіть найпростіший аналіз професійних інтересів, здійснений своєчасно, може вплинути на задоволеність професією та її адекватний вибір [6]. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) фактори, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних здібностей чи з неадекватною уявою про зміст майбутньої професійної діяльності.

На думку В. І. Ковальова, вибір професії і певного вищого навчального закладу обумовлюється звичайно не одним, а всіма найважливішими групами мотивів, і викори-

стання будь-якого параметра мотивації не може привести до реального результату при відборі абітурієнтів. Під час прийому абітурієнтів перспективною видається діагностика тісно пов'язаних із мотивацією здібностей особистості, виявлення її схильностей. Запропонована перевірка здібностей у мотиваційних показниках може використовуватися тільки тимчасово.

У процесі навчання відбувається розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. Цей розвиток відбувається у двох напрямках: по-перше, загальні мотиви особистості трансформуються у навчальні; по-друге, згідно зі зміною рівня розвитку умінь і навичок змінюється і система мотивів. Студент, залучений до навчальної діяльності, розкриває в ній нові аспекти, грані, які можуть задовольнити його потреби. Динаміка мотиваційної структури багато в чому визначається рівнем академічних успіхів. Задоволення навчальною діяльністю наростає залежно від ускладнення предмета, збільшення в ньому частки творчих компонентів, що дозволяють студентові виявляти особистісну ініціативу, реалізовувати набуті знання і уміння, прагнути розвитку свого потенціалу.

Таким чином, ставлення до професії, мотиви її вибору (потреби, інтереси, переконання, ідеали) – надзвичайно важливі, а за деяких умов – є визначальними чинниками успішності професійного навчання. Недаремно В.Д. Шадриков зазначив, що опанування професії породжує бажання виконати її певним чином, породжує певну детермінуючу тенденцію і є початковим моментом формування психологічної системи діяльності [8]. Невипадково до процесу опанування професії включають як діагностику мотивів, так і аналіз власних здібностей.

Відомо, що професійні інтереси і характерологічні особливості особистості пов'язані одне з одним. Здібності і мотивація знаходяться у діалектичній єдності, і кожен з цих елементів певним чином впливає на рівень успішності. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. Так, за умови високої зацікавленості особистості конкретною діяльністю може включатися компенсаторний механізм. Нестача здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (зацікавленість предметом, усвідомлення вибору професії і т. ін.). Тому вчені доходять висновку, що успішність навчання і самореалізація студентів у професійній діяльності визначаються силою і стійкістю мотивів, їхньою динамікою, структурою та ієрархічністю.

На всьому шляху навчання спостерігаються істотні зміни в мотиваційній сфері. Критичними моментами в генезисі мотивації є ухвалення навчальної діяльності і розкриття її особистісного сенсу. На різних етапах навчання різні мотиви стають провідними. Це явище можна назвати “дрейфом” мотивів. Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть збігатися або не збігатися з цілями навчання. У свою чергу, об'єктивні можливості задоволення потреб особистості, що містяться в діяльності, набувають індивідуального характеру. Дослідження, проведені серед студентів, показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються не стільки інтелектуальними показниками, скільки тим, якою мірою у них розвинута професійна мотивація.

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності студентів, яка актуально здійснюється, до засвоєної ними професійної діяльності, що пов'язано з трансформацією мотивації навчальної у професійну. *Професійну мотивацію розуміють як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості студента, спонукають і спрямовують його на формування готовності до майбутньої професійної діяльності.* Ця мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку його професіоналізму, оскільки лише на основі високого рівня особистісного розвитку можлива ефективна самореалізація людини. Наскільки студент схильний до особистісного

зростання, настільки він починає бачити шляхи самовираження, самоактуалізації в діяльності.

Становлення майбутнього висококваліфікованого фахівця можливе тільки за умови сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення до його професійної діяльності. Дослідниками встановлено позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій із успішністю суб'єктів навчання [9]. Найтісніше пов'язаними з успішністю виявилися орієнтації на процес і на результат, менш тісно – орієнтація на оцінку викладача. Зв'язок орієнтації на “уникнення неприємностей” з успішністю виявився слабким. А. Б. Орлов зробив висновок про те, що найсильніше на академічні успіхи впливає підсвідома потреба у пізнавальній діяльності разом із високою потребою в досягненнях [4]. Аналогічний результат отримано у дослідженні, проведеному в НТУ “ХПІ” [7]. Виявлено, що мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні готовності студентів до успішної професійної діяльності. Вона підвищує їх навчальну активність, впливає на формування цілі та вибір шляхів і досягнення, сприяє їх самореалізації.

Можна стверджувати, що активним у навчанні буде той студент, який усвідомлює необхідність знань, якостей та вмінь, що потрібні для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх, актуалізувати свій потенціал. Така динаміка мотивації навчання потребує подальшого розроблення проблеми трансформації навчальної мотивації у професійну з урахуванням психологічних закономірностей “зсуву мотиву на цілі” (А. Н. Леонтьєв та ін.), “цілі покладання” (О. К. Тихомиров та ін.) і “фіксації установки” (Д. Н. Узнадзе та ін.). Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив є причиною (спонуканням) постановки тих чи інших цілей.

Мета – це усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності. Іншими словами, мета – це те, чого людина прагне досягти. Вона організовує, спонукає людину до діяльності [1]. Постановка мети стимулює людину докладати відповідних зусиль для її досягнення. Щоб поставити її перед собою, необхідно мати такі мотиви: самоствердження, самореалізація, інтерес до змісту діяльності, досягнення успіху, матеріальний стимул тощо. Як правило, мета детермінується кількома мотивами. Встановлено, що мета, підкріплена великою кількістю мотивів, сильніше впливатиме на діяльність людини. Актуалізуючи додатково мотиви самоствердження і саморозвитку, можна збільшити мотиваційний вплив мети.

Усвідомлення мети (складності, наявності засобів, урахування власних можливостей) збільшує вірогідність досягнення, підсилює мотивацію й активність студента. Процес усвідомлення і прийняття суб'єктом мети як одного з обов'язкових елементів досліджено у мотиваційних концепціях відомих психологів. Усвідомленість мети проаналізовано в роботах С.Л. Рубінштейна, А. Н. Леонтьєва. Вони стверджують, що мотиви підпорядковуються об'єктивній логіці завдань і втрачають роль першоджерела активності саме через зсув на усвідомлені цілі. Т. Шибутані вважає, що мотиви створюють цілі і що теорія мотивації не може ігнорувати той факт, що люди докладають зусиль для досягнення цілі, яку вони вважають для себе бажаною. Думка про усвідомлення труднощів на шляху до мети висловлювалась і Д. Н. Узнадзе.

Достатньо усвідомленою і зрозумілою є віддалена мета, привабливість якої мотивує активність студента. При цьому мається на увазі вірогідність проактивної поведінки, тобто її зумовленість не тільки існуючою ситуацією, але й активним передбаченням бажаного майбутнього. Чим конкретніше мета, тим сильніше вона спонукає до діяльності. Конкретизація мети, опрацювання проміжних етапів і засобів їх досягнення — важливий мотиваційний чинник.

Сильніше, як правило, нас спонукають до діяльності близькі цілі. Відомо, що чим ближче до досягнення мети, тим вище мотивація і рівень активності суб'єкта. Так, коли для підготовки до іспиту залишається мало часу, студенти схильні працювати більш наполегливо й інтенсивно. А коли до фінішу ще далеко, сила мотивації, як правило, невелика і не досягає оптимуму. У такому випадку необхідно “підсилувати” стимуляцію студентів до навчальної діяльності. Отже, близькість мети сама по собі є спонукальним чинником.

Результати дослідження, проведеного в НТУ “ХПІ”, показують, що 40,9% студентів 5 курсу електромашинобудівного факультету мають довгострокові цілі (до 3-х років), 47,7% – проміжні (до одного року) і 74,5% студентів мають близькі цілі (на термін від 1-го до 3-х місяців). На запитання “Чи знаєте Ви, як здійснювати постановку цілей?” відповіли позитивно 37,3% студентів [7]. Серед них більшість студентів з високим і середнім рівнем мотивації досягнення успіху, значно менше студентів з низьким рівнем і зовсім мало студентів з мотивацією уникнення невдач, які довгострокових планів взагалі не мають. Стратегією і тактикою досягнення мети оволоділи близько половини студентів з високою мотивацією, біля третини – із середньою, п'ята частина – з низькою. Ці дані свідчать про те, що мотивація досягнення успіху і цілепокладання взаємопов'язані між собою.

Цілепокладання – це, по-перше, ухвалення і утримання цілей, поставлених іншою людиною перед суб'єктом, і, по-друге, самостійна постановка цілей. Особистість, яка сама ставить перед собою цілі, стоїть на більш високому ступені розвитку, ніж та, яка приймає цілі, нав'язані їй іншими людьми. Уміння ставити перед собою цілі і працювати над їх досягненням свідчить про здібність студента до самовиховання і самовдосконалення. Відомо, що мета, поставлена людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій. При цьому людина може працювати над її досягненням значно більше, ніж у тому випадку, коли перед нею ставлять мети (завдання) інші люди.

Основні напрями для постановки і реалізації цілей можуть бути такими:

- перевірка фундаментальних або спеціальних і прикладних знань;
- вибір ефективних методів і способів, які студент удосконалює під час пізнавальної діяльності;
- формування світоглядних поглядів, моральних та естетичних знань та якостей, які можна розвинути у студентів у процесі навчального і виховного заходу;
- розвиток і саморозвиток окремих рис особистості студентів, необхідних для успішної професійної діяльності;
- активізація самостійної роботи студентів;
- розширення досвіду практичної професійної діяльності;
- формування творчого ставлення до майбутньої професії.

Для ефективного цілепокладання, чітко сформулювавши мету, студенту необхідно усвідомити значення мети, способи й етапи її досягнення, можливі труднощі в процесі досягнення мети і шляхи їх запобігання, необхідність самоконтролю. Усвідомлення мети, її складнощів, наявність засобів досягнення, урахування власних можливостей збільшує вірогідність її досягнення, підсилює активність студента. При просуванні до мети важливо зауважувати навіть незначні проміжні результати, прогрес, позитивні зміни в роботі. Для посилення мотивації до діяльності, збільшення активності необхідно, щоб студент чітко усвідомлював, що він уміє робити і що необхідно зробити для досягнення бажаного. Можливість кількісно оцінити результати роботи полегшує їх порівняння і викликає прагнення покращити попереднє досягнення.

Коли студент сам ставить перед собою мети, то він може виконати великий обсяг роботи. Мета, задана ззовні, не завжди підвищує його активність, має меншу спонукаль-

ну силу. Вона може не стати метою студента, він не завжди автоматично приймає таку мету і прагне її досягти. Загальні цілі, суспільні норми, вимоги, завдання, які нав'язуються іншими людьми, можуть стати індивідуальними для студента, якщо вони сприяють задоволенню певних його потреб або є етапом чи засобом їх задоволення. Щоб зовнішня вимога була прийнята, стала його наміром, необхідна участь студента не тільки у постановці мети, але і в аналізі, обговоренні умов її досягнення. Це сприяє більшому залученню студента до діяльності і більшій його активності.

Таким чином, трансформація навчальної мотивації студентів у професійну є одним з основних складників навчально-виховного процесу, що тісно пов'язаний із цілепокладанням студентів. Завдяки постановці цілей студент може краще організувати навчальну діяльність і спланувати свою роботу з оволодіння майбутньою професією, розкрити зміст спільної діяльності з викладачем та основні вимоги до виконання навчальних завдань. При визначенні цілей навчання необхідно виходити з того, що освітня функція перш за все передбачає засвоєння наукових знань, формування загальних і спеціальних умінь і навичок. Окрім цього, в процесі навчання студенти оволодівають комунікативними, управлінськими та іншими навичками. Така різноманітність цілей навчання повинна бути певним чином структурована під час цілеспрямованої роботи студентів із саморозвитку і самовдосконалення з указанням конкретних термінів їх виконання. Це підвищить навчальну активність студентів і мобілізує їх для самостійної роботи із саморозвитку та самовдосконалення.

Список літератури: 1. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К.: Эльга–Ника-Центр, 2001. – 352 с. 2. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н.О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 20 с. 3. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – М.: Педагогика, 1987. – 173 с. 4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с. 5. Орлов А.Б. Методы изучения, активизации и развития мотивации учения в современной зарубежной психологии / А.Б. Орлов // Формирование мотивации учения: Кн. для учителя; под ред. А. К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлова. – М., 1990. – 450 с. 6. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособ. / А. А. Реан. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 288 с. 7. Романовський О.Г. Методичні рекомендації з формування спрямованості студентів на успішну професійну діяльність для викладачів і студентів / О.Г. Романовський, Л.М. Грень, В.Є. Михайличенко. – Харків: НТУ “ХПІ”. – 2009. – 48 с. 8. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 136 с. 9. Якунин В.А. Педагогическая психология: методика для диагностики учебной мотивации студентов / В.А. Якунин. – СПб., 1998. – 160 с.

Bibliography (transliterated): 1. Zanjuk S. Psihologija motivacii / S. Zanjuk. – K.: Jel'ga–Nika-Centr, 2001. – 352 s. 2. Klimenko N.O. Formuvannja motiviv navchal'no-piznaval'noї dijal'nosti studentiv viwih navchal'nih zakladiv humanitarnogo profilju: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 / N.O. Klimenko. – Lugans'k, 2005. – 20 s. 3. Klaus G. Vvedenie v differencial'nuju psihologiju uchenija / G. Klaus. – M.: Pedagogika, 1987. – 173 s. 4. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M.: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond “Znanie”, 1996. – 312 s. 5. Orlov A.B. Metody izuchenija, aktivizacii i razvitija motivacii uchenija v sovremennoj zarubezhnoj psihologii / A.B. Orlov // Formirovanie motivacii uchenija: Kn. dlja uchitelja; pod red. A. K. Markovoj, T.A. Matis, A.B. Orlova. – M., 1990. – 450 s. 6. Rean A. A. Psihologija izuchenija lichnosti: Ucheb. posob. / A. A. Rean. –

SPb.: Izd-vo V.A. Mihajlova, 1999. – 288 s. 7. Romanovs'kij O.G. Metodichni rekomendacii z formuvannja sprjamovanosti studentiv na uspishnu profesijnu dijal'nist' dlja vikladachiv i studentiv / O.G. Romanovs'kij, L.M. Gren', V.Є. Mihajlichenko.– Harkiv: NTU "HPI". – 2009. – 48 s. 8. Shadrikov V. D. Vvedenie v psihologiju: motivacija povedenija / V.D. Shadrikov. – M.: Logos, 2001. – 136 s. 9. Jakunin V.A. Pedagogicheskaja psihologija: metodika dlja diagnostiki uchebnoj motivacii studentov / V.A. Jakunin. – SPb., 1998. – 160 s.

В.Е. Михайличенко, Л.М. Грень, В.В. Полянская

ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И ЗНАЧЕНИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассмотрена динамика познавательной мотивации студентов в процессе обучения и ее трансформация в профессиональную. Показано, что осознание цели усиливает мотивацию студентов, повышает их активность, увеличивает вероятность ее достижения.

V. Mihajlichenko, L. Gren', V. Poljans'ka

STUDENTS DYNAMICS OF MOTIVATIONAL STRUCTURE AND IMPORTANT ROLE OF DEFINING GOALS IN THIS PROCESS

The dynamics of student cognitive motivation during studying and its transformation to professional is discussed in the article. It is shown that recognition of goal increases student motivation, their activity, probability of it achievement.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.01.2011р.

УДК 351:316.014.264.2

В.М. Мороз

ВИКОРИСТАННЯ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНОЮ: ОСНОВНІ ПЕРЕШКОДИ ТА ЇХ АНАЛІЗ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Однією з гострих та значущих для сталого соціально-економічного розвитку України є проблема збереження і зміцнення трудового потенціалу. Перехід до нової моделі суспільного розвитку в системі світових відносин обумовлює важливість та своєчасність досліджень зазначеної проблеми, а потреба у створенні повноцінних умов для розвитку трудового потенціалу посилює практичну значущість її розв'язання. Саме кількісні та якісні параметри трудового потенціалу стають у сучасних умовах вагомим чинником результативності економічних перетворень. “На даний час особливо гострою є проблема невідповідності наявного трудового потенціалу сучасним вимогам економічного і соціального розвитку країни, що зумовлює необхідність вжиття державою системних заходів для підтримання, відновлення і розвитку трудового потенціалу в умовах фінансової кризи та на етапі стабілізації економіки”, – наголошується в Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми збереження і розвитку трудового потенціалу України на період до 2017 року [1]. Теоретичною підставою для розроблення на державному рівні заходів щодо збереження і розвитку трудового потенціалу є наукове обґрунтування змісту й сутності процесу його формування та перспектив реалізації. Систематизація чинників впливу на розвиток трудового потенціалу, аналіз статистичної інформації, яка відбиває його кількісні та якісні характеристики у поєднанні з виявленням проблем, що спричиняють руйнування трудового потенціалу – можуть розглядатись як одні з пріоритетних завдань у контексті розв'язання проблем відтворення трудового потенціалу в умовах переходу до інноваційної моделі розвитку.

Загострення проблем відтворення трудового потенціалу в період трансформації економіки потребує переосмислення наукового доробку з питань його розвитку, регулювання зайнятості населення та врахування в дослідженнях тих суперечностей, умов та чинників, що визначають перспективи економічного зростання держави та утвердження нової економічної моделі зайнятості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різних аспектів проблем формування та реалізації трудового потенціалу населення було присвячено велику кількість наукових праць. До вітчизняних дослідників цієї проблеми належать: Д. Богиня, І. Бондар, М. Бібен, О. Грішнова, М. Долішній, Т. Заяць, С. Злупко, А. Колот, Е. Лібанова, В. Мікловда, В. Онікієнко, В. Петюх, С. Пирожков, В. Стешенко, С. Трубич та інші. Питання ефективного використання трудового потенціалу активно досліджуються вченими країн СНД. Серед них Л. Абалкін, С. Андрєєв, М. Горелов, Д. Карпунін, Р. Колосова, О. Косаєв, Л. Кунельський, М. Магомедов, І. Маслова, О. Панкратов, Г. Сергєєва, Л. Чижова, Н. Шаталова та інші. Методологічні основи регіональної економіки, що містять проблеми аналізу та управління трудовим потенціалом у сучасних умовах, досліджуються в роботах М. Карліна, Т. Кір'ян, І. Кравченко, В. Лича, О. Макарової, В. Новікова, О. Новікової, Н. Парфенцевої, В. Покришука, В. Приймака, О. Сологуб, Н. Тітової та інших.

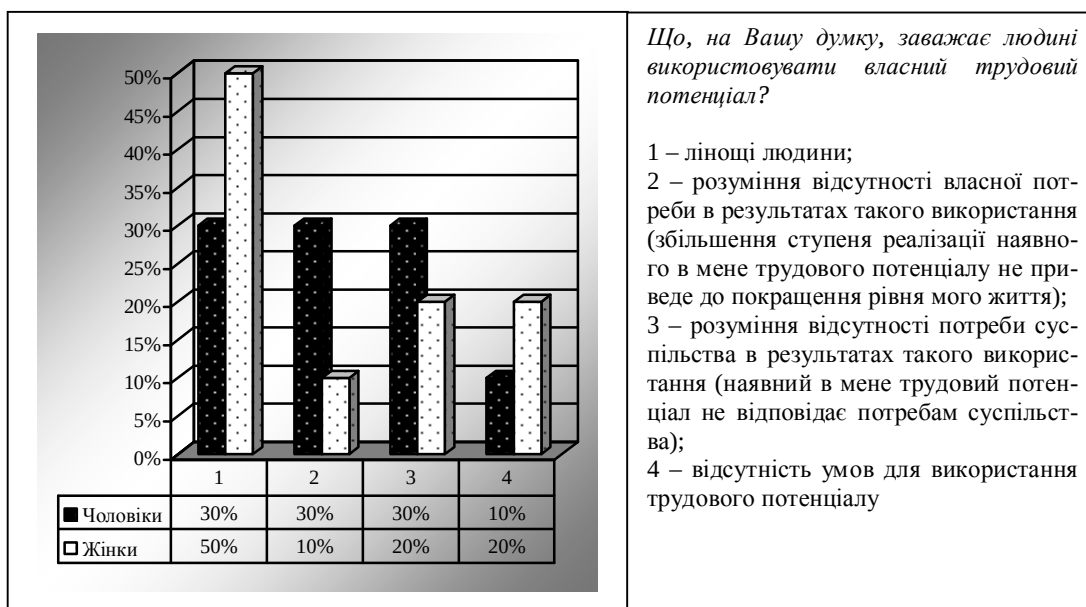
На державному рівні проблема ефективності використання трудового потенціалу відбилась у багатьох нормативно-правових документах та програмах розвитку. Наприклад, Проект Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми “Збереження і розвиток трудового потенціалу України на 2008-2017 роки”, який був опрацьований Міністерством економіки України на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.06.2007 р. N404-р “Про проведення другого Всеукраїнського форуму “Збереження і розвиток трудового потенціалу”, визначає збереження і розвиток трудового потенціалу України як стратегічне завдання сталого розвитку України [2]. Програма економічних реформ на 2010-2014 рр. “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава”, яка була розроблена Комітетом з економічних реформ при Президентові України, охоплює широкий набір стратегічних перетворень, метою яких є побудова сучасної, стійкої, відкритої й конкурентоспроможної у світовому масштабі економіки, формування професійної й ефективної системи державного управління, і зрештою – підвищення добробуту українських громадян [3]. Виконання цього стратегічного напрямку розвитку суспільно-економічних відносин неможливо уявити без проведення радикальної перебудови всієї інституційної системи, зокрема системи управління трудовими ресурсами країни.

Разом з тим, незважаючи на широкий спектр досліджень різноманітних аспектів розвитку трудового потенціалу, питання ефективності його використання та вдосконалення існуючої моделі державного регулювання процесів відтворення залишаються нерозкритими повною мірою.

Виокремлення невирішених раніше частин проблеми. У контексті дослідження можливих напрямів діяльності держави щодо вдосконалення існуючої моделі державного регулювання процесів формування, використання та розвитку трудового потенціалу заслуговують на увагу питання, які пов’язані з аналізом демографічної ситуації, зайнятістю населення, соціально-економічною політикою тощо. Дослідження впливів окремих детермінант системи трудового потенціалу становить структурну частину наукового пошуку в контексті опрацювання підґрунтя для розбудови мотиваційного механізму стимулювання трудової активності громадян державою. Отже, визначення існуючих перешкод у формуванні потреби в особистості до трудової активності, рівня розвитку трудового потенціалу, ступеня його використання та їх аналіз – є перспективним та значущим кроком наукового пошуку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити основні перешкоди, що впливають на процес використання трудового потенціалу особистістю, та провести аналіз отриманої інформації у контексті гендерного її складника.

Виклад основного матеріалу дослідження. У квітні – жовтні 2010 року слухачами магістерської програми “Адміністративний менеджмент” НТУ “ХПІ” було проведено опитування “Оцінка рівня розвитку трудового потенціалу особистості” в якому взяли участь як респонденти 169 осіб з Харківської, Донецької, Луганської, Запорізької, Львівської областей України та Автономної Республіки Крим. Зміст анкети було опрацьовано відповідно до основних положень теорії та методології соціологічного дослідження [4]. У межах цієї статті здійснюється спроба проведення аналізу частини відповідей респондентів за питанням, зміст якого стосується визначення значущості впливів тих чи інших перешкод на процес використання власного трудового потенціалу особистістю. Результат оброблення відповідей респондентів наведено на рисунку.



Основні перешкоди у формуванні бажання в особистості використання наявного в неї трудового потенціалу

Цікаво, що відповіді на запитання за напрямом з'ясування впливу основних перешкод на формування бажання в особистості до використання власного трудового потенціалу висвітлили як не найкраще існування гендерної дискримінації. Порівняння за кожною з позицій групи статистичних показників переконує в існуванні значної гендерної диспропорції щодо вподобань респондентів.

Серед основної перешкоди на шляху формування мотиваційного утворення щодо використання власного трудового потенціалу 30% респондентів чоловічої статі та 50% респондентів жіночої статі (найвище значення для кожної статі) визначили людські лінощі. Разом з тим, слід звернути увагу на той факт, що респонденти чоловічої статі визначили вплив таких чинників, як розуміння відсутності власної потреби в результатах такого використання (збільшення ступеня реалізації наявного в мене трудового потенціалу не приведе до покращення рівня мого життя) та розуміння відсутності потреби суспільства в результатах такого використання (наявний в мене трудовий потенціал не відповідає потребам суспільства) теж на рівні 30%, у той час як жінки визначили вплив цих факторів на рівні 10% та 20% відповідно. На нашу думку, значущість людських лінощів у процесі формування бажання в особистості до використання власного трудового потенціалу для респондентів жіночої статі (50%) можна пояснити через усвідомлення того факту, що жінки в цілому витрачають на роботу в межах домогосподарства більше часу, ніж чоловіки. За дослідженнями Центру соціальних експертиз Інституту соціології НАН України "Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві", переважна більшість чоловіків (60%) займається цим від 1 до 15 годин на тиждень (34% – від 5 до 15 годин), тоді як переважна більшість жінок (60% опитаних) витрачає від 5 до 30 годин (із них 30% – від 15 до 30 годин). Значно менше серед чоловіків тих, хто працює по дому від 30 до 60 годин на день (13% проти 25% серед жінок) [5, с. 70]. Таке додаткове навантаження спонукає жінку до пошуку можливостей відновлення трудового ресурсу. Дослідження щодо з'ясування причин виникнення лінощів довели, що головними серед них є чинники, які відбивають характер самої праці (її неінтенсивність, неважливість, незрозумілість), умови її реалізації (необов'язковість або, навпаки, примус), а також стан втоми. Про

те, що втома може бути підґрунтям для виникнення лінощів, свідчать результати емпіричних досліджень О.Л. Михайлової, яка, аналізуючи кількість збігів слів-стимулів з поняттям “лінощі” визначила, що майже 25% респондентів зіставили її саме з втомою (33% зіставили з нудьгою, 29% – з одноманітністю, 28% – з нечіткістю інструкцій, 27% – з рутинною, 26% – з безглуздістю завдань, 24% – з низьким статусом, 23% – з невпевненістю у собі тощо) [6]. Більшість відомих у науці означень “лінощі” розкривають її зміст через відсутність або нестачу працьовитості, надання переваги вільному часу, що традиційно сприймається як порок. Разом з тим в умовах інтенсивного використання трудових можливостей особистості, тлумачення “лінощів” досить часто подається як своєрідний захист людини від перевтоми. У цьому контексті лінощі інколи розглядають як елемент механізму збереження енергії людським організмом [7]. Отже, респонденти жіночої статі могли визначити лінощі як основний чинник, який заважає людині використовувати власний трудовий потенціал саме через наявність підсвідомого бажання заощадити свої трудові можливості. Крім того, слід звернути увагу, що поняття “лінощі” найчастіше зіставляються з нудьгою, одноманітністю, рутинною, низьким статусом, невпевненістю у собі тощо. Ці характеристики традиційно асоціюються з хатньою роботою, що можливо також сприяло формуванню відповідного вибору жінок-респондентів.

Лінощі суттєво впливають на формування мотиваційного утворення в особистості щодо використання наявного в неї трудового потенціалу (рисунок), що обумовлює необхідність вивчення впливу цієї детермінанти в межах окремого напряму дослідження.

Досить наочним з огляду на прояв гендерної детермінанти в системі трудового потенціалу є результати порівняння кількості респондентів, які визначили відсутність власної потреби у результатах використання трудового потенціалу (збільшення ступеня реалізації наявного в особистості трудового потенціалу не приводить до покращення рівня її життя) головним чинником впливу на формування мотиваційного утворення (30% респондентів чоловічої статі та 10% респондентів жіночої статі). Пояснення порівняльно великої (на рівні з іншими факторами впливу) кількості виборів респондентами чоловічої статі може відбутися на підставі розумінні того факту, що чоловіки на відміну від жінок, є більш зорієнтованими на кар’єру. За дослідженнями В.Г. Горчакової, жінки є більш пасивними у плануванні кар’єри (лише 20% жінок мають сталу тенденцію до професійної кар’єри) [8]. Орієнтація на розбудову власної кар’єри потребує концентрації зусиль на окремих видах діяльності, тобто чоловіки планують своє майбутнє через призму кар’єрного зростання. Зрозуміло, що існує часовий бар’єр між зусиллями, які докладаються для професійного просування, та конкретним результатом у вигляді відповідної посади (статусу). Крім того, між кількістю витрачених зусиль та отриманою внаслідок цього посадою (статусом) може існувати диспропорція. Отже, порівняльно значна часова розбіжність між зусиллями особистості та отриманим результатом, з одного боку, та наявність диспропорції між кількістю зусиль та якістю результату – з іншого, можуть сприяти виникненню в особистості стану апатії, приреченості та безвихідності. Тобто, чоловіки, витрачаючи зусилля на професійне зростання у межах індивідуальної кар’єри, не отримують швидкої рефлексії, що в кінцевому випадку може пояснювати тридцятивідсотковий вибір респондентами чоловічої статі того чиннику, який стосується відсутності власної потреби в результатах використання трудового потенціалу (збільшення ступеня реалізації наявного в мене трудового потенціалу не приведе до покращення рівня мого життя). У свою чергу, десятивідсотковий вибір цього факту респондентами жіночої статі (порівняно невелике значення) може бути пояснено тим фактом, що жінки, як було зазначено вище, приділяють роботі в межах домогосподарства значно більше часу. Цей вид трудової діяльності, на відміну від багатьох інших, має короткий часовий бар’єр між конкретною дією та отриманим результатом, який, як правило, відповідає витраченим зусиллям. Отже, традиційна участь жінки в роботі в межах домогосподарства сприяла становленню стійкого стереотипу щодо причинно-

наслідкового зв'язку між витраченими зусиллями та отриманим результатом. Безумовно, що розглядаючи порушене питання з саме такої точки зору, відсутність власної потреби у результатах використання трудового потенціалу не може бути визначальною, хоча і має певну вагу.

Цікавим напрямом продовження аналізування відповідей респондентів у контексті з'ясування чинників, які заважають людині використовувати власний трудовий потенціал, є порівняння вподобань чоловіків та жінок щодо значущості впливу такого чинника, як розуміння відсутності потреби суспільства в результатах використання людиною власного трудового потенціалу (наявний в мене трудовий потенціал не відповідає потребам суспільства). Так, 30% респондентів чоловічої статі та 20% респондентів жіночої статі визначили значущість саме цього чинника. Безумовно, з огляду на значущість проблеми ефективності використання трудового потенціалу населення для подальшого суспільного розвитку аналізування цього питання потребує окремого напряму дослідження, але в межах обраного предмета нашої уваги, вважаємо за доцільне обмежитися з'ясуванням впливу лише гендерної детермінанти.

Значущість впливу цього чинника (другий за ступенем впливу для респондентів жіночої статі разом з відсутністю умов для використання трудового потенціалу) та однакове значення з іншими чинниками (за винятком відсутності умов для використання трудового потенціалу) для респондентів жіночої статі можна пояснити такими фактами.

Доведено, що чоловіки більше ніж жінки цікавляться політикою, а відповідно є більш обізнаними у питаннях суспільно-економічного спрямування. Інформованість сприяє зміцненню аналітичного підґрунтя для аналізування подій та вибору особистістю відповідної моделі поведінки. Розбудова такої моделі перебуває під впливом багатьох чинників, серед яких усвідомлення того факту, що рівень довіри громадян до влади певним чином відбиває їхню надію на захист, допомогу та підтримку посідає не останнє місце.

Результати Національного моніторингового опитування, здійсненого Інститутом соціології НАН України у квітні 2010 року, свідчать, що рівень довіри до інститутів влади становить: Президент – 30,8%, уряд – 19,6%, місцеві органи влади – 17,9% [9]. Довіра, на думку П. Штопки, може виникнути лише на основі спільних цінностей, сприйняття соціального світу, своїх власних та інших соціальних практик, усвідомлення можливості їхнього узгодження [10, с. 23]. Отже, чим нижчий рівень довіри громадян до органів публічної влади, тим менша вірогідність узгодження ціннісних орієнтирів та векторів розвитку. Але цей факт стосується всіх респондентів незалежно від статі та скоріше стосується характеристики генеральної сукупності, хоча гендерна детермінанта має певний вияв. Обізнаність щодо рівня розвитку суспільно-економічних відносин (в контексті вищенаведеного саме чоловіки мають більше інформації відповідного спрямування), наприклад результатів соціологічних та експертних досліджень, обумовлює формування відповідного світогляду. Виникає ситуація, за якої кожен додатковий рівень обізнаності сприяє розумінню тієї різниці, яка існує між відносинами і нормами, що декларуються, та тими, які реально визначають якість і кількість соціальних взаємодій у суспільстві. Можливо, саме невиправданість очікування особистості щодо результативності взаємного обміну ресурсами з державою сприяє формуванню розуміння відсутності потреби суспільства в результатах використання трудового потенціалу особистістю (наявний в мене трудовий потенціал не відповідає потребам суспільства).

Цікавим з огляду на зміст пропозицій щодо напрямів удосконалення державної політики, пов'язаної з формуванням умов для ефективного використання та розвитку трудового потенціалу країни, є аналіз відповідей респондентів у контексті визначення значущості такого чинника, як відсутність умов для використання трудового потенціалу. Важливість впливу цього чинника на формування бажання в особистості щодо використання наявного в неї трудового потенціалу зазначило 10% респондентів чоловічої статі (найменше значен-

ня в системі оцінки чоловіків) та 20% респондентів жіночої статі (другий [разом із розумінням відсутності потреби суспільства в результатах використання трудового потенціалу] за значущістю в системі оцінки жінок). Занепокоєння в контексті гендерної детермінанти викликає та диспропорція, яка існує між відповідями респондентів. Тобто жінки у 2 рази частіше визначали вплив саме цього чинника, ніж чоловіки. Крім того, відповідно до статистичної інформації, наведеної на рисунку, цей фактор є другим за впливовістю у системі оцінювання жінок. Це свідчить про існування певного кола проблем, вирішення яких може сприяти збільшенню частки використання трудового потенціалу.

Питання створення умов для реалізації власного трудового потенціалу саме жінками, на наш погляд, обумовлено не тільки соціальним ролями, виконання яких традиційно покладено на жінок (виховання дітей, догляд за літніми батьками, ведення домогосподарства тощо), а й окремими особливостями психічних процесів. Проблеми існування диспропорції у розподілі праці в межах домогосподарства між чоловіком та жінкою було приділено достатньо уваги, а тому вважаємо за можливе зосередитися на тих особливостях, які мають пояснення в межах гендерної психології. Хоча питання саме диспропорції у трудовій активності між чоловіком та жінкою поза межами професійної діяльності, на нашу думку, обумовлюють необхідність створення додаткових умов для реалізації жінкою власного трудового потенціалу (можливість здійснювати професійну діяльність у домашніх умовах, гнучкі форми зайнятості, неповна зайнятість, можливість участі у формуванні навантаження тощо).

У контексті формування умов здійснення професійної діяльності слід звернути увагу на дослідження Ф. Герцберга, який допускав наявність двох типів людей. Для першого типу характерним є те, що зацікавленість викликає сама робота, її зміст, значущість. Тобто мотивація таких людей в основному визначається “мотиваторами”. Такі особи не надають особливого значення “факторам гігієни”. Для людей другого типу зміст роботи менш значущий. Їх перш за все хвилюють умови праці та інші зовнішні чинники [11, с. 142]. Цікаво що мотивація осіб жіночої статі обумовлюється переважно зовнішніми впливами (мотив легше формується під тиском ззовні), у той час як мотивація осіб чоловічої статі перебуває під впливом переважно внутрішніх чинників (мотив формується як наслідок розуміння сенсу та особистої значущості того, що треба робити). Отже, “фактори гігієни” (умови здійснення трудової діяльності) для жінки є більш значущими, що пояснює відповідний вибір респондентів у контексті з’ясування значущості впливу такого чинника, як відсутність умов, для використання трудового потенціалу на формування мотиву трудової активності.

Висновки. У контексті аналізування відповідей респондентів щодо визначення основних перешкод, які впливають на процес використання трудового потенціалу особистістю (рисунок) можна сформулювати такі висновки.

1. Вирішення питання вдосконалення мотиваційного механізму стимулювання трудової активності громадян повинно відбуватися з урахуванням гендерних особливостей. Такий механізм не може мати універсальної дії з огляду на гендерні відмінності, формування яких відбувається у процесі соціалізації.

2. Лінощі людини здійснюють потужний вплив на формування мотиваційного утворення в особистості щодо використання наявного в неї трудового потенціалу, що обумовлює необхідність вивчення впливу цієї детермінанти в межах окремого напрямку дослідження. Разом з тим мотиваційний механізм стимулювання трудової активності населення країни повинен передбачати заходи щодо запобігання (мінімізації) впливів інертності громадян та їх лінощів на процес формування потреби до трудової діяльності.

3. Механізм державного регулювання процесів формування, використання та розвитку трудових можливостей населення країни повинен сприяти встановленню балансу між трудовим навантаженням на чоловіка та жінку. Визнання державою факту існування

додаткового трудового навантаження на жінок сприятиме встановленню соціальної справедливості щодо обсягів використання трудових можливостей особистості.

4. Бажання особистості щодо використання наявного в неї трудового потенціалу залежить від рівня довіри до суб'єкта владних відносин. Узгодження очікувань суспільства (держави) із системою ціннісних орієнтацій носіїв трудового потенціалу сприятиме підвищенню ефективності використання та розвитку трудових можливостей населення країни. Існування проблеми відчуження інтересів особистості від інтересів суспільства (держави) в контексті використання та розвитку трудового потенціалу країни обумовлює необхідність проведення додаткових наукових пошуків.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Наведені результати аналізування основних перешкод, які впливають на процес використання трудового потенціалу особистістю, з огляду на обмеженість обсягу генеральної сукупності, не можуть розглядатись як надійне джерело інформації. Тому подальше розширення аналітичної бази щодо питань формування, використання та розвитку трудових можливостей населення країни є логічним та необхідним кроком для аналізу сучасних тенденцій у розвитку трудового потенціалу, визначення пріоритетів державної політики щодо його відтворення, запровадження в практику державного регулювання нових соціально-економічних, інноваційних та інвестиційних механізмів, спрямованих на підвищення ефективного використання трудового потенціалу. Крім того, серед перспективних напрямів подальшого наукового пошуку в контексті порушеного питання вважаємо за необхідне зосередити увагу на розкритті зв'язку між рівнями розвитку трудового потенціалу країни та свободи (політичної, економічної тощо) її громадян.

Список літератури: 1. Про схвалення Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми збереження і розвитку трудового потенціалу України на період до 2017 року / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.06.2009 р. №851-р. // Офіційний вісник України. – 2009. – № 56. – С. 21-22. 2. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми “Збереження і розвиток трудового потенціалу України на 2008-2017 роки”: матеріали II Всеукраїнського форуму (“Збереження і розвиток трудового потенціалу України”), (Київ, 20 вер. 2007 р.). – К.: УСПП, – 2007. – 24 с. 3. Програма економічних реформ на 2010-2014 роки “Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” (Електронний ресурс) / Програма економічних реформ // Комітет з економічних реформ – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_2.pdf. 4. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / Ядов В.А. – М.: Омега-Л, 2007. — 567 с. 5. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві / (Амджадін Л., Васильчик М., Герасименко Г. та ін.); під ред. Ю.І. Саєнко. – К.: Компанія ВАІТЕ, 2007. – 144 с. 6. Михайлова Е.Л. Ситуационные и личностные детерминанты лени: Автореф. дис...канд. психол. наук / Е.Л. Михайлова. – СПб, 2007. – 21 с. 7. Михайлова Е.Л. Лень в представлениях обыденного сознания / Е.Л. Михайлова // Психологические проблемы самореализации личности. – 2004. – №8. – С. 274–282. 8. Горчакова В.Г. Мифология женской карьеры / В.Г. Горчакова // Управление персоналом. – 2003. – № 3. – С. 54–56. 9. Розвиток соціального капіталу – найбільше багатство у світі (Електронний ресурс) / В. Гесць // Віче – Наукова бібліотека: авторські наукові публікації – Режим доступу до журн.: <http://www.viche.info/journal/2359/>. 10. Sztompka P. Trust: a Sociological Theory / P. Sztompka. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 214 p. 11. Палеха Ю.І. Менеджмент персоналу / Палеха Ю.І. – К.: Ліпа-К, 2010. – 320 с.

Bibliography (transliterated): 1. Pro shvalennja Konceptcii zagal'noderzhavnoï cil'ovoï social'noï programi zberezhennja i rozvitku trudovogo potencialu Ukraïni na period do 2017 roku / Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukraïni vid 22.06.2009 r. №851-r. // Oficijnij visnik

Україні. – 2009. – № 56. – С. 21-22. 2. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми “Збереження і розвиток трудового потенціалу України на 2008-2017 роки”: матеріали II Всеукраїнського форуму (“Збереження і розвиток трудового потенціалу України”), (Київ, 20 вер. 2007 р.). – К.: USPP, – 2007. – 24 с. 3. Програма економічних реформ на 2010-2014 роки “Замоздне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава” (Електронний ресурс) / Програма економічних реформ // Комітет з економічних реформ – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_2.pdf. 4. Ядов В.А. Стратегія соціологічного дослідження. Описання, об’яснення, розуміння соціальної реальності / Ядов В.А. – М.: Omega-L, 2007. — 567 с. 5. Гендерні стереотипи та ставлення громадян до гендерних проблем в українському суспільстві / (Амдзхадін Л., Васи-І’чик М., Герасименко Г. та ін.); під ред. Ю.І. Саєнко. – К.: Компанія ВАІТЕ, 2007. – 144 с. 6. Міхайлова Е.Л. Ситуаційні і особистісні детермінанти: Авт.-реф. дис...канд. психол. наук / Е.Л. Міхайлова. – СПб, 2007. – 21 с. 7. Міхайлова Е.Л. Лен’я в представленнях особистості / Е.Л. Міхайлова // Психологічні проблеми самореалізації особистості. – 2004. – №8. – С. 274–282. 8. Горчаків В.Г. Мифологія жіночої кар’єри / В.Г. Горчаків // Управління персоналом. – 2003. – № 3. – С. 54–56. 9. Розвиток соціального капіталу – найбільш багатство у світі (Електронний ресурс) / В. Геєць // Віче – Наукова бібліотека: авторські наукові публікації – Режим доступу до журн.: <http://www.viche.info/journal/2359/>. 10. Sztopka P. Trust: a Sociological Theory / P. Sztopka. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 214 p. 11. Палеа Ю.І. Менеджмент персоналу / Палеа Ю.І. – К.: Лира-К, 2010. – 320 с.

В.М. Мороз

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКОМ: ОСНОВНЫЕ ПРЕПЯТСТВИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Статья содержит отдельную часть результатов анализа опроса “Оценка уровня развития трудового потенциала личности”, содержание которой связано с определением основных препятствий, которые влияют на процесс использования трудового потенциала. Кроме того, в статье приведены выводы относительно возможных направлений совершенствования механизмов формирования, использования и развития трудового потенциала страны.

Ключевые слова: формирование (использование, развитие) трудового потенциала; факторы влияния; гендерные особенности; лень человека; трудовая активность; совершенствование мотивационного механизма; условия использования трудового потенциала; государственное управление.

V. Moroz

THE USE OF LABOR POTENTIAL BY A PERSON: THE BASIC OBSTACLES AND THEIR ANALYSIS

The article has a separate part of results of analysis of questioner: “The evaluation of the level of person’s labor potential development”, the plot of which is connected to definition of the main obstacles, which influence the process of using labor potential. Besides, the article has the conclusions as for the possible ways to improve the mechanisms of forming, using and developing the labor potential of the country.

Key words: forming (using, development) of labor potential; factors of influence; gender features; laziness of a human; labor activity; improving of motivational mechanism; conditions of using the labor potential; state management.

Стаття надійшла до редакційної колегії 19.04.201

НАШІ АВТОРИ

Алещенко Віктор Іванович - помічник Міністра Оборони України, кандидат військових наук, старший науковий співробітник, Заслужений працівник соціальної сфери України

Грень Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних і загальноекономічних дисциплін Інституту економіки ринкових відносин та менеджменту, м. Торез

Громов Євген Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики та комп'ютерних технологій Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Євсюков Олександр Феліксович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Зарічанський Олег Анатолійович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого–педагогічних та гуманітарних дисциплін Закарпатського державного університету, м. Ужгород

Ігнатова Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германської і слов'янської філології Вінницького державного педагогічного університету ім. Коцюбинського

Ігнатюк Ольга Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Козяр Михайло Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Львівського університету безпеки життєдіяльності МНС України, заслужений працівник освіти

Макодзей Людмила Іванівна – аспірантка кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ

Михайличенко Валентина Євдокимівна – кандидат філософських наук, професор кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Мороз Володимир Михайлович – кандидат наук з державного управління, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Подольанко Леонід Андрійович – кандидат філософських наук, доцент Національного технічного університету “Київський політехнічний інститут”

Полянська Вікторія Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Романовський Олександр Георгійович – член-кореспондент Національної академії педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, лауреат Державної премії України

Середа Наталія Вікторівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Яшун Тетяна Вікторівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри інформатики та комп’ютерних технологій Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ

Щоквартальний науково-практичний журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

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 та соціології в Україні та за її межами.

До друку приймаються статті за такими науковими напрямками:

- теорія та практика управління соціальними системами;
- філософські, психолого-педагогічні та соціологічні основи управління;
- методологія досліджень та моделювання соціальних систем;
- філософія професійної освіти та підготовки керівників третього тисячоліття;
- формування творчої особистості; еліти та лідерства;
- соціальне середовище як фактор управління;
- особистісний фактор в управлінні.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

- розмір аркуша – А-4 (210 x 297 мм);
- ліве, верхнє, праве та нижнє поля – 25 мм;
- рекомендований шрифт – Times New Roman Сут;
- розмір шрифту – 12;
- міжрядковий інтервал – 1.

Обов’язково потрібно вказати УДК статті, відомості про автора (науковий ступінь, учене звання, де працює та яку посаду обіймає), а також адресу та контактний телефон, факс і E-mail, а також надати анотації українською, російською й англійською мовами.

До статей, що надсилаються до друку, повинні додаватись: експертний висновок від навчальної чи наукової організації автора за затвердженою формою та рекомендація (рецензія).

Статті, що рекомендовані до друку членами координаційної ради та редколегії, рекомендації (рецензії) не потребують. Решта проходять рецензування.

Адреса:

Україна, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21, НТУ “ХПІ”, редколегія журналу “Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія”, головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Телефон: (057) 70-04-025, (057) 70-76-417

Телефакс (057) 70-76-371

E-mail: serdechenko_n_i@mail.ru

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автора буде поінформовано

Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.

Передплатити журнал можна в поштових відділеннях України.

Передплатний індекс 23958

Наукове видання

Щоквартальний науково-практичний журнал

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ:
ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІОЛОГІЯ**

2'2011

Редактор *Н.І. Верлока*
Комп'ютерна верстка *О.М. Грінченко, К.В. Лазарєва*

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України: Серія КВ №5212 від 18.06.2001 р.

Підп. до друку р. Формат 60x84 1/8. Папір Кут Лух.
Друк – різнографія. Ум. друк. арк . Обл.-вид. арк. .
Наклад 300 прим. 1-й завод – 100. Зам. № . Ціна договірна.

Видавничий центр НТУ “ХПІ”.
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК№3657 від 24.12.2009 р.
61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

Друкарня НТУ “ХПІ”. 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.