

ISSN 2078-77-82

***Теорія
і практика***

управління соціальними системами

***ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ***

2'2012

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

Щоквартальний науково-практичний журнал 2'2012

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.
Бабасєв 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*)
Панфілов Ю.І., канд. психол. наук, 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.
Пономарьов 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

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ

Вишневецький М.И. Культуротворческая миссия современного социально-гуманитарного образования

Смолінська О.Є. Категорія мотиваційної культури в університетській педагогічній освіті: проблема означення та етичної дієвості

Пономарьов О.С. Філософія спілкування в контексті педагогічної культури.....

ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНА ЕЛІТА: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ

Ророва О. The content of structural components of professional competence of engineers

Бутенко Т.О. Аналіз результатів педагогічного експерименту з формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Фотинюк В.Г. Критерії, показники та рівні сформованості професійно–прикладної фізичної підготовленості інженерів-механіків авіаційної галузі.....

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Олексенко В.М. Виявлення і реалізація потенціалу студента при вивченні вищої математики.....

Кузьмина К.И., Оноприенко В.Н., Козак Н.С., Семик Т.М., Андон Т.А. Семейная медицина сегодня и проблема ее дальнейшей интеллектуализации с помощью информационных технологий и компьютерных систем.....

Романовська О.О., Яворський П.Р. Застосування методу проблемної лекції для викладання економічних дисциплін.....

Корольова Н.В. Моделі компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін.....

Канівець М. Роль самостійної роботи в процесі саморозвитку студентів.....

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ігнатюк О.А. Формування компетентності з проектування методик навчання магістрантів інженерно-технічного профілю

Лутиніс Т.Б. Структура інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Артюх С.Ф., Каверін О.Д. Проблема підготовки офіцерів внутрішніх військ в галузі прийняття управлінських рішень

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Попова Г.В., Милорадова Н.Э. Подготовка будущих психологов к практической деятельности тренера социально-психологического тренинга методом игрового проектирования.....

Фурманец Б.И., Мовчан Я.А. Психологические особенности деятельности специалистов по информационным технологиям с учетом системного подхода.....

НАШІ АВТОРИ.....

СТОРІНКА РЕДКОЛІГІІ.....

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2012. – № 2. – 140 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол №6 від 25.05.2012; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 3 від 1.06.2012; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 11 від 4.05.2012.

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”, 2012

© Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2012

© Українська інженерно-педагогічна академія, 2012

М.И. Вишнеvский

**КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ МИССИЯ СОВРЕМЕННОГО
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Социально-гуманитарное образование непосредственно связано с формированием теоретического и жизненно-практического мировоззрения личности через развернутое “представительство” культуры общества в содержании и организационных структурах образовательных программ. Наша исходная посылка состоит в утверждении, что современное состояние социально-гуманитарного образования, выражая стержневые идеи и интенции сложившейся культуры общества, активно влияет на ее дальнейшее развитие и во многом определяет ее будущий облик.

Начиная с эпохи Просвещения, выдвинувшей на первый план задачи развития образования и культуры, связь между этими задачами видится в том, что культура выступает в качестве всеобъемлющего источника содержания образования, образование же представляет собой один из основных элементов культуры и важный фактор ее прогресса. Правда, понятие культуры отмечено не только многозначительностью, но и удивительной многозначностью, даже некоторой размытостью, так что пользоваться им в конкретном исследовании весьма непросто. Не вызывает, однако, сомнений тот факт, что, размышляя о культуре, мы имеем в виду мир человеческого бытия. Более того, выбор определения культуры – это, как отмечает А.С.Кармин, по существу выбор определения “природы человека” [3, с.362]. Данное определение, как бы оно ни формулировалось, несомненно, должно учитывать фундаментальную роль деятельности в жизни общества и человека. Этим объясняется обосновываемое в работах А.С.Кармина вычленение в составе культуры, понимаемой как бытие смысла, трех основных разновидностей смыслов: знаний, регулятивов и ценностей. Знания показывают, *что* может быть сделано, если руководствоваться объективно установленными свойствами и связями вещей. Регулятивы, разнообразные нормы и правила, которыми мы руководствуемся в своей деятельности, устанавливают, *как* эта деятельность должна осуществляться. Ценности показывают, *для чего* или *с какой целью* люди что-либо делают. Взятые вместе, знания, регулятивы и ценности выражают, так сказать, культурный потенциал деятельности, ее смысл.

Если в жизни общества и в научном познании мира происходят кардинальные изменения, то они обязательно получают определенное преломление в культуре в целом и рано или поздно сказываются на состоянии образования. Такие изменения, охватившие современный мир, часто характеризуют как ситуацию постмодерна. При этом модерн обоснованно связывается с ясным видением важнейших путей общественного развития, вырастающим из опоры на научно-техническую рациональность, индивидуальную активность и ответственность. Постмодерн же, как полагают многие исследователи, отмечен отказом от идей всеобщей законосообразной и гармоничной упорядоченности бытия, его целостности, поступательности движения общества по пути прогресса. На место монистического миропонимания встает принципиальный плюрализм; утверждение самоценности порядка сменяется апологией созидательного хаоса; прежние сущности и смыслы бытия перестают быть предметом яростных дискуссий, ибо признаются чем-то малозначимым, лишенным общеобязательности или вовсе мнимым [4]. И человеческая жизнь, и все окружение, в котором она протекает, утрачивают центри-

рующие, консолидирующие начала; соответственно исчезает и столь важное для культуры модерна отчетливое различие “ядра” и периферии, истинного и ложного, нормального и аномального.

С позиций доминирующей культуры эпохи модерна, давно уже ставшей по существу точкой зрения здравого смысла образованных людей, все это отнюдь не свидетельствует о благополучном состоянии общества, его духовной жизни. Но так есть на самом деле, и нужно определяться с тем, как выстраивать деятельность образования в этой новой социокультурной ситуации. При этом для нас не является обязательным жесткое различие модерна и постмодерна как особых стадий общественного развития. Полтора века назад капитализм вступил в полосу острого кризиса, и К.Маркс тогда сделал вывод о том, что время жизни данной формации подходит к концу. История, однако, показала, что у капитализма еще немало жизненных сил, и трудности роста не следует воспринимать как предсмертные судороги. Может быть, категорические утверждения о полной исчерпанности программы модерна тоже являются чересчур поспешными и Ю.Хабермас прав в том, что модерн представляет собой незавершенный проект. Во всяком случае, перемены налицо и нужно их осмыслить и учесть.

Выстраивая социально-гуманитарное образование в современных общественных условиях, отмеченных масштабными, едва ли не всеобъемлющими трансформациями, следует учитывать, что степень ответственности здесь весьма высока. Неэффективность этой образовательной деятельности способна привести к тому, что новое поколение людей будет вступать в самостоятельную жизнь, плохо понимая существующие в обществе взаимосвязи, предъявляемые к участникам социокультурного процесса требования и последствия возможных ошибок. Поэтому первое побуждение составителей образовательных программ состоит в обеспечении исчерпывающей полноты их содержания – как научного, так и жизненно-практического. Применительно к обществоведческому знанию это означает необходимость учета наличия четырех основных сфер жизни общества – материально-производственной, духовной, политической и социальной – и раскрытия специфики каждой из них, а также их тесную взаимосвязь и взаимопроникновение, требующие в свою очередь философско-мировоззренческого осмысления. Каждая из этих сфер жизни, а также и “стыки”, переходы между ними исследуются соответствующими сложноструктурированными науками или даже обширными группами наук, и в рамках общего образования – как на уровне школы, так и на уровне вуза – совершенно невозможно охватить весь этот почти необозримый массив знаний и социального опыта.

Полнотой содержания приходится жертвовать – либо отбирая для рассмотрения материалы, относящиеся только к некоторым наукам об обществе, человеке, культуре, охватывающим отдельные стороны их бытия, либо производя жесткий отбор предлагаемого для изучения содержания всех этих наук и сохраняя таким способом, по возможности, представленность в образовательной программе всех сфер жизни современного общества, а также философии как теоретико-мировоззренческого “ядра” культуры. Оба варианта имеют свои достоинства и недостатки. Пойдя по первому пути и уменьшив количество обязательных учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузе либо соответствующих тематических разделов учебных программ средней школы, можно добиться более обстоятельного освоения школьниками и студентами немногочисленных специально выделенных содержательных блоков в надежде на то, что на этой основе они смогут продолжать работать самостоятельно. Правда, проводимые исследования показывают, что на постсоветском культурно-образовательном пространстве высокая самостоятельность и результативность учащихся в выборе собственных образо-

вательных траекторий не имеет массового распространения и в целом существенно ниже, чем в странах Запада.

Так, В.В.Булкин констатирует, что “между народами России и США существует принципиальное различие в распределении психотипов, определяющих поведенческую мотивацию” [1]. Данный вывод получен на основе исследований, в которых выделялись четыре таких психотипа. Первый из них отличает самостоятельность, склонность изменять последовательность изучаемых предметов; таким людям преподаватель не нужен. Представители второго психотипа склонны критически относиться к учителю и желают работать самостоятельно; они верят в свои силы и идеи, проникнуты духом научного поиска, стремятся достичь компетентности, уровень которой оценивают сами. Третий тип составляют люди, которые признают авторитет учителя, руководствуются чувством долга, уважают традиции и стремятся к должностному росту. К четвертому психотипу относятся люди, уважающие личность преподавателя, но стремящиеся быть самими собой и при этом поддерживать гармоничные отношения с другими людьми. По данным исследований, представители первых двух типов составляют в США суммарно 50% населения; они ярче социально, тяготеют к субъект-субъектной парадигме образования, а также к асинхронному режиму учебного процесса, при котором учащийся может самостоятельно выбирать дисциплины и преподавателя, формировать удобную для него последовательность и график освоения учебных дисциплин. В России суммарная доля этих двух психотипов не достигает 20%; большинство же тяготеет к работе по установленным правилам.

Поэтому В.В.Булкин приходит к заключению, что асинхронная организация учебной деятельности не вполне соответствует российской национальной социокультурной среде. Даже если молодые люди заявляют о желательности для них асинхронного графика учебной работы, но при этом не приучены и не хотят самообучаться, то выполнение их пожеланий может привести к провалам в образовательной подготовке. Усиление самостоятельной работы учащихся в таких условиях должно сопрягаться с совершенствованием контроля преподавателей за ее выполнением. Если же надежды на плодотворное социально-гуманитарное самообразование учащихся не оправдываются, а предлагаемые им соответствующие образовательные программы фрагментарны и имеют значительные пробелы в содержании, то возникает опасность наличия концептуальных разрывов и рассогласований в складывающихся под влиянием такого образования индивидуальных картинах социально-культурной действительности. Все это в конечном итоге может способствовать формированию неблагоприятных в личностном и социально-культурном аспектах общемировоззренческих и жизненно-практических установок.

Более оптимальным представляется движение по второму пути, когда приоритетным признается обеспечение охвата содержанием институционализированного социально-гуманитарного образования в основном всего поля соответствующих научно-познавательных и жизненно-практических проблем. В белорусской высшей школе в настоящее время прорабатывается такая схема построения цикла социально-гуманитарных дисциплин, которая обеспечивает преемственную связь со школьным курсом обществоведения и вместе с тем обеспечивает качественно новый уровень интеграции и практической направленности данных дисциплин [2]. Предполагается членение этого цикла на четыре интегрированных модуля, кратко называемых “философия”, “экономика”, “политология”, “история”. В каждом из них выделяются дисциплины, обязательные для изучения (“Философия”, “Основы психологии и педагогики” – в первом, “Экономическая теория” и “Социология” – во втором, “Основы идеологии бе-

лорусского государства” и “Политология” – в третьем, “История Беларуси в контексте мировых цивилизаций” – в четвертом). Кроме обязательных для изучения дисциплин в состав каждого интегрированного модуля включается достаточно обширный набор специализированных, нередко междисциплинарных модулей, из числа которых вузы предлагают на выбор студентам не менее восьми, а каждый студент должен выбрать не менее четырех. Намечено существенно уменьшить количество аудиторных занятий и соответственно увеличить объем самостоятельной работы студентов.

Выстраивая содержание социально-гуманитарного образования, нужно учитывать, что если достижения культуры имеют преимущественно инструментальный характер и могут эффективно использоваться самыми разными социальными субъектами, каковы бы ни были их устремления, интересы и цели, то при образовательной трансляции таких достижений, как правило, нет нужды вести специальный разговор о личностях творцов и об особой направленности или же об истоках их замыслов. Но бывает и так, что определенные культурные ценности приобретают символическое значение, становятся как бы рубриками, позволяющими четко выделять и разграничивать принципиальные позиции, фиксировать ключевые вехи в развитии, какие-то особенно важные достижения. Каждый школьник знает или хотя бы что-то слышал о законах Ньютона и теории относительности Эйнштейна; “на слуху” и многие другие имена, вносящие в наши представления о культуре существенные элементы персонификации. И дело не просто в указании авторства, а в том, чтобы выделить в содержании культуры самое главное, подчеркнув при этом, что его творцами являются определенные личности, прокладывая своими свершениями новые пути всему человечеству. Такие примеры воодушевляют и как бы призывают к активному творческому созиданию. Наоборот, сводя принципиальные особенности, которые правомерно связывают с соответствующими именами, на уровень рядового своеобразия, мы рискуем исказить суть дела и ввести учащихся в заблуждение относительно действительной важности определенных свершений в науке и в целом в культуре.

Социально-гуманитарное образование потому и носит такое название, что в нем общекультурное содержание неотделимо от личностных аспектов бытия культуры. На всех уровнях образования здесь содержится обращение к личности учащегося, которому легче и естественнее воспринимать общее и существенное в их, так сказать, человеко-соразмерности. Общее, выраженное только в абстрактных понятиях, ненаглядно и по-человечески не весьма убедительно. Неслучайно люди, имеющие значительный жизненный опыт, оправданно не доверяют абстрактно-общему; они ощущают его формальный характер и неоднократно сталкивались с тем, что отвлеченные, чисто умозрительные рассуждения бывают по существу безответственными и способны маскировать грубые упрощения или своекорыстные устремления. Если же теоретические построения, относящиеся к общественному бытию, излагаются как выражение определенной позиции, выработанной или даже выстраданной в соответствующих реальных обстоятельствах, несущей на себе следы как эпохи, так и личности автора, то воспринимаются они совсем по-другому. Хотя здесь сразу становится ясно, что автор этот – человек, а не Бог, и он вовсе не всеведущ и не всеблаг, в связи с чем его рассуждения и выводы не являются истиной в последней инстанции, однако мы вправе считать, что они имеют определенные основания и заслуживают внимательного изучения, которое позволило бы понять их особую, специфическую истинность.

Казалось бы, такие конкретизации невозможно совместить с требованием экономить учебное время и удалять из содержания социально-гуманитарного образования все лишнее, необязательное. На деле же целостное изложение определенной концеп-

ции, сопровождаемое должными комментариями относительно ее истоков, границ применения, социально-культурных влияний и последствий, позволяет в дальнейшем просто ссылаться на уже сформированный образ данной целостности и устранять повторы. Это особенно очевидно при организации изучения философии, которая связывает воедино различные виды знания и социального опыта и является формой теоретического мировоззрения.

Современные ситуации в философии и в искусстве во многом похожи. Сегодня почти никто не пишет в стиле классики, но классические произведения ценятся очень высоко. Странно было бы встретить в книжном магазине произведение современного философа, создавшего новую всеобъемлющую систему понятий о человеке и мире его бытия. Но мы, как и прежде, внимательно вчитываемся в работы Канта, Гегеля, Маркса, не обязательно соглашаясь с ними, но оправданно ожидая, что их размышления, выводы и даже просто мнения окажутся поучительными. Нас при этом не смутит то обстоятельство, что мы имеем дело именно с мнениями – хорошо продуманными, но во многом вовсе не обязательными для человека, по-иному истолковывающего окружающую действительность. Все попытки придать какому-либо философскому построению исчерпывающую научную строгость и общеобязательность, а их было немало, неизменно оказывались безуспешными. Более того, строгая наука, на которую равнялись многие философы, за последнее время отчасти утратила былую однозначность и безапелляционность, приблизившись тем самым к философии и искусству, а может быть, и к жизни.

Религиозный ренессанс, наблюдаемый на постсоветском пространстве, а также утвердившаяся общедоступность различных видов информации, имеющей при этом почти неустранимую и для большинства пользователей вполне приемлемую “клочковатость” (фрагментарность и бессистемность), ведут к падению авторитета последовательного понятийно-логического мышления, в том числе и мировоззренческого. Повсеместно распространяется “детское” сознание и мировосприятие – легковверное, падкое на сенсацию и яркие картинки, не склонное к ответственному самоконтролю и критическому анализу. В этих условиях миссия философии и ее высокая, хотя и далеко не всеми осознаваемая актуальность состоит в поддержании и, по возможности, развитии (сообразно с современными обстоятельствами) таких феноменов культуры, как доказательность, последовательность и ответственность рефлексивной мировоззренческой мысли, нацеленность на концептуальный мировоззренческий синтез.

Выстраивая содержание социально-гуманитарного образования в целом, мы просто обязаны четко выделять те немногочисленные концепции и идеи, незнание которых ведет к невосполнимым потерям в общем понимании сути изучаемых дисциплин, а вместе с тем и сути явлений, процессов окружающей нас общественной жизни. Это базовое содержание нужно рассматривать основательно и без спешки. Все остальное целесообразно передать для самостоятельного изучения студентами. Возможно, наши сегодняшние представления о наиболее важном и сравнительно менее важном в багаже социально-гуманитарных наук в последующем будут пересмотрены и откорректированы. Делать это будут в том числе и наши сегодняшние ученики; через них пройдет в будущее волна перемен, актуальность которых обсуждали их учителя, отмечая при этом высокое общекультурное значение врачебного принципа “Не навреди”.

В заключение отметим, что социально-гуманитарное образование – это действительно одна из ключевых форм самоформирования, саморазвития современной культуры. Идеи и устремления, определяющие содержание социально-гуманитарного образования, связаны с необходимостью подготовить получающих его людей к жизни в изме-

няющемся мире, где опора на уже сложившуюся культуру сопрягается с готовностью и способностью осуществлять конструктивные преобразования, нести ответственность за сделанный выбор и его реализацию.

Список литературы: 1. Булкин В.В. Социокультурная российская образовательная среда и ее совместимость с асинхронным учебным процессом // Alma Mater. – 2010. № 5. – С.35. 2. Вишневский М.И. Вопросы оптимизации содержания социально-гуманитарного образования в вузах // Высшая школа. – 2011. – №6. – С.19-22. 3. Кармин А.С. На путях к теории культуры // Фундаментальные проблемы культурологии: В 4 т. - Т.1. Теория культуры. – СПб.: Алетея, 2008. – С. 362. 4. Можейко М.А. Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: сравнительный анализ синергетической и постмодернистской парадигм. – Минск: БГЭУ, 1999.

Bibliography (transliterated): 1. Bulkin V.V. Sociokul'turnaja rossijskaja obrazovatel'naja sreda i ee sovmestimost' s asinhronnym uchebnym processom // Alma Mater. – 2010. № 5. – S.35. 2. Vishnevskij M.I. Voprosy optimizacii soderzhanija social'no-gumanitarnogo obrazovanija v vuzah // Vyshnejshaja shkola. – 2011. – №6. – S.19-22. 3. Karmin A.S. Na putjah k teorii kul'tury // Fundamental'nye problemy kul'turologii: V 4 t. - T.1. Teorija kul'tury. – SPb.: Aleteja, 2008. – S. 362. 4. Mozhejko M.A. Stanovlenie teorii nelinejnyh dinamik v sovremennoj kul'ture: sravnitel'nyj analiz si-nergeticheskoj i postmodernistskoj paradigm. – Minsk: BGJeU, 1999.

М.И. Вишневский

КУЛЬТУРОТВОРЧА МІСІЯ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

У статті автор розкриває особливості соціально-гуманітарної освіти, в якій загальнокультурний зміст тісно пов'язаний з особистісними аспектами буття культури. Зокрема зазначається, що саме соціально-гуманітарна освіта є формою саморозвитку сучасної культури.

M. Wisniewski

CREATING A CULTURE MISSION OF MODERN SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION

The author reveals the features of the social and humanities education in which general cultural content is closely linked with the personal aspects of life culture. In particular, notes that it is the social and humanities education is a form of self-development of modern culture.

Стаття надійшла до редакційної колегії 13.03.2012

О.Є. Смолінська

КАТЕГОРІЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ПРОБЛЕМА ОЗНАЧЕННЯ ТА ЕТИЧНОЇ ДІЄВОСТІ

Постановка проблеми. Щороку Україна втрачає значні обсяги коштів через неповне використання потенціалу працівників, а рівень продуктивності праці значно відстає від продуктивності праці в розвинених країнах. Причинами цього є зростання невпорядкованості соціально-трудових відносин, незацікавленості працівників підприємств у підвищенні працевіддачі, неналежне врахування нематеріального складника мотивування та невідповідне результатам матеріальне стимулювання. Ця ситуація перш за все визначається мотиваційними проблемами у сфері праці та зростанням розбіжностей між теоретичними моделями мотивування трудової діяльності і реальними господарськими процесами, що пов'язані з формуванням особливої економічної ідеології у власників і найманих працівників підприємств усіх галузей національної економіки [8], у тому числі і в освіті, де набувають особливих форм, зумовлених специфікою діяльності у цій сфері. Зміна інформаційного фону освітньої діяльності, соціально-економічних умов існування вищих навчальних закладів, загальна маркетизація освіти, споживче ставлення до освіченості — все це зумовило ті перетворення, що вже відбулися, а ще — створює основу для виникнення нових освітніх відносин, нової методологічної платформи освіти, що характеризуватиметься іншим змістом відносин, отже, і новою педагогічною теорією.

Глобальні процеси, що відбуваються в усіх соціально-економічних системах та пов'язаних з ними сферах, і на першому плані вища освіта, зумовлюють необхідність якнайповнішого використання наявних ресурсів, серед яких, як це не дивно звучить з точки зору педагогіки, належать і люди з їхніми прагненнями, потребами, індивідуальною неповторністю. Економізація суспільного життя, що призвела до маркетизації освіти, робить упор на матеріальні потреби, що одночасно вихолощує зміст людських взаємин, переводить професійні та особисті стосунки у площину споживацтва, отже збіднення поширюється не лише на гаманці, ділячи суспільство на верстви, поглиблюючи його стратифікацію, а й цілісно — на соціально-духовну діяльність особистості, відділяючи та віддаляючи і її від щоденних потреб. Закономірно, що всі ці процеси в першу чергу відбилися на вищій освіті, оскільки вона якраз і стає лінією розділу між світами багатства й бідності, соціальної успішності й відкинутості, закладаючи певні “програми” на майбутнє професійно-особисте життя. У цьому саме й відображається культурологічна функція вищої освіти в цілому та вищого навчального закладу зокрема, яка має одночасно дві підфункції — культуриносну і культуротворчу. Через культуриносну відбувається культурне відтворення, що означає “способи, завдяки яким школи разом з іншими соціальними інституціями допомагають зберігати соціальну та економічну нерівність від одного покоління до іншого” [3], а через культуротворчу (в ідеалі) повинні нівелюватися ті фактори, що призводять до стратифікації, забезпечуючи всім студентам-випускникам рівні “стартові” умови. Разом з тим, треба зауважити, що культурологічна функція вищої освіти zdeформована у бік відтворення, що спричинено дією низки чинників:

- по-перше, хоча й світова спільнота переходить від техногенного до антропогенного типу цивілізації, системні підходи до вищої освіти залишаються незмінно орієнтованими на технологічні підходи [1], визначаючи як первинний продукт

знання, вміння та навички фахівця (саме вони були і є формальним критерієм навченості випускника, їх і вимірюють, коли здійснюють контрольно-оціночні функції в освіті);

- по-друге, у XXI столітті, що вже настало, вузькопрофесійна підготовка стає анахронізмом, оскільки у професійній культурі набуває ваги особиста культура випускника, а вчені-психологи та педагоги сходяться на думці, що “випускник повинен бути, перш за все, людиною культури” [11];

- по-третє, конкурентоспроможність випускника вищого навчального закладу прямо залежить від рівня його власної активності, яка формується у тісній взаємодії з процесами, що відбуваються безпосередньо у навчальному закладі, та опосередковано - із суспільними освітніми процесами. Серед усього розмаїття, що супроводжує навчання, впливовими є освітній і навчальний менеджмент, і сформований тип мотиваційної культури, що виявляється, з одного боку, в педагогічній мотивації, з іншого—у навчальній мотивації студентів та ще — у певній організації всього університетського життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з теми. Тематика навчальної мотивації достатньо опрацьована у педагогічній та психологічній літературі, щодо педагогічної мотивації теж є дослідження, проте існує проблема з їхнім поєднанням через площину університету в цілісну дієву концепцію, яка давала б результат з освітньо-культурологічних позицій. Є чимало досліджень з мотивації у менеджменті, але їх автори зосереджують свою увагу здебільшого на проблемі зростання економічної віддачі, тому питань освіти, у тому числі педагогічної, вони тільки торкаються. У пошуку інтегрованих підходів до проблеми мотивації цікавими є дослідження Л.Р. Кучер [8], Г.М. Захарчин та Н.П. Любомудрової [4]. О.Г. Карпенко, застосувала діяльнісний підхід до вивчення мотивації в структурі діяльності соціального працівника [6]. Проблемі психологічного супроводу здійснення інноваційних освітніх проєктів з позицій мотивації присвячена стаття В.П. Чудакової [16]. Психологічна культура вчителя початкових класів досліджена у дисертації О.С. Созонюк [13].

Мета статті полягає в необхідності означити категорію мотиваційної культури та окреслити її етичну дієвість.

Основний зміст статті. Необхідність конкретизації категорії мотиваційної культури у педагогічній освіті пов’язана не лише із складністю внутрішніх логічних зв’язків, але й із надзвичайно розгалуженими зовнішніми обставинами освіти як діяльності. Категорія культури в педагогічній освіті пов’язана з таким ендегенним фактором, як особиста педагогічна культура, що є домінантним у системі формування, розвитку, трансформації організаційно-культурних цінностей, незважаючи на суб’єктивність. Крім того, вона об’єктивно взаємодіє з культурою освітніх організацій, утворюючи дуальну мезогенну динамічну структуру, компоненти якої (культури освіти та організації), попри свою обмеженість, що обумовлена, з одного боку, суб’єктивністю, а з іншого – просторово-часовими чинниками, можуть взаємозамінюватися, а це відкриває перед кожним із елементів набагато ширші перспективи. Прикладами такої взаємозаміни можуть бути конкретні факти із життя педагогічних університетів, які свідчать, що їхня організаційна культура може існувати, реалізуватися та ретранслюватися винятково через особистості, вивчатися й інтерпретуватися в особистісному річизні через вивчення та інтерпретацію ціннісних установок та орієнтацій її конкретних носіїв. Ще одним прикладом є педагогічний університет як “корпорація знань”, організація, що самонавчається, структура, в якій будь-яке керівництво як функція стає одним із засобів діяльності, а не формою існування.

Культура педагогічної освіти інтегрована також у суспільний культурний прогрес не лише у функції носія суспільних цінностей, що реалізуються у навчально-виховній

діяльності індивідів, а ще як механізм розвитку та зміни інституції культури в цілому, оскільки сформовані в університетах цінності, опредмечуючися через освітній та навчальний менеджмент у результати їхньої діяльності, проходять також і зворотний процес перетворення (розпредмечення) у нові суспільні спочатку матеріальні, а потім – духовні надбання, які фіксуються в культурі.

Таким чином, організаційна культура педагогічної освіти, застосовуючи визначення культури менеджменту, є сукупністю досягнень в організації та здійсненні освітнього процесу, налагодженні навчально-виховної, науково-дослідницької та інших видів праці, використанні техніки в менеджменті, а також вимог, які висуваються як до системи, так і до працівників, зумовлених нормами й принципами суспільної моралі, етики, естетики, права [2, 306], поєднує в собі три рівні факторів:

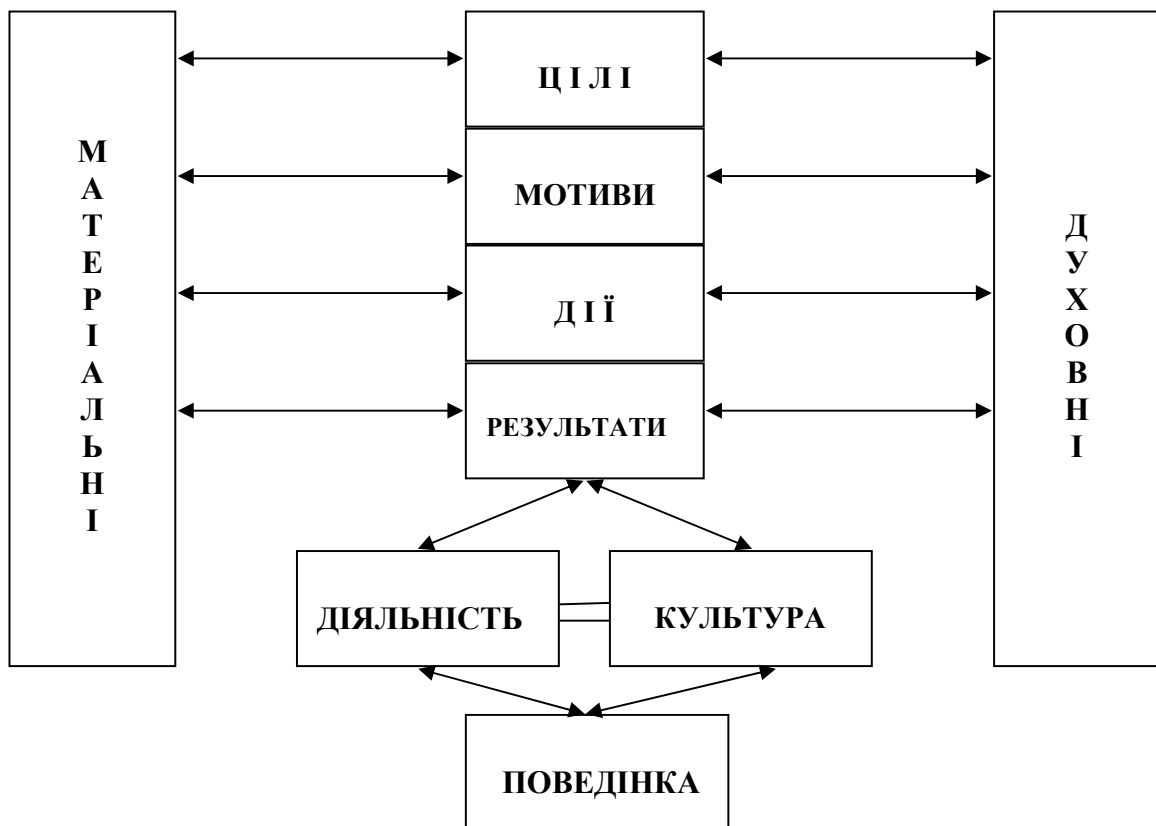
- ендогенні (внутрішні);
- мезогенні (внутрішньо опосередковані);
- екзогенні (зовнішньо опосередковані).

Незважаючи на структурну складність організаційної культури педагогічної освіти, її різноплановість, дослідження цієї категорії повинно характеризуватися максимальною повнотою, оскільки ступінь її інтеграції в освітні процеси як на рівні педагогічних університетів, так і на макрорівні є надзвичайно високим. Виходячи з позиції, що культура є не лише результатом діяльності, а й окремою діяльністю, спрямованою на втілення певних пріоритетів за допомогою визначених інструментальних засобів, серед яких – педагогічні технології, обґрунтованим буде підхід до її вивчення на основі діяльнісного аналізу.

Концентруючи увагу на організаційній культурі педагогічної освіти як виявах індивідуальної активності її носіїв та декларуючи культуру окремих педагогів як ключовий елемент загальної педагогічної культури, варто звернутися до джерел цієї активності. По-перше, одним із них є соціально важлива змістовна мета діяльності, яка генерує велику енергію, спроможну об'єднати розумову, емоційну та вольову сфери особистості. Щодо педагогічної освіти такою метою може бути установка „Серце віддаю дітям” [14]. В аспекті ж мотиваційної культури як вияву організаційної цікавими є думки А.С. Макаренка про нове педагогічне мислення, спрямоване на досягнення нової форми використання ідеалу, що, за його висловом, є “не квартирантом, а хорошим адміністратором”, матеріалізованим як “соціальний клей: відчуття суспільної перспективи..., це справжня спільність, це єдність руху і праці, відповідальності й допомоги, єдність традицій [9, с. 582-583]”. Це, безперечно, ідеальні моделі, тим не менш їхня важливість полягає в тому, що, будучи усвідомленими на різних професійно-соціально-культурно-інформаційних рівнях, вони якраз і спонукатимуть до активності, нескінченної у часі та просторі, спроможної врівноважити різноманітні за своєю природою фактори, що впливають на освітню діяльність. Емпірично втілення цих концептуальних підходів є складним, однак із точки зору організаційної культури університетської педагогічної освіти – це цілком реальний шлях до побудови оптимального співвідношення індивідуальних та групових культурних цінностей, що сприятиме гармонізації активності індивідів та освітніх організацій.

Другим джерелом активності носіїв культури є її внутрішні фактори – мотиви – які, власне, безпосередньо спонукують до діяльності. Мотиви діяльності та поведінки тісно пов'язані з органічними та культурними потребами, в яких людина відчуває необхідність. Саме тому, коли йдеться про педагогічну поведінку, спрямовану на досягнення духовної чи соціальної корисності, мається на увазі також її співвіднесеність не лише зі сферою суто педагогічною, а й із культурною.

Необхідність визначення мотиваційної культури педагогічної освіти зумовлена широким спектром визначень наявних дотичних понять, у тому числі самої організаційної культури, культури педагогічної діяльності, індивідуальної педагогічної культури. Зважаючи на їх численність, хоча й, подекуди, суперечливість, ці категорії досліджуються досить активно. Мотиваційна культура – сфера, існування якої визнається лише віднедавна й лише у прагматичному аспекті, коли необхідно створити програми комплексних наукових досліджень мотивації для забезпечення ефективної та якісної людської діяльності [15, с. 519]. Насправді ж, ця категорія виходить за межі безпосередньої практики так само, як економічна діяльність долає рамки суто матеріальні. „Мотиви й інтереси негосподарського роду (національні та релігійні) мали особливо великий вплив на розвиток господарства. Патріотизм, релігія, інші психологічні почуття – наймогутніші чинники в господарській діяльності, яку не можна розвивати тільки на „шлункових потребах”, що самі собою мають обмежений характер, огрублюють суспільство. Нематеріальні цінності – більший рушій, ніж матеріальні потреби [5, с. 269-270]”, - писав М. Туган-Барановський у праці „Психологічні фактори суспільного розвитку”. Культура і мотивація об’єднуються фактором діяльності, яка може мати матеріальний (предметний) та духовний (розумовий) характер. Внутрішня єдність, що виявляється в однорідній результативності та чіткій співвіднесеності, наявній у моделі „мета-мотив-дії-результат” є наслідком структурної завершеності всіх трьох категорій: мотиваційної культури, організаційної культури педагогічної освіти як культури діяльності у сфері освіти та культури цивілізаційної як результату діяльності людства (рисунок).



Структура діяльності та культури як діяльності, їхня результативність

Таким чином, **мотиваційна культура** – це суспільно-історично сформована сукупність чинників матеріального та нематеріального порядку, визначена метою діяльності, яка (сукупність) є матрицею для формування полімотиваційних підходів [8], зокрема в університетській педагогічній освіті відтворюється через ключові мотиваційні установки учасників навчально-виховного процесу, впливає на його результативність та суб'єктивізовані відчуття, забезпечуючи як єдність університетського життя, так і професійну корпоративність (О.С.).

Доцільність вивчення мотиваційної культури в педагогічній освіті та її вагомість щодо реалізації науково-педагогічних підходів зумовлюється також синергічним ефектом, оскільки проста сукупність мотивів тільки частково виявляє результати впливу факторів мотиваційної культури в цілому.

Структура мотиваційної культури в педагогічній освіті містить низку елементів, які реалізують стимулюючу та обмежуючу функції організаційної культури. Серед стимулюючих елементів є вартість участі – поняття, введене Г. Саймоном [12] у рамках його концепції ідентифікації працівника з організацією для позначення, з одного боку, ціни, яку повинна заплатити організація за готовність співпрацювати з нею, з іншого – така міра задоволення потреб конкретного працівника, при якій він готовий стати членом організації [17, с. 178]. Крім того, вартість участі з точки зору матеріальної мотиваційної культури (грошова винагорода, соціальний пакет) є ефективною лише на первинному етапі, коли йдеться про прийняття рішення, формування лояльності працівника до організації; на етапі ж продовження важливо встановити мотиваційний баланс (Ч. Барнард), коли діяльність науково-педагогічних кадрів повинна спрямовуватися на створення ціннісних і матеріальних передумов, які сприятимуть формуванню інтеріоризованої (внутрішньої) мотиваційної структури, у яку буде інтегрована як цінність причетність до певного педагогічного університету.

Обмежуюча функція мотиваційної культури виявляється на етапах таких змін, коли трансформація інституцій призводить до зміни ціннісних орієнтацій на суспільному рівні. Яскравим прикладом сили такого обмежувача щодо мотиваційної культури стала поява в культурі організацій, у тому числі, на жаль, освітніх, кримінального аспекту (корупція). Активізація виявів матеріальної культури в Україні наприкінці ХХ століття у зв'язку із переходом економіки на ринковий тип розвитку призвела не лише до зміни якості життя, в якому духовні чинники стрімко знецінюються через домінуючу необхідність забезпечення потреб матеріального рівня, а й до маргіналізації суспільних культурних установок. Вербальна модель добробуту майже не ототожнюється у свідомості людей із творінням доброго життя у його духовно-сакральному змісті, натомість добробут означає рівень здобуття корисності як матеріального результату діяльності. Мотиваційна культура є складником суспільної, тому, зазнавши впливу змінених інституцій освіти, сім'ї, права, держави, набули пріоритетності вузькоекономічні цінності, отже й мотиви. Нищівні наслідки такої диспропорційності спостерігаються у сфері нематеріального виробництва, особливо там, де праця пов'язана із формуванням духовних цінностей або їхньою матеріалізацією через вчинкову діяльність, коли рух у напрямі до одного мотиву водночас віддаляє особистість від іншого, таким чином змінюючи її мотиваційну сферу, зумовлюючи незворотні зміни у спрямованості діяльності. Такими у першу чергу є

освіта й охорона здоров'я. Саме у цих ланках, згідно із дослідженнями соціологів, найбільшого розвитку набула корупція, оскільки домінування матеріальних мотиваційних компонентів у суспільстві тут так і не дістало реального грошового підкріплення. Разом із тим, суспільне нівелювання духовно-світоглядних мотивів призвело до того, що й це підкріплення втратило свою силу на рівні особистості. Ситуація ускладнюється ще й тим, що привести мотиваційну культуру, у тому числі в університетській педагогічній освіті, у стан рівноваги можливо не через зростання матеріальної винагороди за працю, а більше завдяки посиленню її духовного компонента, який щодо педагогічних університетів може виявлятися як їхня відповідальність перед суспільством [10, с. 24], а щодо інших установ — як соціальна відповідальність (вільний вибір на користь зобов'язання підвищувати добробут громадян через відповідні підходи до ведення бізнесу, а також надання корпоративних ресурсів [7, с. 3]), щодо педагогів — як високі морально-етичні стандарти, які виявляються в особистій співучасті в житті освітніх закладів (у тому числі вищих педагогічних) та суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, мотиваційна культура у педагогічній освіті — категорія, що інтегрує як матеріальні, так і нематеріальні чинники, які впливають на успішність роботи педагогічних університетів у цілому, їхніх керівників, викладачів, студентів — майбутніх фахівців-педагогів. Вивчення етичної дієвості мотиваційної культури відкриває нові можливості для аналізу сфери професійно-педагогічного впливу та розкриває можливості гуманізації взаємодій у педагогічному процесі.

Список літератури: 1. Бех В. П., Малік І.В. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи: Монографія / За ред. В. П. Бе́ха. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 263 с. 2. Воронкова В.Г., Беліченко А.Г., Попов О.М. . Управління людськими ресурсами: філософські засади: Навч. посібн. / — К.: Вид. дім "Професіонал", 2006. — 576 с. 3. Гіденс Е. Майбутнє освіти. Освіта й нові комунікаційні технології [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://libfree.com/123309326_sotsiologiyamaybutnye_osviti.html 4. Захарчин Г.М., Любомудрова Н.П. Концептуальні підходи до формування мотиваційної політики персоналу в сучасних умовах [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ekonomika/2011_698/24.pdf 5. Злупко С. М. Українська економічна думка. Постаті і теорії. — Львів: Євросвіт, 2004. — 544 с. 6. Карпенко О.Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/960/1/04kogdsp.pdf> 7. Котлер Ф., Ненсі Лі Корпоративна соціальна відповідальність. Як зробити якомога більше добра для вашої компанії та суспільства: Пер. з англ.— К.: Стандарт, 2005. -302 с. 8. Кучер Л.Р. Формування мотиваційного механізму управління персоналом торговельних підприємств: Дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04 / Людмила Романівна Кучер. — Львів, 2010. — 224 с. 9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — К.: Веселка, 1986. — 604 с. 10. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. / За ред. В.Г. Кременя. — Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. — 147 с. 11. Руденко В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего обра-

зовання: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Електронний ресурс] / Владимир Николаевич Руденко. — Ростов н/Д, 2003. — 454 с. — Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/115485.html> 12. Саймон Г.А. Адміністративна поведінка. — К.: АртЕк, 2001. — 392 с. 13. Созонюк О.С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи: Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07.— Рівне, 2002. — 20 с. 14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — К.: Радянська школа, 1988. — 272 с. 15. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. — К., 1986. — 796 с. 16. Чудакова В.П. Психологічний супровід здійснення інноваційних освітніх проєктів: мотиваційний компонент [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://festival21.org/stati-i-publikacii/psixologichnij-suprovid-zdijsnennya-innovacijnix-osvitnix-proektiv-motivacijnij-komponent/> 17. Щербина В.В. Социальные теории организации: словарь. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 264 с.

Bibliography (transliterated): 1. Beh V. P., Malik I.V. Tehnokratizm u diskursi problem viwoї shkoli: Monografija / Za red. V. P. Beha. — K.: Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. — 263 s. 2. Voronkova V.G., Belichenko A.G, Popov O.M. . Upravlinnja ljuds'kimi re-sursami: filosofs'ki zasady: Navch. posibn. / — K.: Vid. dim "Profesional", 2006. — 576 s. 3. Gidens E. Majbutne osviti. Osvita j novi komunikacijni tehnologii [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu : http://libfree.com/123309326_sotsiologiyamaybutnye_osviti.html 4. Zaharchin G.M., Ljubomudrova N.P. Konceptual'ni pidhodi do formuvannja motivacijnoї politiki personalu v suchasnih umovah [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ekonomika/2011_698/24.pdf 5. Zlupko S. M. Ukraїns'ka ekonomichna dumka. Postati i teorii. — L'viv: Cvrosvit, 2004. — 544 s. 6. Karpenko O.G. Motivacija v strukturi dijal'nosti social'nogo pracivnika [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu : <http://eprints.zu.edu.ua/960/1/04kogdsp.pdf> 7. Kotler F., Nensi Li Korporativna social'na vidpovidal'nist'. Jak zrobiti jakomoga bil'she dobra dlja vashoї kompanii ta suspil'stva: Per. z angl.— K.: Standart, 2005. -302 s. 8. Kucher L.R. Formuvannja motivacijnogo mehanizmu upravlinnja personalom torgovel'nih pidpriemstv: Dis... kand. ekon. nauk : 08.00.04 / Ljudmila Romanivna Kucher. — L'viv, 2010. — 224 s. 9. Makarenko A.S. Pedagogicheskaja pojema. — K. : Veselka, 1986. — 604 s. 10. Osnovni zasady rozvitku viwoї osviti Ukraїni v konteksti Bolons'kogo procesu (dokumenti i materiali 2003-2004 rr.) / Stepko M.F., Boljubash Ja.Ja., Shinkaruk V.D. ta in. / Za red. V.G. Kremenja. — Ternopil': Vid-vo TDPU imeni V. Gnatjuka, 2004. — 147 s. 11. Rudenko V. N. Kul'turologicheskie osnovy celostnosti soderzhanija vysshego obrazovanija : Dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 [Elektronnyj resurs] / Vladimir Nikolaevich Rudenko. — Rostov n/D, 2003. — 454 s. — Rezhim dostupa : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/115485.html> 12. Sajmon G.A. Administrativna povedinka. — K. : ArtEk, 2001. — 392 s. 13. Sozonjuk O.S. Determinanti rozvitku psihologichnoї kul'turi vchitelja pochatkovoї shkoli: Avtoref. dis... kand. psihol. nauk : 19.00.07.— Rivne, 2002. — 20 s. 14. Suhomlinskij V.A. Serdce otdaju detjam. — K. : Radjans'ka shkola, 1988. — 272 s. 15. Filosofs'kij slovník / Za red. V.I. Shinkaruka. — K., 1986. — 796 s. 16. Chudakova V.P. Psihologichnij suprovid zdijsnennja innovacijnih osvitnih proektiv: motivacijnij komponent [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu : <http://festival21.org/stati-i-publikacii/psixologichnij-suprovid-zdijsnennya-innovacijnix-osvitnix-proektiv-motivacijnij-komponent/>

О.Е. Смолинская

**КАТЕГОРИЯ МОТИВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ЭТИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВЕННОСТИ**

Статья посвящена изучению сложной мотивационной системы, действующей в университетском педагогическом образовании, коренным образом преобразовавшемся под влиянием глобализационных факторов и специфически реформировавшимся. Акцентировано внимание на герменевтически-этическом аспекте проблемы мотивационной культуры в контексте университетского педагогического образования.

Ключевые слова: мотивационная культура, университетское педагогическое образование, стимулирующая и ограничивающая функции.

O. Smolinska

**THE CATEGORY OF MOTIVATIONAL CULTURE IN UNIVERSITY
PEDAGOGICAL EDUCATION: THE PROBLEM OF ATTRIBUTE AND THE
ETHIC EFFECTIVENESS**

The article is devoted to the complex motivational system, that acts in university pedagogical education, which suffered the radical changes under the influence of globalizational factors and has been specifically reformed. It was paid a special attention to hermeneutic and ethic aspect of motivational culture problem in the context of university pedagogical education.

Key words: motivational culture, university, stimulated and limited function.

Стаття надійшла до редакційної колегії 12.03.2012

О. С. Пономарьов

ФІЛОСОФІЯ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Загальна постановка проблеми. Характерні особливості сучасного етапу історії людської цивілізації полягають не тільки в глобалізації всіх сфер суспільного життя та його широкій інформатизації, а й в істотній зміні самого змісту духовності і культури, системи життєвих цілей і цінностей. Лавиноподібне зростання обсягів науково-технічної інформації і скорочення циклу розроблення, впровадження й оновлення технологій породжують новий характер суспільного виробництва. Кардинально змінилися цілі, зміст і сенс міжособистісного спілкування, воно стає все більш прагматичним, втрачає людяність та емоційне забарвлення. Ці процеси й визначальні тенденції їхнього розвитку суттєво ускладнили завдання системи освіти й настільки загострили притаманні їй суперечності, що сьогодні все виразніше і цілком справедливо говорять про ту глибоку кризу, в якій вона опинилася.

З одного боку, якісно новий етап розвитку людства значно посилює роль освіти як специфічного суспільного феномену і надзвичайно важливого й відповідального соціального інституту, призначеного надійно готувати покоління, що підростають, до успішного життя й діяльності в нових умовах. З іншого ж боку, традиційні цілі, зміст і характер освіти перестали відповідати сучасним потребам і реаліям цивілізаційного розвитку. Процеси глобалізації світогосподарських зв'язків, інформатизації практично всіх сфер суспільного життя та ускладнення науково-технічних знань висувають нові вимоги до системи освіти, до забезпечення її якості та конкурентоспроможності. Сама ж освіта навіть не завжди встигає їх осмислити і трансформувати у педагогічні технології і культуру педагогічної діяльності.

Помітно ускладнює нормальне функціонування освіти, особливо вищої школи, та невизначеність, в якій їй доводиться виконувати свої завдання. Дійсно, освіта призначена готувати фахівців до життя й діяльності в умовах близького й віддаленого майбутнього, зміст якого ми принципово не можемо знати і лише ледве вбачаємо його розмиті контури. До того ж навіть вони стрімко змінюються. Тому загальною проблемою сьогодні постає необхідність глибокої філософської рефлексії феномену освіти й розроблення на основі її результатів нової освітньої парадигми.

Її пошуки знаходять своє відображення в концепції компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу. Але педагогічна теорія і практика ще, на жаль, не напрацювали надійних рекомендацій стосовно тих методів, засобів і технологій, які б гарантували формування професійної компетентності випускників. Ось чому науково-педагогічному складу вищих навчальних закладів і доводиться здебільшого самотужки, методом спроб і помилок шукати і знаходити ті способи і підходи, які б забезпечували бажані результати навчально-виховного процесу. Одними з них є значне підвищення професійної компетенції викладачів у своїй фаховій сфері, педагогічної майстерності, загальної і професійно-педагогічної культури. За цих умов головну роль має відігравати педагогічне спілкування як основний інструмент професійної діяльності викладача і його впливу на особистісний розвиток і соціалізацію студента, на формування його культури.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений тим, що сьогодні, в часи кардинальної зміни системи життєвих цінностей і падіння авторитету освіти в суспільній свідомості, дуже гостро постає завдання з пошуку шляхів і засобів його відновлення. І одним з найбільш ефективних серед них є культура педагогічної діяльності, насамперед культура міжособистісного спілкування вчителя зі своїми учнями чи викладача вищої школи зі своїми студентами.

У той же час, педагогічна теорія, на моє глибоке переконання, ще вкрай недостатню увагу приділяє як самому осмисленню реалій сьогодення, в яких відбувається освітній процес, так і дослідженню їх впливу на цілі, зміст і характер спілкування. А це не тільки важливо для освітньої практики, але й цікаво для теорії. Тому проблеми взаємозв'язку педагогічної культури і спілкування викликають інтерес з позицій і філософії освіти, і філософії спілкування, і філософії культури. Видається, що, опинившись на перетині таких наукових напрямів, не тільки ці проблеми можуть бути належним чином розв'язані, але й результати їх розв'язання отримають належне практичне використання в навчально-виховному процесі.

Результати аналізу наукових досліджень і публікацій з порушеної проблеми переконливо свідчать про глибоке розуміння освітянською і науковою спільнотами її значення для філософського осмислення феномену спілкування та істотного підвищення культури педагогічної діяльності, оскільки сьогодні ця культура є одним з визначальних чинників забезпечення належної якості й ефективності освіти, формування високої професійної компетентності і культури майбутніх фахівців, високої їх конкурентоспроможності на ринку праці. Загальна ж демократизація суспільного життя і поширення суб'єкт-суб'єктного характеру організації навчально-виховного процесу роблять особливо важливим компонентом педагогічної культури і спілкування майстерне володіння кожним вчителем та викладачем вищої школи мистецтвом діалогу.

У зв'язку з цим цікаво навести думку відомої російської дослідниці філософії діалогу В. В. Горшкової, яка впевнено стверджує, що “концепція педагогіки діалогу розкривається на рівні інтеграції історико-філософських та соціокультурних обґрунтувань, представляючи його як полісуб'єктний простір і методологічний принцип, який поширюється на будь-яку сферу гуманітарного знання”. На її глибоке переконання, “звернення до діалогу як загальнолюдського феномену виявляє багатовимірний підхід до проблеми розуміння людини у світі “речей, властивостей і відносин”, а також розглядає діалог як відправну точку в розумінні самої людини, становлення її гуманітарного мислення” [1, с. 43].

Становлення саме гуманітарного мислення і його належний розвиток стають сьогодні одним із визначальних завдань системи освіти, яка своїм певним нехтуванням виховним складником цілісного освітнього процесу дає підстави для поширення технократичного мислення. Воно ж ігнорує цінність людяності та емоційно-позитивного сенсу міжособистісного спілкування, а інколи навіть і потреби у ньому, перетворюючи спілкування виключно на комунікацію. Тому сучасна філософія освіти приділяє таку увагу феномену педагогічного спілкування та проблемам його використання як потужного чинника культуротворення. Ведеться активний пошук шляхів і можливостей істотного підвищення його ефективності. Одним із таких шляхів є прищеплення студентам культури діалогу.

Діалогом є як спеціально підкреслює відома українська дослідниця проблем педагогічної психології В. О. Семиченко, “мовлення підтримувальне. Один учасник діалогу в процесі спілкування ставить уточнюючі питання, розвиває далі думку співроз-

мовника або може закінчити її сам, подає репліки, які свідчать про увагу до повідомлюваного, зацікавленість у взаємодії”. Для культури педагогічного спілкування важливим є те, що “це дозволяє тому, хто говорить, точніше висловлювати свої думки, оперативно коригувати використовувані мовленнєві засоби для того, щоб точніше передати своє ставлення, бути впевненим у розумінні та зацікавленості у взаємодії з боку співрозмовника” [2, с. 12-13].

З позицій філософії освіти феномен педагогічного спілкування має розглядатись одним із найважливіших засобів успішного досягнення цілей освітнього процесу. Одне з основних завдань діалогу полягає у формуванні інтелектуальної культури студента, культури його мислення, що відкриває перед ним можливість оволодіння в процесі духовно-практичної діяльності засобами, правилами і нормами розумових дій та висловлюваннями. При цьому В. О. Лозовой зі співавторами вважають, що “інтелектуальна культура пов’язана з дотриманням законів логіки, розвиненістю раціонально-логічного та художньо-образного типу мислення, мислення асоціативного, за аналогією, екстраполяцією. Вона включає інтуїцію, фантазію тощо”. На думку вчених, “інтелектуальна культура не вичерпується високим рівнем, широким обсягом знань та розумових умінь, а характеризується ще й стилем (типом) мислення, його гнучкістю, критичністю, динамізмом, нетривіальністю, творчою спрямованістю” [3, с. 369-370]. Додамо також, що культура мислення безпосередньо пов’язана з мовленнєвою культурою людини, з її культурою спілкування, стосунків та взаємодії з іншими людьми. А формування цієї культури також є одним із завдань системи освіти.

Безумовно позитивні інтеграційні тенденції в економічній, науково-технічній і духовно-культурній сферах суспільного життя супроводжуються, на жаль, і посиленням ворожнечі, міжнаціональними і міжконфесійними конфліктами, проявами агресії і тероризму. Якщо додати ще й поширення наркоманії, бездуховність, втрату моральних засад поведінки і орієнтирів діяльності, деформацію життєвих цінностей тощо, то стане зрозумілим, що науково-технічний прогрес суттєво випереджає прогрес соціальний, випереджає духовно-культурний розвиток суспільства. Це також ускладнює освітню діяльність і потребує значного підвищення педагогічної культури кожного вчителя і викладача вищої школи.

Така ситуація стає досить небезпечною, оскільки величезні технічні можливості в руках аморальної людини, особливо коли вона виявляється при владі, можуть нанести людям і суспільству в цілому непомірної шкоди з масштабними руйнівними наслідками. Вся історія цивілізації дає переконливі підтвердження цієї тези численними прикладами. Тому сьогодні надзвичайно актуальними стають взаємопов’язані проблеми застосування адекватних вимогам часу методів і засобів навчання, виховання та особистісного розвитку підростаючих поколінь, цілеспрямованої розробки і використання ефективних педагогічних технологій. Для забезпечення належного рівня їхньої ефективності необхідно, щоб ці технології ґрунтувалися саме на діалогічних способах педагогічного спілкування.

Мінський філософ А. А. Лазаревич вважає, що “найважливіша сутність діалогічної культури і комунікації, що ґрунтується на її основі, полягає у здатності, по-перше, слухати, по-друге, – розуміти співрозмовника”. Причому, за його словами, “кількість учасників комунікативного процесу і висловлювані ними репліки, повідомлення можуть бути різними і не є такими істотними порівняно з бажанням слухати і співрозуміти, умінням відчувати “дух Цілого” і при цьому не нав’язувати свого бачення Істини. Головне, щоб співрозмовник, або суб’єкт комунікації, не уподібнювався ролі

“іншого”, коли цей “інший” виявляється поза комунікативною інтенцією” [4, с. 58]. Ці положення, на наше переконання, повною мірою застосовні і в освітній діяльності, будучи показником рівня розвитку культури педагога.

Проблеми педагогічної культури, педагогічного спілкування та його застосування у практиці освітньої діяльності сьогодні активно досліджують Н. Г. Баженова, О. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, Н. І. Ліфінцева, Н. Мазур, Л. С. Нечепоренко, С. М. Пазиніч, Н. С. Розов, П. Щербань та інші. Характерно, що увагу дослідників привертають питання психології й етики педагогічного спілкування. Їм присвячені роботи І. І. Амінова, Г. П. Васяновича, Л. В. Губерського, Е. Н. Гусинського, Я. Л. Коломінського, Н. В. Кузьміної, В. О. Лозового, С. С. Чорної, інших вітчизняних та іноземних учених.

Набувають розвитку філософія освіти і теорія педагогічної культури, філософія і етика спілкування, які активно досліджують В. П. Андрущенко, І. С. Добронравова, С. О. Заветний, В. В. Кізіма, С. Ф. Клепко, М. Д. Култаєва, В. С. Лутай, М. І. Михальченко, І. О. Радіонова та інші.

Однак ще вкрай **недостатня увага**, на мій погляд, приділяється саме філософському аналізу феномену педагогічного спілкування в загальному контексті культури педагогічної діяльності та його впливу на ефективність цієї діяльності, на якість формування професійної компетенції й на характер особистісного розвитку студентів. У той же час це спілкування є дієвим чинником освіти як важливого системного утворення, визначальною передумовою формування національної еліти, а отже і реальної можливості забезпечення нормального функціонування і розвитку суспільства. Потребує уваги також філософське осмислення впливу педагогічного спілкування на розвиток загальної і професійної культури майбутніх фахівців, мовленнєвої культури і духовності, на становлення нової генерації нашої інтелігенції.

Видається очевидним, що тільки філософія спілкування може ставати належною світоглядною і методологічною основою формування і розвитку культури педагогічної діяльності, особливо в умовах суперечливих реалій сьогодення. Адже тільки вона може визначати чіткі орієнтири і напрями вдосконалення педагогічної культури та суттєвого підвищення ефективності підготовки високопрофесійних фахівців моделі XXI століття.

Мета даної статті у зв'язку з цим і полягає в дослідженні тих аспектів філософії людського спілкування, які безпосередньо впливають на культуру педагогічної діяльності і культуру взаємин між всіма учасниками освітнього процесу. При цьому акцент переноситься саме на відносини у сфері освіти, на діяльнісні аспекти педагогічної культури, оскільки тільки у своїй діяльності та її результатах людина і виявляє свою глибинну сутність особистості і професіонала. Саме в процесі спілкування педагога можуть знайти свій прояв його ціннісні орієнтації та ставлення до професії і до студентів, усвідомлення ним суспільної значущості своєї діяльності та особистої відповідальності за її результати.

Ця ситуація потребує багатоаспектного аналізу феномену спілкування, у тому числі його онтологічного статусу, гносеологічних особливостей та аксіологічного значення в контексті осмислення педагогом сутності цього феномену і його місця в загальній структурі своєї професійної діяльності, оскільки саме в контексті розвитку його педагогічної культури спілкування стає і її чинником та джерелом розвитку, і яскравим проявом досягнутого рівня розвитку цієї культури. Крім того, зазначені аспекти спілкування в контексті педагогічної культури викладача визначають зміст, характер та інтенсивність впливу на студентів.

Виклад основного матеріалу. Суто суспільний характер феномену освіти як важливого інституту цілеспрямованої підготовки підростаючих поколінь до життя й діяльності в умовах конкретного соціуму породжує як її безсумнівні переваги, так і певні суперечності. Цікаво при цьому, що як самі переваги, так і суперечності тісно пов'язані зі спілкуванням, яке є одним з основних інструментальних засобів розв'язання завдань освітнього процесу. Дійсно, з одного боку, завдяки спілкуванню учня чи студента з педагогом та за його допомогою відкривається реальна можливість значного прискорення можливостей пізнання зовнішнього світу і самого себе. З іншого ж боку, через такий характер освіти пізнання втрачає свою безпосередність, оскільки тепер учень чи студент пізнає не світ сам по собі, а лише уявлення педагога про нього. До того ж, і саме це уявлення звичайно формується зі слів наставників цього педагога чи з використовуваних ним книжок та інших джерел вторинної інформації про світ.

Крім того, через все більш широкую диференціацію наук та відповідних навчальних дисциплін учні втрачають можливість системного бачення світу, замість цілісної його картини у них формуються фрагментарні уявлення, що відображають різні аспекти світу. У зв'язку з цим надзвичайно важливим завданням кожного педагога і освіти в цілому постає, по-перше, необхідність демонстрації місця відповідної дисципліни у науковій картині світу. Уміння належним чином показати це і сформулювати у вихованців розуміння зв'язку дисципліни з іншими аспектами цієї картини має вважатись одним з проявів педагогічної культури викладача і показником справжнього рівня розвитку його професійної компетентності.

По-друге, педагогові треба чітко усвідомити, що сьогодні, в умовах не просто широкої доступності інформації, а навіть інформаційної надмірності, педагогічне спілкування вже перестає бути єдиним джерелом знань і засобом їх отримання. Проте, як цілком справедливо зазначає В. Г. Кремень, "навіть якщо застосовувати найсучасніші комп'ютерні системи, високі комунікаційні технології, які, безсумнівно, стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, ніхто і ніщо не зможе повністю витіснити і замінити мистецтва безпосереднього педагогічного діалогу «учитель-учень»" [5, с. 15]. Але ж ефективність цього діалогу значно визначає міра його осмислення, яке забезпечує філософія спілкування, та належного застосування, що стає виявом рівня розвитку культури професійної діяльності педагога.

На перетині цих явищ тільки й можуть виникати сприятливі умови для успішного розв'язання сучасних завдань системи освіти з формування не лише високої професійної і соціальної компетентності майбутніх фахівців, але й їхньої загальної і професійної культури. Широке використання діалогу в навчально-виховному процесі активно сприяє і розвитку у них належної мовленнєвої культури як ефективного засобу спілкування. Водночас варто зазначити, що не тільки за допомогою мови людина може висловити свої думки і почуття, ставлення до своєї діяльності, до самої себе й до інших людей. Арсенал її комунікативних засобів багатший за можливості мови.

Дійсно, як писав Х. Ортега-і-Гассет, "мова – це лише одне із зусиль, здатне з найменшою приблизністю виявити те, що відбувається у нас всередині. Тільки і всього. Але ми звичайно не користуємося цими винятками. Навпаки, коли людина розкриває рота, вона робить це тому, що вірить, начебто може висловити все, що думає. Це ілюзія. Мова не дає нам такої можливості. Вона передає, більше чи менше, частину того, що ми думаємо, і ставить нездоланий бар'єр перед іншим" [6, с. 183]. І саме тому вплив особистості педагога на становлення і розвиток студента далеко не обмежується лише

їх спілкуванням. Виховує все – професіоналізм і культура педагога, його моральні принципи і переконання, поведінка і ставлення до студентів, вимогливість і турбота, навіть зовнішній вигляд.

Тому філософія спілкування, у тому числі й педагогічного, при аналізі цього феномену не обмежується лише його мовними засобами. А в контексті педагогічної культури вона має передбачати також належне використання артистизму викладача, невербальних засобів спілкування, уміння створювати й дотримуватися сприятливої для успішного здійснення навчально-виховного процесу емоційно-психологічної обстановки. І чим краще у викладача це виходить, тим більш високим є рівень його педагогічної культури. І навпаки, чим вищий рівень цієї культури, тим не просто легшим, а цілком природним виявляється створення такої ситуації в аудиторії, яка сама стає потужним мотиваційним чинником навчально-пізнавальної діяльності студентів. Такий зв'язок позитивно впливає на діалог, на взаємовплив і взаємний розвиток та самовдосконалення всіх учасників освітнього процесу.

Існує також ще один цікавий і надзвичайно важливий аспект філософії спілкування в контексті культури педагогічної діяльності викладача вищої школи. Він пов'язаний з тим, що в сучасних умовах все більшого поширення набуває командна діяльність. Однією з її характерних особливостей стає те, що успіх спільної діяльності учасників забезпечують максимально можливе взаєморозуміння між ними, сприятливий психологічний клімат і дружній характер міжособистісного спілкування. Таким чином, культура професійно-педагогічної діяльності має бути спрямована і на прищеплення студентам навичок толерантного й доброзичливого спілкування, вкрай необхідного для успішної взаємодії з колегами у складі команди.

Розв'язання цього завдання досягається шляхом використання методів командної діяльності безпосередньо в навчально-виховному процесі завдяки широкому використанню діалогових форм спілкування. При цьому діалог як важливий прояв активного педагогічного впливу на студентів є багатофункціональним засобом ефективної його реалізації. Безліч його функцій можна представити у такий спосіб. По-перше, діалог забезпечує виникнення і надійне функціонування зворотного зв'язку. Таким чином, при належній культурі педагогічної діяльності з'являється можливість не тільки передачі студентам певної системи знань, але й практично оперативного контролю міри глибини і характеру його засвоєння.

По-друге, саме в діалозі педагог отримує можливість прищеплювати студентам культуру взаємин взагалі, культуру міжособистісного спілкування і мовленнєву культуру зокрема. Його “м'яке”, ненав'язливе уміння виправляти помилки і мовленнєві хиби студентів, прищеплення їм не просто поваги до слова, а й смаку його відчуття здатне стати довготривалим чинником їхнього палкого прагнення оволодівати культурою спілкування і постійно її удосконалювати. А це буде в нагоді як при здійсненні ними своєї професійної діяльності, так і при вихованні своїх дітей у сім'ї.

По-третє, саме застосування діалогічних форм спілкування відкриває педагогові можливість формування у студентів не тільки належного рівня професійної компетентності, а й чітких світоглядних позицій, моральнісних принципів і переконань, прищеплення їм здатності користуватися у своїх діях положеннями і нормами логіки та методології людської діяльності. Це дає змогу коректно здійснювати процес цілепокладання, раціонально вибирати шляхи і засоби успішного досягнення цілей та своєчасно враховувати існуючі обмеження на можливості їх застосування.

По-четверте, істотне зростання інтенсивності комунікативних відносин та все більше розмаїття їх цілей, форм і засобів потребує від людини певної підготовки, яку саме й може забезпечити застосування діалогічного способу педагогічного спілкування. Тому ж не випадково Л. Л. Товажнянський та А. О. Мамалуй, аналізуючи теоретичні і технологічні аспекти нової філософії та методології освіти, підкреслюють, що “відповідно до гуманістичної парадигми освіти вона повинна трансформуватися у пріоритетний фактор суспільного прогресу, формувати креативну особистість, всебічно розвинену, здатну до комунікативних міжкультурних контактів” [7, с. 8].

Отже, завданням освіти, яка призначена для підготовки нової національної еліти, у мовних питаннях має бути збалансований розвиток і належне використання переваг і міжкультурної комунікації, і збереження національних духовних надбань, культурно-історичних традицій та естетичних ідеалів. Така єдність є одним з онтологічних аспектів сучасної філософії спілкування, і зокрема філософії діалогу, який безпосередньо позначається на змісті й характері загальної та мовленнєвої культури суспільства. Сучасний її стан потребує невідкладного дієвого реагування, в першу чергу засобами ефективного педагогічного спілкування, яке практично не може досягти своїх цілей поза плідним діалогом.

Необхідність формування у студентів навичок командної діяльності також потребує широкого використання діалогових форм спілкування, що дає можливості безпосереднього впливу на розвиток їхніх комунікативних здібностей і опосередкованого сприяння мовленнєвій культурі. Дійсно, командна діяльність постійно потребує належної взаємодії та взаємодопомоги, забезпечення яких саме й досягається за допомогою міжособистісного спілкування. При цьому і успішна організація спільної діяльності, і розподіл функцій між виконавцями та координація їхніх дій можливі через спілкування між ними.

В умовах глобалізації виникають нові, раніше не типові проблеми у сфері спілкування. Однією з них стає помітне розширення кола учасників міжкультурної комунікації, ще однією стає посилення суперечної єдності тенденцій інтерференції культур і посилення етнонаціональної свідомості та самоідентичності. Прагнення зберегти і примножити культурно-історичні традиції і духовні надбання інколи зустрічає досить активну протидію з боку певних кіл і, на жаль, окремих політичних сил. Подолання цієї суперечності як передумова розвитку гуманітарної культури, а відтак, і забезпечення реальної можливості економічного і духовного відродження України також потребує активного педагогічного впливу на студентство. Ефективність цього впливу значною мірою визначають рівень педагогічної культури викладачів та характер використовуваних ними засобів.

Як пише у зв'язку з цим М. І. Михальченко, “зрозуміти, пізнати, а ще більше – відчувати національне в культурі (або, що те саме: відчувати культуру як національну сутність) непросто”. Він підкреслює, що “це не лежить на поверхні, а відкривається лише з пізнанням, сприйняттям і глибоким співпереживанням специфіки національних відносин” [8, с. 16]. Ось чому орієнтировками системи освіти мають бути не тільки підготовка професійно компетентних фахівців, а й належне формування у них системи гуманітарно-соціальних знань, прищеплення поваги до державної мови й національної культури, які є потужними чинниками розвитку креативності, у тому числі й у сфері професійної діяльності цих фахівців.

Достатньо цікавим виглядає і ще один аспект взаємозв'язку проблем діалогічного спілкування та культури педагогічної діяльності, сутність якого полягає в необхідно-

сті формування у студентів логічності й обґрунтованості суджень і висловлювань, глибокого знання предмета, якого вони стосуються. Від цього суттєво залежить рівень взаєморозуміння між учасниками спільної діяльності, а у більш загальному плані – і між партнерами по будь-якому спілкуванню. Як свого часу вказував І. Кант, “ніколи не слід складати собі думку, якщо не *знаєш* принаймні чогось такого, за допомогою чого проблематичне само по собі судження ставиться у зв’язок з істиною, яка, хоча і не повна, тим не менш являє собою щось більше, ніж довільний вимисел. Крім того, закон такого зв’язку повинен бути достовірним” [9, с. 428]. Саме виявленню і плідному використанню цього зв’язку і сприяє як сам діалог, так і його філософія в контексті педагогічної культури.

Я вже мав нагоду писати про те, що “сьогодні в умовах прискороного інноваційного розвитку забезпечення розуміння учнями чи студентами навчального матеріалу постає домінантою в системі цілей освіти, визначає глибинну сутність її суспільної ролі та призначення. І належним чином виконати цю роль вона може тільки за умови широкого використання діалогічного суб’єкт-суб’єктного підходу” [10, с. 29]. Без його використання важко, а можливо, і взагалі нереально належним чином забезпечити суспільні очікування результатів освітньої діяльності.

Мій власний педагогічний досвід свідчить, що тільки висока культура спілкування зі студентами, поважне й доброзичливе ставлення до них і широке використання діалогічних форм викладання дозволяють сподіватися на те, що вказані очікування все ж лишаються реальними. Дійсно, за цих умов вдається не тільки сформувати у майбутніх фахівців високу професійну компетентність – головне завдання вищої школи, – а й успішно прищепити їм належні риси і якості, притаманні представникам нової національної еліти.

Висновки. Викладені міркування, як і результати досліджень автора, дозволяють дійти висновку, що, по-перше, філософія спілкування є однією з основних теоретичних і методологічних основ формування культури педагогічної діяльності викладача. По-друге, належний ефект застосування її принципів і положень, насамперед підвищення педагогічної культури, досягається системним застосуванням діалогічних форм спілкування, яке включає студентів у безпосередній освітній процес. По-третє, філософія спілкування саме в контексті педагогічної культури стає потужним чинником подолання кризи освіти і посилення її ролі в соціально-економічному й духовно-культурному відродженні України.

Список літератури: 1. Горшкова В. В. Диалог в образовании человека. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2009. – 192 с. 2. Семиченко В. А. Психология речи: Учеб. пособ. – К.: Магистр-S, 1998. – 112 с. 3. Морфология культуры: тезаурус / За ред. проф. В. О. Лозового. – Харків: Право, 2007. – 384 с. 4. Лазаревич А.А. Коммуникативно-диалогические основы преодоления социальной деструктивности // Філософія спілкування. – 2010. – № 3. – С. 56-62. 5. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6-16. 6. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Пер. с исп. – М.: АСТ, 509 с. 7. Товажнянський Л. Л., Мамалуй А. О. Гуманізація – стратегічний напрямок розвитку інженерної освіти XXI століття // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип. 23-24 (27-28). – С. 3-13. 8. Михальченко М. І. Українська національна ідея як стрижень духовного і політичного життя української політичної нації // Духовне життя українського суспільства: теоретико-методологічні та онтологічні проблеми розвитку. – К.-Дрогобич, 2009. – С. 12-45.

9. Кант І. Критика чистого розуму. – Симферополь: Реноме, 2003. – 464 с. 10. Пономарьов О. С. Проблема розуміння у філософії діалогу // Філософія спілкування: культура, мова, цінності: Матеріали Міжнар. наук.-теор. конф. – Харків: Видавець Савчук О.О., 2012. – С. 31-33.

Bibliography (transliterated): 1. Gorshkova V. V. Dialog v obrazovanii cheloveka. – SPb.: Izd-vo SPbGUP, 2009. – 192 s. 2. Semichenko V. A. Psihologija rechi: Ucheb. posob. – K.: Magistr-S, 1998. – 112 s. 3. Morfologija kul'turi: tezaurus / Za red. prof. V. O. Lozovogo. – Harkiv: Pravo, 2007. – 384 s. 4. Lazarevich A.A. Kommunikativno-dialogicheskie osnovy preodolenija social'noj destruktivnosti // Filosofija spilkuvannja. – 2010. – № 3. – S. 56-62. 5. Kremen' V. G. Filosofija osviti NHI stolittja // Pedagogika i psihologija. – 2003. – № 1. – S. 6-16. 6. Ortega-i-Gasset H. Vosstanie mass: Per. s isp. – M.: AST, 509 s. 7. Tovazhnjans'kij L. L., Mamaluj A. O. Gumanizacija – strategichnij naprjamok rozvitku inzhenernoї osviti NHI stolittja // Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noї gumanitarno-tehničnoї eliti. – 2009. – Vip. 23-24 (27-28). – S. 3-13. 8. Mihal'chenko M. I. Ukraїns'ka nacional'na ideja jak strizhen' duhovnogo i politichnogo zhittja ukraїns'koї politichnoї naciї // Duhovne zhittja ukraїns'kogo suspil'stva: teoretiko-metodologichni ta ontologichni problemi rozvitku. – K.-Drogobich, 2009. – S. 12-45. 9. Kant I. Kritika chistogo razuma. – Simferopol': Renome, 2003. – 464 s. 10. Ponomar'ov O. S. Problema rozuminnja u filosofії dialogu // Filosofija spilkuvannja: kul'tura, mova, cinnosti: Materiali Mizhnar. nauk.-teor. konf. – Harkiv: Vidavec' Savchuk O.O., 2012. – S. 31-33.

А. С. Пономарев

ФИЛОСОФИЯ ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Показана роль философии общения как фактора формирования и развития педагогической культуры. Раскрыты возможности диалогического общения в повышении эффективности обучения, в профессиональном и личностном развитии студентов. Обоснована необходимость усиления их духовно-культурного воспитания в системе формирования новой национальной элиты.

A. Ponomaryov

PHILOSOPHY OF INTERCOURSE IN CONTEXT OF PEDAGOGICAL CULTURE

The role of philosophy of intercourse as a factor of forming and development of pedagogical culture is shown. Possibilities of dialogic intercourse in the increase of efficiency of education are exposed, in development of students professional and personality. The necessity of strengthening of their spiritual-cultural education in the system of forming of a new national elite is grounded.

Стаття надійшла до редакційної колегії 2.04.2012

O. Popova

THE CONTENT OF STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENGINEERS

Statement of the problem. Today, the higher technical school of Ukraine is on the way to address improving the quality of training of future specialists in the field of engineering. Scientific and technical progress in information technology, in science and technology allows us to solve engineering problems at a new level.

Therefore, the professional activities of the engineer requires the development of future professionals of new knowledge and skills they could use to solve applied problems.

In addition, modern engineering problems associate with energy, environmental, economic and social processes. Solving problems of this class and their implementation should always be evaluated in terms of security for the safety of the environment, society, cultural heritage of society.

Thus, besides the knowledge and skills is necessary to build a future experts identified personal, professional qualities, which are part of the components of professional competence of engineers.

Relevance. Problems in the preparation of future engineers, analyzing the components of professional competence, and their formation is engaged in a number of scientists (O. Romanovsky, O. Ponomarev, O. Kovalenko, W. Petruk, O. Ignatyuk, S. Goncharenko, N. Podbetskaya, T. Butenko). In addition, there are many international standards, which describe the specific professional engineer them professionally important qualities, as well as requirements to be satisfied by an expert in the field of engineering.

However, there are a need systematic approaches and opinions on this issue.

The purposes of the article is analyzing and classify the main components of the professional competence structure of an engineer.

The presentation of the basic material. Mathematical methods and information technology have reached such a high-power development, that now there's the opportunity to apply them in a variety of disciplines, including sciences and humanities. Description and study of social systems is a rather complicated process. Therefore, the complexity of engineering led to a revision of the requirements to the professional qualities of an engineer, as well as the structure of professional competence.

The concept of professional competence of an engineer is primarily associated with his professional activities, problems that he has to overcome. The complexity of modern problems that must be addressed engineer is associated not only with the complexity of the methods of their solutions, but also greater responsibility to society for the implementation of the results of labor. Therefore, the structural components of the professional competence of an engineer should include not only specialized knowledge, skills and personal qualities, which have an engineer should for the readiness and ability to deal effectively with the task to be responsible for the results of its operations.

Over the past ten years, the problems of professional competence of engineers, as well as an analysis of requirements to the professional qualities have been studied by many scientists such as W. Petruk, A. Protasov, T. Butenko, O. Ignatyuk.

We are of the opinion of A. Protasov, who believes that the engineer's professional competence is a complex structure, based on the cognitive component of education, experience, and also on the ability of engineers to anticipate social consequences of its activities to the public. The scientist allocates six basic components of professional competence are the following:

1. Knowledge and skills related to professional activities;
2. Cognitive component, which includes the ability to acquire new knowledge, develop new technologies, the ability to use information resources and learning;
3. Creative component, which is based on the ability of specialists to find new solutions to professional problems;
4. Communicative component - the possession of native and foreign languages, the use of the conceptual apparatus and vocabulary of basic sciences, the ability to lead a discussion;
5. Social and humanitarian component, which is based on the possession of the means of technical, economic, environmental and predictive analysis of the production to its humanization and rationalization;
6. Personal component that is based on such qualities as responsibility, commitment, determination, insistence [4, 5].

W. Petruk, considering the question of professional competence of future professionals of technical specialties, provides the following professional specialist as significant as responsibility, self-control and professional self-esteem.

We believe that these qualities must be added to the personal component of the above structure of the professional competence of engineers [6, s.186].

In addition to the many scientists, engineers, training issues involved in many international organizations such as: The Engineering Council on behalf of the United Kingdom engineering profession, International Engineering Alliance (Washington Accord, Sydney Accord, Dublin Accord), Assessment of Qualifications and Competencies), that produce the appropriate standards (IEA, Australian Engineering Competency Standards, UK-SPEC) [1, 2, 3].

In contrast to the reasons of scientists, Australian Engineering Competency Standards identifies fourteen key elements of professional competence of an engineer. The most important of them, in our opinion, are the following [2].

The first component includes the availability of engineering knowledge and understanding of the profession in the field of engineering and practical skills in professional activities.

The second component includes the ability to use specialist professional activities in accordance with codes, standards and specifications that comply with environmental aspects.

The next component is based on specialist skills to select and use diagnostic methods and analysis tools for investigating problems as well as the ability to use scientific, technical and engineering principles to solve professional problems.

Professional competence engineer must also include a component that reflects the design activity specialist. This component includes knowledge and skills to design, develop, manufacture, commissioning and maintenance of engineering.

In that standard is also given to the ability to engineer to evaluate the results and implications of engineering. Therefore, future specialist must think about these issues, be able

to determine discrepancies draw conclusions, eliminate errors, to make qualified statements about development.

The standard also states that engineering solutions should not only not harm the environment, health, safety and welfare of society, but also be sensitive to the problems of the public. Therefore, an expert in the field of engineering should implement the results of its activities primarily take into account economic, environmental and social consequences.

Thus, the engineer aims to deliver outcomes that do not compromise the ability of future life to enjoy the same or better environment, health, wellbeing and safety as currently enjoyed. He must:

- inform employers or clients of the likely consequences of proposed activities on the community and the environment;
- promote the involvement of all stakeholders and the community in decisions and processes that may impact upon them and the environment.

Next component of professional engineering competence is demonstration ethical reflection. The engineer have to:

- demonstrate an understanding of the ethical issues associated with area of operation;
- demonstrate an understanding of how these issues are managed collectively by the organization, project or team;
- demonstrate an ability to identify ethical issues when they arise, and to act appropriately.

Significant place in the structure of professional competence engineer is given experience and skills necessary to manage the process of solving professional problems. The engineer have to:

- use basic engineering science to achieve a sustainable solution;
- recognize the limits of personal and team knowledge, skills and competence;
- recognize wide-ranging, possibly ill-defined risk factors;
- utilize strategies to manage client relationships;
- apply the benefits of continuous technical change;
- cultivate an attitude of engineering innovation and creativity;
- secure the necessary intellectual property rights;
- demonstrate a clear understanding of the interrelationships between all parties to an engineering activity.

Therefore, analyzing research papers in the area of professional competence of an engineer, and developed international standards, we have identified the following key components of professional competence. We believe that the engineer's professional competence can be represented in the form of three interrelated structural components (theoretical, practical and personal.)

The theoretical component of the professional competence of an engineer is a set of professional skills necessary for the engineer of his success. These include:

1. Knowledge of mathematics, science and technology in line with a major engineering;
2. Applied knowledge of processes, systems, methods used to solve complex engineering problems;
3. Knowledge that are associated with the organization of work.

In addition to the theoretical component of the professional competence of an engineer an important place in its structure is a practical component that is associated with the skills and abilities to perform professional engineering work.

The basic skills and abilities, which an engineer should have, should be attributed as follows:

1. The ability to search for the problem of the study;
2. Ability to analyze an engineering problem;
3. Ability to justify the selection of analytical methods;
4. Ability to draw conclusions consistent with the objectives;
5. Ability to use modern information technologies in the field of engineering;
6. Skills to carry out forecasting and modeling of complex processes;
7. Skills to evaluate performance under conditions of uncertainty.

Modern engineering problems are so complex that they are very difficult to deal with one person. Therefore, over the majority of practical engineering problems the whole team is working.

Speaking of the team, it is important to note that each member should be able to organize the work of other professionals, to be a member of the team, to take his place and carry out his duties. Leadership qualities are high among the professionally significant qualities of an engineer [7]. The specialist must possess management principles. He must be able to apply them in their work, be able to manage projects.

For effective team work is essential that every engineer had the communication skills, and abilities [8]. The specialist should be able to communicate in a team of colleagues to prove their point of view, to discuss methods of solving problems. In addition, it is important not only to be able to solve the problem, but also to prepare documentation, reports, to make an effective presentation development, to give and receive clear instructions at every stage of the solution. Thus, communication and management skills should be incorporated into the structure of the practical component of professional competence in mathematical modeling.

Important role in achieving quality results are relations in the team of specialists. Possession of engineer's ethical principles, professional ethics, as well as qualities such as mutual respect and tolerance increase the efficiency of a team of specialists. We consider it necessary to include these features in the structure of the personal component of professional competence of an engineer.

Most attention is paid to international standards of safety performance of the implementation of an engineer. Therefore, the engineer must be inherent in such important personal qualities of both humanity and responsibility. When choosing an applied problem solving engineer must, above all, to take into account security issues and the development of future results of operations for the population (environmental, cultural, legal and social aspects).

In order to become a high-level specialist a person should aim to improve his knowledge and skills during the whole life. Therefore, the engineer must be capable of independent and lifelong learning. The more that technology in the field of engineering is constantly improved and the complexity of applications is constantly growing. Thus, the structure of the personal component must also include the person's ability for self-learning and self-development, self-reliance.

Conclusion: After analyzing the work of scientists and the development of international standards for the training of engineers should be allocated to these components: theoretical, practical and personal. For the theoretical component should include expertise in engineering, mathematics, and methods for solving applied problems.

Under the practical component we understand the ability to apply analytical and information technologies, skills and experience of systems analysis, communication and leadership skills.

The personal component involves the possession of professional ethics as an engineer, as well as the presence of such qualities as responsibility, tolerance, independence, humanity, ability for self-learning and self-improvement throughout their lives.

Список літератури: 1. IEA Graduate Attributes and Professional Competency Profiles. <http://www.washingtonaccord.org/IEA-Grad-Attr-Prof-Competencies-v2.pdf> 2. Australian Engineering Competency Standards - Proposed Revision for 2012. http://www.engineersaustralia.org.au/sites/default/files/shado/Education/Online_CD1_1.pdf 3. UK Standard for professional engineering competence (engineering technician, incorporated engineer and chartered engineer standard) <http://www.engc.org.uk/ecukdocuments/internet/document%20library/UK-SPEC.pdf> 4. *Протасов А.Г.* Проблеми інженерної освіти в Україні в контексті Болонського процесу // Тези доп. VIII Міжнар. наук.-метод. конф. “Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу”. – К., 2007. – С. 23. 5. *Протасов А.Г.* Професійна компетентність інженерів: сутність та зміст // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. праць. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 2 (55). – С.308-313. 6. *Петрук В.А.* Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: Монографія. — Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006.— 292 с. 7. *Романовський О.Г.* Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності. – Харків : Основа, 2001. – 312 с. 8. *Бутенко Т.О.* Обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2009. - Вип. 3. - С. 94-98.

Bibliography (transliterated): 1. IEA Graduate Attributes and Professional Competency Profiles. <http://www.washingtonaccord.org/IEA-Grad-Attr-Prof-Competencies-v2.pdf> 2. Australian Engineering Competency Standards - Proposed Revision for 2012. http://www.engineersaustralia.org.au/sites/default/files/shado/Education/Online_CD1_1.pdf 3. UK Standard for professional engineering competence (engineering technician, incorporated engineer and chartered engineer standard) <http://www.engc.org.uk/ecukdocuments/internet/document%20library/UK-SPEC.pdf> 4. Protasov A.G. Problemi inzhenernoї osviti v Ukraїni v konteksti Bolons'kogo pro-cessu // Tezi dop. VIII Mizhnar. nauk.-metod. konf. “Viwa tehniczna osvita: problemi ta perspektivi rozvitku v konteksti Bolons'kogo procesu”. – K., 2007. – S. 23. 5. Protasov A.G. Profesijna kompetentnist' inzheneriv: sutnist' ta zmist // Pedagogika formuvannja tvorchoї osobistosti u viwij i zagal'noosvitnij shkolah: Zb. nauk. prac'. – Zaporizhzhja. – 2009. – Vip. 2 (55). – S.308-313. 6. Petruk V.A. Teoretiko-metodichni zasa-di formuvannja profesijnoї kompetentnosti majbutnih fahivciv tehnicnih special'nos-tej u procesi vivchennja fundamental'nih disciplin: Monografija. — Vinnicja: UNIVERSUM-Vinnicja, 2006.— 292 s. 7. Romanovs'kij O.G. Pidgotovka majbutnih inzheneriv do

ГУМАНІТАРНО-ТЕХНІЧНА ЕЛІТА: ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ
upravlins'koї dijal'nosti. – Harkiv : Osnova, 2001. – 312 s. 8. Butenko T.O. Obruntuvannja pedagogichnoї tehnologії formuvannja komunikativnoї kompetentnosti majbutnih inzheneriv. Pedagogika formuvannja tvorchoї osobistosti u viwїj i zagal'noos-vitnij shkolah: Zb. nauk. pr. – Zaporizhzhja, 2009. - Vip. 3. - S. 94-98.

О.В. Попова

ЗМІСТ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ

У статті проаналізовано зміст основних компонентів професійної компетентності інженера відповідно до його професійної діяльності. Також проаналізовано праці науковців та міжнародні стандарти щодо структури професійної компетентності інженера. Виявлено найбільш важливі професійні якості, що характерні для майбутніх інженерів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інженер, професійна компетентність інженера.

Е.В. Попова

СОДЕРЖАНИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ

В статье проанализировано содержание основных компонентов профессиональной компетентности инженера в соответствии с его профессиональной деятельностью. Также проанализированы научные труды и международные стандарты профессиональной компетентности инженера. Выявлены наиболее важные профессиональные качества, характерные для будущих инженеров.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, инженер, профессиональная компетентность инженера.

Стаття надійшла до редакційної колегії 26.05.2012

Т.О. Бутенко

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Постановка проблеми. Необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців для сучасного виробництва потребує забезпечення відповідної системи освіти, яка спрямована на різнобічний розвиток та формування майбутніх спеціалістів. Сьогодні науковці та педагоги переглядають традиційну професійну модель інженера та наголошують на збільшенні гуманітарного складника, приділяють увагу всебічно та гармонійно розвинутій особистості інженерів, розробляють нові підходи до підготовки інженерних кадрів.

Зв'язок проблеми з найважливішими науковими й практичними завданнями полягає в експериментальній перевірці педагогічної технології з формування комунікативної компетентності (КК) майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Питання щодо педагогічних досліджень розглядаються у роботах Ю.К. Бабанського, П.В. Дмитренка, В.К. Сидоренка, Н.В. Кузьміної, П.І. Образцова та ін. [1, 2, 3, 4].

Виклад основного матеріалу. Експериментальним етапом нашого дослідження була організація та проведення формувального експерименту. Мета формувального експерименту – розроблення та перевірка ефективності педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Розроблення педагогічної технології передбачало виокремлення певних її етапів. Ми вирізнили смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний і творчий етапи. Запропонована педагогічна технологія дозволила реалізувати педагогічні умови.

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

Для перевірки ефективності запропонованої технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи знань студентів.

Для оцінювання та порівняння результатів формувального експерименту ми скористалися критеріями та рівнями сформованості комунікативної компетентності, які були розроблені під час констатувального експерименту.

Спочатку контрольному зрізу підлягав перший структурний компонент комунікативної компетентності – когнітивний. Цей метод перевірявся експериментатором під час бесід зі студентами. Студентам пропонувалися запитання, на які вони давали відповіді. За результатами відповідей студентів їм ставилися відповідні оцінки за розробленими критеріями оцінювання (табл. 1).

Таблиця 1

Результати оцінювання рівня володіння студентами когнітивним компонентом комунікативної компетентності

Рівень розвитку когнітивного компонента	Експериментальна група (ЕГ)				Контрольна група (КГ)			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
Дуже високий	13	7,6	30	17,4	9	6,1	14	9,5
Високий	32	18,6	78	45,3	35	23,8	33	22,5
Середній	67	38,9	48	28	63	42,9	67	45,5
Низький	60	34,9	16	9,3	40	27,2	33	22,5

Як видно з поданої таблиці, після проведення формувального експерименту кількість студентів експериментальної групи з дуже високим рівнем сформованості когнітивного компонента комунікативної компетентності збільшилося на 9,8%, в контрольній – тільки на 3,4%; показник володіння когнітивним компонентом на високому рівні в ЕГ збільшився на 26,7%, а в контрольній групі зменшився на 1,3% за рахунок тих студентів, які з високого рівня володіння когнітивним компонентом комунікативної компетентності перейшли на дуже високий рівень.

Кількість студентів експериментальної групи, які мали середній рівень сформованості когнітивного компонента після проведення експерименту зменшилася до 28%, тобто 10,9% студентів покращили свій рівень розвитку когнітивного компонента комунікативної компетентності.

В контрольній групі результати навчання не такі суттєві: після проведення експерименту кількість студентів середнього рівня сформованості збільшилася на 2,6% за рахунок тих студентів, які підвищили свої знання й перейшли з низького рівня сформованості цього компонента на середній.

Інтерес викликає група студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента, яка після завершення експериментального навчання покращила результати аж на 25,6%. Проте 9,3% студентів так і залишилися на низькому рівні, недостатньо засвоївши теоретичний матеріал зі спілкування.

Упровадження проблемних лекцій і лекцій-конференцій, а також аналіз конкретних ситуацій та проведення бесід і дискусій про важливість спілкування в житті людини й у професійній діяльності позитивно вплинули на формування когнітивного компонента комунікативної компетентності студентів, що дало їм можливість перейти на більш високий рівень сформованості цього компонента.

Такі заняття допомогли студентам усвідомити особистісне значення оволодіння комунікативною компетентністю. На відміну від студентів експериментальної гру-

пи, студенти контрольної групи показали не такі високі результати: у цій групі низький рівень сформованості когнітивного компонента комунікативної компетентності зменшився лише на 4,7%, що свідчить не на користь традиційного навчання.

Другим для цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів ми оцінювали комунікативно-діяльнісний компонент. Перевірка сформованості цього компонента відбувалася за допомогою методу експертних оцінок. Комунікативно-діяльнісний компонент сиановлять такі елементи:

- ❖ вербальні засоби спілкування:
 - монологічне мовлення,
 - діалогічне мовлення;
- ❖ невербальні засоби спілкування;
- ❖ навички ефективного слухання;
- ❖ перцепція.

Студентам пропонується ділова гра “Відбіркве інтерв'ю при влаштуванні на роботу”, за умовами якої формується відбіркова комісія з трьох чоловік, решта студентів виконують ролі претендентів на вакантні посади. Оголошується конкурсний набір у службу персоналу у філію престижної фірми з виробництва і збуту комп'ютерного устаткування в такі групи: планування і найму співробітників; мотивації, стимулювання й оплати праці; трудових і дисциплінарних відносин; профорієнтації і соціальної адаптації; підготовки і кар'єрного зростання кадрів; вивчення й оцінки кадрів; підвищення якості трудового життя; охорони праці та техніки безпеки.

Для відбору претендентів використовується панельне інтерв'ю, яке проводить спеціальна відбіркова комісія. Кожному кандидатові дається 5 хвилин на підготовку і 3-5 хвилин на виступ. У своєму виступі він повинен:

- охарактеризувати мотиви, що спонукали його взяти участь у конкурсі, пояснити свій вибір конкретної групи;
- продемонструвати професійну компетентність;
- розповісти, що нового і корисного він може принести фірмі.

Відбіркова комісія оцінює кандидатів за п'ятибальною системою. Той, хто набрав найбільшу кількість балів, оголошується переможцем, тобто буде прийнятий на роботу.

Ця ділова гра дає змогу експертам побачити й оцінити всі складники комунікативно-діялісного компонента, зробити необхідні висновки. Оцінювання проводилося п'ятьма експертами, потім за отриманими результатами визначалися середні оцінки (табл. 2).

Аналіз даних таблиці свідчить, що існує динаміка розвитку комунікативно-діялісного компонента. Кількість студентів із дуже високим рівнем сформованості в експериментальній групі після закінчення формувального експерименту збільшилася на 27,9%. Така сама динаміка спостерігається на інших рівнях цього компонента: в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості після експерименту зменшилася на 6,4% за рахунок збільшення дуже високого рівня. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості комунікативно-діялісного компонента зменшилася за рахунок більш високих рівнів на 12,2%, із низьким - на 9,3%.

Таблиця 2

Результати оцінювання рівня розвитку комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності

Рівень розвитку комунікативно-діяльнісного компонента	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
Дуже високий	30	17,4	78	45,3	30	20,4	39	26,5
Високий	64	37,2	53	30,8	49	33,3	53	36,1
Середній	60	34,9	39	22,7	50	34	44	29,9
Низький	18	10,5	2	1,2	38	25,9	11	7,5

Отже, в експериментальній групі чітко простежується динаміка зростання рівня комунікативно-діяльнісного компонента. Такі якісні зміни саме комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності відбулися завдяки спрямованості практичних занять на комунікативну діяльність студентів, що сприяло розвитку монологічного і діалогічного мовлення, перцептивних навичок, уміння уважно слухати співрозмовника, відстоювати й аргументувати свою точку зору.

Сприяло значному підвищенню комунікативно-діяльнісного компонента широке використання на практичних заняттях ділових та рольових ігор. Активна участь студентів в іграх давала їм можливість більше спілкуватися, виконувати різні ролі, ставати на місце один одного; розв'язання різноманітних проблемних ситуацій вимагало від студентів особистісної зацікавленості, розуміння важливості правильно й аргументовано висловлюватися. Тому застосування активних методів навчання й надання можливості студентам висловлюватися якомога більше сприяло таким високим результатам формування експерименту.

У контрольній групі, на відміну від експериментальної, відбулися не такі помітні зміни. У контрольній групі після закінчення навчання кількість студентів з дуже високим рівнем сформованості комунікативно-діяльнісного компонента збільшилася на 6,1%; з високим – збільшилася на 2,8%, із середнім рівнем сформованості кількість студентів зменшилася на 4,1% за рахунок дуже високого й високого рівнів, з низьким рівнем зменшилася на 18,4%.

Такі результати рівня сформованості комунікативно-діяльнісного компонента свідчать про недостатнє використання на заняттях під час традиційного навчання активних методів навчання, незначну кількість часу, відведену на комунікативну діяльність студентів, пасивну участь у практичних заняттях, недостатнє бажання обговорювати запропоновані викладачем теми тощо.

Таким чином, порівнюючи результати сформованості комунікативно-діяльнісного компонента комунікативної компетентності в контрольній та експериментальній групах студентів, ми можемо зробити висновок, що експериментальне навчання з формування комунікативної компетентності дало якісні зміни у навчанні.

Третім компонентом структури комунікативної компетентності, який підлягав експериментальному навчанню та подальшій перевірці, був оцінний. Перевірка сформованості цього компонента відбувалася за допомогою порівняння результатів оцінювання групою експертів і самооцінкою студентів. При збігу оцінок експертів і самооцінки студента ставилась оцінка 4 (дуже високий рівень), якщо різниця була в 1 бал – ставилась оцінка 3 (високий рівень), різниця у 2 бали – оцінка 2 (середній рівень), різниця у 3 бали – оцінка 1 (низький рівень).

Оцінний компонент в експериментальній групі порівняно з іншими компонентами комунікативної компетентності після формувального експерименту мав не такі високі показники. У студентів ЕГ після експерименту показники покращилися на 14% (дуже високий рівень); в КГ - збільшилися на 2,7%; кількість студентів з високим рівнем сформованості в ЕК збільшилася на 4,1%, в КГ – на 5,5%.

Більше зростання показника високого рівня в контрольній групі, ніж в експериментальній, обумовлено тим, що частина студентів в експериментальній групі перейшла на дуже високий рівень, на відміну від контрольної. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості оцінного компонента в ЕГ зменшилася на 1,2%, а в КГ – на 0,7% за рахунок переходу до високого рівня сформованості. Кількість студентів з низьким рівнем в ЕГ після закінчення експерименту зменшилася на 17,5%, в КГ тільки у 7,5% студентів відбулося покращення.

Контрольна група студентів, у якій експериментально не перевірялася педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів, також показала зміни у рівнях комунікативної компетентності після традиційного навчання.

Зміни, які відбулись у контрольній групі студентів після закінчення традиційного навчання, не такі помітні, як в експериментальній групі. Кількість студентів з дуже високим і високим рівнями оцінного компонента збільшилася не досить значно, кількість студентів із середнім рівнем майже не змінилася, а студентів, які залишилися на низькому рівні, стало не набагато менше.

Таким чином, динаміка зростання рівнів оцінного компонента комунікативної компетентності майбутніх інженерів у контрольній групі студентів, де експериментально не перевірялася розроблена педагогічна технологія, не така помітна, як в експериментальній.

Кількісні результати оцінювання цього компонента після проведення формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах студентів наведено в табл. 3.

Такі невисокі порівняно з іншими компонентами комунікативної компетентності результати обумовлені тим, що студентам необхідно було оцінити свої комунікативні здібності та здібності інших студентів, але значна кількість студентів завищувала самооцінку, вважаючи, що комунікативна компетентність у них вже сформована на досить високому рівні, проте як інших вони оцінювали не дуже високо.

Таблиця 3

**Результати оцінювання рівня розвитку оцінного компонента
комунікативної компетентності**

Рівень розвитку оцінного компонента	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
Дуже високий	5	2,9	29	16,9	4	2,7	8	5,4
Високий	55	32	62	36,1	49	33,3	57	38,8
Середній	47	27,3	46	26,7	38	25,9	37	25,2
Низький	65	37,8	35	20,3	56	38,1	45	30,6

Використання вправ і завдань, спрямованих на формування оцінного компонента комунікативної компетентності, сприяло покращенню адекватної оцінки й самооцінки студентів. Знання правил і норм спілкування допомагало студентам знаходити та розуміти свої помилки та помилки один одного й вміти їх уникати у майбутньому. Діалогічне мовлення піддавалося кращій оцінці й самооцінці, ніж монологічне. Це можна пояснити тим, що до монологічного мовлення потрібна більш ретельна підготовка й більш високий рівень комунікативної компетентності, логічний та послідовний виклад думок і великий словниковий запас.

Рівень сформованості комунікативної компетентності визначався за допомогою обчислення середнього арифметичного всіх трьох структурних компонентів: когнітивного, комунікативно-діяльнісного й оцінного (табл. 4).

Підсумовуючи результати експериментального навчання, ми можемо зробити висновок, що загальний рівень комунікативної компетентності майбутніх інженерів якісно змінився: дуже високим рівнем володіють 21,5% студентів. Кількість студентів з високим рівнем комунікативної компетентності зросла на 12,2%, ці студенти добре оволоділи комунікативними знаннями, уміннями й навичками, хоча деякі недоліки залишилися, зокрема у студентів були помилки в побудові монологічного мовлення, не в усіх випадках вони правильно сприймали емоційний стан інших, траплялися незначні помилки в оцінюванні комунікативної компетентності інших студентів.

Кількість студентів із середнім рівнем сформованості комунікативної компетентності зменшилася на 1,7%, на цьому рівні опинилися 35,5% студентів. Хоча загальна кількість студентів із середнім рівнем сформованості майже не змінилася, проте якісний склад цієї групи зазнав змін, тепер частину її становлять студенти, що знаходилися на низькому рівні сформованості. У цих студентів збільшилися теоретичні знання з комунікації й спілкування, покращилося монологічне й діалогічне мовлення, вони навчилися краще слухати співрозмовника, що обумовило більш точне передавання інформації. У відповідях на запитання з'явилася логічність і послідовність, покращилося розуміння емоційних станів інших, підвищилась адекватність оцінки й самооцінки комунікативної компетентності.

Таблиця 4

Узагальнені результати формувального експерименту щодо комунікативної компетентності майбутніх інженерів

Рівні сформованості КК	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
Дуже високий	8	5,4	6	3,5	12	8,2	37	21,5
Високий	28	19,1	31	18	31	21,1	52	30,2
Середній	52	35,4	64	37,2	55	37,4	61	35,5
Низький	59	40,1	71	41,3	49	33,3	22	12,8
Усього:	147	100	172	100	147	100	172	100

Кількість студентів з низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності в експериментальній групі зменшилася на 28,5%. У студентів цієї групи відбулися позитивні зміни, хоча на низькому рівні залишилися 12,8%, чий рівень комунікативної компетентності потребує суттєвого покращення.

У контрольній групі студентів після закінчення навчання також відбулися зміни, хоча й не настільки суттєві, як в експериментальній. Такий стан обумовлений тим, що формуванню комунікативної компетентності у циклі психолого-педагогічних дисциплін приділялося недостатньо уваги.

Кількість студентів з дуже високим рівнем сформованості комунікативної компетентності збільшилася на 2,8%, з високим – на 2%, із середнім рівнем збільшилася на 2% через те, що студенти з низьким рівнем володіння перейшли на середній рівень. Кількість студентів з низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності зменшилася на 6,8%.

Отже, можна зробити висновок, що якісний аналіз експериментального навчання й статистична значущість підтверджують відмінності між рівнем комунікативної компетентності в експериментальній та контрольній групах студентів. У студентів експериментальної групи рівень комунікативної компетентності зріс набагато більше, ніж в контрольній, що підтверджує ефективність розробленої нами педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Список літератури: 1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с. 2. *Кузьмина Н.В.* Методы системного педагогического исследования. – Л., 1982. – 172 с. 3. *Образцов П.И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 265 с. 4. *Сидоренко В.К.* Основи наукових досліджень / В.К. Сидоренко, П.В. Дмитренко. – Навч. посібник для вищих педагогічних закладів освіти. – К.: РННЦ “ДІНІТ”, 2000. – 260 с.

Bibliography (transliterated): 1. Babanskij Ju.K. Problemy povyshenija jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. – M.: Pedagogika, 1982. – 192 s. 2. Kuz'mina N.V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija. – L., 1982. – 172 s. 3. Obrazcov P.I. Metody i metodologija psihologo-pedagogicheskogo issledovanija. – SPb.: Piter, 2004. – 265 s. 4. Sidorenko V.K. Osnovi naukovih doslidzhen' / V.K. Sidorenko, P.V. Dmitrenko. – Navch. posibnik dlja vivih pedagogichnih zakladiv osviti. – K.: RNNC "DINIT", 2000. – 260 s.

Т.А. Бутенко

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

В статье сравниваются результаты эксперимента по формированию коммуникативной компетентности будущих инженеров. Сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп свидетельствуют об эффективности предложенной педагогической технологии по формированию коммуникативной компетентности будущих инженеров.

T. Butenko

**ANALYSIS OF RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON
COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE ENGINEERS**

In the article the results of forming experiment on communicative competence formation of future engineers are compared. Comparative analysis of control and experimental groups testifies the efficiency of the offered pedagogical technology on communicative competence formation of future engineers.

Стаття надійшла до редакційної колегії 21.05.2012

В.Г. Фотинюк

КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Постановка проблеми. Визначення навчальних досягнень студентів передусім передбачає аналіз засвоєння ними складників змісту вищої освіти. Для вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів із вищою освітою на сучасному етапі необхідне значне поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема визначення критеріїв і показників рівнів оцінки студентів до професійної діяльності висвітлюється у працях багатьох дослідників (Н. Безгодова, Н. Бібік, В. Введенський, Т. Гороховська, М. Лісовий, В. Момот, А. Хуторський та ін.). Разом з тим, у науковій літературі не розкрито критерії, показники та рівні оцінювання професійних досягнень майбутніх інженерів-механіків з обслуговування та ремонту повітряних суден.

Метою даної статті є обґрунтування діагностичного апарату для визначення стану професійно-прикладної фізичної готовності студентів авіаційно-технічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Категорія контролю (від фр. *control*) у системі вищої професійної освіти розглядається як нагляд, спостереження і перевірка успішності студентів [6]. Контроль виконує такі функції:

- *освітню* (сприяння поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів, уточненню і систематизації навчального матеріалу з дисципліни);
- *діагностично-корегуючу* (виявлення знань, умінь і навичок, труднощів, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотного зв'язку в системах: “студент – викладач”, “студент- студент”);
- *контролюючу* (визначення рівня знань, умінь і навичок студентів, їхньої підготовленості до засвоєння нового матеріалу, виставлення оцінок студентам);
- *виховну* (спрямовану на поліпшення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці та ін.);
- *розвивальну* (сприяння розвитку психічних процесів особистості - уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури студентів);
- *стимулюючо-мотиваційну* (стимулювання студентів до покращення навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання);
- *управлінську* (забезпечення цілеспрямованості у навчанні);
- *прогностично-методичну* (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, оскільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу) [6, 10].

Дані функції контролю реалізуються у процесі забезпечення навчання студентів з кожної дисципліни, передбаченої освітньо-професійною програмою підготовки фахівців за відповідним напрямом та спеціальністю.

Фізичне виховання є нормативною дисципліною, яка забезпечує зміцнення і збереження здоров'я, формування гармонійного фізичного розвитку та високої фізичної працездатності; залучення студентів до активної фізкультурно-спортивної діяльності; розвиток фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, спритності, гнучкості); формування системи теоретичних знань і практичних умінь та навичок у галузі фізичної культури (у тому числі й прикладних, необхідних в обраній професії); виховання потреби у фізичному вдосконаленні студентів та веденні здорового способу життя; професійно-прикладну фізичну підготовку студентів з урахуванням особливостей майбутньої трудової діяльності; набуття студентами необхідних знань основ теорії, методики та організації фізичного виховання і спортивного тренування, їхньої підготовки до роботи в ролі громадських інструкторів і суддів зі спорту; вдосконалення спортивної майстерності студентів-спортсменів.

У системі підготовки фахівців фізичне виховання повинне мати професійне спрямування, тобто йдеться про професійно-прикладну фізичну підготовку. Вона є педагогічно спрямованим процесом забезпечення спеціалізованої фізичної підготовленості студентів до обраної професійної діяльності. У процесі формування майбутнього фахівця професійно-прикладна фізична підготовка здійснює вплив на становлення його характеру, ціннісних орієнтацій, розвиток мотиваційної та емоційної сфер студента. Проте її основне завдання полягає у формуванні фізичного потенціалу представника певного виду професійної діяльності.

Для перевірки якості професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у процесі оволодіння фахом необхідний спеціальний критеріально-діагностичний інструментарій: критерії, показники, рівні. У педагогічній та психологічній науці склалися різні погляди щодо критеріїв оцінювання готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Проблему готовності особистості до різних видів професійної діяльності досліджували Л. Божович, Є. Бондаревська, Н. Боритко, А. Гаязов, Г. Гревцева, А. Леонтьєв, М. Шилова та інші.

Визначення критеріїв - одне із складних завдань педагогічної науки. У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості або розвитку якостей, умінь, навичок, компетентностей, підготовленості обґрунтовується доцільність використання різних *критеріїв*. *Критерій* (від грец. *kriterion* - засіб для судження) - ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація; мірило оцінки [11]. У довідковій та спеціальній літературі *критерій* визначається як засіб для судження, ознака, на підставі яких здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [3, 5, 8]. Питання критеріїв пов'язані із заходами підвищення ефективності професійної діяльності. Це питання про те, які параметри даного процесу необхідно вимірювати. Водночас вони є актуальними і щодо визначення якості професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання результатів професійної діяльності тих, хто навчається у ВНЗ. Так, А. Бойко пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти навчальної діяльності, а саме: *змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний* компоненти. Саме ці характеристики можуть бути взяті за основу визна-

чення рівня навчальних досягнень, загальних критеріїв їхнього оцінювання та відповідних оцінок (у балах) [2]. А. Алексюк вважає, що критеріями оцінювання можуть бути також: *характер засвоєння вже відомого знання, якість виявленого студентом знання, логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність* викладу, *культура мовлення, ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками* застосування засвоєних знань на практиці, *оволодіння досвідом творчої діяльності, якість виконання роботи* [1].

Насонова [12] у своєму дослідженні вказує на важливість особистісного та професійного компонентів підготовленості студентів. На прикладі аналізу підготовки майбутніх фахівців педагогічної сфери автор виокремлює такі основні критерії визначення рівня їхньої професійної готовності: *процесуально-діяльнісний*, до якого відносять професійні уміння (конструювання та організація діяльності), *індивідуально-особистісний* – наявність внутрішньої потреби щодо здійснення педагогічної діяльності, *рефлексії* й елементів творчості.

А. Маркова [9], обґрунтовуючи критерії професійної діяльності (зокрема, педагогічної) виділяє такі її складники: 1) професійні педагогічні і психологічні знання; 2) професійні педагогічні уміння; 3) професійні психологічні позиції й установки; 4) особистісні властивості, які забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями.

Використання критеріального апарату є ефективним за конкретизації його змісту за допомогою відповідних показників. У великому тлумачному словнику української мови *показник* трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь [5]. Так, зокрема П. Гуменюк виокремлює чотири блоки основних *критеріїв і показників розвитку* та реального прояву культури мислення студентів у навчально-пізнавальній діяльності: *мотиваційно-ціннісний* критерій; *показники*: усвідомленість соціальної значущості вибраної професії, особисте самовизначення, прагнення до розвитку інтелекту, цілеспрямоване виконання навчальних завдань, досягнення в навчально-пізнавальній діяльності, моральна відповідальність за результати професійної діяльності; *когнітивно-інформаційний*, або *інтелектуальний*, критерій; *показники*: глибина і системність знань про професійну діяльність, довкілля, соціум, базову культуру особи, про історичне минуле, види, форми, прийоми та способи мислення, про основні психічні процеси; *оцінно-рефлексивний* критерій; *показники*: здатність до самооцінки, конструктивної взаємодії з оточуючими, до історичного аналізу та коментаря історичних подій минулого, прояв культури стосунків у соціумі; *емоційно-вольовий* критерій; *показники*: сумлінність, відчуття обов'язку, вимогливість до себе, ініціатива, самовладання, упевненість у своїх силах; *операційно-діяльнісний* критерій; *показники*: здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, володіння культурою передачі інформації, розвиненість образного, репродуктивного, теоретичного та інтуїтивного видів мислення [7].

Досліджуючи готовність майбутніх офіцерів до виконання службово-бойових завдань, С. Бунін обґрунтував необхідність використання *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, вольового та поведінкового* критеріїв. При цьому *показниками мотиваційно-ціннісного* критерію є: усвідомлення важливості професії офіцера, соціальна відповідальність, здатність до інтеріоризації нормативних приписів у сферу особистісних цінностей; об'єктивність, самовладання; *когнітивного* – знання і розуміння основних військово-професійних понять і норм, необхідних для даного виду діяльності; *вольового* – прагнення та внутрішня готовність особистості офіцера до розвитку професійної культури, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, здатність виявити духов-

ний імунітет щодо скоєння протиправних дій; *поведінкового критерію* – розумне, свідоме, критичне виконання професійних дій, творче вирішення професійних завдань, організація морально-психологічної підготовки військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань, здатність брати на себе відповідальність у складній службово-бойовій обстановці [4].

Критерії та показники дозволяють визначити рівні готовності студентів до професійної діяльності. Н. Мойсеюк виділяє *чотири рівні* навчальних досягнень студентів: *початковий, середній, достатній, високий*. Рівні визначаються за такими характеристиками: *перший рівень – початковий*: відповідь студента при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення; *другий рівень – середній*: студент відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності; *третій рівень – достатній*: студент знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки; відповідь є повною, правильною, логічною, обґрунтованою, хоча їй і бракує власних суджень; він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності; *третій рівень – високий*: знання студента є глибокими, міцними, узагальненими, системними; він уміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляти і відстоювати особисту позицію [10].

С. Вітвицька також приділяє увагу характеристиці рівнів професійної готовності студентів. Автором дана характеристика *змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного* компонентів фахової підготовки студентів. Ця характеристика покладена в основу визначення рівнів їхніх навчальних досягнень (перший - початковий, другий - середній, третій - достатній, четвертий - високий). *Перший – початковий рівень*: студент ознайомлений з навчальним матеріалом на рівні розпізнавання і відтворення окремих фактів; ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні окремих фактів і фрагментів; ознайомлений і відтворює навчальний матеріал на рівні основних фрагментів, що становлять певну завершену частину змісту навчальної дисципліни; *другий – середній рівень*: студент ознайомлений з навчальним матеріалом, відтворює його на репродуктивному рівні; володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні, але не виявляє самостійного творчого мислення; володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні, демонструє початкові вміння його зіставлення та узагальнення; *третій – достатній рівень*: студент володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти та узагальнювати, виявляє пізнавальний інтерес до фахової навчальної дисципліни та її методики, володіє навчальним матеріалом, уміє зіставляти та узагальнювати, робити власні висновки, виявляє частковий евристичний інтерес до дидактики чи теорії виховання; володіє навчальним матеріалом, обізнаний із сучасними науковими школами, теоретичними підходами і концепціями, виявляє творчий інтерес до теорії педагогіки; *четвертий – високий рівень*: студент має ґрунтовні й всебічні знання з предмета, володіє методами дослідження, здійснює наукову роботу під керівництвом викладача, має ґрунтовні та всебічні знання, постійно працює над їх оновленням, володіє найсучаснішими методами дослідження, проводить самостійні власні дослідження; має власну програму професійно-педагогічного самовдосконалення, самостійно розробляє методи і

методики дослідження й запроваджує їх у наукових пошуках, має досягнення в науковій роботі, друковані праці [6].

Предметом нашого наукового інтересу були майбутні фахівці авіаційної галузі. Для обґрунтування критеріїв ефективності професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) майбутніх інженерів-механіків з обслуговування та ремонту повітряних суден до фахової діяльності та відповідних показників було проаналізовано результати досліджень з проблеми фахової підготовки майбутніх інженерів авіаційної галузі до професійної діяльності, а також з питань формування в них професійних та фізичних якостей [13]. При виборі критеріїв ефективності ППФП ми враховували перш за все зміст компонентів її структури. Були виокремлені такі основні критерії, що визначають ступінь ефективності ППФП майбутнього інженера-механіка з обслуговування та ремонту повітряних суден: *мотиваційний* (стійкий пізнавальний інтерес, професійна мотивація фізичної підготовки); *теоретичний* (усвідомлені системні знання з ППФП); *практичний* (не нижче середнього рівня здоров'я та фізичної підготовленості, системне використання самостійних занять з ППФП); *рефлексивний* (готовність до самостійних занять з ППФП–уміння самостійно організувати та реалізувати заняття, визначати їхню ефективність; знання та навички самодіагностування, самоконтролю під час занять; уміння корегувати процес ППФП). Ці критерії були представлені відповідними *показниками*, що дозволяють виявити ефективність професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх інженерів-механіків з обслуговування та ремонту повітряних суден.

Так, *мотиваційний критерій* представлений такими *показниками*:

- ❖ бажання оволодіти знаннями, уміннями та навичками фахової праці;
- ❖ стійка система цінностей, де професійні цінності посідають домінуюче місце;
- ❖ домінування професійних інтересів над особистими, на основі довіри й поваги;
- ❖ усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення;
- ❖ сформованість та спрямованість потреби до фізичної культури та сформованість потреби щодо оволодіння знаннями, уміннями й навичками професійно-прикладної фізичної підготовки;
- ❖ інтенсивність участі у фізкультурно-спортивній діяльності;
- ❖ інтерес прояву самодіяльності, самоорганізації, самоосвіти, самовиховання і самовдосконалення у фізичній культурі.

Теоретичний критерій представлений такими *показниками*:

- оволодіння теоретичними знаннями щодо самоконтролю за станом здоров'я в процесі групових і самостійних занять фізичними вправами; набуття студентами необхідних знань з основ теорії, методики та організації фізичного виховання і спортивного тренування;
- здатність до саморозвитку на основі здобутих знань на самостійне фізичне вдосконалення, засвоєння нових рухових дій, ведення здорового способу життя;
- здатність до творчої діяльності щодо реалізації засвоєних знань і вмінь та здатності оцінювати свою діяльність (під час занять фізичними вправами, у побуті, під час виконання професійних обов'язків);

- розуміння ролі фізичного виховання у розвитку людини та підготовці спеціаліста; сформованість системи теоретичних знань про ППФП з урахуванням особливостей майбутньої трудової діяльності;

- знання щодо методики розвитку фізичних здібностей, необхідних для реалізації в обраній професії.

Практичний критерій представлений такими показниками:

- уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення;

- володіння різними методами, прийомами і технологіями самовдосконалення;

- уміння вибирати і використовувати доцільні засоби для пошуку й засвоєння інформації;

- уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів діяльності із самовдосконалення;

- наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань та досягнення цілей самовдосконалення;

- як уміння освоювати раціональні прийоми, техніки і засоби ППФП;

- здатність регулювати фізичне навантаження, фіксувати помилки, вчасно і грамотно виправляти їх;

- здійснювати самоконтроль, заходи страхування і самострахування на заняттях фізичними вправами;

- здатність розвивати на основі професійно орієнтованої фізичної підготовки прикладні знання, уміння й навички, спеціальні і психофізичні якості, необхідні для успішної професійної діяльності;

- володіння досвідом творчого використання фізкультурно-спортивної, оздоровчої діяльності для збереження і зміцнення здоров'я і досягнення життєвих і професійних цілей;

- уміння організовувати, проводити попереджувально-профілактичні заходи.

Рефлексивний критерій представлений такими показниками:

- проектування моделі ППФП фахової діяльності відповідно до об'єктивних умов, індивідуальних особливостей, потреб та мотивів на основі аналізу зовнішнього середовища;

- прогнозування можливого розвитку психофізичних якостей, необхідних для професійної діяльності, засобами ППФП на основі отриманої інформації (умови і характер праці, форми, види праці фахівців даного профілю, режим праці та відпочинку);

- вміння аналізувати результати своєї фахової діяльності, усвідомлення рівня професійно-прикладної фізичної готовності до реалізації фахової діяльності, а також усвідомлення потреби й активності в професійній самоосвіті, самовдосконаленні;

- здатність до рефлексії власної фахової діяльності, саморегуляція особистості як ретранслятора ціннісного ставлення до фізичної культури в соціумі.

Студенти авіаційно-технічного ВНЗ є різними щодо індивідуальних психологічних характеристик, здібностей, рівня навчальних досягнень. Різними вони є й за фізичним статусом, що є підставою для ранжування їхніх рівнів початкової фізичної готовності та прогнозування диференційованих результатів їхньої професійно-прикладної фізичної підготовки. *Рівень* - це міра величини, розвитку, значущості чогось [5]. Нами виокремлено три рівні такої готовності: низький, середній, високий.

Низький рівень. Найчастіше мотиваційна сфера студентів представлена байдужим ставленням до фізкультурної та професійно-прикладної фізичної підготовки, у цілому склад мотивації є бідним. Певний інтерес до занять фізичного виховання та активність виникають за умови традиційного оцінювання (необхідність отримання заліку, позитивної оцінки). Більшості студентам властиве переважно байдуже ставлення до навчальної діяльності в цілому, невизначена настанова щодо фізичного вдосконалення з метою поліпшення якості оволодіння професією; недостатнім є рівень загальнонавчальних та фахових умінь і навичок. Студент вирішує лише завдання репродуктивного типу, не здатний пояснити, на що спрямовані започатковані дії. Він відчуває труднощі при поясненні принципу дії простих фізичних вправ, не здатний об'єднувати фізичні вправи в систему і виокремлювати їхні складники. Призначення сутності процесу фізичного виховання в основному зводяться до необхідності розвитку фізичних кондицій та ведення здорового способу життя, не прослідковується їхній зв'язок з майбутньою професійною діяльністю; їх відрізняє занижена рефлексивна самооцінка. Їм властивий практично низький рівень нормативних показників фізичної підготовленості.

Середній рівень характеризується позитивно-пасивним ставленням до занять з ППФП. До участі в цій сфері діяльності їх спонукують переважно мотиви ситуативного типу. Студентів вирізняє розуміння важливості занять з фізкультурної діяльності для підтримання здоров'я і успішної майбутньої професійної діяльності, інтерес до якої обумовлений ступенем значущості передбачуваного результату і тому нестабільний. Спостерігається індивідуальне ставлення до професійної підготовки в поєднанні з позитивними настановами щодо її результату. Для таких студентів характерна відсутність ініціативи в роботі, спрямованої на формування та розвиток професійних особистісних якостей. Знання щодо сутності і специфіки ППФП, її ролі щодо майбутньої фахової діяльності є поверховими. Студенту властива загальнонавчальна орієнтація, індивідуально-позитивне ставлення до здійснення ППФП; несистематизовані знання з основних питань програмного навчального матеріалу з фізичного виховання та професійно орієнтованих дисциплін. Студент демонструє позитивні знання принципів дій основних механізмів фізичних вправ та їх ролі у підготовці до майбутньої професійної діяльності, розуміє основні елементи техніки виконання фізичних вправ; уміє застосовувати знання та вміння. Значна частина студентів виявляє певну активність в освоєнні рухового потенціалу фізкультурної діяльності. Для представників даного рівня характерні задовільні нормативні показники фізичної підготовленості, стабільність у результатах і їх динаміці, а також більш високий рівень професійно-прикладної фізичної підготовленості. При включенні в діяльність не вміють урахувати знання про характер фізичних дій. Характерна деяка невпевненість у діях. Характер практичної діяльності є репродуктивно-пошуковим.

Високий рівень. Студентам властиві глибоке розуміння і переконаність у практичній необхідності використання ціннісного потенціалу ППФП для професійно-особистісного саморозвитку; наявність позитивної мотивації до занять ППФП. Їхні пізнавальні інтереси в галузі фізичного виховання включені в індивідуальну систему життєвих цінностей особистості. Студенту притаманне позитивно - активне ставлення до здійснюваної загальнонавчальної та фахової діяльності, орієнтація на подальшу працю у сфері авіаційної галузі. Демонструє вміння аналізувати склад, структуру та принцип впливу фізичних вправ. Представників цього рівня відрізняє творче використання засобів і методів фізичного виховання для досягнення передбачуваних життєвих і про-

фесійних цілей. Ці студенти характеризуються активністю, енергійністю, що спрямовують їх на досягнення поставлених цілей, виконання певних типових завдань; керуються спостережливістю, передбачають результати власної діяльності. Для студентів цієї групи характерний високий рівень розвитку як професійних, так і особистісних якостей. У них відзначається задоволеність діяльністю, відсутність емоційної напруженості в роботі.

Висновок. У поданому вище матеріалі ми обґрунтували критерії та показники, за якими можна визначити рівні професійно-прикладної фізичної готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі. Також окреслено зміст цих рівнів. Такий інструментарій може бути використаний на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту.

Список літератури: 1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студ. – К.: Либідь, 1998. – 560 с. 2. *Бойко А.М.* Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с. 3. Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1976. – Т. 24. – 608 с. 4. *Бунин С. В.* Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: На материале Военного института внутренних войск МВД России: Автореферат дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2005. – 128 с. 5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с. 6. *Вітвицька В.В.* Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. 7. *Гуменюк П.В.* Развитие культуры мышления будущего специалиста в процессе изучения в вузе общепрофессиональных дисциплин: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Орловский гос. пед. ун-т. – Орел, 2006. – 24 с. 8. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике – М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: ИЦ “МарТ”, 2005. – 448 с. 9. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М., 1996. – 309 с. 10. *Мойсеюк Н.Є.* Педагогіка: Навч. посіб. – 5-е вид., допов. і перероб. – К., 2007. – 656 с. 11. *Монахов Н.И.* Изучение эффективности воспитания: Теория и методика (Опыт экспериментального исследования). – М.: Педагогика, 1981. – 144 с. 12. *Насонова Е.Е.* Формирование индивидуального стиля деятельности педагога-валеолога в процессе педагогической практики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Насонова Елена Евгеньевна. – М., 2001. – 268 с. 13. *Щербина О.О.* Педагогічні умови формування інтелектуальних умінь майбутніх інженерів у навчальному процесі вищого навчального закладу: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 205 с.

Bibliography (transliterated): 1. *Aleksjuk A.M.* Pedagogika viwoї osviti Ukraїni. Istorija. Teorija: Pidruchnik dlja stud. – K.: Libid', 1998. – 560 s. 2. *Bojko A.M.* Onovlena paradigma vihovannja: shljahi realizacїi: Navch.-metod. posib. – K.: IZMN, 1996. – 232 s. 3. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija: V 30 t. / Pod red. A.M. Prohorova. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1976. – T. 24. – 608 s. 4. *Bunin S. V.* Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki buduwih oficerov k vypolneniju sluzhebno-boevyh zadach: Na materiale Voennogo instituta vnutrennih vojsk MVD Rossii: Avtoreferat dis...kand. ped. nauk: 13.00.08 / Novosib. gos. ped. un-t. – Novosibirsk, 2005. – 128 s. 5. Velikij tлумachnij slovník suchasnoї ukraїns'koї movi (z

dod. i dopov.) / Uklad. i golov. red. V.T. Busel. – K.; Irpin': VTF „Perun”, 2005. – 1728 s. 6. Vitvic'ka V.V. Osnovi pedagogiki viwoї shkoli: Metod. posib. dlja studentiv magistraturi. – K.: Centr navchal'noi literaturi, 2003. – 316 s. 7. Gumenjuk P.V. Razvitie kul'tury myshlenija buduwego specialista v processe izuchenija v vuze obweprofessional'nyh disciplin: Avtoref. dis ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Orlovskij gos. ped. un-t. – Orel, 2006. – 24 s. 8. Kadzhaspirova G.M., Kadzhaspirov A.Ju. Slovar' po pedagogike – M.: IKC “MarT”; Rostov n/D: IC “MarT”, 2005. – 448 s. 9. Markova A.K. Psihologija professionalizma. – M., 1996. – 309 s. 10. Mojsejuk N.E. Pedagogika: Navch. posib. – 5-e vid., dopov. i pererob. – K., 2007. – 656 s. 11. Monahov N.I. Izuchenie jeffektivnosti vospitanija: Teorija i metodika (Opyt jeksperimental'nogo issledovanija). – M.: Pedagogika, 1981. – 144 s. 12. Nasonova E.E. Formirovanie individual'nogo stilja dejatel'nosti pedagoga-valeologa v processe pedagogicheskoi praktiki: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Nasonova Elena Evgen'evna. – M., 2001. – 268 s. 13. Werbina O.O. Pedagogichni umovi formuvannja intelektual'nih umin' majbutnih inzheneriv u navchal'nomu procesi viwogo navchal'nogo zakladu: Dis...kand. ped. nauk: 13.00.04 / Institut viwoї osviti APN Ukraїni. – K., 2005. – 205 s.

В.Г.Фотинюк

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ

В данной статье уделено внимание анализу критериев и показателей, с помощью которых можно диагностировать уровни профессионально-прикладной физической готовности будущих инженеров авиационной отрасли. Определено содержание высокого, среднего и низкого уровней этой готовности.

Ключевые слова. Критерии, показатели, уровни, профессионально-прикладная физическая подготовка, инженеры авиационной отрасли.

V. Fotinjuk

CRITERIA, INDEXES AND LEVELS OF FORMED OF THE PROFESSIONAL- APPLIED PHYSICAL PREPAREDNESS OF ENGINEERS-MECHANICS OF AVIATION INDUSTRY

This paper paid attention to the analysis of criteria and indicators, which can diagnose the level of professional-applied physical training of the future engineers of the airline industry. The content of high, medium and low levels of readiness.

Key words. The criteria, parameters, level of vocational and applied physical training, aviation engineers

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.04.2012

В.М. Олексенко

**ВИЯВЛЕННЯ І РЕАЛІЗАЦІЯ ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТА ПРИ ВИВЧЕННІ
ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

Актуальною **проблемою** сучасної вищої школи є удосконалення фундаментальної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Особливе зацікавлення викликає викладання математики, яка належить до предметів, що очолюють науково-технічний прогрес цивілізації. Питання, які знайшли своє відображення в програмі ЮНЕСКО “Освіта для XXI століття”, Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, Національній доктрині розвитку освіти зумовлюють безпосередній **зв’язок зазначеної проблеми з важливими теоретичними і практичними завданнями** забезпечення високої якості освіти. Здійснення такої стратегії потребує від педагогічної науки дослідження діяльності студента при вивченні вищої математики, спрямованої на формування активної особистості, яка прагне саморозвитку, самореалізації.

Результати **аналізу останніх досліджень і публікацій** свідчать про значний інтерес вчених до поставленої проблеми як у загальному плані (В.Г. Кремень, І.А. Зязюн, І.Д. Бех та ін.), так і до окремих її аспектів (О.Г. Романовський, Б.С. Гершунський, О.В. Киричук та ін.). Реформування системи освіти й виховання як запорука створення умов для розвитку і реалізації кожної особистості є предметом розробок В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, В.І. Лозової та ін. Цікаві аспекти формування лідера, керівника, гуманітарно-технічної еліти в умовах інноваційного розвитку сучасної вищої школи розкрито в [1, 2]. Виявлення і реалізація свого потенціалу стає складним процесом об’єктивації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатністю створювати нові можливості для власного розвитку у взаємодії з навколишнім світом. Різноманітні визначення самореалізації наведено в [3, 4]. Академік АПН України В.П. Андрущенко доводить необхідність посилення уваги до фундаментальних дисциплін, суспільна зневага до яких яскраво продемонстрована в останнє десятиліття, що найближчим часом може обернутися серйозними матеріальними втратами і соціальними прорахунками [5].

Сформованість знань не дає можливості випускникам нестандартно, креативно вирішувати фахові завдання, максимально реалізувати власний потенціал щодо їх основних професійних обов’язків і якостей. Невирішеною і досить значущою є проблема навчання спрямованих на створення умов для активної систематичної навчальної діяльності студентів при вивченні вищої математики відповідно до їхніх природних можливостей і здібностей, самовдосконалення, максимальної самореалізації, відчуття успіху, здобуття впевненості, підтримки при формуванні ними власних траєкторій самоосвіти. Така проблема визначається невідповідністю між значними природними можливостями особистості і практичною, цілеспрямованою, систематичною діяльністю на заняттях, яка забезпечує самоствердження, самореалізацію студентів.

Мета статті – розкрити організацію вивчення вищої математики, орієнтовану на реалізацію студентами свого власного потенціалу відповідно до їхніх природних задатків і свідомого ставлення до щоденного професійного зростання і власного здоров’я.

Діяльність – основа життя людини, єдине джерело самовдосконалення, саморозвитку власного потенціалу, рушійна сила самореалізації. Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу. Творчість – діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей.

Жодна наука не може навчити солов'я співати, голуба – літати, вишню – родити вишні. Цьому „навчила” їх сама природа: потрібно лише захистити вишню від несприятливих впливів, а особистість від різних суспільних пороків, дати розвиток їхнім природним внутрішнім задаткам, спрямувати їх на самовдосконалення, самоосвіту. Самоосвіта є засобом самореалізації особистості, професійного зростання, забезпечує його конкурентоспроможність на ринку праці.

Дитині від народження властива потреба в діяльності. Навіть немовля, якщо позбавити його можливості рухатися, виявляє незадоволення (пручається, плаче). Коли ж воно починає ходити, набагато зростає потреба в діяльності, в ознайомленні з оточуючим середовищем. Це бажання цілком природне, зумовлене самою нервовою системою дитячого організму. Аксіомою є те, що в студентів потреба в діяльності природно збільшується. Діяльність – головна умова існування й розвитку, формування і виявлення своєї індивідуальності, народження і вдосконалення самореалізації.

Чи маємо ми право позбавити студентів на заняттях природної цілеспрямованої практичної дії, бажання перевести власні потенційні можливості в активну творчу навчальну діяльність? Чи не є пасивність на заняттях причиною слабого пристосування випускників до фахової діяльності? Ледарювання студента на заняттях, механічні записи, упевненість у тому, що ніякого самовиявлення і створення умов для самореалізації не буде – страшенна небезпека. На нашу думку, заняття пасивного сприймання інформації – це заняття в напівтемряві.

Розпізнати індивідуальні природні можливості, перевести їх в активну діяльність, створити умови для самореалізації студентів, вдосконалювати і розвивати їхні індивідуальні траєкторії самоосвіти, закріплювати особистісні зростання в процесі самоствердження – першочергове і відповідальне завдання викладача, яке потребує високих професійних умінь, педагогічної техніки, віри і надії у здібності студента, його гуманні якості та креативність.

Історично студаktivні заняття створено для викладання вищої математики, які враховують специфіку дисципліни, особливості математичного мислення тощо. Студаktivне заняття – навчальне заняття, під час якого відбувається прогредієнтне, активне, творче, самостійне здобуття студентами компетентностей у взаємозв'язку із саморефлексією, самовдосконаленням, самореалізацією під впливом колегіальності. Такі заняття формують гуманного фахівця і сприяють інтелектуальному розвитку студентів. Структура студаktivного заняття, його організація і проведення розкрито в [6, 7, 8].

Наші дослідження довели, що студаktivні заняття створюють умови і потребу цілеспрямованої систематичної навчальної діяльності студента, задовольняють їхні самоосвітні прагнення в самореалізації, поєднують гуманність і толерантність, думку і дію, креативність і когнітивність, якою мірою знижують потяг до спокус життя і ледарства. Домінантна роль при самореалізації належить активному спілкуванню студентів, коли вони висловлюють свої думки, сміливі судження, докази, обґрунтовані сумніви, проблемні питання і знаходять їх розв'язання, виявляють відтінки, раніше не помічені, і те, що колись здавалось надзвичайно складним, стає простим. Студаktivне заняття до-

зволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних боків, вчить аналізу ситуацій, прищеплює вміння говорити, слухати інших і взаємодіяти з будь-ким.

Системність самореалізації розглядається як найважливіший чинник її виконання. Діяльність студентів на студактивних заняттях підпорядкована головній навчальній меті: щодня працювати на себе, свою фахову підготовку, засвоїти матеріал теми так, щоб виникло природне бажання розширити, поглибити й максимально самореалізувати самоосвітні пізнання, самовизначити свої можливості, свій рейтинг, проаналізувати внутрішні ресурси, свідому спрямованість своєї навчальної діяльності в особистісно-професійному розвитку.

Наше дослідження показало, що таке навчання сприяє забезпеченню суттєвого позитивного впливу на спосіб життя студентів, їх здоров'я. На студактивних заняттях у студентів формується самозахисна стійкість до умов несприятливого соціуму, комунікаційна культура, адаптація до нових ситуацій, позитивне ставлення до активної навчальної діяльності, віра у свої можливості, відчуття успіху, задоволення від реалізації свого пізнання. Ми вважаємо, що турбота про здоров'я студентів – одне з основних завдань професорсько-викладацького складу. Навчання, орієнтоване на самореалізацію особистості, виключає в навчальному процесі стресові ситуації, запобігає виникненню негативних емоцій, які руйнують здоров'я і обумовлюють розвиток різних захворювань. Навчальний процес при формуванні студентами своїх власних оптимальних траєкторій навчання наповнює бажанням систематично практично діяти, виявляти енергію, силу, завзяття, відчувати підтримку, заохочення, запобігає нервовій перевтомі, викликає позитивні емоції, зберігає і зміцнює здоров'я студента, бо кожен навчається з опорою на свої можливості і свій професійний інтерес. Викладач учить студентів самоосвітні, вибирає оптимальне навантаження, оберігає студента від стану перевтоми, негативних емоцій, “навчальних стресів”, вміло проводить роботу щодо попередження розповсюдження шкідливих залежностей тощо. Наше дослідження переконливо доводить, що навчання, орієнтоване на цілеспрямовану систематичну самореалізацію, забезпечує одне ціле в єдності інтелектуального, гуманного і фізичного розвитку. Цей педагогічний процес містить три основні компоненти:

- суспільно значущі мотиви і професійно-цінні інтереси;
- мотивовані емоційно-вольові прагнення до розширення і поглиблення знань, створення наукового фундаменту для самоосвіти;
- діяльно-практичний.

Прагнення студента до самореалізації не може бути стійким без віри у свої можливості, об'єктивні гуманні людські стосунки, вдосконалення загальних навчальних умінь. У результаті дослідження навчання, орієнтованого на реалізацію власного потенціалу студента при вивченні вищої математики, окреслено такі основні вміння.

I. Організаторські вміння студента, які виявляються в самостійній організації власних дій у процесі вивчення тієї чи іншої теми, формуванні лідерської і підлеглої позицій, умінні працювати з книгою, словником, довідником, Інтернетом, науковою літературою, писати конспект, тези, складати задачі тощо.

II. Дидактичні вміння, які спрямовані на відбір і конструювання змісту навчального матеріалу з вищої математики, пошук раціональних методів розв'язування задач, доведення теорем, виділення головного, аргументування, уміння ставити запитання. Важливим при цьому є не тільки техніка, а й визначення мети запитання, знаходження своїх шляхів для відповіді, висловлення своїх думок щодо глибини змісту вивченої те-

ми, її практичного застосування, прагнення зрозуміти причини явищ, логічно, строго і послідовно розмірковувати, систематизувати і аналізувати почуте, самостійно робити висновки, узагальнення, а також управляти своєю пізнавальною діяльністю.

III. Комунікативні вміння особистості, які спрямовані на удосконалення і розкриття власного комунікативного потенціалу. Опанування монологом і діалогом, який виявляється й удосконалюється в гуманних стосунках між одногрупниками і викладачами, у толерантності, самоконтролі, увазі до кожного, до інтересів, нахилів, здібностей. Важливий момент самореалізації при спілкуванні – це вміння мати свою думку, відкрито її висловлювати, переконувати інших і прислухатися до їхньої аргументації, розмірковувати вголос, терпеливо роз'яснювати помилки, установлювати дружні взаємини, забезпечувати взаєморозуміння, давати самооцінку власній комунікації.

IV. Самоосвітні вміння – уміння виявити адекватне власне ставлення до самоосвіти, зрозуміти її практичне значення. Уміти визначити мету навчання і розробити свою траєкторію її досягнення, орієнтуватися в потоках різної інформації, використовувати наукові знання з метою самовдосконалення, самореалізації, формувати здатність самостійно бачити проблему, визначити засоби її практичного вирішення, висувати гіпотезу, знаходити шляхи їх перевірки, складати й розв'язувати проблемні і професійні задачі тощо.

V. Дослідницькі вміння, які характеризуються словами: “бути дослідником вже дослідженого”. Уміння виявляти наукову проблему дослідження, самостійно визначати тему, актуальність, мету, об'єкт, предмет, завдання дослідження. Уміти користуватися науковою літературою, її аналізувати на основі аналогій, асоціацій, запитань, схем, графіків, передбачати результат, виявляти потреби й мотиви самореалізації в науково-дослідницькій діяльності.

VI. Адаптаційні вміння – уміння сприймати й трансформувати цінності, які позитивно впливають на самовдосконалення студента, формують життєві орієнтири, посилюють ціннісну зацікавленість до знань, віру в себе, корегують його власний світогляд, власну поведінку, професійні і гуманні індивідуальні якості, фізичну працездатність.

VII. Контрольно-оцінювальні вміння, які виявляються в оцінюванні наслідків своїх дій і самореалізації однокурсників з різних точок зору, спираючись на закони змістовної логіки, умінні свідомо контролювати процес свого навчання, пошук знань та самовиявлення, їхній підтримці і заохоченні.

За критерієм Макнамари досліджувався рівень самореалізації студентів згідно визначеними вміннями. Перевірялася нульова гіпотеза H_0 : застосування студентивних занять при вивченні вищої математики не сприяє самореалізації студентів. Альтернативною обиралася гіпотеза H_1 : застосування студентивних занять при вивченні вищої математики сприяє самореалізації студентів.

Із цією метою заповнювали таблицю 2x2, отриману в результаті обробки даних, отриманих від студентів експериментальних і контрольних груп два рази: до експериментальної роботи та після неї. Студенти контрольних і експериментальних груп виконували однакові завдання і відповідали на однакові запитання.

У розробці педагогічного експерименту дотримувались вимог щодо організації педагогічних досліджень, які містяться в працях Ю. Бабанського, М. Грабарь, К. Краснянської, Н. Кузьміної, І. Лернера. Враховано, що одержання об'єктивних даних можливо лише за умови дотримання наукових принципів планування експерименту.

Зазначимо, що педагогічний експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчального процесу. На початку експерименту рівні підготовки в експериментальних та контрольних групах практично не відрізнялись. Кількість студентів контрольних і експериментальних груп складала по 328 студентів.

В умовах даного експерименту значення a дорівнює кількості студентів, які двічі підтвердили високий рівень самореалізації; значення b – кількості студентів, які перший раз підтвердили, а другий раз продемонстрували гірший результат; значення c – кількості студентів, які підвищили рівень самореалізації другого разу; значення d – кількості студентів, котрі обидва рази не продемонстрували або продемонстрували низький рівень самореалізації (таблиця).

Дані про самореалізацію студентів експериментальних груп

$a=192$	$b=25$
$c=47$	$d=64$

Критерій Макнамари коректно застосовувати, адже всі вибірки випадкові й незалежні, члени вибірки не впливають один на одного, бо виключена можливість спілкування чи контактування студентів один з одним, а шкалою вимірів є шкала найменувань з двома категоріями (результат погіршився – не погіршився).

Підрахуємо статистику критерію Т. Оскільки $b+c=72>20$, то за статистику вибирається величина

$$T = \frac{(b-c)^2}{b+c} = \frac{(25-47)^2}{25+47} = 6,72.$$

Для рівня значущості $\alpha=0,05$ критичне значення $T_{кр}=3,84$. Згідно з апроксимацією розподілу статистики критерію Т розподілом χ^2 з одним ступенем волі, одержуємо $T>T_{кр}$ і відхиляємо нульову гіпотезу на рівні значущості 5 %.

Отже, приймається альтернативна гіпотеза H_1 .

Таким чином, навчання, орієнтоване на цілеспрямоване систематичне виявлення і реалізацію власного потенціалу студента, забезпечується в єдності інтелектуального, фізичного і гуманного розвитку на студактивних заняттях з вищої математики. Розкрито основні компоненти цього процесу. Встановлено, що основними вміннями студентів при навчанні, орієнтованими на самореалізацію на студактивних заняттях з вищої математики, є: організаторські, дидактичні, комунікативні, самоосвітні, дослідницькі, адаптаційні, контрольно-узагальнювальні. За критерієм Макнамари доведено, що застосування студактивних занять при вивченні вищої математики сприяє самореалізації студентів. Студактивні заняття – новоутворення, за допомогою яких створюються умови для активної цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до їх природних можливостей, для повноцінного розвитку студентів формування у них гуманних якостей, професійного самовдосконалення і творчої самореалізації на шляху їх самоосвіти до професійного зростання. Навчання, орієнтоване на самореалізацію студентів, знімає психологічний бар'єр побоювання перед новим, обумовлює власний підхід до вирішення завдань – як в навчанні так і на виробництві – адаптацію до різних ситуацій, самозахисну емоційну стійкість до несприятливих умов, віру у свої можливості, відчуття успіху і набуття впевненості, сприяє збереженню здоров'я випус-

кників. Розвиток і самореалізація студентів здійснюється духовним зв'язком між особистістю і однокурсниками та викладачами, який їх єднає і здружує.

Перспективним напрямом дослідження є вивчення суперечностей між можливостями студента і реальними навчальними програмами, що є певною закономірністю рушійних сил розвитку особистості.

Список літератури: 1. *Романовський О.Г.* Про підвищення ролі особистості викладача у процесі підготовки гуманітарно-технічної еліти в умовах інноваційного розвитку сучасної вищої школи // *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* – Харків: НТУ “ХПІ”, 2010. – № 2. – С. 3-11. 2. *Романовський А.Г.* Философия достижения жизненного успеха: аксиологические и мировоззренческие аспекты // *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* – Харків: НТУ “ХПІ”, 2003. – № 4. – С. 33-42. 3. *Киричук О.В.* Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // *Рідна школа.* – 2002. – № 5. – С. 28-30. 4. *Гершунський Б.С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // *Педагогика.* – 2003. – № 10. – С. 3-7. 5. *Андрущенко В.П.* Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2005. – 804 с. 6. *Олексенко В.М.* Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика: Монографія. – Харків: КП Друкарня № 13, 2007. – 280 с. 7. *Олексенко В.М.* Інноваційні підходи в організації навчальної діяльності майбутніх інженерів // *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.* – Харків: НТУ “ХПІ”, 2005. – № 3. – С. 32-41. 8. *Олексенко В.М.* Технологія проведення студентських занять // *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2010. – Вип. 63, Ч.1. – С. 39-43.

Bibliography (transliterated): 1. Romanovskij O.G. Pro pidviwennja roli osobistosti vkladacha u procesi pidgotovki humanitarno-tehnicnoi eliti v umovah innovacijnogo rozvitku suchasnoi viwoi shkoli // *Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija.* – Harkiv: NTU “HPI”, 2010. – № 2. – S. 3-11. 2. Romanovskij A.G. Filosofija dostizhenija zhiznennogo uspeha: aksiologicheskie i mirovozzrencheskie aspekty // *Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija.* – Harkiv: NTU “HPI”, 2003. – № 4. – S. 33-42. 3. Kirichuk O.V. Rozvitok i samorealizacija osobistosti v umovah osvith'ogo zakladu // *Ridna shkola.* – 2002. – № 5. – S. 28-30. 4. Gershunskij B.S. Konceptcija samorealizacii lichnosti v sisteme obosnovanija cennostej i celej obrazovanija // *Pedagogika.* – 2003. – № 10. – S. 3-7. 5. Andruwenko V.P. Rozdumi pro osvitu: Statti, narisi, interv'ju. – K.: Znannja Ukraïni, 2005. – 804 s. 6. Oleksenko V.M. Realizacija innovacijnih pedagogichnih tehnologij u pidgotovci fahivciv u vivih tehnicnih navchal'nih zakladah: teorija i praktika: Monografija. – Harkiv: KP Drukarnja № 13, 2007. – 280 s. 7. Oleksenko V.M. Innovacijni pidhodi v organizacii navchal'noi dijal'nosti majbutnih inzheneriv // *Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija.* – Harkiv: NTU “HPI”, 2005. – № 3. – S. 32-41. 8. Oleksenko V.M. Tehnologija provedennja studaktivnih zanjat' // *Novi tehnologiji navchannja: nauk.-metod. zb.* – K.: Institut innovacijnih tehnologij i zmistu osviti, 2010. – Vip. 63, Ch.1. – S. 39-43.

В.М. Олексенко

РАСКРЫТИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

Приведены результаты педагогического эксперимента относительно раскрытия и реализации потенциала студентов. В эксперименте участвовало по 328 студентов контрольных и экспериментальных групп. Установлено, что обучение, ориентированное на целенаправленную систематическую самореализацию, обеспечивается в единстве интеллектуального, физического и гуманного развития на студактивных занятиях. Раскрыты компоненты этого процесса и основные умения студентов. С помощью критерия Макнамары доказано, что применение студактивных занятий при изучении высшей математики способствует самореализации студентов.

Ключевые слова: высшая математика, обучение, самореализация, студактивное занятие, студент.

V. Oleksenko

REVEALING AND REALIZING STUDENT'S POTENTIAL BY STUDYING HIGHER MATHEMATICS

The results of a pedagogical experiment concerning revealing and realizing students' potential are listed. 328 students of a control and experimental groups took part in the experiment. It is determined that studying which is oriented at aim-directed systematic self-realization is provided in unity of intellectual, physical and humane development at studactive lessons. The components of this process and basic skills of students are revealed. According to McNamara criterion it is proved that using studactive lessons by studying higher mathematics favors self-realization of students.

Key words: higher mathematics, studying, self-realization, studactive lesson, student.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.05.2012

К.И. Кузьмина, В.Н. Оноприенко, Н.С. Козак, Т.М. Семик, Т.А. Андон

СЕМЕЙНАЯ МЕДИЦИНА СЕГОДНЯ И ПРОБЛЕМА ЕЕ ДАЛЬНЕЙШЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ

Место и роль семейной медицины в сегодняшней системе охраны здоровья, несомненно, инновационные. Это не только организация первичной медико-санитарной помощи, то есть “предоставление интегрированных и доступных услуг в сфере здравоохранения врачами, которые несут ответственность за удовлетворение многих потребностей здоровья пациента, налаживания партнерских отношений с пациентами и взаимодействие с семьей и обществом” [1, с.25], но также *начало принципиально нового понимания проектной культуры в человековедении, в частности сохранения здоровья здорового человека в искусственно созданном комфортном индивидуальном адаптационно-информационном пространстве (ИАИП)* [2].

Последнее должно базироваться на знаниях о биосоциальной культуре человека [3] (знание о себе, своих возможностях, резервах, способах биологической защиты, направленности заболеваний, эмоциональном, симбиотическом, эмпатийном, реализационном и творческом потенциале); плодотворном сотрудничестве фундаментального и прикладного в науках о человеке – чрезвычайно слабой области в настоящее время; генетически обусловленном ИАИП человека, с широким привлечением компьютерных средств для реализации этого современного информационного продукта.

Модель общественно ориентированной первичной помощи еще не достигла известного распространения, хотя в 90-х годах XX века множество стран центральной и восточной Европы определили семейную медицину независимой специальностью.

Согласно литературным источникам, семейная медицина – это комплекс научных и практических мероприятий для организации семейной лечебной практики, которая обеспечивает длительную опеку за здоровьем граждан и всех членов их семей во все периоды их жизненного цикла.

Главными принципами семейной медицины являются *продолжительность и непрерывность наблюдения* за здоровьем больного – обеспечение постоянного сотрудничества семейного врача с пациентом и другими специалистами сферы здравоохранения.

Принцип *многопрофильности* отображает отношение к семье как к единице медицинского обслуживания, восприятие человека как *целостного образа*, неделимого целого в плане адаптации к разным факторам внешней среды. Всесторонний подход семейного врача к больному является альтернативным к одностороннему, узкоспециализированному медицинскому подходу. Семейные врачи оказывают помощь нескольким поколениям пациентов из одной семьи; контролируют влияние экологических факторов, спорта, особенностей питания, вредных привычек на организм каждого члена семьи.

Принцип *превентивности* – основа деятельности семейного врача, ее профилактическая направленность, прогнозирование риска развития отдельных заболеваний, доклиническая их диагностика.

С учетом этих принципов для достижения конечной цели перед семейной медициной открывается широкий спектр функциональных реализаций, в частности предоставление медико-санитарной помощи каждому гражданину и членам его семьи; охрана материнства и детства; динамическое наблюдение за состоянием здоровья членов семьи; проведение профилактических осмотров, генетическое обследование при планировании семьи; рекомендации относительно способа жизни для членов семьи, их гигиеническая учеба; осуществление амбулаторно-поликлинической помощи и организация стационарной помощи; предоставление экстренной медицинской помощи; проведение экспертизы работоспособности [4].

Лейтмотивом при реализации информационной программы “Семейная медицина” просматривается *междисциплинарность как новая методологическая основа* для получения знаний о человеке в информационном XXI веке [2, 5].

Здоровье человека рассматривается сейчас как интегрированный показатель социального развития общества, мощный фактор влияния на экономический и культурный потенциал страны.

В свете рассматриваемого семейный врач кроме выполнения медицинских обязанностей (терапевтических, педиатрических, неврологических, психиатрических, гинекологических и т.д.) занимается решением психологических, физиологических, социологических вопросов членов всей семьи [6].

Особенно ценным в методологии проблемы “Семейная медицина” является “*Раздельное принятие решения*” – процесс, в котором принимает участие пациент, решающий с врачом все дискуссионные вопросы относительно собственного здоровья. При этом индивидуально–типологический подход к тандему пациент–врач, очень важный в плане улучшения симбиотических отношений, приобретает большее значение, чем само партнерство; это уже взаимопонимание пациента и врача, выход на *качественно новый уровень ответственности*, новых знаний клинической практики в будущем.

Применение компьютерных технологий в практике врача большинство пациентов одобряет, но некоторые клиницисты не готовы к принятию таких изменений. Однако хорошо организованное управление и усовершенствованные коммуникации предлагают значительно большие возможности для улучшения качества надомной медицинской помощи, в том числе в общей медицинской практике всего мира.

Организационно это будет создание больших междисциплинарных команд медицинских работников. Подбор команд с адекватным профессиональным и психологическим климатом должен вестись с помощью профотбора с высокой эффективностью профессионального ресурса (единомыслие, согласованность, высокое качество обслуживания, глубокие инновационные знания и практические навыки).

Этому могут способствовать современные методы поддержки программы “Семейная медицина”: диалоговый медицинский советник и диалоговые телеконсультации; создание для каждого врача собственного сайта, веб-узлов, управляемых офисом их собственного врача – как первый шаг в интерактивном привлечении пациентов.

Очень полезными могут стать спецкурсы для обучения врачей компьютерной грамотности с серьезным акцентом на конфиденциальности информации относительно проблем пациента.

Информационный век и проблемы ментального здоровья. XXI век – это период глобализации, один из магистральных путей развития человечества, способствующий распространению информации по всему миру фактически в режиме on line.

По сути, переводя на биологический язык, – это режим дистантной синхронизации, состояние достаточной напряженности организма (дистресс), судорожной готовности и активности с соответствующими нейрофизиологическими, биохимическими, психофизиологическими и поведенческими реакциями человека.

Проблемы ментального здоровья населения, обусловленные вхождением человечества в принципиально новую стадию его развития – в эпоху информационного общества, касаются трансформации информационного пространства, сферы образования, поскольку система подготовки кадров отстает от темпов развития науки и техники. Это снижает эффективность деятельности некоторых технологических систем, появляется необходимость постоянного переучивания – мощный стрессовый фактор, оказывающий отрицательное влияние на здоровье человека; возникает целый комплекс морально–этических проблем касательно возможностей клонирования, разработки новых медикаментов от эры клинической биохимии к эре геномики.

Наряду с известными преимуществами информационного века, компьютерная революция может привести к серьезным негативным последствиям, более всего – в социально-психологическом аспекте. Это дегуманизация общества, утрата способности к общению, взаимопониманию, эмпатии (сочувствие, сопереживание); увлечение компьютерными играми, отвлекающее от трудовой деятельности; специализация мышления – помеха для осмысливания других видов деятельности; точность и аккуратность перерастают в чрезмерный педантизм и пунктуальность; навязчивости в сфере постоянной гармонии, а поскольку этого достигнуть нельзя, человек находится всегда в состоянии фрустрации; нарушение зрения, монотония, обострение невротических черт личности, достигающих маниакальности.

В аспекте сказанного рассматриваемая проблема семейной медицины с акцентированием практической деятельности семейного врача на семью является одной из уникальных и определяющих его характеристик.

Сегодня эта проблема далека от реализации, локальна, слабо представлена теоретически и практически. Хотя компьютерные технологии, системный подход, несущий в себе целостность понимания человека, знание о динамической структуре личности и симбиоз пациент-врач – *это принципиально новая модель предоставления помощи человеку в связи с особенностями его дезадаптации (направленность заболеваний) и междисциплинарного социопсихофизиологического адаптационного портрета.*

Изучение жизненного цикла каждого члена семьи в целом: ее генетической обусловленности; нормы и долголетия; бифуркационных (переходных) моментов в жизнедеятельности семьи; разработки на основе ее биосоциальной культуры индивидуального адаптационно-информационного пространства (ИАИП), обеспечивающего комфортность и эффективность жизни с существенным снижением “цены” адаптации – *это но-*

вая проектная культура, новый биотехнологический информационный продукт с компьютерной реализацией, что и является целью настоящей работы.

Инновационные технико-технологические средства социопсихофизиологической поддержки современного человековедения, в частности при решении проблемы “Семейная медицина”. Прогрессивным инструментом для реализации принципиально новых возможностей понимания механизмов адаптации человека, оценки его функциональной надежности в течение всего жизненного цикла являются *компьютерные технологии*. Последние существенно расширяют диапазон решения проблемы “Семейная медицина” в плане разноаспектности, системности, динамичности, междисциплинарности, формируя представление о целостном образе человека, его адапционном социопсихофизиологическом портрете [2, 3, 7, 8].

Сказанное ориентирует на грамотную повсеместную реализацию модели “Семейная медицина” на основе новых знаний о биосоциальной культуре человека; обоснованной генетически профилактике заболеваний, в том числе профессиональных; обеспечение высокого качества жизни и долголетия человека.

Социопсихофизиологические исследования обеспечиваются компьютерными системами: АСНИ, ЭФФЕКТ, ЦВЕТ, КОМФОРТ, СЕНСОР, которые с помощью системы КОНСТРУКТОР могут быть использованы в различных последовательностях, диапазонах и сочетаниях предъявлений. Кроме того, достоинством технологии является возможность самостоятельного использования каждой из систем.

Программное обеспечение реализовано в интегрированной среде Borland Delphi Version 6.0 для Windows. Системные требования: Microsoft Windows XP, ME; видеокарта и монитор с разрешающей способностью не меньше, чем VGA; Borland Database Engine (BDE). Базовое программное обеспечение может быть дополнено и переориентировано в зависимости от приоритетов проблемно-ориентированных АСУ, создаваемых для изучения индивидуальной адаптации человека в различных сферах его жизнедеятельности (биосоциальная культура человека, проблема становления профессионала и его профессиональное долголетие, изучение здоровья и болезни как единого динамического процесса, здоровье здорового человека, индивидуализация обучения, организация сменной работы; медицинская, социальная и психологическая коррекция, криминалистика и юриспруденция), *особенно в целом – биосоциального здоровья коллектива, который называется “СЕМЬЯ”*.

На основе этих знаний рассматривается ряд информационных технологий и компьютерных систем для получения *индивидуального адаптационного социопсихофизиологического портрета человека* в различных сферах его жизнедеятельности, в том числе для оптимизации человеко-машинных систем за счет антропогенного звена. Предлагается широкий спектр научно-практического использования разработанных компьютерных систем для повышения эффективности профессиональной деятельности, сохранения профессионального долголетия человека на основе знаний о его биосоциальной культуре.

Различные технологии исследования реализуются по задаваемому исследователем алгоритму с помощью разработанных компьютерных систем:

1. Компьютерная система АСНИ (автоматизированная система для научных исследований) дает возможность реализовать междисциплинарный компьютерный экс-

перимент и получить индивидуальный социопсихофизиологический портрет личности обследуемого, включающий индивидуально-типологические свойства (сила, подвижность, уравновешенность нервных процессов), тип реагирования (стенический, гиперстенический, гипостенический, астенический), позицию личности, уровень притязаний, эмоциональный фон; скоростные свойства анализаторных систем (зрительная, слуховая, сенсомоторная); особенности высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление, интеллект); поведение в стрессе, способы биологической защиты; вегетативное реагирование (симпатическое, парасимпатическое); направленность дезадаптации (невротический тип, психосоматический, поведенческий); тип оптимальной работоспособности, характеристики активометрии, профессиональной ориентации, психоклимата в коллективе; рекомендации по выбору профессии, режимов труда и отдыха, индивидуализации обучения, оптимизации межличностных отношений.

Последнее особенно важно как в аспекте “семейный врач – пациент”, так и при человеко-компьютерном (ЧК) взаимодействии, так как оно обусловлено теми же механизмами, что и человеческое общение.

Положенные в основу базовой экспериментальной модели исследования структурно-функциональной организации семьи, ее компонентов, комфортности индивидуальной адаптации к различным факторам внешней среды и результаты компьютерных экспериментов дают возможность получать систему количественных оценок междисциплинарного, межсистемного обеспечения жизнеспособности семьи.

Это, в свою очередь, выделяет основные критерии типологически обусловленных стереотипов индивидуальной адаптации членов семьи в условиях психоэмоциональных и мышечных перегрузок; позволяет приблизиться к описанию *динамического адаптационного социопсихофизиологического портрета семьи*.

Последний позволяет идентифицировать качество, комфортность жизни семьи и обеспечение ее центральными, вегетативными и анализаторными системами организма. В целом такой портрет дает информацию об индивидуальных стилях взаимодействия семьи, каждого ее члена с врачом, понимания совместной ответственности за свое биосоциальное здоровье.

При этом может быть сделан акцент на нивелировании последствий общения с компьютером, приносящем сегодня очевидные компьютерные болезни; уменьшении “цены” (или психофизиологической стоимости) адаптации пользователя ПК при человеко-компьютерном взаимодействии. Успешность последнего в связи с персонификацией, анимацией компьютера особенно зависит от способа биологической защиты, являющейся стабилизирующей подструктурой личности, предохраняющей сферу сознания от негативных, конфликтных, травмирующих переживаний. При этом выявляются различные стратегии ЧК-взаимодействия (поверхностная, разорванная, целостная, ригидная и т.д., компьютер – кормилец, недруг, соперник и др.).

Рассматриваемая технология и компьютерная система АСНИ поможет врачу ориентировать членов семьи на адекватный выбор высокоэффективной профессии с оптимальными психофизиологическими затратами, исходя из структуры их личности. Так, высокая эмоциональная напряженность отмечается у меланхоликов с очень высоким контролем над поведением, чувством долга и ответственности, быстрым нервно-

психическим истощением. Флегматики могут работать на фоне сниженной подвижности первых процессов и недостаточной общей и вегетативной активации (парасимпатикотонии). Сангвиники с их устойчивой и высокой эффективностью деятельности, относительной стабильностью показателей, обеспечивающих ее, не показывают ожидаемую очень высокую успешность деятельности из-за хрупкости мотивации, монотонии и быстрого пресыщения.

Рассмотренные результаты, являющиеся началом принципиально новой технологии изучения человека, включающей *междисциплинарный подход*, динамическую типологическую структуру личности, позволяют *индивидуализировать форму управления функциональным состоянием и свойствами человека*.

Так, эффективность и комфортность жизни семьи, каждого ее члена улучшится, если у *меланхоликов* профилировать раннее утомление, у *флегматиков* учитывать темп подачи информации и поддерживать достаточный уровень активации; *сангвиник* обеспечит очень высокую эффективность жизни, если активировать его мотивацию, профилировать монотонию и быстрое пресыщение.

В основе системы АСНИ лежит достаточно сложный, трудоемкий для практического использования, хотя и информационно емкий метод ММРІ [3, 7, 8].

Здесь же была использована батарея экспресс–диагностических с компьютерной интерпретацией тестов, дающая возможность в мониторинговом режиме увидеть структуру семьи и ее динамику. Это тесты по профотбору и профориентации, оптимальной работоспособности, распределению обязанностей в коллективе, психоклимату, вегетативной направленности и др.

2. Компьютерная система КОМФОРТ непосредственно связана с проблемой работоспособности каждого члена семьи и семейного врача, тем более с ПК, поскольку он сегодня является центральным звеном структуры современной жизни и современного производства.

Деятельность человека сегодняшнего дня достаточно серьезно связана с нарушением его биосоциального здоровья невротической, психосоматической и поведенческой направленности в связи типом дезадаптации личности.

Функциональные возможности системы КОМФОРТ в большой степени будут полезны, в том числе и для своевременной профилактики этих негативных последствий компьютеризации.

Система КОМФОРТ [7] – программно реализованная компьютерная система психоэмоциональной разгрузки и релаксации, цель которой - поддержание и восстановление работоспособности человека, в том числе пользователя ПК в человеко–компьютерных системах, в реальном масштабе времени, в течение рабочего дня, вне профессиональной деятельности. Реализация системы основана на индивидуализации режимов релаксации и ее профессиональной специфики, цветодиагностике и цветокоррекции (экспресс- диагностические тесты Люшера и Айзенка).

Система помогает пациенту и пользователю ПК сформировать оптимальный цветовой климат экрана компьютера в зависимости от его актуального функционального состояния, предлагает информацию по оптимизации зрения, мышечного тонуса, психоэмоциональной сферы (психостимуляция, психорелаксация).

В домашних условиях система может сориентировать пользователя ПК на индивидуальное хобби в зависимости от его типа личности, предложит красочный иллюстрационный материал по эстетотерапии; вооружит емкой информацией по организации комфортного индивидуального информационного пространства, необходимого для сохранения его биосоциального здоровья.

3. Компьютерная система ЦВЕТ. Для реализации программы “Семейная медицина” может быть использована компьютерная система ЦВЕТ [7, 9], разработанная в идеологии биологической обратной связи (БОС) для диагностики и управления функциональным состоянием пользователя ПК (пациента) путем изменения динамического цветового климата экрана ПК и среды обитания.

Являясь средством цветовой индивидуализации взаимодействия человека и среды, система позволяет качественно, быстро, с сохранением работоспособности реализовать процесс восприятия и переработки информации, профилировать критические режимы деятельности; осуществлять рекомендации: отдохнуть, выбрать программу предлагаемой релаксации, обратиться к специалисту.

4. Система КОНСТРУКТОР - компьютерный инструмент для современных программных технологий социопсихофизиологических исследований [8]. По сути – это компьютеризованное рабочее место исследователя. Предназначено для самостоятельного конструирования и выполнения проектов исследования, мониторинга и управления функциональным состоянием пациента, пользователя и эффективностью системы человек–компьютер. Из множества готовых тестов и программ исследований, аудио- и видеосопровождений, вариаций цветового климата экрана и среды пребывания, формы, размера и алгоритма предъявления информации конструирует конкретные относительно поставленной задачи социопсихофизиологические исследования. КОНСТРУКТОР исследований может стать основой государственной системы мониторинга социопсихофизиологического здоровья населения Украины.

Подходы к разработке адаптационного информационного пространства человека (в частности, пациента, пользователя ПК).

Индивидуализация цветового климата монитора компьютера может быть расширена до понятия индивидуально-типологического адаптационно-информационного пространства пациента (в том числе пользователя ПК) на базе тандема “*Типология личности – типология средового дизайна*” [10].

В частности, понятие “дизайн” сегодня – это не только умение “оформить” предметно-пространственное оснащение нашей жизни, но и искусство нового этапа развития цивилизации. Дизайн перерос в общую категорию “проектной культуры” [9, 10] и утверждается как новая профессия – дизайн среды (гармонизация формы, колористическая палитра, выразительность и смысловое содержание элементов и т.д.).

Средовый дизайн – единственный вид проектирования, который рассматривает всю совокупность условий и обстоятельств человеческого бытия. Если на фоне этих знаний рассмотреть знание о типах личности человека (например, холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник), то вызреет *принципиально новое направление знаний: “Типология личности - типология средового дизайна”*.

Сегодня – это наиболее интеллектуальная и информационная сфера проектной деятельности, имеющая собственную типологию своей конечной продукции, свои методики и способы их проектирования.

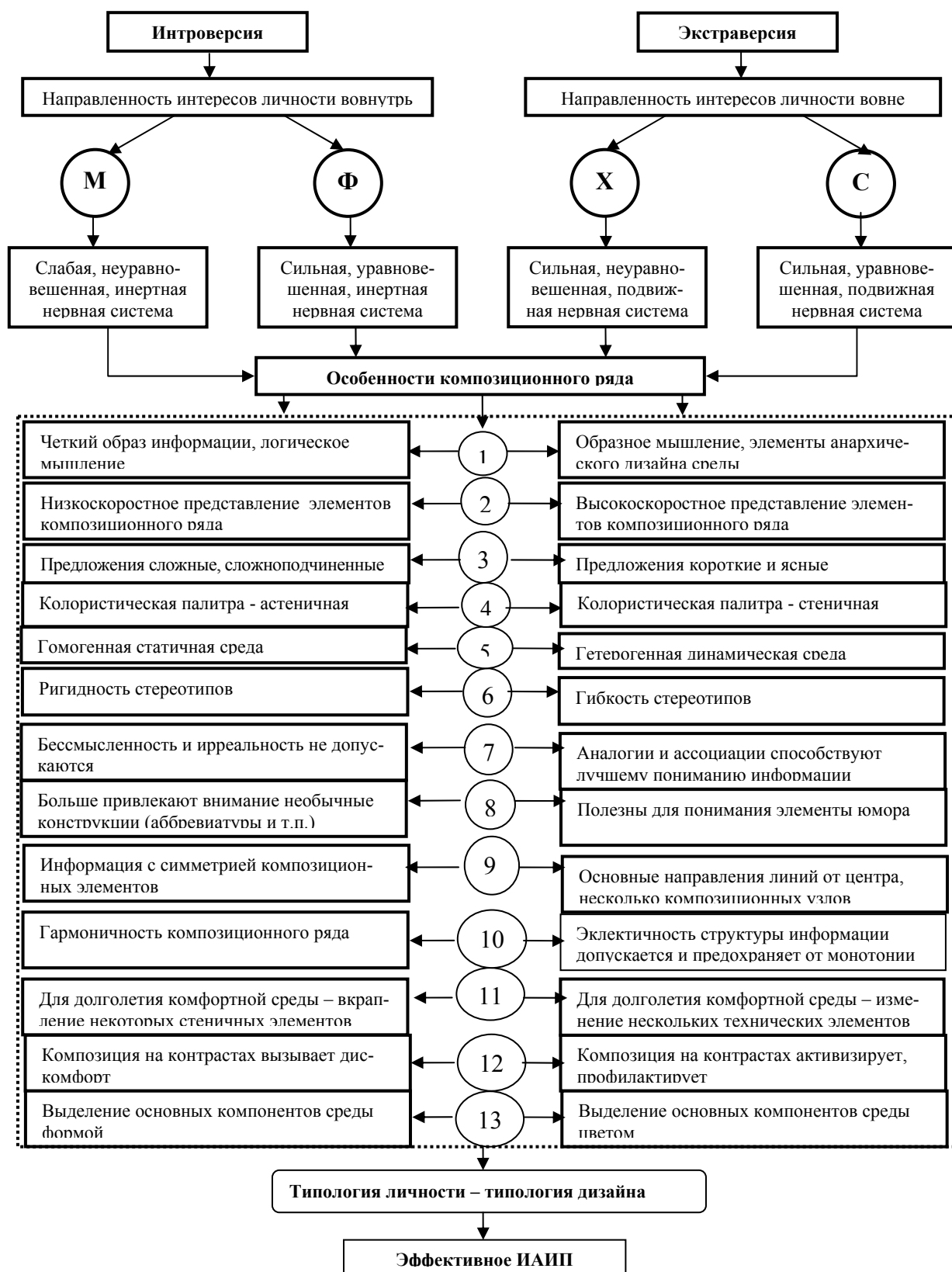
В тандеме с типологией личности человека (пациента), востребующего эту продукцию, рассматриваемая платформа генетически адекватна и перспективна для создания полезных высокоинтеллектуальных биотехнологий, в частности для реализации инновационной программы “Семейная медицина”.

Созданный информационный продукт (модель) для пациента (или так называемое ИАИП) должен обладать высоким уровнем комфортности и адекватности глубинной организации человека с учетом особенностей его нервной системы, высших психических функций, поведения в стрессе, способов биологической защиты и многим другим.

На основании этого для *интроверта* (рисунок) – это однородная визуальная среда с доминированием ахроматических цветов в колористической палитре: ненасыщенные (пастельные) цвета рисунков и фона, слабая интенсивность видео– и аудиосопровождения. Очень важна гармоничность композиции, разделение текстовой части и декоративного фона, эстетическое и смысловое решение. Большое разнообразие элементов (рамки, линейки, цветные планки) и их высокая динамичность исключаются.

Для *экстраверта* – все наоборот: разнообразный иллюстрационный материал, динамичность агрессивной (активной) среды, достаточная дисгармония, эклектический (анархический) дизайн, главное – яркость и динамичность (высокий темп предъявления информации), мажорное аудиосопровождение. Такое индивидуальное информационное пространство оптимизирует, спасает от монотонии, повышает уровень активации головного мозга экстраверта, что субъективно воспринимается им как комфорт.

Для профилактики пресыщения, привыкания и монотонии (особенно для пациентов с сильной нервной системой) необходимо после определенного срока, не меняя основного содержания, вводить стеничные (активные) элементы. В аспекте сказанного особенно важен вопрос биоэтики, основным призывом которой является “не навреди”. Особенно необходимо быть корректным с пациентами юного возраста, у которых многие информационные процессы протекают на подсознательном уровне. Должны быть исключены неэстетические ассоциации, которые кроме отвращения ничего не вызывают; часто встречающиеся сейчас немыслимые кощунства, особенно опасные как информационный продукт для детей – эмпатийных (сопереживающих) интровертов, формируя неврозы и навязчивости; выраженная пресыщенность информационных сред (особенно в период подчеркнутой необходимой концентрации внимания) динамическими цветовыми, контрастно-цветовыми изысками современных технических возможностей без дифференциации главного и второстепенного.



Индивидуально-типологические особенности композиционного ряда ИАИП для интровертов и экстравертов (М–меланхолик, Ф–флегматик, Х–холерик, С–сангвиник)

Выводы: В XXI веке - в близкой перспективе - намечается плодотворное сотрудничество фундаментального и прикладного в когнитивной науке [5]. Исследования сегодня в различных областях приобретают все более междисциплинарный характер, переходя на новый качественный этап, связанный с взаимной конвергенцией знаний.

Общепринятым обозначением таких процессов стала аббревиатура НБИК (нано-, инфо-, био-, когно-). Происходящие глобальные процессы объединяют раздробленный на изолированные фрагменты ландшафт научных знаний. Мощные информационные процессы начались с возникновением информационных технологий. С 1990 года лидируют биотехнологии, добавив к аббревиатуре НБИК букву “С” (социо-).

Обнажилась тенденция к появлению “социального человека”, рефлексивных форм сознания, способности человека к самопознанию; связи социального и когнитивного с информационными процессами, то есть с процессами коммуникации, лежащими в основе жизнедеятельности любого социального организма. Важнейший момент в области этих исследований – развитие когнитивных технологий, инструментов и процедур, улучшающих производительность труда, обучаемость и самочувствие человека.

Конечно, когнитивные технологии – не совсем новое явление; но в рамках конвергентных исследований эти технологии впервые начинают опираться на передовую научную методологию, позволяющую в духе заветов Галилея измерять то, что измеримо, а то, что неизмеримо, делать измеримым [5, с.14].

Тандем типология личности – типология индивидуального адаптационно-информационного пространства - перспективная проектная культура для реализации программы “Семейная медицина” и рассматривается в работе с позиции уже имеющихся современных информационных технологий и компьютерных систем. Проведенное исследование подчеркивает необходимость изучения механизмов индивидуальной (а не среднестатистической) адаптации организма с целью расширения его функциональных возможностей, профилактики и лечения заболеваний.

Возможно, достаточная готовность междисциплинарных знаний о человеке, структуре его личности и особенностях индивидуального адаптационного реагирования, об уровне современных технологий и компьютерных систем сориентируют исследователей на принципиально новые программы по человековедению, в частности на реализацию направления “Семейная медицина”.

Для специалистов в области кибернетики и информатики направление “Семейная медицина” выступает как рабочая высокоинформативная, типологическая (а не среднестатистическая) модель адаптации человека. Дальнейшая унификация и систематизация знаний в контексте рассматриваемой проблемы поможет усилить доказательную базу причинно-следственных конструкций для дальнейшего моделирования и анализа индивидуальной адаптации.

Это открывает путь не только для создания современного сервисно-интеллектуального информационного продукта – семейной медицины, но и существенно расширяет спектр инновационного мировоззрения в различных сферах современного человековедения.

Список литературы: 1. Сімейна медицина: Підручник. - Кн. 1. Організаційні основи сімейної медицини / Гіріна О.М., Грішило П.В., Лемзянова Т.Г. та ін. / За ред. В.Ф.Москаленка, О.М.Гіріної. - К.: Медицина, 2007. – 392 с. 2. Кузьмина К.И. Психоло-

физиологические механизмы индивидуальной адаптации организма при действии различных экзогенных факторов: Дис...д-ра биол. наук. – К., 1995. – 356 с. 3. Кузьмина К.И. Человек и его биосоциальная культура // Кибернетика и вычислительная техника. – Вып. 129. – 2000. – С.66-77. 4. Вітенко І.С., Чабан О.Є., Бусло О.О. Сімейна медицина: психологічні аспекти діагностики, профілактики і лікування хворих: Навч. посіб. – Тернопіль: Укрмедичина, 2002. – 186 с. 5. Величковский Б.М. Конвергенция сознания и технологический процесс // В мире науки. – М: МГУ им. Ломоносова. – 2012. – С.13-18. 6. Москаленко В. Діяльність галузі охорони здоров'я у 2000 році, завдання щодо подальшого її розвитку та поліпшення рівня здоров'я населення України // Ваше здоров'я. – 2001. - №8. 7. Кузьмина К.И., Семик Т.М., Андон Т.А. Современные информационные технологии для изучения механизмов индивидуальной психофизиологической адаптации человека // Проблемы программирования. – К.: ИПС НАНУ, 2008. - №2-3. – С.695-702. 8. Кузьмина К.И., Семик Т.М., Карпинка Е.С., Селезнева Н.В. Компьютерные технологии проведения социопсихофизиологических исследований // УСИМ.– 2010. – №3. – С.62-70. 9. Кузьмина К.И., Семик Т.М., Кудрицкая Т.М., Андон Т.А. Психофизиологические знания о человеке – современный научно–практический ресурс интеллектуализации издательско–полиграфической деятельности // Материалы междунар. заочн. научно-практич. конф. “Маркетинг, реклама и PR: актуальные проблемы тенденции развития” (1 марта 2011 г.). – Новосибирск: Изд.“ЭНСКЕ”, 2011.– С. 57-70. 10. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Минервин Г.Б., Шимко В.Г., Ефимов А.В. и др. / Под общ. ред. Б.Минервина, В.Г.Шимко. – М: Архитектура-С /, 2004.- 228 с.

Bibliography (transliterated): 1. Simejna medicina: Pidruchnik. - Kn. 1. Organizacijni osnovi simejnoi medicini / Girina O.M., Grishilo P.V., Lemzjanova T.G. ta in. / Za red. V.F.Moskalenka, O.M.Girinoi. - K.: Medicina, 2007. – 392 s. 2. Kuz'mina K.I. Psihofiziologicheskie mehanizmy individual'noj adaptacii organizma pri dejstvii razlichnyh jekzogennyh faktorov: Dis...d-ra biol. nauk. – K., 1995. – 356 s. 3. Kuz'mina K.I. Chelovek i ego biosocial'naja kul'tura // Kibernetika i vychislitel'naja tehnika. – Vyp. 129. – 2000. – S.66-77. 4. Vitenko I.S., Chaban O.E., Buslo O.O. Simejna medicina: psihologichni aspekti diagnostiki, profilaktiki i likuvannja hvorihi: Navch. posib. – Ternopil': Ukrmedicina, 2002. – 186 s. 5. Velichkovskij B.M. Konvergencija soznaniija i tehnologicheskij process // V mire nauki. – M: MGU im. Lomonosova. – 2012. – S.13-18. 6. Moskalenko V. Dijal'nist' galuzi ohoroni zdorov'ja u 2000 roci, zavdannja wodo po-dal'shogo ii rozvitku ta polipshennja rivnja zdorov'ja naseleennja Ukraïni // Vashe zdorov'ja. – 2001. - №8. 7. Kuz'mina K.I., Semik T.M., Andon T.A. Sovremennye informacionnye tehnologii dlja izuchenija mehanizmov individual'noj psihofiziologicheskoi adapta-cii cheloveka // Problemy programmirovaniija. – K.: IPS NANU, 2008. - №2-3. – S.695-702. 8. Kuz'mina K.I., Semik T.M., Karpinka E.S., Selezneva N.V. Komp'juternye tehnologii provedenija sociopsihofiziologicheskikh issledovanij // USIM.– 2010. – №3. – S.62-70. 9. Kuz'mina K.I., Semik T.M., Kudrickaja T.M., Andon T.A. Psihofiziologicheskie znaniija o cheloveke – sovremennij nauchno–prakticheskij resurs intellektualizacii izdatel'sko–poligraficheskoi dejatel'nosti // Materialy mezhdunar. zaochn. nauchno-praktich. konf. “Marketing, reklama i PR: aktual'nye problemy tendencii razvitija” (1 marta 2011 g.). – Novosibirsk: Izd.“JeNSKE”, 2011.– S. 57-70. 10. Dizajn. Illjustrirovannyj slovar'-spravochnik / Minervin G.B., Shimko V.G., Efimov A.V. i dr. / Pod obw. red. B.Minervina, V.G.Shimko. – M: Arhitektura-S /, 2004.- 228 s.

К.І. Кузьміна, В.М. Онопрієнко, М.С. Козак, Т.М. Сьомик, Т.А. Андон

**СІМЕЙНА МЕДИЦИНА СЬОГОДНІ І ПРОБЛЕМА ЇЇ ПОДАЛЬШОЇ
ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І
КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ**

У статті обговорюються проблеми використання сучасних технологій і комп'ютерних систем для створення високоінтелектуальних інформаційних біотехнологій, зокрема при реалізації інноваційної програми “Сімейна медицина”. Детально розглядаються базові знання про структуру особистості, її адаптаційний міждисциплінарний соціопсихофізіологічний портрет і індивідуальний адаптаційно-інформаційний простір (ІАПІ), якому притаманний високий рівень комфортності й адекватності генетичній організації людини.

Kuzmina K., Onoprienko V., Kozak N., Somik T., Andon T.

**FAMILY MEDICINE TODAY AND ITS FURTHER INTELLEKTUALIZATION
USING INFORMATION TECHNOLOGIES AND COMPUTER SYSTEMS**

This paper discusses the problems of using modern technologies and computer systems in order to create highly intelligent information biotechnologies, in particular during implementation of innovation program “Family Medicine”. The paper discusses in detail the basic knowledge about the structure of personality, its adaptive interdisciplinary sociopsychophysiological portrait and individual adaptive-information space (IAIS) possessing high level of comfort and adequacy of human genetic organization.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.05.2012

О.О. Романовська, П.Р. Яворський

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОБЛЕМНОЇ ЛЕКЦІЇ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У вищих навчальних закладах лекція є однією з провідних форм навчального процесу і одночасно – методом навчання та виховання. В теорії розроблено багато різновидів лекції, які застосовуються у практичній діяльності. Стрімко розвиваються методи навчання з використанням технічних засобів навчання, які мають візуальний вплив на студентів, але не завжди з їхньою допомогою можна донести навчальний матеріал до свідомості студента, а особливо при викладанні економічних знань, засвоєння яких потребує постійної мисленнєвої активності. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики гостро стоїть питання реалізації активних методів навчання, а особливо методу проблемної лекції, для викладання економічних дисциплін з метою ефективного навчання, розвитку та виховання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У науковій літературі проблемі активних методів навчання присвячено чимало досліджень у галузі психології та педагогіки. Психологічні основи для розробки цілісної концепції розвивального навчання були закладені ще в 30-і роки ХХ ст. в роботах Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, А.Н. Леонтьєва, В.В. Давидова та інших, хоча систематичні засади активних методів навчання стали широко розроблятися лише в другій половині 60х та на початку 70-х років ХХ ст. у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання відіграли роботи М.М.Бірштейна, Т.П.Тимофєєвського, І.М.Сироежина, С.Р.Гідровіч, В.І.Рабальського, Р.Ф.Жукова, В.Н. Буркова, Б.Н.Христенка, А.М.Смолкіна, А.А.Вербицького, В.М.Ефімова, В.Ф.Комарова та ін.

М.А. Данилов і В.П. Єсіпов у своїй роботі "Дидактика" сформулювали деякі правила активізації процесу навчання, що відображають деякі принципи організації проблемного навчання: вести учнів до узагальнення, а не давати їм готових визначень, понять; епізодично знайомити учнів з методами науки; розвивати самостійність їхньої думки за допомогою творчих завдань. У цих напрямках була добре виражена мета викладання, але не вказано процес навчання, засоби і шляхи досягнення мети. Далі, в 1965 році М.Н. Скаткін, аналізуючи дослідження щодо активізації процесу навчання, акцентує увагу на практиці педагогів-новаторів, і говорить про початок цього дослідження як нового напрямку в дидактиці [9].

Теорія проблемного навчання розроблялася польськими дидактами Оконе́м, Купесевичем, які розглядали його у вигляді методу, але як систему [9].

Застосування в практиці навчання проблемного і розвиваючого видів спричинило виникнення методів, які дістали назву активні. Їхньою підвалиною є діалогічна взаємодія викладача і студентів. Свій внесок у розвиток активних методів навчання зробили А.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, М.М. Леві та інші. Але дані дослідження з активних методів проводилися перш за все на матеріалі шкіль-

ного навчання, що ускладнило впровадження активних методів у вищих навчальних закладах, оскільки була потрібна певна адаптація для теорії активних методів до дидактичного процесу вищого навчального закладу. У зв'язку з цим проводилась дискусія в періодичних виданнях, зокрема, журналом "Вісник вищої школи", проводились і спеціальні дослідження, що розкривають специфіку проблемного навчання у ВНЗ. А.М. Матюшкін у своїх роботах обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, ввів поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність процесів спільної діяльності викладача і студентів, їхньої взаємної активності в рамках "суб'єкт – суб'єктних" відносин [8]. Сьогодні ця форма навчальної діяльності активно досліджується педагогічною наукою та посідає чільне місце у педагогічній практиці (А.М. Алексюк, С.С. Вітвицька, Н.Є. Мойсеюк, П.І. Сікорський, Н.В. Бордовська, А.А. Реан, А.В. Хуторської, Д.В. Чернілевський). Потребують уваги і питання застосування методу проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є дослідження умов застосування методу проблемної лекції для викладання економічних дисциплін та теоретичне обґрунтування сутності й особливості застосування методу проблемної лекції у процесі викладання економічних дисциплін. Використання методу проблемної лекції, на наш погляд, для викладання економічних дисциплін посідає одне з провідних місць у навчальному процесі при викладанні нового матеріалу і буде ефективнішим, якщо:

- питання лекції будуть пов'язані з економічними та управлінськими зацікавленнями студентів;
- у студентів при навчанні виникнуть певні труднощі і серйозні роздуми, які породжуватимуть у них нові думки на основі наявних знань та умінь.

Виокремлюємо відповідно до мети такі завдання дослідження:

- ❖ провести теоретичний аналіз проблемної лекції у психолого-педагогічній практиці;
- ❖ визначити роль проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін;
- ❖ сформулювати рекомендації для викладача щодо доцільності використання методу проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. В літературі є багато дефініцій поняття методу, однак всі вони є досить подібними і тотожними, тому зводяться до того, що методом навчання є взаємопов'язана діяльність викладача та тих, хто навчається, яка спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток.

Метод проблемної лекції розглядався багатьма вченими з різних боків та точок зору, тому в науці наявний плюралізм визначень поняття проблемної лекції, отже вважаємо доречним розглянути деякі з них:

- Н.А. Сухова вважає, що проблемна лекція – один із заходів раціоналізації та інтенсифікації навчального процесу, вона забезпечує об'єктивний контроль знань студентів, що сприяє підвищенню ефективності і якості навчальної, пізнавальної та виховної роботи, розвитку пізнавальних інтересів студентів і набуттю навичок самостійного поповнення знань [13].

- на думку Т.І. Головачука, проблемна лекція (проблемно орієнтована лекція) — це така, при якій нове знання вводиться через проблемні запитання, завдання, ситуації [4];

- О.Г. Мороз стверджує, що проблемна лекція - це апробація багатоваріантних підходів до рішення поданої проблеми, вона активізує особистий пошук слухачів [8];

- проблемна лекція передбачає викладення навчального матеріалу через проблемність питань, завдань або ситуацій. При цьому процес пізнання здійснюється в науковому пошуку, діалозі та співпраці аудиторії з викладачем [14];

- на проблемній лекції, або лекції проблемного характеру, обговорюється наукова або практична проблема (історія виникнення, напрями розвитку проблем, перспективи її розв'язання, варіанти розв'язання, прогнозовані наслідки) [11].

Як бачимо, у різних джерелах по-різному трактується одне і те саме поняття, проте в усіх цих визначеннях є щось спільне, і саме це щось і визначає сутність поняття проблемної лекції. Тому, проаналізувавши вищезазначені дефініції, можемо вважати, що проблемна лекція — це один із методів навчання, в якій викладач ставить перед студентами проблему, пробуджує в них бажання знайти засоби її вирішення і допомагає їм у цьому за допомогою співпраці та діалогу з ними, що стимулює студентів до активної пізнавальної діяльності. Саме таке визначення вважаємо найбільш логічно повним, адже воно враховує наукові досягнення вчених щодо даного питання, всі сторони теоретичного осмислення і практичного розуміння поняття методу проблемної лекції та відповідає його смислового й логічного навантаженню.

За допомогою проблемної лекції забезпечується виконання дидактичної мети даного методу навчання при викладанні дисциплін економічного напрямку, яку можна розділити на такі три логічні частини:

- 1) засвоєння студентами ВНЗ теоретико-економічних знань;
- 2) розвиток теоретико-економічного мислення;
- 3) формування пізнавальної зацікавленості змістом навчального предмета і професійної мотивації майбутнього спеціаліста в галузі економіки [12].

Враховуючи дане положення та визначення поняття проблемної лекції, можемо зазначити, що метою проблемної лекції у ВНЗ при викладанні економічних дисциплін є створення викладачем проблемних ситуацій та завдань економічного (чи суміжного з економічним) характеру, під час вирішення яких у студента виникає бажання віднайти істину, відбувається засвоєння шляхом власних роздумів основних теоретичних положень розглядуваного питання, розвиток мислення та формування пізнавальної зацікавленості змістом навчального предмета і професійної мотивації майбутнього економіста. Отже, основними функціональними ознаками проблемної лекції у ВНЗ при викладанні економічних дисциплін є проблемний характер викладу навчального матеріалу з існуючими протиріччям, наявність проблемних питань, завдань та ситуацій, активний характер розумової діяльності студентів.

Можливість досягнення мети проблемної лекції забезпечується взаємодією викладача та студентів. Педагог повинен використовувати під час лекції такі засоби спілкування, які забезпечують найбільш ефективну передачу самої особистості педагога. Оскільки чим ближче знаходиться педагог до певного зразку професіоналізму, тим більше і швидше він зможе вплинути на студентів і досягти позитивних результатів навчання. Основне завдання викладача полягає не тільки в передаванні інформації, а й у залученні студентів до проблемних питань розвитку наукового знання та способів їх

вирішення, які сформувалися в економічній науці. Це допомагає сформувати мислення студентів, викликає їхню пізнавальну активність, адже у спілкуванні з викладачем студенти здобувають нові знання, пізнають теоретичні і практичні особливості майбутньої професії.

Таким чином, основними завданнями методу проблемної лекції у ВНЗ при викладанні економічних дисциплін є:

- розвиток навчально-пізнавальних інтересів студентів;
- пробудження активної діяльності студентів;
- формування самостійного наукового та професійно-творчого мислення студентів [1];
- психологічне аналізування студентами проблемних ситуацій, питань та завдань;
- розвиток у викладача та студентів вміння формулювання та розв'язання питань проблематичного характеру з наявним протиріччям [16];
- розвиток індивідуальних здібностей студента та формування у нього вміння міжособистісного спілкування.

Завдання, що стоять перед методом проблемної лекції, частково пов'язані, з одного боку, з метою даного методу, аз іншого – з метою, яку перед собою поставив педагог — викладач ВНЗ. Отже, ці дві мети перебувають у діалектичній єдності і не можуть існувати одна без одної, оскільки, використовуючи метод проблемної лекції для викладання навчального матеріалу економічного характеру, викладач ставить перед собою мету про засвоєння студентами цього матеріалу за допомогою реалізації (досягнення) мети вибраного методу навчання — методу проблемної лекції.

Визначаючи систему принципів викладання дисциплін економічного напрямку у ВНЗ, треба враховувати, по-перше, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку: навчання у ВНЗ — це професійне навчання на основі закінченої загальної освіти студентів; навчання у вищій школі проводиться переважно в освітніх закладах, які водночас є дослідницькими; навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами навчання, які в цілому відрізняються від форм навчання на попередніх ступенях освіти. По-друге, визначати дидактичний важіль навчання у вищих навчальних закладах необхідно, ґрунтуючись на діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних та якісних моментів у процесах розвитку. Слід враховувати, що на формування майбутнього економіста, на становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого студента. Майбутні економісти у вищій школі навчаються здобувати знання, вміння та досвід пізнавально-творчої самостійності, при цьому відбувається процес формування психологічної, теоретичної та практичної готовності до інтелектуально-творчої і самоосвітньої діяльності. Викладач економічних дисциплін вищої школи навчає і водночас є активним дослідником своєї галузі знань. У ВНЗ значною є професіоналізація, яка пов'язана з майбутньою економічною діяльністю студента під час викладання майже всіх наук, а особливо економічних [10].

При реалізації методу проблемної лекції насамперед треба звертати увагу на такі принципи навчання: проблемність, професійна мобільність, свідомість та активність студентів у навчанні, систематичність та послідовність у навчанні. Розглянемо дані принципи у їхньому взаємозв'язку із методом проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін.

Принцип проблемності навчання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, формуванню їхніх економіко-творчих здібностей. Даний принцип зумовлює необхідність постановки перед учнями пізнавальних проблем та завдань, створення проблемних ситуацій, які спонукають їх до пошуково-пізнавальної та творчої діяльності. З цього виходить, що методом для втілення даного принципу і є проблемна лекція, адже її суть полягає в тому, щоб через постановку проблемного питання особа, що навчається, могла самостійно дійти істинного висновку на задану тематику чи (та) навіть сформувати нове знання.

Принцип професійної мобільності потребує такої побудови змісту освіти, за якої спеціаліст здатен опановувати нові спеціальності й нові технології, підвищувати свою кваліфікацію в умовах швидкозмінних поколінь техніки і впровадження нових технологій; майбутній фахівець здобуває не тільки традиційні знання, вміння та навички, а й знання про виникнення знань, про засоби їх набуття та застосування. Практична реалізація принципу досягається завдяки проведенню психологічних тренінгів та виконанню творчих завдань [6]. Мета даного принципу полягає не тільки в тому, щоб студент оволодів професійними знаннями, але й щоб за допомогою поставлених перед ним професійних питань розвинув свій інтелект та професійну інтуїцію. Вважаємо, що для цього педагог при навчанні може використовувати метод проблемної лекції. За її допомогою можлива постановка питань професійної мобільності, адже через постановку проблемних питань та їх вирішення студентами останні можуть здобути якісно нові знання, які беруть свій початок з набутого ними раніше досвіду та розуміння предмета навчання.

При реалізації принципу свідомості та активності студентів у навчанні економіці в них (у студентів) у процесі виконання самостійної роботи значною мірою формуються якості самостійності та ініціативності [6]. При цьому самостійна робота може мати характер вирішення проблематичних завдань і застосовуватися під час проблемної лекції. При реалізації даного принципу за допомогою методу проблемної лекції студенти діють свідомо та активно, адже іншим чином реалізувати метод неможливо.

Принцип систематичності та послідовності у навчанні потребує логічного порядку викладання матеріалу, у процесі якого одне знання впливає з попереднього. Саме так здійснюється процес використання методу проблемної лекції: викладач, поставивши проблему, поступово приводить студентів до її вирішення. При цьому послідовність питань та їхня змістова навантаженість повинні становити логічну систему.

Формування потенційних можливостей сьогоденного студента і майбутнього спеціаліста пов'язане з удосконаленням самого процесу навчання, спрямованого на активізацію розумової діяльності студента, розвиток його творчого мислення. Активізація творчої, пізнавальної діяльності студентів сприяє проблемному навчанню, яке в умовах швидкого зростання обсягу інформації і необхідності її більш якісного перероблення і засвоєння є вельми ефективним засобом досягнення міцних і глибоких знань, навичок і умінь.

У процесі реалізації методу проблемної лекції викладач має володіти певними якостями. При цьому він повинен знати особливості проблемного підходу до навчання економічної дисципліни (формування інтелектуальної діяльності учнів, спрямованої на самостійне засвоєння нових знань, вироблення в них прийомів логіко-теоретичного мислення та інтуїції; усвідомлення зв'язку теорії з практикою; систематичне застосування різноманітних видів самостійних робіт на уроці), способи створення проблемних ситуацій на заняттях з конкретної економічної дисципліни (використання експерименту,

підведення учнів до обґрунтування не очевидних залежностей, підведення учнів до самостійних індуктивних висновків, розв'язування підготовчих вправ та задач, створення ситуації вибору; підведення учнів до висновків, що суперечать їхнім попереднім уявленням; організація дискусії; порівняння нового поняття з вивченим раніше; міждисциплінарні зв'язки), а також вміти створювати навчальні проблеми і проблемні ситуації на заняттях; організовувати пошукову діяльність учнів; проводити аналіз того чи іншого розділу програми з навчальної дисципліни і відповідного підручника для виділення закладених в них провідних ідей та можливостей створення певних типів проблемних ситуацій.

Розглянемо перелік дій викладача, виконання яких забезпечуватиме ефективну підготовку та застосування методу проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін на прикладі дисципліни “Мікроекономіка” на тему “Витрати виробництва”, що має теоретичний характер.

Викладач повинен бути інформативно підготовленим до лекції та мати сформовані погляди на проблему з різних точок зору. Його знання з даної дисципліни та теми повинні бути ґрунтовними та систематизованими, завдяки чому педагог зможе поставити проблемне питання чітко та однозначно, під час заняття доповнювати його іншими питаннями, які сформулюють у свідомості студентів істинну думку та нове знання, а також знайти вірну відповідь на поставлені йому питання. Отже, спочатку викладач повинен визначити актуальність проблеми, підготувати теоретичний матеріал на задану тему та продумати систему послідовних проблемних питань та ситуацій, що допоможуть студентам у вивченні теми “Витрати виробництва”, наприклад: “Як Ви вважаєте, чи всі витрати виробництва явні, чи, можливо, є такі, які ми на перший погляд не помічаємо?”, “В чому ж тоді полягає різниця між прямими (явними) та непрямими (опосередкованими) витратами?” і т. д. Проте перед цим необхідно надати студентам той необхідний мінімум інформації, який викликав би у них певне внутрішнє протиріччя та був би достатнім для вирішення поставлених питань. Далі в рамках дослідження студенти повинні самостійно або за допомогою викладача віднайти необхідну інформацію.

Важливим моментом є те, що при викладанні викладач на деякий час перестає бути джерелом знань, а стає помічником або керівником в пошуку цих знань - залежно від конкретного методу навчання та рівня проблемності ситуації для студентів. Під час заняття педагог одночасно є і координатором або партнером (в процесі кожного етапу навчання), і керівником навчання (якщо розглядати навчання як єдине ціле). Педагог організовує весь процес навчання, а в разі необхідності включається в нього для підтримання процесу в необхідному руслі. Крім того, до окремого аспекту цього завдання педагога можна віднести організацію і методичне забезпечення виконання завдання в команді, групі студентів, коли таке втручання об'єктивно необхідно. Тому між викладачем та студентами повинна існувати гармонія розуміння та довіри.

З однієї сторони, недоліком методу є те, що за тривалий період часу можна розглянути невеликий обсяг інформації, що є негативним чинником у процесі навчання, проте якість здобутих знань буде на порядок вищою від якості деяких інших методів. Тому до навчального матеріалу варто ставитися дещо по-іншому – його треба переосмислити та надати проблематичного характеру: розглядати витрати виробництва не тільки як певні матеріальні та нематеріальні втрати підприємства, але й як джерело майбутніх прибутків. При цьому слід дотримуватись принципів навчання, а також ура-

ховувати інтелектуальні якості студентів, рівень їхнього загального та професійно-го розвитку, рівень знань та інші чинники, які стосуються реалізації поставленої мети.

За правильні відповіді та логічні думки студентів варто заохочувати та мотивувати до подальшої продуктивної навчальної діяльності. При цьому засобами заохочення та мотивування можуть бути похвальні слова, висока оцінка, додаткові бали, тощо.

Також рекомендується, щоб студенти продовжували роздуми над проблемою і вдома. Для цього треба до домашнього завдання включити розгорнуту відповідь на певне проблематичне запитання, суть якого повинна у причинно-наслідковому зв'язку походити із теми лекції та отриманого там нового знання.

Для виявлення ролі методу проблемної лекції при викладанні дисциплін економічного напрямку у вищих навчальних закладах було проведено анкетування студентів 3-го курсу факультету економічних, управлінських та освітніх технологій УПА. Кількість опитаних – 90 чоловік. Питання анкети враховували рівень здобутих знань і досвід студентів та формулювалися відповідно до мети дослідження. Варіанти відповідей на питання були різноаспектними і враховували загальні досягнення науки й можливі погляди та думки студентів щодо досліджуваного питання. Анкета містила 15 запитань. Наведімо декілька прикладів: “Чи погоджуєтеся Ви з тим, що для ефективного застосування методу проблемної лекції у ВНЗ питання, які розглядаються на лекції, мають бути пов'язані із професійними зацікавленнями студентів?” (погодилося 91% респондентів), “Чи погоджуєтеся Ви з тим, що при вивченні студентами нового матеріалу за допомогою проблемної лекції у них повинні виникати певні труднощі та серйозні роздуми” (погодилося 86% респондентів), “Чи погоджуєтеся Ви з тим, що проблемні питання викладача повинні породжувати у студентів нові думки на основі наявних знань та вмінь?” (погодилося 88% респондентів).

В результаті анкетування було встановлено: метод проблемної лекції посідає одне з провідних місць у навчальному процесі ВНЗ; для ефективного застосування методу проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін питання, що розглядаються на лекції, мають бути пов'язані із професійними (економічними) зацікавленнями студентів; при вивченні студентами нового матеріалу за допомогою проблемної лекції у студентів повинні виникати певні труднощі та серйозні роздуми; питання викладача під час проблемної лекції повинні породжувати у студентів нові думки на основі наявних знань та умінь.

Проведене дослідження даної проблеми дозволяє сформулювати такі рекомендації викладачу щодо використання методу проблемної лекції для викладання економічних дисциплін:

1. Для створення проблемних ситуацій використовувати такі прийоми:

- ❖ знайомство з життєвими ситуаціями або незвичними явищами, що потребують теоретичного обґрунтування;
- ❖ постановка викладачем серії проблемних питань;
- ❖ демонстрація досліду, результати якого потребують наукового пояснення;
- ❖ постановка дослідницьких завдань;
- ❖ спонукання студентів до порівнянь, зіставлень і протиставлень окремих положень, фактів, явищ, поглядів тощо, унаслідок яких виникає пізнавальне ускладнення;
- ❖ спонукання студентів до попередніх узагальнень нових фактів;

- ❖ використання педагогічних завдань;
- ❖ спонукання студентів до висунення гіпотез, формулювання висновків та їх перевірка;
- ❖ наочність.

2. Питання, що розглядаються під час проблемної лекції, повинні бути пов'язані із професійними (економічними) зацікавленнями студентів.

3. Під час лекції у студентів повинні виникати певні труднощі та серйозні роздуми, які породжують у них нові думки на основі наявних знань та умінь.

4. Можливості використання проблемності в навчальному процесі тим більші, чим вищого рівня узагальненості знаннями та вміннями треба оволодіти студентам.

5. Питома вага проблемності зростає зі збільшенням освітнього, світоглядного і виховного значення тих знань, які треба засвоїти студентам згідно з вимогами навчальних програм.

6. Початок лекції повинен бути проблемним - викладач одразу висуває проблему чи ставить серію проблемних питань, вирішенню яких і присвячена вся лекція, що викликає активізацію пізнавальної діяльності студентів до всього матеріалу лекції.

7. Для підтримки уваги, закріплення найскладніших питань теми проблема може бути висунута й у процесі розгортання лекції.

8. Постановка проблеми наприкінці лекції спонукає студентів до обрання шляхів її розв'язання в позааудиторний час.

9. Основні вимоги до читання проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін:

- високий науковий рівень викладеної інформації, яка має, як правило, світоглядне значення;
- значний обсяг систематизованої й методично опрацьованої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість висловлюваних суджень;
- достатня кількість переконливих фактів, прикладів, текстів і документів;
- ясність викладення думок та активізація мислення слухачів, формулювання питань для самостійної роботи з обговорюваних проблем;
- рішення, що траплялися раніше, але не були вирішені через відсутність достатніх знань проблеми, зміцнює інтерес учнів до предмета, переконують їх у необхідності здобуття нових знань;
- постановка проблеми, що раніше вирішувалася студентами в іншому формулюванні, забезпечує можливість творчої роботи при повторенні пройденого матеріалу;
- раніше вирішені колективом проблеми можна використовувати для вторинної постановки перед слабкими студентами для самостійного рішення;
- аналіз різних поглядів у розв'язанні поставлених проблем;
- виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
- роз'яснення нових термінів, а також назв;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію;
- уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією;

- використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
- застосування основних матеріалів - тексту, конспекту, логіко-структурної схеми викладу навчального матеріалу, блок-схем, креслень, таблиць, графіків.

10. Етапи підготовки викладача до проблемних лекцій при викладанні економічних дисциплін:

- виявлення знань студентів, які повинні бути базовими для проведення такого заняття (це необхідно для забезпечення правильного формулювання проблем і розуміння створених проблемних ситуацій студентами);
- з'ясування проблеми в цілому: сформульовану проблему поділяють на 2-3 підпроблеми, кожен з яких мають сформулювати студенти самостійно; підпроблеми поділяють на міні-проблеми і розглядають у логічній послідовності (розв'язання однієї проблеми підводить до формулювання та розвитку наступної);
- підбір інформації для кожної міні-проблеми і продумування методики розв'язання підпроблем і проблеми в цілому;
- підбір наочних посібників і ТЗН;
- підготовка завдань для самостійної роботи студентів.

Дотримання даних рекомендації дозволить викладачу правильно та якісно застосувати метод проблемної лекції у навчальному процесі при вивченні та узагальненні нового матеріалу економічного напрямку.

Висновки. Отже, метод проблемної лекції досить часто використовується у навчальному процесі при викладанні економічних дисциплін, і його використання буде ефективнішим, якщо питання лекції будуть пов'язані з професійними зацікавленнями студентів і в студента виникатимуть труднощі, які породжують у нього нові думки на основі наявних знань та умінь.

Разом з цим, не завжди можливе застосування методу проблемної лекції при викладанні економічних дисциплін через причини, які пов'язані з недостатнім апаратом пошуково-креативних умінь, що сформовані в сучасних студентах, недостатніми вміннями викладачів створювати ефективні проблемні ситуації й об'єднувати їх певним послідовно-систематизованим чином, кінцевим результатом чого має бути однозначний для всіх слухачів лекції результат, з чим на практиці досить часто виникають серйозні труднощі. Тому навчальна інформація проблемної лекції повинна бути зрозумілою всім студентам.

Таким чином, в подальшому виникає потреба у більш глибокому дослідженні умов ефективного використання методу проблемної лекції для викладання економічних дисциплін та встановленні чітких критеріїв результативності даного методу навчання.

Список літератури: 1. *Бабенко В.М.* Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять із зарубіжної літератури. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3582/1/04bvmzzl.pdf>. 2. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. — СПб: Питер, 2006. 3. *Волкова Н.П.* Педагогіка. Посібник. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/volkova_pedagogika/part3/3501.htm. 4. *Головачук Т.І.* Інноваційний підхід при проведенні лекційного заняття. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchtei/2011_2_1/NV-2011-V2_68.pdf 5. *Іванченко Є.А.* Принципи системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу:

- http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_1-2/metod/ivan_1.htm . 6. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Гирич З.І., Кулешова В.В., Прохорова О.О. Дидактичні основи професійної освіти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. – Харків: ВПП “Контраст”, 2008. – 68 стор. 7. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/12090810/pedagogika/printsipi_metodi_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi. 8. Матюшкин А.М. Активные проблемы психологии высшей школы. – М., 1977. 9. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975. 10. Мороз О.Г. Методика підготовки та проведення лекційних занять у вищій школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: studentbank.ru/view.php?id=3066&p=1. 11. Особливості впровадження активних методів навчання (кейс-метод та симуляційні ігри) у віртуальних середовищах (e-Learning). – Круглий стіл “Інформаційні засоби навчання для підвищення якості економічної освіти”. – Суми, Сумський державний університет. – 7 квітня 2004 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.udl.org.ua> . 12. Погребная Е.Н. Психолого-педагогические основы активных методов обучения. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tnaia.narod.ru/sk/>. 13. Сухова Н.А. Проблемна лекція — один із методів творчого мислення. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/24208/. 14. Використання сучасних технологій в системі безперервної освіти працівників ДМСУ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://center.km.ua/old_version/metod_kab/metod_mat/1/13.html . 15. Шевчук Т.О. Актуальні питання проведення проблемних лекцій. – [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2004_6_2/doc_pdf/Shevchuk.pdf . 16. Яруллина Л.Р. Использование активных методов обучения в высшей школе. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tisbi.org/science/vestnik/2008/issue1/Cult4.html> .

Bibliography (transliterated): 1. Babenko V.M. Aktivizacija navchal'no-piznaval'noї dijal'nosti studentiv pid chas lekcijnih zanjat' iz zarubizhnoї literaturi. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://eprints.zu.edu.ua/3582/1/04bvmzzl.pdf> . 2. Bordovskaja N. V., Rean A. A. Pedagogika. – SPb: Piter, 2006. 3. Volkova N.P. Pedagogika. Posibnik. — [Elektronnij resurs]. — Rezhim dostupu: http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/volkova_pedagogika/part3/3501.htm . 4. Golovachuk T.I. Innovacijnij pidhid pri provedenni lekcijnogo zanjattja. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchtei/2011_2_1/NV-2011-V2_68.pdf . 5. Ivanchenko С.А. Principi sistemi integrativnoї profesijnoї pidgotovki majbutnih ekonomistiv. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_1-2/metod/ivan_1.htm . 6. Kovalenko O.E., Brjuhanova N.O., Girich Z.I., Kuleshova V.V., Prohorova O.O. Didaktichni osnovi profesijnoї osviti: navchal'nij posibnik dlja studentiv viwih navchal'nih zakladiv inzhenerno-pedagogichnih special'nostej. – Harkiv: VPP “Kontrast”, 2008. – 68 stor. 7. Kurljand Z.N. Pedagogika viwoї shkoli. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://pidruchniki.ws/12090810/pedagogika/printsipi_metodi_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi. 8. Matjushkin A.M. Aktivnye problemy psihologii vysshej shkoly. – M., 1977. 9. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie. – M., 1975. 10. Moroz O.G. Metodika pidgotovki ta provedennja lekcijnih zanjat' u viwij shkoli. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: studentbank.ru/view.php?id=3066&p=1. 11. Osoblivosti vprovadzennja aktivnih metodiv

navchannja (kejs-metod ta simuljacijni igri) u virtual'nih seredoviwah (e-Learning). – Kruglij stil “Informacijni zasobi navchannja dlja pidviwennja jakosti ekonomichnoї osviti”. – Sumi, Sums'kij derzhavnij universitet. – 7 kvitnja 2004 r. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.udl.org.ua> . 12. Pogrebnaja E.N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy aktivnyh metodov obuchenija. - [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu: <http://tnaia.narod.ru/sk/>. 13. Suhova N.A. Problemna lekcija — odin iz metodiv tvorchogo mislennja. — [Elektronnij resurs]. — Rezhim dostupu: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/24208/ . 14. Viktoristannja suchasnih tehnologij v sistemi bezperervnoї osviti pracivnikiv DMSU. - [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu: http://center.km.ua/old_version/metod_kab/metod_mat/1/13.html . 15. Shevchuk T.O. Aktual'ni pitannja provedennja problemnih lekcij. - [elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2004_6_2/doc_pdf/Shevchuk.pdf . 16. Jarullina L.R. Ispol'zovanie aktivnyh metodov obuchenija v vysshej shkole. - [Elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu: <http://www.tisbi.org/science/vestnik/2008/issue1/Cult4.html> .

Е.А. Романовская, П.Р. Яворский

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются теоретические основы академической проблемной лекции при преподавании экономических дисциплин, анализируются факторы, тормозящие распространение проблемного обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: проблемная лекция, проблемная ситуация, проблемные вопросы.

E. Romanovska, P. Yavorskiy

APPLICATION OF METHOD OF PROBLEM LECTURE FOR TEACHING OF ECONOMIC DISCIPLINES

The article discusses the theoretical basis of academic problem lectures in teaching economic disciplines, analyzes the factors that hinder the spread of problem-based learning in higher education.

Keywords: problem lecture, problem situation, the problematic issues.

Стаття надійшла до редакційної колегії 4.06.2012

Н.В. Корольова

**МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИК НАВЧАННЯ
ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Постановка проблеми. Сьогодні найбільш актуальним способом побудови нової освітньої парадигми є компетентнісний підхід. Країни, зусилля яких направлені на перевлаштування системи вищої освіти на кшталт Болонського, апелюють до компетенцій і компетентностей як до провідного критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи до нестабільних умов праці і соціального життя. Якщо традиційна “кваліфікація” фахівця мала на увазі функціональну відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти, а підготовка зводилася до засвоєння тими, хто навчається більш-менш стандартного набору знань, умінь і навичок, то “компетенція” передбачає розвиток в людині здатності орієнтуватися в різноманітності складних і непередбачуваних робочих ситуацій, мати уявлення про наслідки своєї діяльності, а також нести за них відповідальність.

Компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу згідно з результатом освіти: у навчальну програму або курс спочатку закладаються виразні і порівнянні параметри опису того, що студент знатиме і вмітиме “на виході”.

Особливої уваги потребує підготовка інженерно-педагогічних працівників для системи професійно-технічної освіти, оскільки ринок праці, що інтенсивно розвивається, потребує підвищення ефективності підготовки робітників різних галузей.

Підготовка компетентного інженера-педагога дуже складна, оскільки протягом усього періоду навчання студенти інженерно-педагогічних спеціальностей здобувають специфічні знання, які характеризуються взаємопроникненням однієї галузі знань в іншу, тісною та раціональною інтеграцією психолого-педагогічного та фахового компонентів у підготовці фахівців. При такій підготовці педагогічні та технічні знання у світогляді майбутнього інженера-педагога набувають вигляду цілісної системи знань та умінь.

Одним із завдань інженерно-педагогічної освіти є підготовка інженера-педагога з широким політехнічним профілем. Випускники інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації повинні бути підготовленими до проведення занять із низки складних дисциплін, а в перспективі освоювати ще й нові.

Так, наприклад, інженери-педагоги зі спеціальності “Професійна освіта. Енергетика” спеціалізації електроенергетики повинні вміти розробляти проекти навчання для всіх дисциплін електроенергетичного профілю. Іншими словами, володіти компетентністю з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

Зазначимо, що серед провідних педагогічних категорій, передбачених Концепцією принципів демократизації і реформування освіти в Україні [3], поняття “компетентність з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін” не визначено, тому ми вважаємо доцільним розглянути його зміст.

Під компетентністю з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін ми розуміємо сукупність знань, умінь і професійно важливих якостей інженера-педагога для виконання діяльності, пов'язаної з розробленням дидактичних проектів підготовки фахівців електроенергетичного профілю різних рівнів кваліфікації [4].

Отже, актуальність проблеми, її недостатня розробленість та необхідність розв'язання зазначених суперечностей обумовили розгляд проблеми розроблення моделей формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз існуючих методик навчання електроенергетичних дисциплін майбутніх інженерів-педагогів (С. Батишев, В. Безрукова, Н. Брюханова, Г. Бухарова, О. Коваленко, В. Косирєв, А. Мелецінек, Н. Ерганова) показав, що вони не повною мірою формують у студентів компетентність з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін і, відповідно, не повною мірою відповідають вимогам державних стандартів вищої освіти, а саме: відсутні цілісність і системність у формуванні компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін; неможливість забезпечити належний рівень сформованості знань, умінь і професійно важливих якостей через недостатню кількість завдань різного рівня складності.

Отже, розглянуті методики викладання електроенергетичних дисциплін не здатні забезпечити ефективність навчання студентів і формувати у них вищезазначену компетентність. Таким чином, для вирішення поставленої проблеми необхідно розробити моделі формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін, які б відповідали вимогам державних стандартів вищої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Стаття присвячена розв'язанню проблеми формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін за допомогою обґрунтування і розробки моделі вищезазначеної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Компетентність з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін складається із систем компетенцій і спрямована на виконання діяльності, пов'язаної з розробкою дидактичних проектів підготовки фахівців електроенергетичного профілю.

Для того щоб з'ясувати, які компетенції є складовими компонентами компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін, нам необхідно проаналізувати психолого-педагогічний складник галузевого стандарту інженера-педагога за фахом 6.010104 "Професійна освіта. Енергетика" спеціалізації "Електроенергетика" [6], а саме проектувальну функцію з метою виокремлення в ній типових професійних завдань діяльності інженера-педагога і, відповідно, визначення переліку компетенцій, які забезпечують виконання даної функції.

Галузеві стандарти підготовки інженерно-педагогічних кадрів містять функції, завдання, які необхідно вирішувати майбутнім фахівцям у виробничій (інженерній) та

педагогічній галузях, уміння, змістовні модулі, здатності випускника та засоби діагностики.

Такими функціями встановлені: проектувальна виробнича, організаційна виробнича, технологічна виробнича, дослідницька виробнича, виховна виробнича. Кожна з функцій представлена певним переліком типових професійних завдань діяльності фахівця.

З перерахованих функцій, які входять в обов'язки інженера-педагога, нас цікавить проектувальна виробнича, тому що в рамках цієї функції формується компетентність з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін.

Варто зазначити, що етап проектування в педагогічній діяльності є дуже важливим, бо від нього залежатиме подальший процес навчання та його результат.

У педагогічній діяльності викладача ця діяльність займає більшу частину часу, а сам процес навчання і його результат є в даному випадку похідною від загальної підготовленості викладача до занять.

Виходячи з аналізу проектувальної функції психолого-педагогічного складника галузевого стандарту підготовки інженерів-педагогів за фахом "Професійна освіта. Енергетика", було визначено типові завдання інженера-педагога електроенергетичного профілю, які є етапами процесу дидактичного проектування, тобто компонентами методичної діяльності інженера-педагога, і які взаємопов'язані між собою.

Перший етап – це аналіз професійної діяльності робітника з метою формування змісту освіти; аналіз і діагностика стану навчального процесу. Виконання перерахованих професійних завдань майбутнього інженера-педагога електроенергетичного профілю обумовлене формуванням у нього аналітичної компетенції.

Другим етапом дидактичного проектування є прогнозування мети в навчанні. На цьому етапі прогнозуються цілі навчання на підставі аналізу професійної діяльності; конкретизується мета навчання для різних дисциплін технічного профілю і цілей навчання окремих тем і розділів. Отже, виконання зазначених професійних завдань майбутнього інженера-педагога характерне для формування у нього прогностичної компетенції.

Третім етапом дидактичного проектування є проектування змісту професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівця – процес конструювання навчального плану підготовки фахівця, робочих програм з курсів професійної підготовки, логіко-змістовних матеріалів з теми, розроблення педагогічних технологій; вибір способів ознайомлення з новою діяльністю; вибір способів виконання дій і розроблення системи контролю й оцінювання. Виконання професійних завдань майбутнього інженера-педагога електроенергетичного профілю на даному етапі формує у нього конструювальну компетенцію.

Як ми зазначали раніше, компетентність з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін складається із системи компетенцій та її освоєння, проходить через формування відповідних знань, умінь, а також професійно важливих якостей майбутнього інженера-педагога.

Щодо формування системи знань і вмінь з проектування методик навчання у студентів електроенергетичного профілю, то вони чітко відображені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі підготовки фахівця

[6], у більш конкретному вигляді – в робочій навчальній програмі з дисциплін “Методика професійного навчання: дидактичне проектування” і “Методика професійного навчання: основні технології навчання” [7; 8].

На сьогодні залишається практично не розробленою система формування у майбутнього інженера-педагога електроенергетичного профілю професійно важливих якостей у процесі вивчення дисциплін з методики професійного навчання.

Проведені алгоритмічний аналіз професійної діяльності інженерів-енергетиків, аналіз існуючих професіограм інженерного профілю (А. Авершин, Т. Сапельникова, І. Філенко, В. Чернишев), а також аналіз професійної діяльності і професіограм педагога (Н. Брюханова, О. Гура, Н. Кузьміна, В. Маріщук, В. Симонов, В. Сластьонін, В. Шадриков) дозволили узагальнити й систематизувати професійно важливі якості інженера-педагога електроенергетичного профілю в такі групи: інваріантні, які є обов’язковими для формування у студентів, – це логічність, аналітичність, точність, інженерно-педагогічна ерудиція і передбачення результатів своєї діяльності; варіативні, до яких належать самостійність, уважність, цілеспрямованість, словесно-логічне й образне мислення, розвинена уява, відповідальність, креативність.

Таким чином, згідно з положенням системно-структурного, компетентнісного підходів [1; 2; 9], положеннями про професійну діяльність майбутнього інженера-педагога, було визначено, що складовими компонентами компетенції з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін є аналітична, прогностична, конструювальна компетенції.

На основі вищезгаданого положення побудуємо модель компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін, яку показано в структурній формі на рисунку.

Отже, модель компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін, яка представлена в структурній формі, має два рівні. Перший рівень характеризується системою компетенцій аналітичною, прогностичною і конструювальною, які є складовими компонентами вищезазначеної компетентності.

На другому рівні моделі компетентності представлені в ієрархічній послідовності узагальнені професійні знання, уміння та інваріантні і варіативні професійно важливі якості майбутнього інженера-педагога електроенергетичного профілю. Це положення повністю відповідає вимогам державних стандартів вищої освіти до підготовки висококваліфікованого фахівця.

Структурна форма моделі компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін: відображає цілі і зміст методики навчання; відтворює ієрархічну структуру, одержану за допомогою поетапної декомпозиції професійних умінь фахівця; ґрунтується на професійних завданнях за допомогою поетапної декомпозиції типових завдань діяльності фахівця; а також містить завдання різної складності від репродуктивного до творчого рівнів.

Наведена система компетенцій з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін має узагальнений вигляд, отже, для деталізації професійних знань, умінь і професійно важливих якостей, які властиві саме цій компетенції, побудуємо модель компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін і представимо у вигляді множин ознак.

Основою для розроблення моделі компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін у вигляді множин ознак було обрано модель репрезентації понять за допомогою ознак.

На нашу думку, дана модель репрезентації системи декларативних знань у пам'яті людини найбільш адекватно відображає процес аналізу понять.

В узагальненому вигляді модель представлена таким чином [5]:

$$\text{ПОНЯТТЯ}_{(\text{ім'я})} = \left\{ (\text{ознака 1}), (\text{ознака 2}), \dots, (\text{ознака M}) \right\}, \quad (1)$$

де (ознака 1), (ознака 2), ..., (ознака M) – система ознак, які характеризують різні сторони поняття.

Модель репрезентації понять за допомогою ознак належить до класу вербальних процедурних моделей. Останні характеризуються універсальністю репрезентації, але більшими витратами часу на ідентифікацію понять порівняно з образними декларативними моделями. Це пояснюється наявністю механізму послідовної в часі обробки інформації [5].

Отже, в нашому випадку модель компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін у вигляді множин ознак має таку форму (2):

$$\left\{ \begin{aligned} K_1 &= \left\{ O_{зн1.1}, O_{зн1.2}, \dots, O_{зн1m}; O_{ум1.1}, O_{ум1.2}, \dots, O_{ум1j}; O_{пвя1}, O_{пвя2}, \dots, O_{пвяk} \right\} \\ K_2 &= \left\{ O_{зн2.1}, O_{зн2.2}, \dots, O_{зн2m}; O_{ум2.1}, O_{ум2.2}, \dots, O_{ум2j}; O_{пвя1}, O_{пвя2}, \dots, O_{пвяk} \right\} \\ K_3 &= \left\{ O_{зн3.1}, O_{зн3.2}, \dots, O_{зн3m}; O_{ум3.1}, O_{ум3.2}, \dots, O_{ум3j}; O_{пвя1}, O_{пвя2}, \dots, O_{пвяk} \right\} \end{aligned} \right\}, \quad (2)$$

де K_1 – аналітична компетенція майбутнього інженера-педагога;

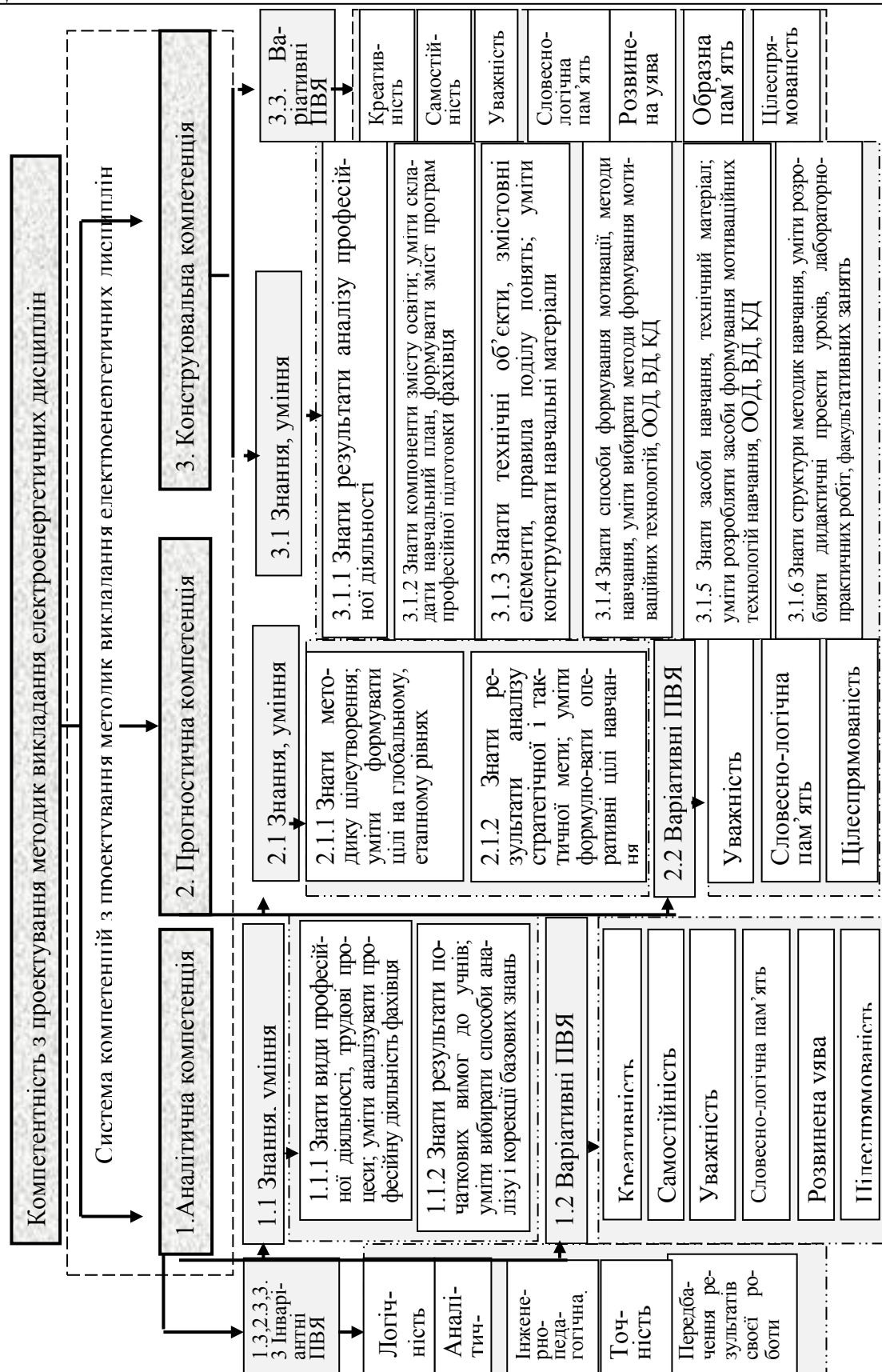
K_2 – прогностична компетенція майбутнього інженера-педагога;

K_3 – конструювальна компетенція майбутнього інженера-педагога;

$(O_{зн1.1}, O_{зн1.2}, \dots, O_{зн1m}), (O_{зн2.1}, O_{зн2.2}, \dots, O_{зн2m}), (O_{зн3.1}, O_{зн3.2}, \dots, O_{зн3m})$ – сукупність знань K_1, K_2, K_3 , які характеризують загальне поняття компетентності з проектування методик навчання;

$(O_{ум1.1}, O_{ум1.2}, \dots, O_{ум1j}), (O_{ум2.1}, O_{ум2.2}, \dots, O_{ум2j}), (O_{ум3.1}, O_{ум3.2}, \dots, O_{ум3j})$ – сукупність умінь K_1, K_2, K_3 , які характеризують загальне поняття компетентності з проектування методик навчання;

$(O_{пвя1}, O_{пвя2}, \dots, O_{пвяk})$ – сукупність професійно важливих якостей K_1, K_2, K_3 , які характеризують загальне поняття компетентності з проектування методик навчання.



Структурна модель компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін

Висновки. Для підвищення якості навчання майбутніх інженерів-педагогів електроенергетичного профілю і формування в них компетентності з проектування методик викладання електроенергетичних дисциплін було запропоновано розробити моделі компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін. Розроблені моделі складаються із системи компетенцій: аналітичної, прогностичної, конструювальної – і побудовані на ознаках знання, вміння, особистісного компонентів. Вони представлені у двох формах: структурній і у вигляді множин ознак.

Для того щоб визначити систему знань, умінь і професійно важливих якостей інженера-педагога, які формуються в рамках кожної компетенції з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін, в подальшому ми плануємо розглянути зміст вищезазначених компетенцій, їхню структуру і склад елементів (знання, уміння і професійно важливі якості майбутнього інженера-педагога).

Список літератури: 1. *Ермаков Д.С.* Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8. 2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід, українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. 3. Концептуальні засади демократизації і реформування освіти в Україні. – К., 1997. – 150 с. 4. *Корольова Н.В.* Компетентність з проектування методик навчання як невід’ємна складова методичної компетентності інженера-педагога // Науковий прогрес на межі тисячоліть – 2011: VII міжнар. наук.-прак. конф.: Тези доп. – Прага: Освіта і наука, 2011. – С. 68–70. 5. *Лазарев М.І.* Полісистемне моделювання змісту навчання загальноінженерних дисциплін: Монографія. – Харків: Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с. 6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 6.010104 "Професійна освіта. Енергетика" напряму підготовки "Електроенергетика". – К.: МОН України, 2010. – 52 с. 7. Робоча навчальна програма з дисципліни "Методика професійного навчання: дидактичне проектування" для усіх інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, В.В. Белікова, Н.В. Корольова, М.Р. Рогуліна. – УІПА, 2008. – 22 с. 8. Робоча навчальна програма з дисципліни "Методика професійного навчання: основні технології навчання" для усіх інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, В.В. Белікова, Н.В. Корольова, М.Р. Рогуліна. – УІПА, 2008. – 19 с. 9. *Тамур Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования // Мир образования. – 2009. – №3. – С. 72–75.

Bibliography (transliterated): 1. Ermakov D.S. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Pedagogika. – 2011. – № 4. – S. 8. 2. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid, Ukraïns'ki perspektivi: Biblioteka z osvith'oi politiki/ Pid zag. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s. 3. Konceptual'ni zasadi demokratizacii i reformuvannja osviti v Ukraïni. – K., 1997. – 150 s. 4. Korol'ova N.V. Kompetentnist' z proektuvannja metodik navchannja jak nevid'emna skladova metodichnoi kompetentnosti inzhenera-pedagoga // Naukovij progres na mezhi tisjacholit' – 2011: VII mizhnar. nauk.-prak. konf.: Tezi dop. – Praga: Osvita i nauka, 2011. – S. 68–70. 5. Lazarev M.I. Polisistemne modeljuvannja zmistu navchannja zagal'noinzhenernih disciplin: Monografija. – Harkiv: Vid-vo NFaU, 2003. – 356 s. 6. Osvith'o-kvalifikacijna harakteristika specialista za special'nistju 6.010104

"Profesijna osvita. Energetika" naprjamu pidgotovki "Elektroenergetika". – K.: MON Ukraïni, 2010. – 52 s. 7. Robocha navchal'na programa z disciplini "Metodika profesijnogo navchannja: didaktichne proektuvannja" dlja usih inzhenerno-pedagogichnih special'nostej / O.E. Kovalenko, N.O. Brjuhanova, V.V. Belikova, N.V. Korol'ova, M.R. Rogulina. – UIPA, 2008. – 22 s. 8. Robocha navchal'na programa z disciplini "Metodika profesijnogo navchannja: osnovni tehnologii navchannja" dlja usih inzhenerno-pedagogichnih special'nostej / O.E. Kovalenko, N.O. Brjuhanova, V.V. Belikova, N.V. Korol'ova, M.R. Rogulina. – UIPA, 2008. – 19 s. 9. Tatur Ju.G. Kompetentnostnyj podhod v opisani rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovanija // Mir obrazovanija. – 2009. – №3. – S. 72–75.

Н.В. Королева

МОДЕЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена проблеме повышения качества формирования у будущих инженеров-педагогов компетентности проектирования методик преподавания электро-энергетических дисциплин. Установлено, что для реализации требований государственных стандартов высшего образования и качественного формирования у будущих инженеров-педагогов компетентности проектирования методик обучения электро-энергетических дисциплин необходимо обосновать и разработать модели, которые должны содержать систему соответствующих компетенций, отображающих признаки знания, умения и личностного компонентов. Модели компетентности проектирования методик преподавания электро-энергетических дисциплин будущих инженеров-педагогов состоят из системы компетенций: аналитической, прогностической и конструктивной, которые построены на признаках знания, умения и личностного компонентов и представлены в двух формах: в структурной и в виде множества признаков.

N. Koroliov

MODEL OF COMPETENCE IN DESIGN TECHNIQUES LEARNING POWER OF DISCIPLINES

The article is devoted the problem of upgrading forming for the future engineers-teachers of competence from planning of methods of studies of electroenergy disciplines. Certainly, that for realization of requirements of state standards of higher education the methodical system includes the model of competence of future engineers-teachers, which contains the system of jurisdictions and represents the signs of knowledges, abilities and personality components of jurisdictions. The models of competence of planning of methods of teaching of electroenergy disciplines of future engineers-teachers consist of the system of jurisdictions: analytical, forecasting and structural, which are built on the signs of knowledge, abilities and personality components and presented in two forms: in structural and as a great number of signs.

Стаття надійшла до редакційної колегії 24.05.2012

М.В. Канівець

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Саморозвиток спрямований на зміну самої людини. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється її внутрішній світ. Йдеться про становлення особистості як цілісної системи, яке можливе лише в єдності всіх її складників на певному етапі її розвитку. Воно передбачає розвинену самосвідомість в єдності самопізнання, самооцінки, самоконтролю, саморегуляції, самоефективності та самовдосконалення. Велику роль у саморозвитку відіграє система освіти.

Освіта об'єктивно має в собі потенціали активізації особистісного зростання учнів. Вона є цілеспрямованою системою забезпечення саморозвитку учасників педагогічного процесу. Для реалізації поставлених цілей освітньої системи ВНЗ необхідно вдосконалювати систему навчання в плані як розроблення ефективних методів передачі знань, так і їх саморозвитку. А це передбачає створення педагогічних умов, необхідних і для засвоєння навчального матеріалу, і для самоосвіти студентів.

Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання у ВНЗ, сприяючи поглибленню, розширенню і кращому засвоєнню знань. Шлях до самоосвіти лежить через самостійну роботу студентів (СРС), яка є особливою, вищою формою навчальної діяльності, що обумовлюється індивідуально-психологічними особливостями студента як суб'єкта. Вона є усвідомленою, вільною за вибором, внутрішньомотивованою, цілеспрямованою діяльністю. СРС включає виконання низки дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання їй особового сенсу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей і знань особистості, самоорганізація в розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль їх виконання і оцінка результатів своєї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації самостійної роботи студентів розглядають у своїх роботах А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Козаков, П. Підкасистий, П. Сікорський, В. Загвязинський, Н.Ягельська та інші. О.С. Пономарьов, у свою чергу, виокремив поняття логіки самостійної діяльності студентів у системі їхнього особистісного розвитку.

Самостійну роботу студентів розглядають як організовану і контрольовану викладачем позааудиторну діяльність учнів з урахуванням їхніх психологічних особливостей і інтелектуальних знань. Вона є засобом формування професійної компетентності, способом саморозвитку, самоорганізації та самоконтролю студентів.

Так, за Н. В.Ягельською, самостійна робота – це форма організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або в позааудиторний час з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями та для самовдосконалення [7].

Не можна не погодитися з В. І. Загвязинським, що саме СРС "формує готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти", дає можливість "бути свідомим і активним громадянином і творцем" [1].

Її цілями є:

- вироблення у студентів міцних навичок самостійної роботи з навчальною, науковою, довідковою літературою;
- формування вмінь раціонально організувати розумову працю, в процесі якої студент активізує свої зусилля на розумінні, запам'ятовуванні та засвоєнні навчального матеріалу;
- розвиток здатності до самопізнання, самостереження, рефлексії, спрямованих на вивчення своїх індивідуально-психологічних особливостей і характеристик;
- підвищення впевненості в собі, самоефективності, адекватної самооцінки;
- формування здатності до саморозвитку, самовдосконалення;
- складання програми саморозвитку і самовдосконалення із зазначенням термінів її виконання.

Мета статті. Визначити роль і значення самостійної роботи в процесі саморозвитку особистості студента під час навчання у ВНЗ. Запропонувати ефективні прийоми активізації СРС.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів разом з аудиторною є однією з форм навчального процесу і суттєвою його частиною. Для її успішного виконання потрібне планування обсягу самостійної роботи в навчальних планах спеціальностей профілюючими кафедрами і контроль з боку викладачів.

За даними ЮНЕСКО, в університетах країн Європи на самостійну роботу відводиться від 40% до 70% усього навчального часу. У США на одну годину аудиторної роботи припадає дві години позааудиторної. За іншими даними, співвідношення аудиторної та позааудиторної роботи у світі становить 1:3,5.

Останніми роками в освітньому просторі України відбулися зміни в організації навчальної діяльності студентів. Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачається, що самостійна робота студентів як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Співвідношення між аудиторною і позааудиторною роботою змінюється на користь останньої. Так, Міністерство освіти і науки України рекомендувало знизити аудиторне навантаження з 36 до 30 годин на тиждень, що на даний момент активно запроваджується на місцях [2].

Нові підходи до вищої освіти орієнтовані на розвиток рефлексії і стан емоційного задоволення в процесі самостійної роботи, а також на поступове самоусвідомлення своїх можливостей. Студенти самі повинні побачити сенс власної роботи, опанувати процес власного навчання, стати справжніми суб'єктами освітньої діяльності. Педагогічний процес своє головне призначення реалізує в тому, що є значущим чинником особистісного зростання учня і педагога. Для реалізації поставлених цілей освітньої системи ВНЗ потрібно розробити методологію процесу навчання і саморозвитку в сучасних умовах, а також підготувати різні методичні посібники для успішної самостійної роботи.

На базі Національного технічного університету "ХПІ" було проведено дослідження, присвячене ролі самостійної роботи в саморозвитку особистості і визначенню рівня підготовки студентів до неї.

У педагогіці самостійну роботу вирізняють як одну з чотирьох основних форм навчальної діяльності студента [5]. Проте реалізувати цю форму навчальної діяльності можливо лише за дотримання низки умов, найбільш істотним з яких є наявність мотивації та базових навчальних навичок самостійної роботи у студентів, а також ефективної організації викладачем їхньої навчальної діяльності. Самостійна діяльність передбачає доволі високу внутрішню мотивацію, здатність самостійно виконувати різні типи завдань, що включають творчі продуктивні вміння, самоконтроль та самооцінку.

За результатами дослідження чинників, які мотивують студентів займатися самостійною роботою, були отримані такі результати: за потребою її виконують 84 % студентів, за власною ініціативою - 56 %, з метою саморозвитку і самовдосконалення - 84 %. За умови, що більшість студентів усвідомлюють важливість СРС, власну ініціативу в її виконанні проявляють лише трохи більше половини студентів. Перешкодою для здійснення самостійної роботи, на думку студентів, є: недостатній досвід її проведення (35 %), відсутність бажання (63 %), нестача часу (74 %).

Багато студентів не вміють правильно організувати самостійну роботу; розподіляти свій час; здійснювати контроль за виконуваною діяльністю. Так, 30% студентів визнали, що не вміють раціонально організовувати свою працю і ефективно розподіляти свій час, а 20 % студентів визначили свій рівень вміння самостійно працювати з літературою як низький. Навіть при вмінні вести самостійну роботу студенти зазнають, що прийом, осмислення, переробка, інтерпретація необхідної навчальної інформації викликає у них істотні труднощі. Ці дані свідчать, що уваги самостійній роботі студентів і навчанню її проведення у ВНЗ приділяється недостатньо.

Незважаючи на майже загальне визнання необхідності самостійної роботи далеко не всі студенти цілеспрямовано і регулярно нею займаються і відповідно досягають значущих для них результатів. Вони не завжди вміють правильно пізнати і оцінити себе, свої можливості, намітити собі цілі, опанувати стратегію і тактику їх досягнення. Більшість студентів, за їх власним визнанням, потребують педагогічної допомоги і керівництва з боку викладача не лише на стадії її проведення, але і при формуванні їхньої готовності до самостійної роботи.

Тому при вивченні курсу "Основи психології і педагогіки" студентам 2-го курсу на основі інформації, отриманої під час вивчення цього предмета, було запропоновано скласти свій психологічний портрет або Я-концепцію, які включали б такі характеристики:

- пізнавальні психічні процеси (увага, пам'ять, мислення, уява);
- емоційно-вольова сфера;
- здібності й задатки;
- темперамент і характер;
- комунікативна компетентність;
- наявність цілей діяльності;
- достоїнства й недоліки та ін.

Усвідомлення свого психологічного портрету примушує студентів формувати навички самопізнання внутрішніх психічних актів і станів, самоспостереження і розуміння самого себе. Самоспостереження - це спостереження за своїми діями, вчинками, почуттями; метод вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб'єктивного спостереження за проявами своєї свідомості. Деякі студенти стверджували,

що вперше серйозно замислилися про самих себе. Така самостійна робота сприяє формуванню у студентів адекватної самооцінки, знанню своїх достоїнств і недоліків, підвищенню впевненості в собі і своїй самоефективності.

Студент передусім повинен усвідомити і прийняти мету самостійної роботи. Далі, відповідно до прийнятої мети, студент продумує послідовність дій і оцінює умови її досягнення. Результатом є суб'єктивна модель, на основі якої студент складає програму дій із саморозвитку і самовдосконалення, визначивши засоби і способи її здійснення. В процесі виконання самостійної роботи він повинен навчитися здійснювати контроль своїх дій. Для оцінки її результатів студенти повинні мати в розпорядженні дані про те, наскільки вона визнається успішною.

Одним з найбільш складних завдань є формування у студентів системи саморегуляції, необхідної для здійснення поставлених цілей. Її значущість полягає в тому, щоб привести у відповідність можливості студента з вимогами навчальної діяльності, тобто студент повинен усвідомлювати свої завдання як її суб'єкт. Система саморегуляції складається з таких компонентів, як усвідомлення мети діяльності, стратегії і тактики її досягнення, забезпечення необхідних умов для її виконання, складання і здійснення програми дій, оцінка результатів і корекція способів досягнення бажаного результату.

Необхідно також організувати контроль викладача за самостійною роботою студентів так, щоб він був спрямований не стільки на перевірку міри запам'ятовування матеріалу, що вивчався, але і на його розуміння, розвиток творчих здібностей. Для цього в усіх видах діяльності необхідно створювати ситуації керованого самонавчання студентів, які містять такі компоненти:

- перенесення акценту з викладання на навчання;
- формування не лише пізнавальної, але і професійної мотивації діяльності студентів;
- формулювання своїх цілей;
- усвідомлення своєї Я-концепції або образу самого себе;
- критичний аналіз, оцінка своїх достоїнств і недоліків;
- розробка програми самовиховання і самостійної роботи;
- визначення способів і методів самостійної роботи;
- використання практичних рекомендацій з управління думками, емоціями і поведінкою;
- забезпечення самоконтролю і контролю з боку викладача.

Викладач - головна фігура в організації проведення і контролю за самостійною роботою. Він здійснює керівництво СРС за своєю дисципліною, формулює вимоги до проміжного контролю і здійснює підсумковий контроль знань. Основними завданнями викладача в управлінні самостійною роботою студентів є:

- ✓ надання допомоги студентам в організації самостійної роботи;
- ✓ здійснення диференційованого підходу до організації СРС;
- ✓ стимулювання інтересу студентів до поглибленого вивчення дисципліни;
- ✓ визначення обсягу завдань для СРС відповідно до програми;
- ✓ створення методичного забезпечення дисципліни;
- ✓ створення умов для роботи студентів за індивідуальним графіком і для проміжної звітності;
- ✓ здійснення контролю за СРС і якістю її виконання.

Критеріями оцінки результатів позааудиторної самостійної роботи студента є:

- рівень освоєння студентами навчального матеріалу;
- уміння студента використовувати теоретичні знання при виконанні практичних завдань;
- сформованість загальнонавчальних умінь;
- уміння студента активно використовувати електронні освітні ресурси, знаходити інформацію, вивчати її і застосовувати на практиці;
- обґрунтованість і чіткість викладу відповіді;
- оформлення матеріалу відповідно до вимог;
- уміння орієнтуватися в потоці інформації, вирізняти головне;
- уміння чітко сформулювати проблему, запропонувати її рішення, критично оцінити рішення і його наслідки;
- уміння показати, проаналізувати альтернативні можливості, варіанти дій;
- уміння сформулювати свою позицію, оцінку й аргументувати її.

Бажаний ефект від самостійної роботи студента можна отримати тільки тоді, коли вона організована й реалізована в освітньому процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів в освітній установі. Вона сприяє поглибленню і розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей, пізнанню самого себе і формуванню готовності до саморозвитку. Саме тому вона стає головним резервом підвищення ефективності підготовки фахівців.

СРС призначена не лише для оволодіння кожною дисципліною, але і для формування навичок самостійної роботи взагалі, у навчальній, науковій професійній діяльності. Значущість СРС виходить далеко за межі окремого предмета. Освіта повинна забезпечити потужний прорив до самоосвіти, першоджерел. Некритичне сприйняття знань необхідно замінювати особистим їх розумінням, структурованістю, вибіркоким засвоєнням.

Ураховуючи достатній рівень пізнавальної активності студентів, необхідно залучати їх до таких видів навчальної діяльності, які б розвивали і вдосконалювали базові прийоми самостійної роботи: культуру читання і культуру слухання, ведення короткого і раціонального запису (виписки, план, теза, конспект, анотація, реферат, рецензія, загальні прийоми роботи з книгою), пошук додаткової інформації (робота з бібліографічним матеріалом), раціональну організацію часу. Ці та інші прийоми повинні активно включатися в самостійну роботу студентів.

Самостійна робота завершує завдання усіх видів навчальної роботи. Вона формує у студентів здатність брати на себе відповідальність, самостійно розв'язати проблему, знаходити конструктивні рішення тощо. Знання, які не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Крім того, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не лише як сукупність умінь і навичок, але і як рису характеру, яка відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного фахівця.

Самостійність – це властивість особистості, яка характеризується двома чинниками: по-перше, сукупністю засобів - знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також стосунками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності. Форму-

вання самостійності в процесі навчання - одне з основних завдань освіти, рішення якого значною мірою сприяє самостійна робота студентів.

Самостійна робота має можливості інтелектуально-емоційної активізації особистості. Пізнавальні процеси, що розгортаються під час навчальної діяльності, майже завжди супроводжуються емоційними переживаннями. Тому при навчанні бажано створювати ситуації успіху, що сприяють формуванню позитивних емоцій. Це пояснюється тим, що емоційні стани і почуття роблять регулюючий вплив на процеси сприйняття, пам'яті, мислення, уяви особистості. Вони закріплюють і емоційно забарвлюють найбільш вдалі і результативні дії, сприяють розвиткові самостійності студентів.

Створення у студентів домінантної установки-мотивації на саморозвиток і самовиховання, формування культу самовдосконалення сприятиме вирішенню багатьох актуальних проблем сучасної освіти. Тому сьогодні дуже важливо формувати готовність студентів до саморозвитку і самовдосконалення. Під готовністю до саморозвитку майбутнього фахівця розуміють усвідомлення студентом потреби в найповнішій реалізації і використанні своїх здібностей і потенційних можливостей в практичній діяльності, їх самовдосконалення.

Підсумовуючи сказане, враховуючи при цьому розуміння внутрішніх механізмів освіти, що є контекстом й інструментом особистісного саморозвитку, не можна, не визнати таке: педагогічний процес своє головне призначення реалізує в тому, що є значущим чинником розвитку особистості студента і педагога. Проте ці потенціали можуть залишитися на тому ж рівні, якщо не буде спеціального забезпечення їхньої реалізації. Тому практика освіти сьогодні потребує створення педагогічних умов для реалізації можливостей його впливу на саморозвиток особистості та включених в нього людей.

У цілому ж орієнтація навчального процесу на самостійну роботу і підвищення її ефективності передбачає збільшення кількості годин на СРС; організацію постійних консультацій, видачу комплексу завдань для СРС відразу або поетапно; створення навчально-методичної і матеріально-технічної бази у ВНЗ (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні класи), що дозволяє самостійно освоювати дисципліну; доступність лабораторій і майстерень (для самостійного виконання лабораторного практикуму).

Останніми роками в передових школах набуває великого поширення технологія "портфоліо", яка є одним з основних елементів модернізації освіти, що сприяє активізації самостійної роботи студентів. Існує безліч визначень "портфоліо". По-перше, портфоліо - це систематичне і спеціально організоване збирання доказів, яке є способом системної рефлексії на власну діяльність і репрезентування її результатів в одній або більше галузях для поточної оцінки компетентності або конкурентоздатного виходу на ринок праці. По-друге, це спосіб фіксації нагромадження й оцінки індивідуальних досягнень учня (професіонала) у певний період його освітньої (професійної) діяльності [3].

У нашій країні, кажучи про папку або портфель індивідуальних навчальних досягнень учнів, найчастіше мають на увазі осмислення і репрезентування результатів, отриманих у процесі навчання, як новий спосіб оцінки їхньої діяльності. За допомогою технології "портфоліо" учень може запланувати та оцінити розвиток має своїх здібностей в різних галузях більш - менш самостійно. Вирішальним при цьому являється момент самовизначення і самопрезентації. Найважливішою метою "портфоліо" є можливість самопізнання і підвищення рефлексивності учнів у процесі навчання, що сприяє

підвищенню їхньої відповідальності, прояву самостійності в організації свого саморозвитку і самовдосконалення, і можливість самооцінки власних результатів.

Таким чином, метод "портфоліо" є систематичним і спеціально організованим збиранням аргументів, яке є способом системної рефлексії на власну діяльність і репрезентування її результатів для поточної оцінки їхньої компетентності і для контролю. Це ефективний спосіб раціонального і прозорого просування майбутніх професіоналів на ринку праці, спосіб оцінювання наявних у них можливостей для ділової, професійної і творчої взаємодії працедавця з ними. Метод "портфоліо" застосовний і для комплексної оцінки компетентності викладачів ВНЗ, оскільки дозволяє використовувати форми самоаналізу, самооцінки та проектування їхнього саморозвитку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Навчальна діяльність є основною діяльністю студента. Отже, саморозвиток його особистості відбувається невідривно і взаємопов'язано із процесом навчання. Велику роль у цьому процесі відіграє самостійна робота, значення якої поки недостатньо усвідомлено студентами і слабо організовано викладачами. Самостійна робота, що тісно пов'язана з аудиторною роботою, у той же час є найважливішою і, головне, дієвим джерелом розвитку й саморозвитку особистості студента. Вона відкриває великі можливості для вдосконалення процесу навчання з погляду сучасних вимог, що висуваються до системи освіти. Для підвищення її ефективності потрібний теоретико-методологічний аналіз форм і методів організації її проведення та забезпечення викладачів і студентів дидактико-методичними матеріалами.

Список літератури: 1. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособ. для студ. вузов. – М.: Академия, 2001. – 192 с. 2. Закон України “Про вищу освіту” №2984–III, зі змінами від 19 січня 2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://zakon.rada.gov.ua/> 3. *Новикова Т. Г.* Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: Academia, АПКи ПРО, 2003. – 146 с. 4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навч. посібник / Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с. 5. Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / Котова И. Б., Шиянов Е. Н., Смирнов С. А. и др. / Под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2004. – 509 с. 6. Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты: Сборник материалов Международной научно-методической конференции / Под ред. А. А. Баранова, Г. С. Трофимовой. – Ижевск, 2004. – 268 с. 7. *Ягельська Н. В.* Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгвіст. ун. – К., 2005. – 23 с.

Bibliography (transliterated): 1. *Zagvjazinskij V. I.* Teorija obuchenija: Sovremennaja interpretacija: Ucheb. posob. dlja stud. vuzov. – M.: Akademija, 2001. – 192 s. 2. Zakon Ukraїni “Pro viwu osvitu” №2984–III, zi zminami vid 19 sichnja 2010 roku. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu do zhurnal: <http://zakon.rada.gov.ua/> 3. *Novikova T. G.* Analiz razrobotki portfolio na osnove zarubezhnogo opyta // Razvitie obrazovatel'nyh sistem v kontekste modernizacii obrazovanija. – M.: Academia, APKi PRO, 2003. – 146 s.

4. Organizacija samostijnoї roboti studentiv v umovah intensifikacii navchannja: Navch. posibnik / Aleksjuk A. M., Ajurzanajn A. A., Pidkasistij P. I. ta in. – K.: ISDO, 1993. – 336 s.
5. Pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii: Ucheb. dlja stud. vyssh. i sred. ucheb. zavedenij, obuchajuvihsja po ped. special'nostjam i napravlenijam / Kotova I. B., Shijanov E. N., Smirnov S. A. I dr. / Pod red. S. A. Smirnova. – M.: Akademija, 2004. – 509 s.
6. Samostojatel'naja rabota studentov: teoreticheskie i prikladnye aspekty: Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii / Pod red. A. A. Baranova, G. S. Trofimovoj. – Izhevsk, 2004. – 268 s.
7. Jagel's'ka N. V. Metodika organizacii samostijnoї roboti studentiv z anglijs'koї movi z vikoristannjam profesijnogo movnogo portfelja: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kiїvs'kij nac. lingvist. un. – K., 2005. – 23 s.

М.В. Канивец

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

В статье определена роль и значение самостоятельной работы в процессе саморазвития личности студента во время обучения в вузе. Предложены эффективные приемы ее активизации. Указаны основные задачи преподавателя в процессе управления самостоятельной работой студентов. Приведены результаты эксперимента, посвященного исследованию роли самостоятельной работы в саморазвитии личности и определению уровня подготовки студентов к ней.

Ключевые слова: самостоятельная работа, саморазвитие, самоэффективность, рефлексия, портфолио.

M. Kanivets

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF STUDENTS SELF-DEVELOPMENT

The role and the relevance of the self-reliant work in the self-development process of a student during his study at the high school are identified in the article. Authors propose effective techniques for its activization. Main goals of a teacher in the management process of student's self-reliant work are stated. Article contains results of the exploration that is devoted to the study of role of self-reliant work in the personal self-development and determination of the student's preparation level for it.

Key words: independent work, self-development, self-efficacy, reflection, portfolio.

Стаття надійшла до редакційної колегії 9.02.2012

О.А. Ігнатюк

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИК
НАВЧАННЯ У МАГІСТРАНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Актуальність і постановка проблеми. Професійну діяльність викладача за своїм характером в наукових дослідженнях давно й однозначно віднесено до творчих видів діяльності, яка вважається доволі нелегкою працею. Розгляд цих питань, їхнє обґрунтування знаходимо у працях видатних мислителів і педагогів різних епох (М. Бердяєв, А. Дістерверг, І. Кант, П. Каптерев, Я. Коменський, М. Ломоносов, А. Макаренко, Й.–Г. Песталоцці, М. Пирогов, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Франк та ін.).

Складність професійної діяльності викладача виявляється в різноманітті не тільки компонентів і взаємозв'язків між ними, але і їхніх взаємозв'язків між цими компонентами й зовнішнім середовищем. На цих положеннях наголошують у своїх наукових працях А. Алексюк, О. Гура, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, О. Іонова, В. Кремень, В. Кудін, В. Лозова, І. Прокопенко, О. Романовський, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, А. Сущенко та інші дослідники. Викладацька діяльність нерозривно пов'язана із творчістю. Практично при проведенні кожного заняття доводиться щось корегувати, як у змісті навчального матеріалу, так і в методиці навчання. Невипадково, що проведене заняття щоразу виходить новим. Дійсно, педагог стає майстром своєї справи, професіоналом по мірі того, як він освоює й розвиває педагогічну діяльність, опановує педагогічний капітал, визнає педагогічні цінності. Зазначимо, що більшість викладачів технічного університету не мають базової педагогічної освіти і набувають своєї професійної майстерності (у тому числі педагогічної) протягом багатьох років професійної (викладацької) діяльності.

За умов сьогодення в новітніх планах підготовки фахівців у ВТНЗ з метою поліпшення підготовки викладацьких кадрів започатковано вивчення відповідних дисциплін: “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності”, “Психолого-педагогічний практикум”, “Основи педагогіки вищої школи”, “Методика викладання технічних дисциплін” (для слухачів магістерських програм інженерно-технічного і управлінського профілю) та “Основи педагогіки вищої школи” (для аспірантів технічного університету). На кафедрі педагогіки і психології управління соціальними системами вже восьмий рік функціонує магістратура “Педагогіка вищої школи” (друга вища освіта), після закінчення якої слухачам присвоюється кваліфікація “викладач технічних університетів та вищих навчальних закладів”. На базі методичного відділу НТУ “ХПІ” щорічно функціонують до 25 семінарів та інших форм занять, що спрямовані на активізацію роботи з удосконалення педагогічної майстерності викладачів; організовуються конференції, виставки науково-методичної літератури, школи-семінари тощо. Отже, усі поймаєні заходи сприяють розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників, виявленню, узагальненню і поширенню кращого педагогічного досвіду.

На сьогодні в педагогіці триває перехід освіти від моделі, центром якої є викладач, до моделі самостійного здобування знань, яка сфокусована на студентові (С.М. Амеліна, О.Е. Коваленко, М.І. Лазарєв, В.А. Петрук, О.Г. Романовський, І.В. Соколова та ін. [1, 7-9, 13 та ін.]). Навчання стає таким саме важливим, як і викладання. Сучасна педагогіка відмовляється від “авторитарного управління”, в якому студент є “об’єктом” керівних впливів, і переходить до системи організації і стимулювання пізнавальної самостійності суб’єкта – студента, створення умов для творчості, до навчання творчістю, педагогіки співпраці (В.Г. Коваленко, О.Б. Коломієць, О.Л. Коношевський, О.П. Попова, В.К. Щербіна та ін.) [6, 8, 12 та ін.].

Для подолання кризових явищ, нездоланих цілком у всіх сферах суспільства, що здійснює демократичні перетворення, робиться акцент на необхідності підготовки не просто фахівців, а фахівців-професіоналів, і професіоналів з високим не тільки професійним, але й насамперед особистісним, лідерським, професійним потенціалом.

Мета статті полягає у розкритті сутності компетентності з проектування методик навчання магістрантів - майбутніх викладачів технічних університетів, спрямованої на формування конкурентноздатних фахівців в умовах інноваційного розвитку суспільства.

Основна частина роботи. Вирішення проблем професійної підготовки будь-якого майбутнього фахівця, у тому числі й інженерно-технічного профілю, багато в чому залежить від адекватності та ефективності вибраних засад організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. При підготовці магістрантів університету як майбутніх викладачів при викладанні психолого-педагогічних дисциплін, спрямованих на здобуття знань з основ педагогіки вищої школи, формування різних видів педагогічної компетентності (у тому числі компетентності з проектування методики навчання), зазначалось, що особливого перегляду та переосмислення потребує підхід до використання педагогічних технологій. Саме останні треба розглядати як системний, концептуальний, об’єктивний, інваріантний опис діяльності викладача і студента, спрямований на досягнення освітньої мети. З огляду на те що технології є педагогічною діяльністю, яка максимально реалізовує в собі закони навчання, виховання й розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати, проблеми підготовки сучасних фахівців неможливо обійти стороною, насамперед питання, що стосуються застосування педагогічних технологій, як традиційних, так і нових. Сьогодні будь-яка діяльність може бути чи технологією, чи мистецтвом. З мистецтва, що ґрунтується на інтуїції, усе починається, а технологією, що ґрунтується на закономірностях науки, завершується.

Традиційно склалося, що викладач технічного вищого навчального закладу не має базової освіти педагога і приходить у викладання через науку, закінчивши аспірантуру, де вивчається і здається курс педагогіки і психології, захистивши дисертаційну роботу з обраної наукової спеціальності. Педагогічна майстерність напрацьовується роками завдяки досвіду викладацької роботи. Нерідко педагогічні технології асоціюються лише з технологіями навчання, а саме технологіями навчально-пізнавальної діяльності та її управлінням.

Експертна оцінка переважного використання педагогічних технологій у процесі підготовки студентів в умовах технічного університету (за результатами оцінювання магістрантів)

Класифікаційні ознаки	Педагогічні технології
Характер освіти і структури	Навчальні, виховні, загальноосвітні, професійні, гуманістичні, технократичні
Організаційні форми	Індивідуально-групові, диференційоване навчання
Підхід до особистості учня	Авторитарні, особистісно орієнтовані, технології педагогічного співробітництва
Напрямок модернізації існуючої традиційної системи	Цілісні технології авторських шкіл, дидактичне реконструювання матеріалу
Категорія студентів	Масова технологія, технології роботи з обдарованими студентами

Експертна оцінка (таблиця) показала, що саме на зазначених вище технологіях і загострюють свою увагу багато наших викладачів, нерідко віддаючи перевагу окремим їх видам, а не використовують системний підхід і не розглядають їх у комплексі. Так, сучасні педагогічні технології, що знаходять своє застосування у підготовці майбутніх фахівців в умовах технічного університету, можна класифікувати: **за організаційною формою** (класно-урочні; академічні; індивідуальні; групові; диференційоване навчання тощо); **за типом управління пізнавальною активністю** (класичне лекційне навчання; навчання за книгою; навчання за допомогою ТЗН; система малих груп; комп'ютерне навчання; програмоване навчання тощо); **за підходом до особистості** (особистісно орієнтовані; технології співробітництва тощо); **за домінуючим методом** (евристичні, творчі; діалогічні; проблемні, пошукові; ігрові; програмоване навчання тощо); **за напрямком модернізації існуючої традиційної системи** (на засадах гуманізації, гуманітаризації і фундаменталізації; на основі методичного і дидактичного реконструювання матеріалу; на основі ефективності організації та управління тощо).

Зазначимо, що при вивченні дисциплін “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності” магістранти – майбутні викладачі ВТНЗ набували компетентності з проектування методик навчання, розуміючи, що *педагогічні технології* в підготовці сучасних фахівців (інженерно-технічного профілю) варто розглядати як систему психологічних, педагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії викладачів і студентів, з урахуванням їхніх здібностей і нахилів, спрямованих на проектування та реалізацію змісту, методів, форм і способів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності й вимогам до професійно важливих якостей сучасних фахівців.

До таких технологій належать: метод проблемного навчання; модульне навчання; розвиваюче навчання; контекстне навчання; діалогові технології; ділові ігри; моделювання ситуацій; тренінги; технології самоменеджменту. Варті уваги технології управління пізнавальною діяльністю. Серед них: класичне лекційне навчання, система малих груп, програмоване навчання, комп'ютерне навчання тощо.

При викладанні дисциплін “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності” слухачам було запропоновано розглянути різні підходи до визначення функцій професійної підготовки майбутнього фахівця в теорії вищої освіти. На цих засадах магістранти розглядали підготовку студента в умовах технічного університету як складну

динамічну систему, якій властиві певні функції, що забезпечують її стійке існування. Ці функції умовно можна поділити, *по-перше*, на внутрішні (освітня, розвиваюча, виховна), що відбивають можливості самої системи професійної підготовки, взаємозв'язок і взаємозалежність її окремих компонентів; *по-друге*, на зовнішні (координувальна та інтегрувальна), що показують відношення професійної підготовки фахівця до компонентів системи освіти в цілому, їхню взаємодію та закономірні зв'язки.

Формування магістрантами компетентності з проектування методик навчання базувалося на з'ясуванні сутності цієї характеристики. Зазначалось, що донедавна проектування пов'язували переважно з інженерною діяльністю і розуміли як підготовчий етап виробничої діяльності. Сьогодні проектування розглядається як особливий вид діяльності, який відрізняється як від власне наукової, так і від виробничої діяльності, а сфера його застосування охоплює всі ланки суспільства, включаючи і систему професійної підготовки майбутніх інженерів. Ключовою характеристикою інтелектуально-ігрової практики (ІП) є зосередженість на особистості майбутнього фахівця (інженера, менеджера тощо), який навчається у технічному університеті. Саме особистість є активним суб'єктом навчальної діяльності з усвідомленим ставленням до способу організації цієї діяльності. Алгоритм освітніх дій студентів будується на цілеспрямованій взаємодії викладача й студента, що враховує мотивацію й індивідуальні особливості студентів, дозволяє кожному з них скласти свій конкретний план дій і керуватися ним, має на увазі рефлексію своїх дій. Навчальні проекти забезпечують перехід від теоретичних знань до їхнього практичного застосування, сприяють розвитку творчої самостійності й ініціативи на основі формування креативного мислення, що значно розширює можливості навчального процесу у ВТНЗ й відповідно підвищує рівень загальної культури майбутніх випускників.

Під час викладання інтегрованих психолого-педагогічних курсів магістрантам було запропоновано завдання, яке стосувалося проектування моделей розвитку професійно значущих якостей майбутнього інженера з метою формування його ефективної професійної ролі на підставі ігрової практики і побудови індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку. Процедура вибору технології відбувалася відповідно до наявних можливостей і повинна була відповідати меті й завданням навчального процесу. Враховувалась також і її можливість модифікації у процесі реалізації. Майбутні викладачі набували педагогічного досвіду і розуміли, що вибір проекту технології навчання може визначатися: *по-перше*, оцінкою ситуації і власних засобів; *по-друге*, значущістю діяльності викладача з огляду на особистісний досвід; *по-третє*, типом відношення технології до мети; *по-четверте*, впливом стереотипів методичної діяльності викладача.

Діалогічна форма занять дозволила встановити зв'язок зі слухачами курсів і виявити розуміння майбутніми викладачами функцій, які повинен виконувати викладач під час організації навчального процесу, головна мета якого – підготовка майбутнього інженера до професійної діяльності, розвитку свого особистісно-професійного потенціалу. Виокремлюємо такі функції: цілепокладання, проектувальна, конструктивна, управління, організаційна і комунікативна. Обговорення виконаних завдань привертало магістрантів до висновку, що результат навчання за обраною технологією підлягає оцінюванню якості підготовки, визначенню: чи досягнуто мету, сформована готовність студента до професійної діяльності? Для цього мають бути розроблені критерії, за якими технологія може визнаватися прийнятною. У нашому випадку це була інтегрована оцінка, яка складалася із спостережень викладача та експертів, самооцінки, яку визна-

чали самі студенти, а також діагностування, що відбувалося протягом усього періоду підготовки на підставі відомих методик.

Отже, під час викладання основ педагогіки вищої школи майбутні викладачі дійшли висновку, що формування компетентності з проектування методики навчання магістрантами повинно базуватися на розумінні й здійсненні освітніх цілей та застосуванні комплексного підходу, який має враховувати такі положення:

по-перше, базуватися на особистісно орієнтованому підході до особистості студентів і технологіях педагогічного співробітництва. А. Дистерверг зазначав, що “ розвиток та освіта ні одній людині не можуть бути даними або повідомленими. Усякий, хто воліє до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зовні він може отримати тільки збудження... Тому самодіяльність – засіб та одночасно результат освіти” [2, с.118].

Об’єктом педагогічного управління стає особистість вихованця, студента. У широкому розумінні це особистість, яка, з одного боку, є об’єктом виховної взаємодії з певною особою (вихователь, викладач, батьки) або соціальним оточенням (сім’єю, творчим, трудовим, спортивним або навчальним колективом). З іншого боку, він є суб’єктом самовиховної діяльності, йому належить активна роль у формуванні своїх особистісних якостей. Не можна не погодитись із твердженням, що людина, особистість виховується у процесі діяльності. Під впливом середовища та спеціально організованих умов у нього формуються певні риси особистості, які закріплюються в поведінці, вчинках та діях.

Значна увага в інтегрованій психолого-педагогічній підготовці магістрантів університету - майбутніх викладачів приділяється й удосконаленню *технології педагогічної взаємодії у системі “викладач - студент”*, оскільки така педагогічна взаємодія розглядається як дуже важливий і невід’ємний складник педагогічного процесу, який забезпечує отримання високих освітніх результатів. При зазначеному підході заняття перетворюються з простого передавання інформації на ділову, доброзичливу, спільну співпрацю, яка спрямована на досягнення високоефективного результату – мети навчального процесу. Варто зазначити, що такий *організації міжособистісної педагогічної взаємодії притаманні такі риси*: взаєморозуміння обох суб’єктів педагогічної взаємодії, усвідомлення спільних інтересів і необхідності творчої співпраці; побудова співпраці на принципах доброзичливості й довіри; формування позитивної емоційної направленості; взаємодопомога у переборенні труднощів, що виникають; об’єктивність у взаємних оцінках; дотримання принципів загальної культури стосунків і спілкування тощо.

Викладач і учень взаємодіють між собою в рамках організованої системи відносин, у якій викладач здійснює керівництво. Утілюючи на практиці чітко вивірені стратегічні та тактичні цілі, він формує “суб’єкт - суб’єктні” взаємини. Можна припустити, що найбільш оптимальними умовами, коли може розвинути і розкритися потенціал майбутнього фахівця, треба вважати такі, коли викладач був би перш за все особистістю, мав високий інтелектуальний, моральний і фізичний рівень, глибокі психолого-педагогічні знання, розуміння особистості своїх вихованців. Тобто необхідна особистість професіонала, яка, володіючи педагогічною майстерністю, постійно відчуває потребу в поповненні знань, пошуку нових рішень, творчості в роботі, самовдосконаленні. Але чи не однією з головних якостей, притаманних особистості викладача, який орієнтується на формування всебічної гармонійної особистості майбутнього лідера і фахівця в різних галузях, відповідно до сучасних вимог ринку праці та суспільства, є розуміння

та володіння ним технологією педагогічної комунікації. Саме ця технологія обумовлює педагогічно доцільні взаємини між викладачами та вихованцями. Вони підпорядковані досягненню виховного результату та будуються на добровільному визнанні вихованцем авторитету, прав, знань та досвіду викладача, його лідерства. Це виявляється в прагненні вихованця вчитися у викладача, спілкуватися з ним, наслідуючи його [3, 14];

по-друге, необхідна модернізація існуючої системи підготовки, що базується на основі дидактичного реконструювання матеріалу і впровадженні цілісних технологій авторських шкіл, наприклад, за методом Лозанова-Шаталова, навчання великим блоком. Швидке зростання обсягу інформації, що спостерігається в природничо-наукових та технічних галузях, висуває перед кожним викладачем питання щодо пошуку ефективних методів передавання значної кількості важливої інформації. Тому, щоб правильно вибрати найбільш раціональні методи передавання інформації та її засвоєння, виникає необхідність систематизації та структурування матеріалу, проведення глибоких досліджень. Матеріал не має містити зайву інформацію. Повинно мати місце не просте скорочення обсягу інформації, а зміна його структури та концентрації уваги. З цього приводу дуже слушно зазначає А. Мелецинек, вказуючи, що “... слід не виключати застаріле й включати нове, а необхідно використовувати взаємозв’язок, що існує між старим і новим, виключаючи дублювання та скорочуючи тим самим обсяг матеріалу” [11, с. 32].

При викладанні курсів з основ педагогіки вищої школи особливо акцентується на тому, що технологія виховання – це цілеспрямований систематичний вплив педагога на студента як суб’єкта процесу з метою оволодіння основами педагогічних знань, вироблення певних умінь та навичок з урахуванням системи наукових принципів до програмування процесу навчально-виховної діяльності, використання у навчальній практиці найбільш ефективних методів і прийомів для розвитку психолого-педагогічного мислення [3-5];

по-третє, має бути врахована категорія особистостей, які навчаються. Для студентів з високим потенціалом варто було б запропонувати технології роботи з обдарованими студентами; застосувати диференційоване навчання: індивідуальне чи в малих групах, модульно-рейтингове навчання. Відомо, що виховання й освіта є невід’ємними складниками у процесі формування особистості. Неможливо виховувати не передаючи знання, усяке ж знання діє виховуючи. У такому контексті слушно звучать такі слова: “... виховання є впливом однієї людини на іншу з метою примусити того, кого виховують, засвоїти відомі моральні звички” (Л.М. Толстой, [15, с.409]).

У світлі нової парадигми освіти й ідей гуманізації усе більше затверджується індивідуально-ціннісний підхід до виявлення сутності змісту освіти. З урахуванням такого підходу до підготовки інженерів в умовах технічного університету як найважливіший етап розвитку системи освіти розглядається модульне навчання. Наприклад, у психолого-педагогічних дослідженнях, проведених в НТУ “ХПІ” (2009-2012 рр.) розглядаються дидактичні особливості модульної організації процесу педагогічної підготовки магістрантів інженерно-технічного профілю на прикладі розроблених за активною участі автора інтегрованих спецкурсів “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності”, “Психолого-педагогічний практикум”, “Основи педагогіки вищої школи”. Показано, що кожен навчальний модуль є інтеграцією різних видів і форм навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу. Він дає можливість логічно і компактно згрупувати навчальний матеріал, уникаючи повторень усередині курсу. У про-

цесі підготовки студентам можуть бути запропоновані репродуктивний і проблемно-пошуковий види організації модульного навчання [3,10].

Зміст модульного навчання містить опанування нових знань і технологій дослідження. Кожен студент у міру засвоєння матеріалу проходить етапи поточного контролю. Для оцінки знань використовується більш прогресивна методика – усі результати, досягнуті на кожному етапі контролю, оцінюються в балах. Усі набрані бали було підсумовано, і саме вони утворювали загальний індекс студента. У цьому випадку метою студента стає одержання максимальної кількості балів, що може бути основою отримання заліку чи іспиту “автоматично”. Обговорюючи переваги модульного навчання, важливо зазначити: гнучкість структури, дидактично обґрунтоване узгодження всіх видів навчального процесу всередині модулів, ефективність контролю засвоєння знань, швидку диференціацію студентів за рівнем знань, можливість набуття великого обсягу знань і умінь за короткий термін навчання;

по-четверте. Як відомо, теорія без практики сліпа. Тому необхідно передбачити виділення годин на практичні й семінарські заняття з проведенням ділових ігор, тренінгів. Психолого-педагогічні дослідження довели, що ділові ігри, тренінги, взагалі практичні заняття активізують та викликають увагу студентів. Особливо вона підсилюється, якщо в ролі викладача виступає студент з групи як його дублер. Безумовно, дублер повинний бути достатньо підготовленим до проведення заняття. Під час такого спілкування він опановує деякі таємниці і управлінської, і викладацької майстерності. Опитування серед студентів довело, що їм такі форми проведення занять подобаються. У них студент може виявити свої творчі здібності, більше розкритися, а викладач – побачити самого студента як особистість, а не загальну масу, внести корегування в індивідуальне навчання кожного студента [3, 4];

по-п’яте, особливо треба звернути увагу на проходження виробничої практики в різних фірмах і організаціях міста. Останнім часом виробнича практика ігнорується або вона перетворюється на формальність. Утім участь у ній дозволяє відпрацювати нагромаджені знання, удосконалити свої навички та вміння, що також сприяє розвитку і реалізації особистісного й професійного потенціалу. На наш погляд, подібні заходи будуть сприяти здійсненню освітньої мети – формуванню готовності до професійної діяльності й професійного самовдосконалення майбутнього інженера, розвитку та реалізації його особистісно-професійного потенціалу.

Підбиваючи підсумки наголосимо, що в контексті педагогічної підготовки магістрантів інженерно-технічного профілю треба зробити акценти на тому, що необхідно формувати в них готовність до педагогічної діяльності, розуміння її структури та сутності, володіння різними видами компетентностей, серед яких має бути сформованою і компетентність проектування методик навчання. Майбутні викладачі технічних університетів мають розуміти, що педагогічні технології варто вважати не застиглою схемою навчального процесу, не готовими шаблонами і стереотипами, а системою психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності та вимогам до майбутніх фахівців.

Список літератури: 1. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: Дис...д-ра пед.наук: 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна. – Х., 2008. – 563 с.

2. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 118.
3. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: Монографія. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2009. – 432 с.
4. Ігнатюк О. А. Творчі підходи до управлінської підготовки національної гуманітарно-технічної еліти // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С. 75–84.
5. Ігнатюк О. А. Технологія формування професійно значущих якостей у системі соціально-гуманітарної підготовки інженерів // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – №4. – С. 75–84.
6. Коваленко В. Г. Модульно-рейтингове навчання як засіб індивідуалізації навчального процесу у вищому технічному закладі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / В. Г. Коваленко. – Луцьк, 2005. – 20 с.
7. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Коваленко Елена Эдуардовна. – Харків, 1999. – 407 с.
8. Коломієць О. Б. Педагогічне забезпечення культурологічної складової у підготовці студентів технічних вищих навчальних закладів: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Б. Коломієць. – К., 2004. – 20 с.
9. Лазарєв М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. І. Лазарєв. – Харків, 2004. – 37 с.
10. Матвеева Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 28–32.
11. Мелещук А. Инженерная педагогика: Учеб. пособ. – М.: МАДИ, 1998. – 185 с.
12. Попова О.П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / О.П.Попова. – Запоріжжя, 2009. – 24 с.
13. Романовский А.Г. Формирование конкурентоспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – №3. – С. 3–9.
14. Педагогіка управління: Навч. посіб. / ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., РОМАНОВСКИЙ О.Г., ПОНОМАРЬОВ О. С., ЧЕРВАНЬОВА З.О. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2003. – 408 с.
15. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – 2-е изд. – М., 1958. – С. 409.

Bibliography (transliterated): 1. Amelina S. M. Teoretiko-metodichni osnovi formuvannja kul'turi profesijnogo spilkuvannja studentiv viwih agrarnih navchal'nih zakladiv: Dis...d-ra ped.nauk: 13.00.04 / Amelina Svitlana Mikolaïvna. – H., 2008. – 563 s. 2. Disterverg A. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. – M., 1956. – S. 118. 3. Ignatjuk O. A. Formuvannja gotovnosti majbutn'ogo inzhenera do profesijnogo samovdoskonalennja: teorija i praktika: Monografija. – Harkiv: NTU “HPI”, 2009. – 432 s. 4. Ignatjuk O. A. Tvorchii pidhodi do upravlin's'koï pidgotovki nacional'noï гуманітарно-технічної еліти // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2002. – №2. – S. 75–84. 5. Ignatjuk O. A. Tehnologija formuvannja profesijno znachuivih jakostej u sistemi social'no-gumanitarnoi pidgotovki inzheneriv // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2006. – №4. – S.75–84. 6. Kovalenko V. G. Modul'no-rejtingove navchannja jak zasib individualizacii navchal'nogo procesu u viwomu tehničnomu zakladi: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.09 / V. G. Kovalenko. – Luc'k, 2005. – 20 s. 7. Kovalenko E. Je. Didakticheskie osnovy professional'no-metodicheskoi podgotovki prepodavatelej special'nyh disciplin: Dis... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Kovalenko Elena Jeduardovna. – Harkiv, 1999. – 407 s. 8. Kolomic' O. B. Pedagogichne zabezpečennja kul'turologichnoi skladovoï u pidgotovci studentiv tehničnih viwih navchal'nih zakladiv: Avtoref. dis...kand. ped. nauk: 13.00.04 /

- O. B. Kolomic'. – K., 2004. – 20 s. 9. Lazarev M. I. Teoretichni i metodichni zasadi modeljuvannja zmistu zagal'noinzhenernih disciplin dlja tehnologij navchannja studentiv: Avtoref. dis...d-ra ped. nauk: 13.00.04 / M. I. Lazarev. – Harkiv, 2004. – 37 s. 10. Matveeva T. Innovacionnaja obrazovatel'naja tehnologija formirovanija bazovyh kompetencij studentov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 7. – S. 28–32. 11. Melecinek A. Inzhenernaja pedagogika: Ucheb. posob. – M.: MADI, 1998. – 185 s. 12. Popova O.P. Rozvitok tvorchogo potencialu majbutn'ogo inzhenera v procesi profesijnoї pidgotovki u viwomu tehničnomu navchal'nomu zakladi: Avtoref. dis...kand. ped. nauk: 13.00.04 / O.P.Popova. – Zaporizhzhja, 2009. – 24 s. 13. Romanovskij A.G. Formirovanie konkurentosposobnogo specialista kak strategičeskaja zadacha filosofii sovremennogo obrazovanija // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2008. – №3. – S. 3–9. 14. Pedagogika upravlinnja: Navch. posib. / Tovazhnjans'kij L.L. , Romanovskij O.G. , Ponomar'ov O. S. , Chervan'ova Z.O. – Harkiv: NTU “HPI”, 2003. – 408 s. 15. Tolstoj L.N. Pedagogičeskie sočinenija. – 2-e izd. – M., 1958. – S. 409.

О.А. Игнатьюк

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ У МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблемам подготовки магистрантов инженерно-технического профиля как будущих преподавателей высшей школы. В поле зрения находятся вопросы целенаправленной педагогической деятельности, направленной на формирование конкурентоспособных инженеров. Обсуждаются теоретико-методические основы профессионально-педагогической деятельности преподавателей технических университетов в условиях инновационного развития общества.

Ключевые слова: высшая школа, конкурентоспособность инженера, магистрант, методики обучения, педагогические технологии, профессионально-педагогическая деятельность, преподаватель технического университета, формирование профессионала.

O. Ignatyuk

FORMATION OF COMPETENCE ON PLANNING TECHNIQUES OF TEACHING FOR MASTERS OF ENGINEERING AND TECHNOLOGY PROFILE

The article is devoted to problems of preparation of the experts in a higher school. There are questions of purposeful pedagogical activity directed on formation of the competitive engineers in a field of sight. The theoretic-methodical bases of professional - pedagogical activity of the teachers of technical universities in conditions innovation of development of a society are discussed.

Key words: higher school, competitiveness of the engineer, magistrate, pedagogical technologies, professional - pedagogical activity, teacher of technical university, techniques of training, formation of the professional.

Стаття надійшла до редакційної колегії 28.03.2012

Т.Б. Лупиніс

СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Зараз існує гостра необхідність готувати людину до швидкого сприйняття та опрацювання великих обсягів відомостей, оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами, навчання студентів постійному здобуттю знань. Орієнтація сучасної освіти на результат – формування компетентного випускника вищого навчального закладу – передбачає необхідність формування в студентів інформаційної компетентності, яка б дозволила не розгубитися в інформаційному просторі.

Важливим напрямом педагогічних досліджень у визначенні сформованості інформаційної компетентності майбутніх фахівців, критеріїв її оцінювання є розгляд структури інформаційної компетентності. З цією метою доцільно її представити як сукупність складників (компонент), які піддаються виміру.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. На сучасному етапі проблема інформаційної компетентності та компетентнісного підходу в освіті розглядається вітчизняними (В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, Н. Глузман, С. Сисоєва, О. Романовський, Н. Болюбаш, О.Б. Зайцева, А.Л. Семенов, Н.Ю. Тарірова, О.М. Толстих, Н.В. Баловсяк, І. Єрмаков, В. Болотов, В. Сериков, О. Овчарук, Н.В. Морзе, А.Ю. Кравцова, О.М. Спірін, Г.К. Селевко та ін.) та зарубіжними (Е. Клапаред, М. Сьолд, Е. Мейман, П. Наторп, Е. Тарндайк, П. Штомпкі та ін.) науковцями.

Завдання статті полягає в розкритті основних компонентів інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи дослідження Н. Баловсяк, спостерігаємо виокремлення трьох компонентів інформаційної компетентності: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з повідомленнями в усіх формах їх представлення); комп’ютерна або комп’ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички щодо роботи із сучасними комп’ютерними засобами та програмним забезпеченням); процесуально-діяльнісна компонента (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп’ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами та розв’язування різноманітних завдань) [1].

Н. Баловсяк підкреслює, що вищезазначена сукупність компонентів має бути доповнена особистісними якостями майбутнього фахівця, які виражають здатність спеціаліста до успішного здійснення професійної діяльності. Таким чином, визначені компоненти інформаційної компетентності дослідниця подає у вигляді двох компонентів – особистісної та професійно-інформаційної. Розглянувши компетентності, які в сукупності складають інформаційну компетентність майбутнього фахівця, Н. Баловсяк робить висновок, що інформаційна компетентність незалежно від змісту виконуваної професійної діяльності повинна визначати здатності та знання фахівця стосовно роботи з інформаційними ресурсами та комп’ютерними технологіями. Компетентності, що описують ці здатності, дослідниця називає інваріантними. Таким чином, інваріантні компетент-

ності – це загальні знання, уміння та здатності: компетенції, що стосуються використання комп'ютерних та інформаційних технологій у повсякденному житті і не залежать від змісту професійної діяльності майбутнього фахівця. Але окрім цих компонент до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця певного професійного напрямку, у тому числі соціальних працівників, повинні входити компетенції, які визначені саме особливостями його професійної діяльності. Ці компетенції отримали назву варіативних. Таким чином, варіативні компетенції – це спеціальні знання, уміння та здатності – сюди входять компетенції, які необхідні фахівцю для розв'язування завдань, що виникають в його професійній діяльності, вони визначаються особливостями професійної діяльності фахівця [1].

О. Крупський та Ю. Стасюк компоненти інформаційної компетентності також подають у вигляді двох компонент – особистісної та професійно-інформаційної. Але, перша визначає суб'єктивні риси особистості фахівця, які сприяють успішній реалізації професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До цих рис відносяться здатність до рефлексії, самоусвідомлення власної діяльності, комунікативні здібності, здатність до самоорганізації та організації інших людей, можливості швидкої мобілізації та зміни характеру виконуваної діяльності. Оптимальним є виявляти професійно значущі риси на етапі вступних іспитів і таким чином формувати професійно сприятливий освітній простір у студентській групі завдяки очікуваній відсутності не зацікавлених або не придатних із точки зору професійно значущих психофізіологічних обмежень. Друга компонента визначає об'єктивні характеристики особистості, а саме: сукупність професійних знань, умінь, навичок, що стосуються роботи із сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями та здатностей їх застосовувати до розв'язання професійних завдань. Це те, що людина здобуває під час свого життя завдяки вольовому зусиллю або усвідомленому інтересу до справи. І саме в університеті у студента з'являється нагода вдосконалити професійно необхідні навички [8].

П. Грабовський визначає такі складники інформаційної компетентності фахівця: операційна компетентність під час використання інформаційних технологій; методична компетентність використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Операційну компетентність трактують як сукупність знань та вмінь, а також досвіду, що дають змогу ефективно вирішувати проблеми, які виникають у процесі використання програмного і апаратного забезпечення. При володінні таким компонентом інформаційної компетентності студент не має бути експертом, але повинен досягнути такого рівня володіння апаратним і програмним забезпеченням, щоб змогти самостійно і оперативно, без спеціалізованої допомоги вирішити нагальну проблему під час використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Методична компетентність використання інформаційних технологій у навчальному процесі полягає в тому, що студенти повинні знати, яким чином використовувати потенціал інформаційних технологій для удосконалення методики освоєння дисциплін [7, с. 120].

У О. В. Овчарук виділено компетенції з інформаційних і комунікаційних технологій, що передбачають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці; пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до професійного самовизначення з ураху-

ванням індивідуальних можливостей людини [6, с. 88].

С. Трішина в структурі категорії "інформаційна компетентність" виокремлює такі компоненти: когнітивний (відображає процеси переробки інформації на основі мікрокогнітивних актів: аналіз інформації, що надходить, формалізація, порівняння, узагальнення, синтез з наявними базами знань, розробка варіантів використання інформації та прогнозування наслідків реалізації рішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування використання нової інформації та взаємодія її з наявними базами знань, організація зберігання та відновлення інформації в довгостроковій пам'яті); ціннісно-мотиваційний (полягає у створенні умов, які сприяють входженню особистості у світ цінностей, що надають допомогу при виборі важливих ціннісних орієнтацій; характеризує ступінь мотиваційних спонукань людини, що впливають на ставлення індивідів до роботи і до життя в цілому, виділяються чотири домінуючих типи спонукань - до досягнень, приналежності до групи, володіння владою, компетентності); техніко-технологічний (відображає розуміння принципів роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку та обробки інформації; знання відмінностей автоматизованого і автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання за типами з подальшим рішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик; розуміння сутності технологічного підходу до реалізації діяльності; знання особливостей засобів інформаційних технологій з пошуку, переробки та зберігання інформації, а також виявлення, створення і прогнозування можливих технологічних етапів з переробки інформаційних потоків; технологічні навички та вміння роботи з інформаційними потоками (зокрема, за допомогою засобів інформаційних технологій); комунікативний (відображає знання, розуміння, застосування мов природних й формальних та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікацій у процесі передачі інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних); рефлексивний (полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, при якому життєва функція самосвідомості полягає у самоврядуванні поведінкою особистості, а також у розширенні самосвідомості, самореалізації) [14].

Звертаючи увагу на структуру інформаційної компетентності, С. Трішина, А. Хуторський [13] зазначають, що вона є сукупністю таких компонент: когнітивної; діяльнісно-творчої; особистісної; аксіологічної. Н. Баловсяк вважає, що інформаційна компетентність майбутнього фахівця, у тому числі, на нашу думку, й соціального працівника, незалежно від змісту виконуваної ним професійної діяльності повинна визначати здатності та знання його стосовно роботи з інформацією та комп'ютерними технологіями [1].

Н. Х. Насирова до складу інформаційної компетентності включає: мотивацію, потребу та інтерес до здобуття знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації; сукупність знань, які відображають систему сучасного інформаційного суспільства та становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи і дії, які визначають операціональну основу пошукової діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відношень "людина-комп'ютер" [10, с. 10].

У А. М. Зав'ялова [4] складники інформаційної компетентності фахівців з інформаційних технологій дещо відрізняються. Зокрема, фактологічно-аналітичний складник характеризує знання та розуміння основних інформаційних процесів та закономір-

ностей у галузі інформаційних технологій; предметно-специфічна – поєднує уміння та навички розумової та предметної діяльності у сфері вирішення професійних завдань; методологічна – визначає комплексне, системне бачення проблем та їх вирішення в галузі комп'ютерних технологій; світоглядна – передбачає сформованість у фахівців практичного досвіду в галузі інформаційних технологій та потребу в постійному вдосконаленні.

Інформаційно-комунікаційна компетентність, за твердженням С. Г. Литвинової [9], складається з таких частин: загальна – здатність створювати різноманітні електронні документи (текстові, графічні, презентації), спроможність використовувати мережеві технології і бази даних для пошуку необхідної інформації та здатність розробляти "...власні електронні розробки"; діагностична – уміння виконувати за допомогою інформаційних технологій контрольні функції; предметно-орієнтовна – здатність застосовувати у навчальному процесі існуючі комп'ютерні засоби навчання.

П. Грабовський наголошує на тому, що до переліку складників інформаційної компетентності майбутніх фахівців потрібно додати компетентність здоров'язбереження під час використання інформаційних технологій. Студент має знати про основні шкідливі чинники впливу на здоров'я, що виникають у результаті використання комп'ютерів і супровідної оргтехніки в навчальному процесі та методи знешкодження цього впливу [3]. Також П. Грабовський доповнює інформаційну компетентність студента таким складником як компетентність в етично-правових, соціальних і культурних питаннях, пов'язаних з інтеграцією інформаційних технологій в освітню галузь [3].

М. Головань виокремлює такі компоненти інформаційної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий. Кожному з них надає таку характеристику [2]:

- мотиваційний компонент відбиває ставлення студента до інформаційної діяльності, виражене в цільових установах. До складу мотиваційного компонента входить потреба у створенні інформаційних продуктів; прагнення до творчої обробки інформації і створення інформаційних моделей з використанням комп'ютерних технологій; інтерес до інформаційної діяльності; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі інформаційної діяльності.

Потреба визначає мотив (мотиви) як предмет, який відповідає даній потребі, тобто виступає як засіб її задоволення, організує і певним чином спрямовує поведінку. Мотив визначає мету або деяку множину цілей, на яку в даний момент спрямована поведінка. Кожна з потреб (матеріальна, соціальна, духовна) може бути реалізована в багатьох мотивах (задоволена за допомогою різних предметів), а кожний мотив (пізнавальний, професійний, творчий) може бути задоволений різною сукупністю взаємопов'язаних послідовно досягнутих цілей (індивідуальна спрямованість, навчальна успішність, особистісний розвиток, усвідомлення соціальної престижності, самостійність, прагнення до саморозвитку). У свою чергу, поведінка, спрямована на задоволення потреби, розділяється на окремі види діяльності, що відповідають окремим мотивам, а кожний вид діяльності – на низку дій, відповідних специфічним цілям.

Пізнавальна мотивація (спрямованість) особистості тісно пов'язана з індивідуальною спрямованістю пізнавальної діяльності і потребою досягнень у цій сфері. Творча спрямованість реалізується у прагненні до самостійності і саморозвитку (самовдосконаленню), професійна – в особистісному розвитку і встановленні (визначенні)

соціального статусу. Таким чином, у мотиваційній сфері особистості студента явно виявляються частинні цілі, обумовлені зазначеними вище мотивами: самостійність, визнання оточуючих, соціальна значущість майбутньої професійної діяльності, особистісний розвиток та ін. Ці частинні цілі мають єдину спрямованість – теоретичну і практичну діяльність. Реалізація цих цілей у процесі навчання активізує розвиток інших складників інформатичної компетентності особистості;

- когнітивний компонент містить знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: сукупність знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, які складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; теоретичні знання про основні поняття та методи інформатики як наукової дисципліни; знання інформаційних технологій, їхніх можливостей для розв'язання завдань в соціальній роботі; виявлення креативності, гнучкості, критичності, системності, мобільності, оперативності мислення в ситуаціях пошуку та перетворення необхідних даних. Когнітивний компонент відбиває процеси оброблення даних на основі мисленнєвих операцій аналізу повідомлень, які поступили на обробку, формалізації, порівняння, узагальнення, синтезу з наявними базами знань, розробки варіантів використання інформації і прогнозування наслідків реалізації розв'язку проблемної ситуації, генерування і прогнозування використання нової інформації і взаємодії її з наявними базами знань, організації зберігання її в пам'яті.

Знання – вища форма прояву сприйняття даних та інформації, яке є активним за своєю сутністю і формується на основі не тільки фактів, але й аналізу та різних типів логічного висновку. Згідно з класифікацією, запропонованою А. П. Верголою [11], знання поділяються на три підгрупи, які розташовані у послідовності зростання універсальності та абстрактності. Це: а) знання часткові – термінологія та фактичний матеріал; б) знання способів використання часткового матеріалу – галузі застосування, класифікації та категорії, методи роботи та критерії її оцінки; в) знання загальних і абстрактних понять – принципів і узагальнень, основних теоретичних концепцій [11];

- діяльнісний компонент включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у галузі інформатики; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій; уміння працювати з апаратним та програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого користувача; уміння спілкуватися з використанням інформаційних засобів і технологій; уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі. Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізу, синтезу, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) уміннях роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформаційні уміння.

Сформованість інформаційних умінь дозволяє студентам пояснювати причини обмеженості доступу до комп'ютерних систем і переваги різних комп'ютерних систем при пошуку, використанні і створенні даних; аналізувати інформацію і ситуації, обумовлені використанням комп'ютера; визначати можливість розв'язання прикладної задачі за допомогою комп'ютера; використовувати засоби комп'ютерних комунікацій для пошуку інформації і розв'язання різноманітних практичних завдань;

- ціннісно-рефлексивний компонент містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяль-

ності у сфері інформаційних процесів і відношень; розуміння інформаційної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у використанні інформаційних технологій, інформаційних ресурсів, упевненість у їх виборі та реалізації; наявність власної позиції щодо застосування інформаційних технологій у професійній діяльності для розв'язання соціальних завдань; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у сфері інформаційних технологій; прагнення до професійного самовдосконалення на основі інформаційних технологій; здатність адекватно орієнтуватися в інформаційних інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за інформатизацію професійної діяльності; здатність до рефлексії у сфері пошуку та перетворення інформації, в опануванні та використанні інформаційних технологій; самоаналіз і самооцінку професійної діяльності на основі інформаційних технологій; здатність адекватно оцінювати власні досягнення в галузі інформатики, свій рівень інформаційної компетентності; уміння визначати переваги і недоліки своєї власної компетентності в галузі інформатики та інформаційних технологій; уміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; уміння регулювати свою інформаційну діяльність і ставлення до неї.

Рефлексія характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку студентом власної інформаційної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи з даними. Рефлексією регулюються усі компоненти інформаційної компетентності. Завдяки рефлексії студент відстежує цілі, процес і результат своєї діяльності щодо набуття компетенцій у галузі інформатики, а також усвідомлює ті внутрішні зміни, які в ньому відбуваються, усвідомлює себе як особистість, що змінюється. Рефлексія дозволяє виявити і подолати протиріччя, що виникають в житті людини між знаннями і поведінкою, бажаним, можливим і дійсним. Завдяки рефлексивному механізму людина переходить на нові рівні свого розвитку;

- емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у ситуації пошуку та перетворення потрібної інформації; здатність достойно переживати відсутність результату, технічні та інші збої у процесі роботи в інформаційному середовищі; здатність відкрито ділитися своїми почуттями і переживаннями щодо використання інформаційних технологій; цілеспрямованість дій в інформаційному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях пошуку та перетворення інформації за допомогою інформаційних технологій; наполегливість в опануванні знань у галузі інформатики і умінь у використанні нових інформаційних технологій у професійній сфері; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і професійних проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і професійних проєктів на основі інформаційних технологій. Компетентність не здійсниться без сформованих вольових рис. Емоційно-вольовий компонент характеризується прагненням до подолання студентами труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю учіння, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через низку успішно переборених труднощів, створює бадьорий настрій, почуття потреби і навіть жаги знань.

Таким чином, емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості особистості, як наполегливість у подоланні труднощів, старанність, вдумливість, прагнення до самовдосконалення, самокритичність, упевненість у собі, відсутність остраху помилитися,

цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності [2]. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою.

Ураховуючи наявні дослідження структури інформаційної компетентності як взаємообумовлені знання, вміння та навички, напрацьовані в умовах професійного становлення у вищих навчальних закладах, вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи: мотиваційно-ціннісний; операційно-когнітивний; емоційно-вольовий.

Мотиваційно-ціннісний компонент інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи виражається прагненням до творчої обробки інформації, до самостійності і саморозвитку (самовдосконалення), до самостійного використання можливостей комп'ютера як засобу інформаційної діяльності у навчальній та позанавчальній діяльності, націленістю на досягнення високого рівня інформаційної компетентності, мотивацією досягнення успіху в професійній діяльності на основі використання інформаційних технологій, прагненням отримати визнання у своїх однокурсників, колег. Розуміння інформаційної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей, що передбачає адекватну самооцінку у можливостях використання інформаційних технологій традиційного та нетрадиційного характеру.

Операційно-когнітивний компонент інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи розвивається за допомогою таких вимог до знань, умінь та навичок:

- знати основні складові елементи персонального комп'ютера, функції, які вони виконують, та характеристики таких пристроїв;
- бути підготовленим до користування мультимедійними пристроями: цифровою відео- та фотокамерою, диктофоном, проектором, мультимедійною дошкою тощо;
- виконувати основні операції в середовищі найбільш розповсюдженої операційної системи – Windows;
- виконувати стандартні операції в середовищі основних програмних компонентів пакету Microsoft Office;
- бути підготовленим до користування зовнішніми носіями інформації і супутніми програмними засобами (програми архівування інформації; запис на носії, файлові менеджери; програми, які відновлюють інформацію на пошкоджених носіях тощо);
- бути готовим інсталиювати програмні продукти загального і навчального призначення;
- бути здатним оптимально налаштовувати операційну систему відповідно до потреб;
- знати основні рекомендації під час роботи в незнайомому програмному середовищі, що дасть змогу швидко адаптуватися до нових програмних продуктів навчального призначення;
- знати, як користуватися найбільш розповсюдженими програмами доступу до глобальної мережі Інтернет, пошуковими системами і як знаходити необхідну інформацію в цьому середовищі;
- мати навички використання електронної пошти: створення власної скриньки, відсилення повідомлень тощо;
- бути підготовленим до використання апаратних і програмних засобів для проведення відеоконференцій як у межах навчального закладу, так і з іншими навчальними закладами;

- мати уявлення про метод проектів, технологію його реалізації та місце інформаційних технологій у ньому [15];
- знати про переваги і недоліки дистанційного навчання та мати уявлення про методику його реалізації на основі вільно розповсюджуваних платформ [15];
- бути здатним створювати навчально-методичні матеріали з певного предмета за допомогою текстового редактора, графічного редактора, електронних таблиць тощо [15];
- вміти ефективно використовувати мультимедійні засоби навчального призначення (електронні енциклопедії, словники, віртуальні лабораторії, навчальні посібники тощо), "оскільки під час роботи з такими засобами навчання у студентів активізуються всі види розумової діяльності" [15, с. 78];
- бути здатним створювати власні мультимедійні засоби навчального призначення, зокрема мультимедійну презентацію, яка має ряд суттєвих дидактичних переваг використання у процесі навчання: часова інтерактивність, змістова інтерактивність, "легко забезпечує концентрацію й керування увагою, дає змогу підтримувати високий рівень розумової активності" [15, с. 83] тощо;
- знати і дотримуватися правових норм при користуванні джерелами інформації, при використанні інформації у своїй праці, зокрема розрізняти використання чужої інтелектуальної власності з посиланням на автора і плагіатом [3];
- мати уявлення про загрози (у тому числі етичні й правові), що з'являються при використанні невідповідного програмного забезпечення та джерел інформації, бути в змозі успішно протидіяти цим загрозам [3];
- знати основні санітарні вимоги стосовно організації роботи в комп'ютерному класі: достатнє освітлення робочого місця, низький рівень шуму, добра провітрюваність приміщень тощо [3];
- знати основні терміни та поняття інформатики (загальної та соціальної), інформаційних технологій і процесів, комп'ютерних мереж і телекомунікацій [12];
- знати галузі застосування інформаційних технологій в різноманітних сферах діяльності – соціальна робота, соціологія, управління тощо [12];
- розуміти сутність понять інформації та інформаційних процесів, їхньої ролі в управлінні організацією [12];
- знати загальні та абстрактні поняття інформатики, що дозволяє узагальнювати, систематизувати матеріал та сформувати більш високий рівень, заснований на основних теоретичних концепціях;
- мати навички побудови таблиць та діаграм [12];
- виконувати специфічні дії під час роботи з різноманітним програмним забезпеченням, необхідним для реалізації управлінської діяльності (настройка анімації при створенні електронної презентації; обробка графічних даних; виконання статистичних, текстових та інших обчислень) [12];
- вміти розв'язувати проблеми подання, оцінки і вимірювання інформації, її сприймання і розуміння, які виникають у процесі управління [12];
- вміти висувати гіпотези, ставити завдання й вирішувати проблемні соціальні та адміністративні ситуації за допомогою інформаційних технологій [12];
- вміти використовувати у процесі управління діяльністю основні методи пошуку, нагромадження, опрацювання, зберігання, подання і передачі інформації (текстової, числової, графічної, фінансової та іншої) [12];

- вміти застосовувати системи управління базами даних, інформаційні системи, інформаційно-пошукові та інформаційно-комунікаційні технології [12];
- бути здатним до групової діяльності та співпраці з використанням сучасних комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей [5];
- бути готовим до саморозвитку у сфері інформаційних технологій, необхідного для постійного підвищення кваліфікації й реалізації себе в професійній праці [5];
- вміти визначати інформаційну потребу та предмет дослідження;
- вміти користуватися інформаційними ресурсами у професійній діяльності та повсякденному житті;
- вміти здійснювати пошук відомостей та використовувати для цього різні інформаційні джерела.

Емоційно-вольовий компонент інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи виявляється через ініціативність, сміливість, принциповість у розробленні і здійсненні навчальних і професійних проектів на основі інформаційних технологій, цілеспрямованість дій в інформаційному середовищі; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку, терпіння і володіння собою в ситуаціях пошуку та перетворення інформації за допомогою інформаційних технологій. Також він містить у собі прагнення до самовдосконалення, самокритичність, упевненість у собі, відсутність страху помилитися, цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності, прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і професійних проблем. Студент уважний до думок інших, може вислуховувати, може виступати в ролі експерта в питаннях інформаційної діяльності у професійній сфері.

Виявлення суперечностей формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи в університеті забезпечує можливість експериментально перевірити та теоретично обґрунтувати педагогічну технологію формування інформаційної компетентності магістрантів соціальної роботи в університеті.

Список літератури: 1. *Баловсяк Н.Х.* Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/11/30.pdf. 2. *Головань М.* Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 62–69. 3. *Грабовський П.П.* Інформаційна компетентність учителя середньої школи [Електронний ресурс] // Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 37. – Режим доступу до журналу: <http://eprints.zu.edu.ua/1955/>. 4. *Завьялов А.Н.* Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Завьялов. – Тюмень, 2005. – 16 с. 5. *Кизик О.А.* К вопросу о становлении информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности выпускника профессионального лица // Материалы науч.-метод. конф. “Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации”. — Петрозаводск, 2003. – Ч. 1. 6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: / К.І.С. /, 2004. – 112 с. 7. *Кравцова А.Ю.* Основные направления использования зарубежного опыта для развития методической системы подготовки учителей в области информационных и коммуникационных технологий (теория и прак-

тика). – М.: Образование и Информатика, 2003. – 232 с. 8. *Крупський О. П., Стасюк Ю. М.* Формування інформаційної компетентності майбутнього менеджера-економіста в сучасному освітянському просторі. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h23.html>. 9. *Литвинова С. Г.* Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників [Електронний ресурс] // Інформаційні технології та засоби навчання. – Електронне наукове фахове видання. – 2008. – Вип. 5. – Режим доступу до журналу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html>. 10. *Насырова Н. Х.* Проектирование подготовки студентов гуманитарных факультетов классического университета по информатике: Автореф. дис...канд. пед. наук. - Казань, 2000. -18 с. 11. Психологічний тлумачний словник / Авт.-уклад. Шапар Віктор Борисович. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с. 12. *Пшенична О. С.* Інформаційна компетентність майбутнього менеджера організацій: педагогічний аспект [Електронний ресурс] // Вісник Запорізького нац. ун-ту. Педагогічні науки. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vznu/ped/2009_2/162-168.pdf. 13. *Тришина С. В., Хуторской А. В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Електронний ресурс] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2004. – 22 июня. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>. 14. *Тришина С. В.* Информационная компетентность как педагогическая категория [Електронний ресурс] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. 15. *Христіанінов О. М.* Мультимедійні технології у навчальному процесі вищої школи // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 2. – С. 78-85.

Bibliography (transliterated): 1. Balovsjak N.H. Struktura ta zmist informacijnoї kompetentnosti majbutn'ogo specialista [Elektronnij resurs] – rezhim dostupu: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/11/30.pdf. 2. Golovan' M. Informaticzna kompetentnist': sutnist', struktura ta stanovlennja // Informatika ta informacijni tehnologii v navchal'nih zakladah. – 2007. – № 4. – S. 62–69. 3. Grabovs'kij P. P. Informacijna kompetentnist' uchitelja seredn'oi shkoli [Elektronnij resurs] // Visnik Zhitomir's'kogo derzh. un-tu imeni Ivana Franka. – 2007. – Vip. 37. – Rezhim dostupu do zhurnalu: <http://eprints.zu.edu.ua/1955/> 4. Zav'jalov A.N. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov v oblasti komp'juternyh tehnologij: Avtoref. dis...kand. ped. nauk: 13.00.01 / A. N. Zav'jalov. – Tjumen', 2005. – 16 s. 5. Kizik O. A. K voprosu o stanovlenii informacionnoj kompetentnosti kak sostavljajuwej professional'noj kompetentnosti vypusknika professional'nogo liceja // Materialy nauch.-metod. konf. “Universitety v obrazovatel'nom prostranstve regiona: opyt, tradicii i innovacii”. — Petrozavodsk, 2003. – Ch. 1. 6. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraїns'ki perspektivi: Biblioteka z osvith'oi politiki / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: / K.I.S. /, 2004. – 112 s. 7. Kravcova A.Ju. Osnovnye napravlenija ispol'zovanija zarubezhnogo opyta dlja razvitija metodicheskoi sistemy podgotovki uchitelej v oblasti informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij (teoriya i praktika). – M.: Obrazovanie i Informatika, 2003. – 232 s. 8. Krups'kij O. P., Stasjuk Ju. M. Formuvannja informacijnoї kompetentnosti majbutn'ogo menedzhera-ekonomista v suchasnomu osvityjans'komu prostori. – Rezhim dostupu: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h23.html>. 9. Litvinova S. G. Formuvannja informacijno-komunikacijnoї kompetentnosti (IKK) vchiteliv-predmetnikov [Elektronnij resurs] //

Informacijni tehnologii ta zasobi navchannja. – Elektronne naukovе fahove vidannja. – 2008. – Vip. 5. – Rezhim dostupu do zhurnalu: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/emg.html>. 10. Nasyrova N.H. Proektirovanie podgotovki studentov gumanitarnyh fakul'tetov klassicheskogo universiteta po informatike: Avtoref. dis...kand. ped. nauk. - Kazan', 2000. -18 s. 11. Psihologichnij tлумachnij slovník / Avt.-uklad. Shapar Viktor Borisovich. – Harkiv: Prapor, 2004. – 640 s.12. Pshenichna O.S. Informacijna kompetentnist' majbutn'ogo menedzhera organizacij: pedagogichnij aspekt [Elektronnij resurs] // Visnik Zaporiz'kogo nac. un-tu. Pedagogichni nauki. – Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Natural/Vznu/ped/2009_2/162-168.pdf. 13. Trishina S.V., Hutorskoj A V. Informacionnaja kompetentnost' specialista v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija [Elektronnij resurs] // Internet-zhurnal “Jejdos”. – 2004. – 22 ijunja. – Rezhim dostupu: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>. 14. Trishina S.V. Informacionnaja kompetentnost' kak pedagogicheskaja kategorija [Elektronnij resurs] // Internet-zhurnal "Jejdos". – 2005. – 10 sentjabrja. – Rezhim dostupu: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. 15. Hristianinov O.M. Mul'timedijni tehnologii u navchal'nomu procesi viwoi shkoli // Informatika ta informacijni tehnologii v navchal'nih zakladah. – 2007. – № 2. – S. 78-85.

Т.Б. Лупынис

СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье предлагаются основные компоненты информационной компетентности магистрантов социальной работы, выделенные на основе предыдущих исследований отечественных и зарубежных ученых, предлагаются к обзору разные идеи относительно ее структуры и предоставляется характеристика каждого компонента.

Ключевые слова: информационная компетентность, магистранты социальной работы, структура информационной компетентности, университетская система образования.

T. Lupynis

STRUCTURE OF THE INFORMATION COMPETENCE MASTER OF SOCIAL WORK

Article offers basic components of information competency of social work undergraduates, selected on the basis of previous studies by domestic and foreign scientists, offered to review different ideas about its structure and characteristics of each constituent element is provided..

Keywords: informative competence, graduate social work, structure of informative competence, university system of education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.04.2012

С.Ф. Артюх, О.Д. Каверін

**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ВНУТРІШНІХ ВІЙСЬК У СФЕРІ
ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ**

Постановка проблеми. Останнім часом помітно зросла роль внутрішніх військ у боротьбі із злочинністю і правопорушниками, що до певної міри змінює їхній статус і характер службово-бойової діяльності, по-новому ставить питання підготовки офіцерів внутрішніх військ у вищих військових навчальних закладах МВС України. Саме від рівня професійної готовності командирів, їхнього вміння швидко і правильно орієнтуватись й приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях, значною мірою залежить успішність виконання поставлених перед внутрішніми військами МВС України завдань [1].

Історія свідчить, що успішність будь-якої організації здебільшого залежить від того курсу, який задає їй керівник. Для військового підрозділу, де централізація влади є надзвичайно високою, це стає аксіомою. Успіх приходить до тих, хто здатний приймати правильні рішення, щоб уникати помилок. А для того щоб управлінські рішення були правильними, треба чітко розуміти, що значить управляти і як досягнути ефективного управління [2, 9].

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема визначення структури професійних знань та умінь офіцера внутрішніх військ, обґрунтування шляхів і педагогічних умов підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх командирів у вищих військових навчальних закладах.

Отже, щоб успішно управляти всіма сторонами життєдіяльності, морально-психологічною і бойовою підготовкою особового складу, командирі необхідно об'єднати в собі уміння кваліфікованого військового спеціаліста, керівника й педагога, здатного приймати успішні управлінські рішення.

Процес прийняття управлінських рішень досить складний і багатогранний [3]. На нього може впливати низка факторів, а саме:

- ❖ особисті якості командира та його поведінка (світогляд, система цінностей, освіта, знання, вік, досвід, характер, звички тощо);
- ❖ відповідність структури управління цілям та призначенню військової організації;
- ❖ середовище, в якому приймається рішення;
- ❖ інформаційні обмеження, обумовлені зростанням затрат на отримання додаткової інформації;
- ❖ взаємозалежність рішень (одне важливе рішення тягне за собою необхідність прийняття множини менш важливих рішень);
- ❖ ризик і можливість виникнення негативних наслідків через помилкові рішення;
- ❖ ступінь забезпеченості сучасними технічними, матеріальними засобами та озброєнням і можливості щодо їх застосування в процесі прийняття рішень.

У будь-якому випадку в процесі прийняття управлінських рішень командира необхідно відповісти на такі запитання: що робити? як робити? кому доручити роботу? який має бути результат?

Останні дослідження [6, 7], що присвячені проблемам удосконалення процесу формування у курсантів військово-професійних умінь, управлінської діяльності командира та огляду керівних документів [1], в яких визначено основні положення теорій управління, організації та управлінських рішень, закони, принципи, методи і функції військового управління, демонструють низку серйозних проблем, які при цьому виникають.

Це насамперед суперечність, яка виникає між змістом і методикою підготовки майбутніх командирів у ВВНЗ і вимогами військової практики. Так, за даними дослідження, що проводилось у військових частинах МВС України, понад 44,5% опитаних молодих офіцерів визнали себе невідповідними до управління морально-психологічними процесами у підрозділі, в прийнятті рішень в екстремальних ситуаціях, а близько 34,8% зазнають труднощів у організації виховної роботи з особовим складом.

Відсутній чіткий перелік знань й умінь прийняття управлінських рішень, якими повинен володіти командир та недостатньо враховується специфіка їх формування. Унаслідок цього вимоги військової практики щодо знань і військово-професійних умінь управлінської діяльності командира суперечать системі фахової підготовки офіцерів внутрішніх військ.

Останнім часом реформування внутрішніх військ призвело до кадрових змін, у зв'язку з чим офіцери, які мають багатий практичний досвід (учасники афганської війни, локальних конфліктів на території колишнього СРСР) залишають службу, а їм на зміну приходять покоління офіцерів, які володіють теорією сучасних, актуальних методів управлінської діяльності, але мають недостатньо практики з прийняття рішень в екстремальних ситуаціях.

Відсутня чітка система підготовки, педагогічні умови і методичні шляхи щодо формування професійних умінь командира, які необхідні йому під час застосування специфічних форм ведення службово-бойових (спеціальних, бойових) дій підрозділами внутрішніх військ у мирний та воєнний час.

Вкрай потрібно вдосконалювати матеріальне й технічне оснащення військ. Необхідно надходження нових, сучасних видів озброєння, які ставлять перед командиром – як військовим спеціалістом – необхідність їх освоєння, вмілої експлуатації та ефективності застосування в бою.

Наведені вище аспекти зумовлюють низку недоліків у підготовці офіцерів внутрішніх військ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання наукового обґрунтування шляхів і педагогічних умов удосконалення професійної підготовки майбутніх командирів системи МВС України є актуальними, що підтверджується відсутністю цілісної системи формування військово-професійних знань та умінь, необхідних для досягнення ефективних кінцевих результатів.

Різні аспекти формування у курсантів військово-професійних знань та умінь командира підрозділу досліджувались багатьма науковцями (О.В.Барабанщиков, М.М.Ісаєнко, Д.В.Іщенко, О.Д.Сафін та ін.). Перспективні підходи до розв'язання про-

блеми формування особистості та організації діяльності офіцера-управлінця містяться також у роботах М.І.Дяченка, Л.Є.Мерзляка, І.Г.Радванського, Ю.І.Сердюка.

Останнім часом з'явилась також низка дисертаційних досліджень, в яких піднімаються аналогічні проблеми (О.П.Багас, В.О.Балашов, М.М.Дідик, С.В.Капітанець, В.Г.Кирилов, В.С.Кушнір, І.В.Платонов, С.Т.Полторак, І.Г.Радванський, М.М.Тарнавський).

Роботи зазначених авторів мають, безумовно, важливе значення для підвищення ефективності формування у курсантів вищих військових навчальних закладів професійних знань і умінь командира підрозділу, але вони не містять цілісного вирішення проблеми в єдності всіх її аспектів.

Метою статті є обґрунтування шляхів й педагогічних умов вдосконалення професійної підготовки майбутніх командирів системи МВС України щодо формування знань й умінь прийняття управлінських рішень.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом більшість психологів і дидактів прийшли до висновку, що *знання* – це узагальнений досвід людства, що відображає різні сфери дійсності у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій, якими володіє наука, *уміння* – це здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до їх виконання на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду (А.В.Петровський, В.О.Онищук та ін.). Згідно з цим можна визначити військово-професійні уміння командира підрозділу як сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій управління підрозділом. Вони є вихідними елементами цілісної системи професійної діяльності взагалі та фахової компетентності командира підрозділу у сфері прийняття управлінських рішень зокрема.

На основі професійної діяльності командира підрозділу можна виокремити три відносно самостійні сфери і відповідні їм групи умінь, які є підґрунтям з прийняття управлінських рішень й повинні формуватись у процесі фахової підготовки курсантів:

- організаційно-управлінські;
- військово-педагогічні;
- військово-спеціальні.

Організаційно-управлінські уміння полягають у здатності планувати та приймати рішення, впорядковувати та регулювати роботу підлеглих, контролювати та надавати їм необхідну допомогу; обирати найбільш доцільну позицію і стиль спілкування з особовим складом у тій чи іншій конкретній ситуації; попереджати і розв'язувати міжособистісні конфлікти в підрозділі; визначати оптимальну соціально-психологічну дистанцію у взаємодії з підлеглими і командирами; виявляти впевненість у собі, поєднувати вимогливість з наданням свободи для вияву особовим складом ініціативи і самостійності; налагоджувати відносини взаємної поваги і довіри, виявляти доброзичливість і тактовність у стосунках з підлеглими.

До військово-педагогічних належать уміння систематизувати інформацію про цілі виховання, дані діагностичних досліджень курсантів і військового колективу, аналізувати наявну виховну ситуацію, оцінювати виховні фактори; визначати систему виховних завдань ВВНЗ МВС і прогнозувати результати виховання; моделювати майбутні суб'єктні виховні відносини, визначати провідну ідею та основні види діяльності, їхню

виховну спрямованість, забезпечувати взаємозв'язок між окремими ланками виховного процесу; планувати зміст виховної діяльності, її послідовність, проводити розподіл роботи в просторі і часі; розробляти виховну діяльність на рівні форм і методів педагогічної взаємодії; виявляти й аналізувати результати виховання, оцінювати ефективність власної педагогічної діяльності.

Військово-спеціальні уміння полягають у здатності організовувати діяльність підрозділу, підтримувати його постійну бойову і морально-психологічну готовність, управляти підрозділами як у звичайних, так і в екстремальних умовах; підтриманні статутного порядку і дисципліни та високого рівня матеріально-технічної забезпеченості підрозділу; володінні сучасними видами озброєння і техніки, правилами її експлуатації; забезпеченні особового складу належними видами постачання.

Одними з основних напрямів *удосконалення професійної підготовки* майбутніх командирів системи МВС України щодо формування знань і вмінь прийняття управлінських рішень є:

- запровадження комплексно-цільової програми формування у курсантів професійних знань, розвиток у них професійної спрямованості командира підрозділу, стійкої мотивації до набуття військово-професійних умінь у сфері прийняття управлінських рішень;
- побудова навчального процесу на принципах проблемності, професійної спрямованості та діалогічності;
- застосування методів активного навчання, що моделюють типові способи управлінської діяльності командира підрозділу в ситуаціях професійної взаємодії (сюжетно-рольові та ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, групові дискусії тощо);
- стимулювання професійного самовдосконалення;
- широке використання практики у військах.

Реалізація *комплексно-цільової програми* передбачає, у свою чергу, розроблення методичного забезпечення педагогічного процесу, підвищення професійної майстерності офіцерсько-викладацького складу і командирів курсантських підрозділів у вирішенні проблеми формування професійних умінь щодо прийняття управлінських рішень, організаційно-педагогічний вплив на курсантів з урахуванням курсу навчання та рівня військово-професійної спрямованості, психологічної і загальної підготовленості, використання зворотного зв'язку для оперативного отримання інформації про результати психолого-педагогічного впливу і своєчасної корекції його форм і методів.

Упровадження комплексно-цільової програми необхідно здійснювати за двома основними напрямками. Перший напрям передбачає індивідуальний розвиток курсантів з урахуванням їхньої військово-професійної спрямованості, загальної військової підготовки, військово-спеціальної і психологічної готовності; другий напрям – організацію навчально-виховного процесу відповідно до обґрунтованих педагогічних умов.

Однією з ефективних технологій навчання в сучасній вищій школі є *проблемне навчання*. Важливим компонентом проблемного навчання є проблемна ситуація, тобто ситуація, для розв'язання якої курсант або колектив мають знайти й застосувати нові для себе знання та способи дій [8].

У створенні проблемних ситуацій доцільно використовувати такі засоби:

- зіткнення курсантів з життєвими явищами та фактами, які потребують теоретичного обґрунтування. Зіткнення із зовнішніми невідповідностями між явищами спонукає до їх пояснення, активного засвоєння нових знань;
- використання навчальних і життєвих ситуацій. Такі ситуації виникають під час виконання курсантами практичних завдань у процесі навчання. У цих випадках курсанти самостійно доходять висновків, які пробуджують у них інтерес до теоретичного обґрунтування практичних завдань, які вони виконують;
- постановка дослідницьких завдань курсантам. Цей спосіб використовують, наприклад, під час проходження курсантами військового стажування або виконання кваліфікаційних завдань, дипломної практики;
- спонукання курсантів до порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, правил, дій, внаслідок яких виникають проблемні ситуації.

Одним із провідних методів активного навчання є *проектна система навчання*, яка містить організацію навчання, за якою курсанти набувають знань, вмінь та навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів [7].

Метод проекту передбачає здійснення кількох етапів, кожному з яких відповідають певні форми організації навчання. Організаційну структуру проектного навчання наведена на рис. 1.

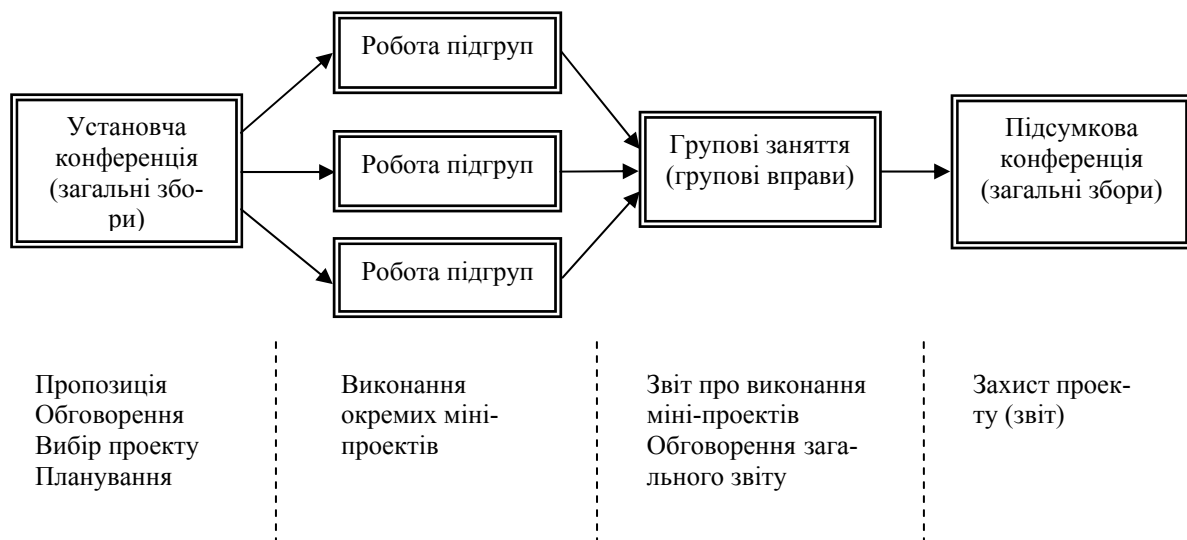


Рис. 1. Організаційна структура проектного навчання

Це в свою чергу підштовхує курсантів до нової деталізації проблеми і проходження визначеного кола елементів ще раз. Наочно цей процес відображено схематично (рис. 2).

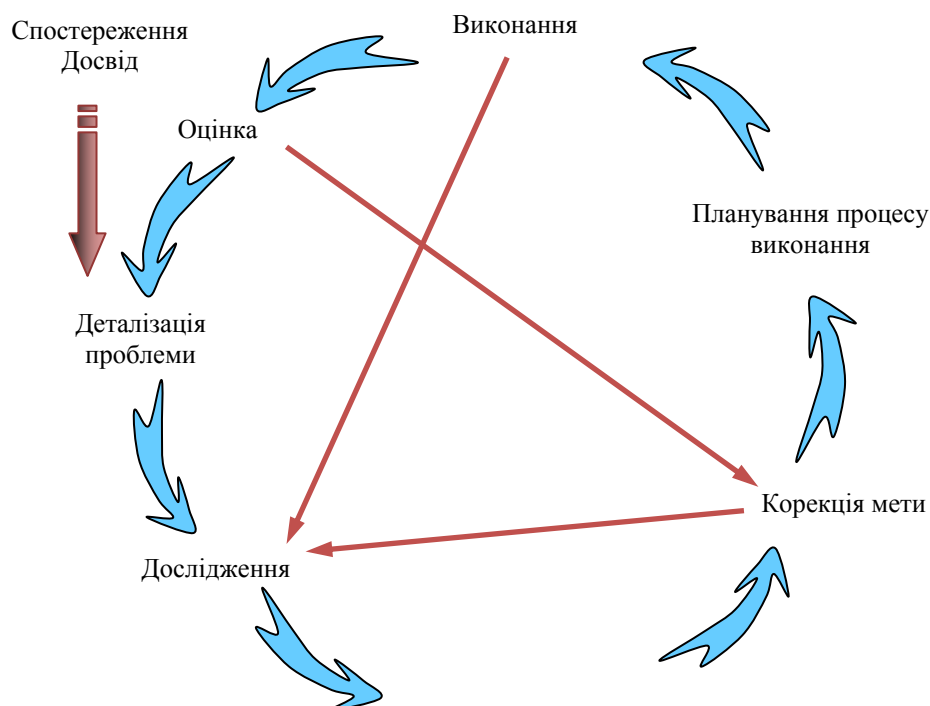


Рис. 2. Навчальна діяльність курсантів за проектним навчанням

Варіант організації діяльності курсантів і викладача у системі проектного навчання наведено в таблиці.

Діяльність викладача і курсантів у системі проектного навчання

Етапи роботи над проектом	Зміст роботи	Діяльність курсантів	Діяльність викладача
1	2	3	4
Підготовка	Визначення теми і мети проекту	Обговорення предмета з викладачем і отримання додаткової інформації	Знайомить зі змістом і допомагає визначити мету
Планування	а) визначення джерела інформації; б) визначення способів обробки та аналізу інформації; в) визначення способів подання результатів; г) визначення процедури і критичної оцінки; д) розподіл завдань поміж членами групи	Визначають план діяльності, формулюють завдання	Пропонує ідеї, висловлює припущення

Продовження таблиці

1	2	3	4
Дослідження	Збирання інформації	Виконують дослідження	Спостерігає
Результат	Аналіз інформації, формулювання висновків	Аналізують інформацію	Спостерігає
Подання або звіт	Усний або письмовий з демонстрацією результатів	Звітують, обговорюють	Слухає, ставить запитання
Оцінка результатів і процесу		Колективно узагальнюють	Оцінює діяльність

Проблемне навчання, як показує практика, є важливим засобом розвитку розумових здібностей курсантів, їхньої самостійності, активності та творчого мислення. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою, оскільки вчить долати труднощі.

Використання форм і методів активного навчання в системі вищої військової освіти сприятиме активізації навчального процесу, розвитку пізнавальних і професійних мотивів, набуттю курсантами досвіду інноваційної діяльності в контексті майбутньої професії, формуванню у них цілісного уявлення про її специфіку та функції, виробленню вмінь і навичок колективної пізнавальної та практичної діяльності, соціальної взаємодії, розвитку аналітичного мислення і здатності ставити та розв'язувати професійні проблеми, приймати рішення в умовах невизначеності, оперативно застосовувати засвоєнні знання на практиці.

Особливу роль у формуванні в курсантів професійних умінь командира підрозділу відіграє *стажування* у військах, де створюються сприятливі умови для оволодіння курсантами практичними вміннями виконання службових обов'язків, удосконалення командирських і методичних умінь щодо організації та проведення занять з особовим складом, вивчення змісту діяльності командирів щодо забезпечення високого рівня бойової готовності, зміцнення військової дисципліни, організованості і порядку в реальних умовах функціонування підрозділів.

З метою посилення *професійної спрямованості* курсантів відповідно до положень концепції контекстного навчання (А.А.Вербицький) необхідно моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності курсантів у ролі командирів військових підрозділів. Засвоєння теоретичних знань і практичних умінь здійснювати у процесі вирішення змодельованих професійних ситуацій, що забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності і створюватиме умови для формування пізнавальних і професійних мотивів, стимулюють професійне самовдосконалення курсантів у сфері прийняття управлінських рішень.

Висновки

1. Педагогічними умовами успішного формування у курсантів професійних умінь командира підрозділу є: розвиток у них професійної спрямованості, стійкої мотивації до набуття знань та навичок, потрібних для прийняття доцільних управлінських рішень.
2. Умовою реалізації вищезазначених цілей є побудова навчального процесу на принципах проблемності, професійної спрямованості, діалогічності, самостійності та ініціативності, застосування методів активного навчання, що моделюють типові способи діяльності командира підрозділу в ситуаціях професійної взаємодії, стимулювання активного професійного самовдосконалення курсантів.
3. Перспективи подальшої роботи полягають у більш детальному вивченні окремих компонентів професійних умінь, а також у дослідженні ролі окремих навчальних дисциплін і військового стажування у їхньому формуванні.

Список літератури: 1. Наказ МВС України №712 від 26.09.1996 р. “Про затвердження та введення в дію Настанови зі служби штабів внутрішніх військ МВС України”. 2. Постанова Верховної Ради України №2236-12 від 26.03.1992 р. “Про введення в дію Закону України “Про внутрішні війська МВС України”. 3. *Ролін І.Ф., Каверін О.Д.* Основи військового управління: Навч. посіб. – Харків, 2008. 4. *Полікашин В.С., Євтушенко А.М.* Основи управління та прийняття рішень у військовій справі. Навч. посіб. – Харків, 2001. 5. *Мескон М., Альберт М., Хелдоури Ф.* Основи менеджмента, 3-е изд.: Пер. с англ. – М.: ООО “И.Д.Вильямс”, 2007. – 672 с. 6. *Оленченко В.Т., Сутюшев Т.А.* Шляхи підвищення якості професійного відбору співробітників внутрішніх військ МВС України // Честь і закон. – 2010. - №3 – С. 75-79. 7. *Ломакін В.О.* Активні методи навчання у вищих військових навчальних закладах: проблеми та перспективи // Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. – 2005. 8. *Топузов О.П.* Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання // Шлях освіти. – 2007. 9. Концепція розвитку внутрішніх військ на період до 2015 року – Наказ МВС України від 29.11.2006 № 1167. - С.1–4.

Bibliography (transliterated): 1. Nakaz MVS Ukraïni №712 vid 26.09.1996 r. “Pro zatverdzhennja ta vvedennja v diju Nastanovi zi sluzhbi shtabiv vnutrishnih vijs'k MVS Ukraïni”. 2. Postanova Verhovnoï Radi Ukraïni №2236-12 vid 26.03.1992 r. “Pro vvedennja v diju Zakonu Ukraïni “Pro vnutrishni vijs'ka MVS Ukraïni”. 3. Rolin I.F., Kaverin O.D. Osnovi vijs'kovogo upravlinnja: Navch. posib. – Harkiv, 2008. 4. Polikashin V.S., Evtushenko A.M. Osnovi upravlinnja ta priijnjattja rishen' u vijs'kovij spravi. Navch. posib. – Harkiv, 2001. 5. Meskon M., Al'bert M., Heldouri F. Osnovy menedzhmenta, 3-e izd.: Per. s angl. – M.: ООО “I.D.Vil'jams”, 2007. – 672 s. 6. Olenchenko V.T., Sutjushev T.A. Shljahi pidviwennja jakosti profesijnogo vidboru spivrobitnikov vnutrishnih vijs'k MVS Ukraïni // Chest' i zakon. – 2010. - №3 – S. 75-79. 7. Lomakin V.O. Aktivni metodi navchannja u viwih vijs'kovih navchal'nih zakladah: problemi ta perspektivi // Visnik Kiïvs'kogo nac. un-tu imeni Tarasa Shevchenka. Vijs'kovo-special'ni nauki. – 2005. 8. Topuzov O.P. Problemna situacija v teorii problemnogo navchannja // Shljah osviti. – 2007. 9. Konceptija rozvitku vnutrishnih vijs'k na period do 2015 roku – Nakaz MVS Ukraïni vid 29.11.2006 № 1167. - S.1–4.

С.Ф. Артюх, А.Д. Каверин

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК В ОБЛАСТИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Обоснованно пути и педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих командиров системы МВД Украины относительно формирования знаний и умений принятия управленческих решений

Ключевые слова: военно-профессиональные умения, управленческие решения, проблемная учеба, проектная система, командир подразделения, критерии, показатели и уровни сформированности военно-профессиональных умений, комплексно целевая программа, педагогические условия.

S. Artyukh, A. Kaverin

PROBLEM OF PREPARATION OF OFFICERS OF INTERNAL TROOPS IN AREA OF ACCEPTANCE OF ADMINISTRATIVE DECISIONS

Grounded ways and pedagogical terms of perfection of professional preparation of future commanders of the system of MVD of Ukraine in relation to forming of knowledges and abilities of acceptance of administrative decisions

Keywords: military-professional abilities, administrative decisions, problem studies, project system, commander of subsection, criteria, indexes and levels of formed of military-professional abilities, complex having a special purpose program, pedagogical terms.

Стаття надійшла до редакційної колегії 14.03.2012

Г.В. Попова, Н.Э. Милорадова

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА МЕТОДОМ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Постановка проблемы. В настоящий период развития высшего образования переход вузов от традиционно авторитарной педагогики к адаптивно-гуманистической предполагает реализацию двух тесно связанных между собой задач:

- внедрение личностно ориентированных технологий обучения, обеспечивающих его индивидуальную направленность;
- перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности.

Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше полученные в вузе знания могли служить человеку в течение всей его трудовой жизни, то в наше время, время стремительного роста информации их необходимо постоянно обновлять. Обновление знаний личности может быть достигнуто главным образом путем самообразования, что требует от человека познавательной активности и самостоятельности. Эти способности проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются.

Использование методов активного обучения (АО) в педагогической практике во многом решает проблемы активизации учебной деятельности в вузах. Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством комплексного использования психолого-педагогических и организационно-управленческих средств. Так или иначе, методы АО лежат в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на введение в обучение эмоционально-личностного контекста профессиональной деятельности, на развитие мышления, познавательной активности, познавательного интереса в целом [2, 3, 5].

Р.М. Грановская отмечает, что отличительной особенностью всей группы активных методов (метод конкретных ситуаций, метод инцидента, мозговая атака, деловые игры, метод погружения, тренировка чувствительности и др.), во-первых, является то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средство; во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что, в свою очередь, требует формирования определенных психологических качеств и, наконец, в-третьих, организуется формирование качественно иной установки на обучение в эмоционально-насыщенном процессе коллективного творческого труда [1].

Л.А. Петровская и некоторые ее единомышленники считают, что методы АО формируют у человека умение управлять стилем своего поведения благодаря осознанию того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию или антипатию. В процессе использования АО развиваются такие личные качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям, способности почувствовать состояние другого человека, поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с точки зрения партнера. Это помогает выработать умение оптимально мотивировать и стимулировать человека к деятельности [4].

Использование в учебном процессе деловых игр, дискуссий и других методов АО значительно укрепляет связь “студент-преподаватель”, раскрывает творческий потенциал каждого студента и позволяет оценить степень готовности к практической деятельности.

Методы АО при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

1. Подчинить процесс обучения требованиям реальной практической деятельности.
2. Обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных.
3. Установить непрерывный контроль над процессом усвоения учебного материала.

Изложение основного материала. Среди методов АО одними из самых перспективных для формирования конкретных навыков, по нашему мнению, являются игры, в том числе деловые игры. Сущностью деловой игры в вузе является воссоздание в студенческой аудитории условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нем людей. При этом с помощью имитационной и игровой моделей задается целостный контекст профессиональной деятельности специалиста, социальное и психологическое содержание его труда. Игру можно рассматривать как “моделирование по реальной деятельности специалиста” в тех или иных специально созданных педагогических ситуациях. Деловая игра выступает как средство и метод подготовки и адаптации к трудовой деятельности, социальным контактам в профессиональных ситуациях. Целями деловой игры могут являться обучение участников тем или иным приемам управления, тестирование их деловых навыков и квалификации, а также поиск оптимальных вариантов действий в различных условиях.

Целью данной статьи является описание опыта применения методики игрового проектирования при подготовке будущих психологов старших курсов (4 курс) к практической работе.

В рамках обучения студентов очной формы по специальности “Психология” нами применялась такая педагогическая технология, как игровое проектирование.

Под игровым проектированием мы будем в дальнейшем понимать процесс организации игрового взаимодействия студентов, творчески разрабатывающих в ходе групповой работы проект реальной деятельности психолога. Для студентов, обучающихся по специальности “Психология” при организации игрового проектирования и создании проекта был выбран такой профессиональный процесс психолога-практика,

как создание тематической тренинговой программы. Проектирование тренинговой программы представляет собой важное профессиональное умение психолога. Работа по проектированию тренинговой программы является трудоемкой и обычно выходит за рамки учебного процесса.

Основной целью игрового проектирования для каждой команды студентов было создание “продукта” - тренинговой программы. Дополнительной целью в рамках этого игрового взаимодействия было рекламирование предлагаемой программы. Таким образом, участвуя в игровом проектировании тренинговой программы, студенты могли приобрести разнообразные полезные профессиональные умения.

При организации игрового проектирования преподавателями были использованы следующие методы развития навыков креативного мышления: аукцион идей, мозговой штурм, ролевая экспертиза, обмен мнениями на форумах (конференциях). В качестве специфического метода, способствующего возникновению тренерских умений, была использована фасилитация со стороны преподавателей при разработке студентами ролевых игр по выбранной программе тренинга. Создание ролевой игры (РИ) является своего рода искусством, поэтому формализовать процедуры подготовки и проведения крайне сложно. Тем не менее можно выделить ряд подходов и принципов, позволяющих воспроизводить РИ и использовать ее в воспитательных, образовательных и других целях [5, 6].

В ходе фасилитации нами использовались следующие основные этапы в подготовке и проведении РИ и наиболее существенные моменты в этой работе:

- выбор набора ролей и подробное их описание (зависит от материала, целей и длительности игры);
- определение наличия конфликтующих ролей (обязательное условие любого ролевого набора, персонажей, чьи интересы невозможно согласовать);
- определение наличия противоречий между ролями (оно и позволяет запускать игру, соревнование, в котором неизвестно, кто победит).

Игровое проектирование имело следующие этапы:

1. В начале процесса игрового проектирования была поставлена цель – организовать рабочие микрогруппы. В каждой из двух учебных групп данного курса были сформированы микрогруппы, которые оформили свое название и выбрали тематику проектируемой тренинговой программы, произвели первичный информационный поиск по выбранной проблематике. Всего в 2-х учебных группах было сформировано 5 микрогрупп (по 5-7 человек). Этот этап занимал около недели.

2. Микрогруппы начали работу с исследования тренинговых интернет-предложений, как отражающих тенденции предложений тренингового рынка в Украине и в ближнем зарубежье (России, Белоруссии и др.). На основании данной информации студенты познакомились с тематикой, строением и формой продвижения тренинговых программ, сориентировались в популярности тренинговых предложений, стоимости тренинговых услуг в разных регионах. Исследование предложений тренинговых услуг в Интернете проводилось в течение 2 недель. Организационно оно проводилось индивидуально членами микрогрупп. При этом внутри микрогрупп распределялись направления поиска, проводились регулярные консультации друг с другом. Завершился этап оформлением общего отчета и оглашением результатов в

большой учебной группе в виде докладов на общей конференции. После завершения обмена информацией и своеобразной взаимной экспертизы разработок всех команд, преподаватели оценивали сделанные разработки и ход их экспертизы, а также вносили коррективы в общий проект.

3. Следующим этапом работы микрогрупп было проведение маркетингового исследования путем анкетирования потенциальных потребителей тренинговых услуг среди студентов в пределах Национального технического университета “Харьковский политехнический институт”. Была создана специальная анкета (совместно с преподавателями), которая исследовала мотивы участия респондентов в социально-психологическом тренинге, мнения респондентов о потребности в тренингах разных видов. Анкетирование проводилось индивидуально участниками микрогрупп среди разных студентов НТУ “ХПИ”, затем результаты обобщались в каждой микрогруппе, оформлялись в виде отчета и докладывались в больших учебных группах на рабочих конференциях. Таким образом, даже те студенты, которые по разным причинам не участвовали в игровом проектировании, имели возможность наблюдать за процессом исследований и работы микрогрупп.

4. Основным этапом игрового проектирования был процесс создания программы СПТ по выбранной проблематике. Преподавателями был дан следующий алгоритм составления программы:

- Участники (на кого рассчитан тренинг).
- Цель и задачи программы.
- Перечень тренируемых навыков (указывать конкретно. Например: умение слушать, устанавливать положительный контакт, регулировать эмоциональное состояние).
- Содержательная программа (излагается по блокам относительно конкретных задач).
- Внутри каждого блока тренинговой программы предполагается описание игр и технологии их проведения. Возможны описания вариантов, трудностей и типичных ошибок проведения.
- Перечень необходимого оборудования, материалов и времени для различных процедур тренинга.
- Приложения в виде когнитивных опор (кратких схем, иллюстрирующих теорию).
- Результаты тренинга: что получает участник (документацию, сертификаты, навыки, умения, знания, помощь, развитие в определенной сфере и т.п.).
- Формы работы: тренинг или тренинг-семинар, тренинговая мастерская.
- Методы (информационные блоки, деловые, ролевые игры, упражнения, кейсы, психогимнастика, групповые дискуссии, психодиагностический практикум, видеотренинг и т.д.).
- Продолжительность: указывается формат работы (марафон, полумарафон, разовые занятия в определенном пространстве времени).
- Ведущие программы: кто ведет, регалии, опыт, краткая характеристика.
- Адрес проведения, контактные телефоны, условия.
- Стоимость участия для организаций и для частных клиентов.

Тренинговая программа в каждой микрогруппе была оформлена в виде общей письменной работы и как главная составляющая часть входила в отчетную документацию каждой микрогруппы.

5. Завершающим мероприятием игрового проектирования тренинговых программ в микрогруппах было создание презентации программы в электронном виде и предъявление своей презентации на итоговом форуме. Этот этап был полностью творческим и рассчитанным на работу в сплоченных к этому моменту командах. В качестве экспертов на подведение итогов были приглашены ученые и психологи-практики из других вузов и городских организаций: Егорова Э.Н. – канд. психол. наук, доцент, председатель научного общества “Ассоциация профессиональных психологов г. Харькова”; Головнева И.В. - канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии ХГУ “НУА”, сертифицированный тренер; Безущак О.Н. – руководитель коммерческой тренинговой компании “Брейн”, сертифицированный тренер и др.

Приглашенные эксперты отметили высокий уровень подготовки и предъявления тренинговых программ участниками игрового проектирования. Было отмечено, что одним из важных условий овладения предметной информацией в ходе деловых игр является организация регулярной личностной рефлексии как метода осознания возможностей собственной эффективности в конкретной деятельности. Используя рефлексию по результатам игрового взаимодействия, студенты критически анализируют достижения собственной деятельности, самокритично вычленивают барьеры, препятствующие им.

В процессе наблюдения за разными стратегиями участия студентов в игровом проектировании нами были выявлены характерные барьеры в овладении студентами культурой учебно-исследовательской деятельности. В соответствии с рейтинговой оценкой к ним можно отнести:

- О отсутствие устойчивой системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие в учебно-исследовательской деятельности;
- О отсутствие чувствительности к противоречиям, ощущение их внешней "заданности" условием учебно-исследовательской задачи;
- О стереотипность мышления, познавательной деятельности, общения;
- О отсутствие интеллектуальной активности и продуктивности, инициативы на всех логических этапах учебно-исследовательской деятельности; стереотипность личностно значимых целей учебно-исследовательской деятельности;
- О низкий уровень общей культуры студента (данный барьеры в основном соответствовал тем студентам, которые по разным причинам не участвовали в игровом проектировании).

Студенты-участники в ходе итогового анкетирования высказали следующие мысли по поводу пройденного пути:

- в ходе игрового проектирования резко расширились горизонты представлений о будущей реальной профессиональной деятельности психолога-практика;
- участники испытали эффект синергии от деятельности в команде;
- получили удовольствие от совместной творческой активности;
- повысилась заинтересованность практической деятельностью психолога;

- приобрели конкретные практические навыки работы психолога по созданию тренинговой программы и ее продвижению;
- приняли для себя личное решение о самосовершенствовании как психолога-организатора тренинговых групп.

Выводы.

Таким образом, в ходе проектирования тренинговых программ студенты имели возможность приобрести следующие компетенции:

- овладеть стратегией построения программы социально-психологического тренинга (СПТ);
- овладеть профессиональным инструментарием (тренинговые мероприятия);
- научиться исследовать “спрос” и “предложение” на рынке тренинговых услуг, проводить тематическое маркетинговое исследование;
- рекламировать и продвигать тренинговый продукт; позиционировать себя как специалиста-психолога.

Отзывы студентов и преподавателей об игровом проектировании, которое моделирует профессиональную деятельность психолога-тренера, говорят о том, что этот вид занятий является хорошей школой подготовки и развития выпускников, их профессиональных умений и креативных способностей. Студенты высоко оценивают эффективность активных методов обучения, им интересны такие занятия, поскольку АО приближают их к творческой практической работе психолога.

Перспективой данного направления научно-педагогической деятельности является организация регулярной практики по апробации разработанных студентами тренинговых программ.

Список литературы: 1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – М.: МГУ, 1982. – 964 с. 2. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Нар. образование, 2001. – 127 с. 3. Ляудис В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994. 4. Петровская А.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с. 5. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. пособ. – СПб: ИВЭСЭП, “Знание”, 2003. – 536 с. 6. Старшенбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога: Интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008.- 416 с.

Bibliography (transliterated): 1. Granovskaja R.M. Jelementy prakticheskoy psihologii. – М.: MGU, 1982. – 964 s. 2. Guzeev V.V. Metody i organizacionnye formy obuchenija. – М.: Nar. obrazovanie, 2001. – 127 s. 3. Ljaudis V.Ja. Innovacionnoe obuchenie: strategija i praktika. – М., 1994. 4. Petrovskaja A.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga. – М.: MGU, 1982. – 168 s. 5. Panfilova A.P. Igrrotehnikeskij menedzhment. Interaktivnye tehnologii dlja obuchenija i organizacion-nogo razvitija personala: Ucheb. posob. – SPb: IVJeSJeP, “Znanie”, 2003. – 536 s. 6. Starshenbaum G.V. Trening navykov prakticheskogo psihologa: Interaktivnyj ucheb-nik: Igry, testy, uprazhnenija. – 2-e izd. – М.: Psihoterapija, 2008.- 416 s.

Г. Попова, Н. Мілорадова

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТРЕНЕРА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ МЕТОДОМ
ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

У статті описується практика використання методу ігрового проектування при навчанні майбутніх психологів конкретним навичкам роботи тренера-психолога. Пропонуються методичні прийоми розвитку креативного мислення, активізації участі студентів в ігровому проектуванні. Описуються етапи проведення і методи організації тематичного ігрового проектування. У роботі обговорюються можливості методу, отримані результати спостережень за стратегією участі студентів в ігровій практиці зі створення тренінгових програм. Наводиться перелік конкретних компетенцій, які опановують студенти під час ігрової практики.

G. Popova, N. Miloradova

**PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO PRACTICAL ACTIVITY OF
TRAINER SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING BY PLAYING
PLANNING**

In the article practice of the use of method of the playing planning is described at teaching of future psychologists to concrete skills of work of trainer. The stages of leadthorough and methods of organization of the thematic playing planning are described. The methodical receptions of development of креативного thought, activations of participation of students of students, are offered in the playing planning. Possibilities of method come into question in-process, got results of looking after strategy of participation of students in playing practice on creation of the тренинговых programs. A list over of concrete competenses which students seize during playing practice is brought.

Стаття надійшла до редакційної колегії 7.05.2012

Б.И.Фурманец, Я.А. Мовчан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ С УЧЕТОМ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Актуальность проблемы. Научная литература и практика последних лет свидетельствуют о достаточно серьезных попытках исследователей разных областей знаний проанализировать и обосновать профессиональную деятельность специалистов в сфере информационных технологий в тесной связи с психологическими особенностями. Это намерение осуществляется в соответствии с научно-теоретическим системным подходом, раскрытым в психологической науке и отражающим психолого-профессиональные требования к профессии специалиста по информационным технологиям, психологические особенности его должностных обязанностей и психолого-профессиональных компетенций в соответствии с квалификационными уровнями.

Известно, что наиболее значимым научно-теоретическим подходом в психологии является системный подход, на основе которого психические явления и объекты действительности рассматриваются как системы, которые не сводятся к сумме своих элементов, а обуславливаются, прежде всего, устойчивыми признаками связей и отношений между ними (Б.Ф.Ломов, Б.А. Смирнов, А.М. Тиньков).

Основная цель статьи – применяя конструкцию системного подхода, проанализировать психологические особенности становления профессиональной деятельности специалистов по информационным технологиям.

Научно-теоретическое и практическое значение содержания поставленной проблемы можно объяснить тем, что человек как специалист по информационным технологиям является примером наиболее неординарной психофизиологической системы, которая тесно взаимодействует с другой системой – системотехническим устройством. Они вместе составляют сложную взаимодействующую систему с детерминированными, постоянно действующими связями и отношениями.

Основными конструкциями системного подхода применительно к взаимодействию специалистов по информационным технологиям с системотехническими устройствами являются, на наш взгляд, следующие:

- взаимодействие данного специалиста и системотехнического устройства обеспечивается многомерной и многоуровневой системой, которая рассматривается в виде тесной взаимосвязи составляющих: мотивационной, информационной и операционной. Причем каждая из составляющих может изучаться как подсистема на разных уровнях психической регуляции деятельности данного специалиста;

- взаимодействие специалиста информационных технологий и системотехнического устройства характеризуется сложными связями и зависимостями, требующими учета особенностей их проявления, например показателей первой подсистемы при решении информационных задач, а именно мотивации, способностей, черт характера и темперамента, готовности к деятельности, эмоциональной устойчивости, и показателей второй подсистемы - надежности, точности, своевременности. Подобные взаимозави-

симости учитываются при разработке информационных технологий и берутся во внимание при решении информационных задач в разных ситуациях с целью достижения ожидаемого эффективного результата;

- индивидуально-психологические особенности специалиста по информационным технологиям проявляются в системной динамике, что является весьма важным при его действиях в разных, особенно сложных информационных потоках.

В системном единстве взаимодействующих частей: психологии специалиста и информационной технологии – особое место отводится первой части – психологии личности специалиста, психологическая структура которой частично будет предметом анализа в контексте последующего анализа поставленной проблемы.

Что касается второй постоянно взаимодействующей части с первой – информационной технологии, то есть необходимость проанализировать ее конструктивные особенности с учетом сущностных психологических аспектов. Важным аспектом есть то, что этимология понятия “информационная технология” определяется как совокупность приемов и способов обработки информации только благодаря овладению специалистом определенным мастерством.

Психологической особенностью информационного технологического процесса есть то, что он предусматривает психологический анализ последовательности определенных операций и действий специалиста с возможным применением необходимых средств, например электронных, для оптимального их выполнения и выявления нужных параметров. В процессуальном понимании информационная технология отвечает на основной вопрос: знаниями каких психологических особенностей лучше обрабатывать нужную информацию?

Отвечая на этот вопрос, следует знать, что информационная технология, в своей основе определяется как совокупность профессиональных и психологических знаний о рациональных приемах и способах, целенаправленных на осуществление четкой и эффективной профессиональной деятельности. Ее может осуществлять только профессионально и психологически подготовленные специалисты. Естественно, здесь одновременно важна и нужна система методов качественной обработки информации.

Беря во внимание приведенное понимание сущности информационных технологий, можно развернуть интерпретацию их содержания с учетом ряда профессионально-психологических особенностей.

Первой особенностью есть то, что информационные технологии отражают общую закономерность функционирования производственно-психологических процессов, требующих инновационного их обновления и совершенствования. Это важно в том аспекте, что подобные процессы призваны обеспечивать эффективное обслуживание системотехнических устройств и комплексов с учетом их перспективного проектирования и построения в соответствии с профессиональными стандартами. Под профессиональными стандартами понимаются унификация и регламентация информационных технологий и оценка их влияния на профессионально-психологическую деятельность определенных специалистов.

По мнению ученых, профессиональные стандарты должны позволять более продуктивно решать профессионально-психологические задачи совершенствования профессиональной деятельности специалистов по информационным технологиям в со-

ответствии с инновационными требованиями. В данном случае важна роль в первую очередь практических психологов в психологическом обеспечении профессиональной деятельности специалистов по информационным технологиям. Основные задачи психологов можно сформулировать так:

- ❖ проводить исследование повышения качества профессиональной деятельности данных специалистов в соответствии с их психофизиологическими возможностями и с учетом ситуаций в принятой практике;
- ❖ анализировать информацию о системной оценке качества профессионально-психологической подготовленности данных специалистов в соответствии с современными инженерно-психологическими требованиями к информационным технологическим процессам;
- ❖ давать рекомендации для создания более качественных образовательных стандартов в сфере психологической подготовки специалистов информационных технологий;
- ❖ оказывать помощь в разработке программ краткосрочного переобучения, повышения квалификации, профессиональной переподготовки и их совершенствования;
- ❖ отбирать специалистов, мотивированных управлять собственной карьерой как успешным продвижением при профессиональном освоении информационной технологии и профессиональным интересом успешного выполнения предназначенных функций на высоком квалификационном уровне. При этом уметь делать выбор, какому психологическому аспекту отдать предпочтение с целью определения устойчивых ориентиров профессионального роста специалистов и объективной оценки их профессиональной деятельности в области информационных технологий;
- ❖ оптимально формировать системотехническую и инженерно-психологическую концепцию в области повышения эффективности информационных технологий как концентрированных знаний о способах и средствах психологического обеспечения системотехнических процессов.

Теория и практика свидетельствуют, что выполнение этих задач практическим психологом является основным путем успешной реализации инновационных информационных технологий, предполагающим концептуальную профессионально-психологическую подготовку гуманитарно-инженерной элиты и проведение психологического системного обеспечения ее профессиональной деятельности.

Движение по данному пути может предполагать построение психолого-профессиональной модели данного специалиста по информационным технологиям. Очевидно, для этого необходимы оптимальные изменения стандартов профессиональной подготовки и деятельности специалистов, а в этой связи – процесса разработки информационных технологий, адекватных им организационных форм и методов психологического обеспечения.

На наш взгляд, основные составляющие инновационных стандартов построения модели информационной технологии следует рассматривать на основе системного подхода. Их может быть три основных.

Первая – целенаправленно организованная и систематизированная в существующих связях и отношениях информационная технология с эффективной профес-

сиональной деятельностью данного специалиста при оптимальном психологическом обеспечении.

Вторая - информационная технология как системно представленное мастерство специалиста на основе его опыта и знаний с учетом тесного взаимодействия системотехнических и человеческих ресурсов, что, в свою очередь, определяет оптимизацию эффективной профессиональной деятельности данных специалистов

Третья информационная технология – это созданная целостная система, адекватная психофизиологическим возможностям, мотивам и потребностям личности специалиста и обоснованная посредством информационных и системотехнических знаний, направленных на профессионализацию личностного фактора.

На наш взгляд, подобная в единстве названных составляющих будет способствовать эффективному достижению цели профессиональной деятельности, оптимальному осуществлению производственного процесса на уровне профессионального мастерства данного специалиста. Короче говоря, психологическая теория и практика информационных технологий будет конкретно направлена на эффективную профессиональную деятельность. Для этого следует обеспечить системное развитие основных компонентов, которые могут оптимизировать процесс работы информационных технологий и профессиональной деятельности специалистов данной сферы. Такими компонентами могут быть:

- психофизиологический – комплекс развитых познавательных (умственных) и интеллектуальных процессов специалиста, задействованных в его профессиональной деятельности;
- адаптивный компонент как согласование и приспособление функций организма и органов чувств человека адекватно условиям профессиональной деятельности;
- мотивационный компонент как побудительная основа достижения цели эффективной профессиональной деятельности в тесной связи с потребностями и мотивами специалиста;
- системотехнический компонент как профессионально созданное и психологически обеспеченное техническое устройство, профессионально обслуживаемое специалистом по информационным технологиям.

Предложенные составляющие и компоненты, по нашему мнению, составляют основу инновационной модели информационной технологии с учетом ее психологического обеспечения.

Такой концептуальный подход к построению подобной модели важен для каждого вида профессиональной деятельности, поскольку все больше специалистов осознают то, что усовершенствованная теория и практика информационных технологий сегодня являются эффективным инструментом управления системотехническими устройствами и ключевой основой эффективной профессиональной деятельности.

Из психологической науки известно, что профессиональная деятельность человека как специалиста по информационным технологиям, как правило, тесно связана с психологическим обеспечением. Это можно объяснить тем, что количество востребованной информации постоянно возрастает в зависимости от условий производственных процессов и многообразия решаемых задач контингентом специалистов. Потреб-

ность людей как специалистов в информации в первую очередь определяется набором глубоко осознанных, сложных профессиональных задач эффективной профессиональной деятельности.

Сегодня уже не новость, что точное восприятие и своевременное использование любого объема информации являются наиболее актуальным процессом в жизнедеятельности большинства специалистов многочисленных отраслей. Информация для них стала важнейшей и неотъемлемой частью профессиональной деятельности на самых разных уровнях ее осуществления. Она вносит определенные изменения в познавательную сферу человека и переживается им в виде выработки и принятия решения как способа выполнения профессиональной деятельности.

Разработанная теория информации стала основой для анализа явлений и процессов информационных технологий, составляющих обширное поле познания человеческой, профессиональной деятельности. Особое значение имеет тенденция приложения теории информации к различным психологическим исследованиям в сфере системотехнических устройств и производств.

Например, информационными технологиями пользуются специалисты многочисленных автоматизированных систем управления производством: инженеры-программисты, техники вычислительных центров, администраторы вычислительной сети, инженеры-конструкторы, инженеры как специалисты по информационным системам и многие другие. Уровни их квалификации определяются аспектами психологической и технической инновации информационных технологий.

Наиболее общей системой обеспечения специалистов информационных технологий может быть: психолого-техническое обеспечение при настройке информационной системы, психологическое консультирование пользователей информационной системы, психологическая помощь принятия решения о выборе информационной системы, мониторинг деятельности, систематизация личностно-профессиональных качеств и др.

Динамичный, инновационный характер развития информационной технологии в целом зачастую приводит к “модернизации” содержания профессиональной деятельности, овладение психологическими особенностями которой становится неотъемлемой частью профессионализма работников в области информационных технологий.

Выводы.

1. Современный специалист информационных технологий является специалистом широкого профиля, принимающим активное профессиональное участие в обслуживании и эксплуатации информационных систем.

2. Очевидно, что профессиональная деятельность специалистов по информационным технологиям требует создания инновационных моделей и психологического обеспечения с целью эффективного управления ими.

Список литературы: 1. Системное описание в психологии. – Л.: Изд-во ЛУ, 1984. 2. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с. 3. *Смирнов Б.А., Тиньков А. М.* Методы инженерной психологии. – Харьков: Изд-во “Гуманитарный центр”, 2008. – 528 с. 4. *Самоукина Н.Б.* Психология профессиональной деятельности. – СПб: Питер, 2003. – 224 с.

Bibliography (transliterated): 1. Sistemnoe opisanie v psihologii. – L.: Izd-vo LU, 1984. 2. Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija. – M.: Jeksmo, 2007. – 544 s. 3. Smirnov B.A., Tin'kov A. M. Metody inzhenernoj psihologii. – Har'kov: Izd-vo "Gumanitarnyj centr", 2008. – 528 s. 4. Samoukina N.B. Psihologija professional'noj dejatel'nosti. – SPb: Piter, 2003. – 224 s.

Б.І. Фурманець, Я.О. Мовчан

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ З
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З УРАХУВАННЯМ СИСТЕМНОГО
ПІДХОДУ**

У статті викладено системно-концептуальний підхід до обґрунтування сутності, психологічних особливостей і моделі фахівців з інформаційних технологій та їхньої професійної діяльності з урахуванням кваліфікаційного рівня.

B. Furmanec, Y. Movchan

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF IT-SPECILISTS' ACTIVITY TAKING INTO
ACCOUNT SYSTEMS APPROACH**

The article describes the system-conceptual approach to the justification of the essence, psychological characteristics and patterns of information technology professionals and their professional activities, taking into account the level of qualification.

Стаття надійшла до редакційної колегії 7.06.2012

НАШІ АВТОРИ

Андон Тетяна Андріївна – аспірантка Інституту програмних систем НАН України, м. Київ

Артюх Станіслав Федорович – доктор технічних наук, професор кафедри електричних станцій Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, Європейський інженер-педагог

Бутенко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Вишневський Михайло Іванович – перший проректор Могильовського державного університету імені А.О. Кулешова, доктор філософських наук, професор, заслужений працівник освіти Республіки Білорусь

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

Каверін Олександр Дмитрович – старший викладач кафедри управління повсякденною діяльністю військ та служби штабів Академії внутрішніх військ МВС України, м. Харків

Канівець Марина Вікторівна - аспірантка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Козак Микола Савович – доктор медичних наук, провідний науковий співробітник Інституту отоларингології імені проф. О.С. Коломійченка НАМН України, м. Київ

Корольова Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Кузьміна Клариса Іванівна - доктор біологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту програмних систем НАН України, м. Київ

Лупиніс Тетяна Богданівна – аспірантка кафедри соціальної роботи, психології та педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв

Мілорадова Наталя Едуардівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету внутрішніх справ

Мовчан Яна Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Олексенко Вячеслав Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики Харківського національного аграрного університету імені В.В.Докучаєва

Онопрієнко Валерій Миколайович – директор центру соціальної та психологічної реабілітації, м. Київ

Пономарьов Олександр Семенович – кандидат технічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Попова Галина Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Попова Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Романовська Олена Олександрівна – старший викладач кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Смолінська Олеся Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Я. Франка, м. Львів

Сьомик Тетяна Михайлівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник Інституту програмних систем НАН України, м. Київ

Фотинюк Володимир Григорович - аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету, старший викладач кафедри фізичного виховання Гуманітарного інституту, майстер спорту України, м. Київ

Фурманець Борис Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Яворський Петро Романович - студент факультету економічних, управлінських та освітніх 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 Cyr;
- 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**

2'2012

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

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 Кум 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.