

ISSN 2078-77-82

***Теорія
і практика***

управління соціальними системами

***ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ***

3'2012

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

Щоквартальний науково-практичний журнал 3'2012

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

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ	ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ
<i>Романовський О.Г.</i> Упровадження інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх психологів3	<i>Штефан Л.В., Романовська О.О.</i> Активізація навчально-пізнавальної діяльно- сті майбутніх інженерів-педагогів за допомо- гою ділових ігор..... 60
<i>Микитюк С.О.</i> Ресурсний підхід у професійному станов- ленні вчителя 14	<i>Глушаниця Н.В.</i> Концепція формування іншомовної профе- сійно-комунікативної компетентності майбу- тніх бакалаврів з авіоніки 69
<i>Орел В.В.</i> Педагогічні принципи підвищення загаль- ної культури студентів-економістів 19	<i>Підбуцька Н.В., Курявська О.М.</i> Психологічні детермінанти внутрішньої мо- тивациї до навчання у студентів технічних спеціальностей.....80
<i>Кобец В.Н.</i> Концепция самоэффективности и ее ис- пользование в процессе подготовки буду- щих менеджеров.....24	<i>Друзь І.М.</i> Компетентнісний підхід до професійної підго- товки майбутніх фахівців інженерно- технічного профілю 87
ДУХОВНІСТЬ І КУЛЬТУРА	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ
<i>Рыбалка В.В.</i> Коммуникативное взаимодей- ствие матери и ребенка как фактор разви- тия его одаренности31	<i>Научитель О.Д., Гулий Ю.І., Васильєва І.Г.</i> Осо- бливості прояву організаційної культури де- ржслужбовців відповідно до провідного типу їхньої особистості 93
ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	<i>Книш А.Є.</i> Особливості уявлень майбутніх психологів про діяльність психолога-тренера100
<i>Черкашин А.І.</i> Проблема професійно орієнтованого вихо- вання майбутніх працівників органів вну- трішніх справ у педагогічній теорії40	НАШІ АВТОРИ..... 107
<i>Рябченко Л.О.</i> Вплив розвивального навчання на розвиток ефективної пізнавальної діяльності та твор- чості особистості49	СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ..... 109
<i>Кононова А.А.</i> Профессиональные и образовательные стандарты как необходимое условие подго- товки специалистов55	

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2012. – № 3. – 110 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол № 7 від 6.07.2012; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 5 від 30.08.2012; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 1 від 23.08.2012.

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

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми та її актуальність. Державна політика України у сфері реформування вищої освіти передбачає всебічний розвиток та впровадження інноваційних технологій навчання, що відповідає ідеям інтеграції вищої освіти України до єдиного європейського та всесвітнього простору освіти. Євроінтеграція створює досить сприятливі умови для розвитку науки та освіти, але при цьому ставляться питання як про найшвидшу перебудову всіх ланок соціально-економічного життя в напрямі інтеграції до європейської та світової спільноти, так і про перехід від адаптаційного навчання до особистісно орієнтованого (В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, В.Ю.Биков, І.А.Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, Н.Г.Ничкало, В.В.Олійник, І.Ф.Прокопенко, О.Г. Романовський, Д.В.Табачник, Л.Л.Товажнянський, К.Чеботарьов та ін.). Основною метою сучасної системи освіти є інтелектуальний і моральний розвиток особистості, формування творчого мислення та вміння працювати з інформацією. Отже, система освіти має бути побудована таким чином, щоб надавати студентам можливість самостійно розмірковувати, співвідносити різні точки зору та формулювати свою власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, на власні спостереження. Таке розуміння сутності цілей і завдань освіти потребує пошуку нових, інноваційних засобів і педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до мінливих вимог суспільства. Саме тому актуальною проблемою сьогодні є формування нового підходу до активизації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах та впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх психологів.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і практичними питаннями. Нова парадигма освіти пов'язана не тільки зі змінами, що відбуваються у суспільному житті, але й з особистісним розвитком людини. Таким чином, "...вищі навчальні заклади, для того щоб успішно виконувати свої освітні, дослідницькі та інформаційні функції у ХХІ столітті, повинні бути здатні ефективно реагувати на зміну потреб в освіті та професійній підготовці, адаптуватися в умовах ландшафту освіти, який швидко змінюється, а також засвоювати більш гнучкі форми своєї організації і способи функціонування... Крім того, норми, цінності, установки, морально-етичні та естетичні цінності, які виховують у студентів, закладають фундамент соціального капіталу, необхідного для формування здорового громадянського суспільства і культури – того, що знаходиться в основі оптимальної системи управління та демократичної політичної системи" [1, с.40-41]. Відповідно до основних позицій Болонської декларації щодо трансформації європейської системи освіти та формування єдиного освітянського простору Європи нова гуманістична система освіти повинна трансформуватись у пріоритетний чинник суспільного прогресу, формувати креативну особистість, всебічно розвинену, що здатна до комунікативних міжкультурних контактів [2, 3, 4, 7]. Але Євроінтеграція зумовлює не тільки необхідність розроблення нових теоретичних засад для забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх фахівців, але й впровадження нових освітніх технологій. Оскільки, згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, головним чинником забезпечення пода-

льшого розвитку освіти повинна стати інноваційна діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності, пріоритетом є впровадження в освітню практику таких технологій, які забезпечили б ефективну підготовку обдарованої та здібної молоді до входження в соціум, формування еліти суспільства, здатної вивести державу із кризового стану. [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9].

Проблеми та перспективи інтеграції України в освітній простір європейських країн, переваги та ризики, пов'язані з реформуванням вищої освіти, досліджуються у працях вітчизняних науковців. Зокрема, аспекти національної ідентифікації у контексті глобалізаційних процесів освіти аналізують Д. Табачник, В. Бондар, О. Вишневський, О. Дем'янчук, К. Корсак; питання модернізації педагогічної освіти – В. Андрущенко, І. Зязюн, О. Романовський, Н. Побірченко, О. Ігнатюк; науково-методичне забезпечення навчального процесу – В.Буряк, В.Грубінко; методологічні аспекти досліджуваної проблеми – І. Бабін, В. Журавський, М. Згуровський; проблему модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць – Л. Товажнянський, А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк; питання розвитку вищої освіти - Л. Безчасний, Д. Богиня, Є. Бондаревська, С. Змеєв, В. Каган.

Питання впровадження ефективних технологій у педагогічний процес розглядалося в 20-х роках ХХ ст. у працях В.Бехтерева, І.Павлова, А.Ухтомського, С.Шацького. Поняття “педагогічна технологія” трактувалося по-різному: як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять, що нагадує виробничу технологію; як уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники. У подальшому сутність поняття досліджували В.Беспалько, В.Бухвалов, Б.Горячов, В.Гузєєв, В.Євдокимов, Т.Ільїна, М.Кларін, А.Кушнір, І.Лернер, В.Монахов, Т.Назарова, В.Паламарчук, О.Пехота, Л.Прессман, І.Прокопенко, Г.Селевко, М.Сибірська, С.Сисоєва, О.Філатов, Д.Чернілевський, М.Чошанов, С.Шаповаленко та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій розвивались у роботах таких вчених, як С.Ведемейер, Г.Веллінгтон, М.Вульман, М.Кларк, П.Мітчел, Ф.Персиваль, С.Сполдінг, Р.Томас та ін. Інноваційні педагогічні технології в організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядалися у дослідженнях І.Богданової, В.Боднара, О.Гохберг, О.Євдокимова, І.Козловської, С.Сидоренка, А.Слободенюка та ін. [6, 12, 13, 14].

Гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу зумовили виникнення і вдосконалення нових освітніх технологій. Під освітньою технологією мається на увазі побудована в певній послідовності й оптимізована система дій (операцій) суб'єктів освітнього процесу, що орієнтована на ефективне досягнення поставлених цілей. Вона охоплює всі елементи навчального процесу: його мету, зміст, форми, методи і засоби, результат. Певною рисою освітньої технології є її поетапна структуризація, коли кожен крок є мініатюрною моделлю процесу в цілому. Поопераційному розробленню підлягають дії як викладачів, так і студентів. Критерієм оптимізації освітньої технології як системи є мінімальний рівень витрат (матеріальних і інтелектуальних). Усі освітні технології поділяються на дві великі групи: технології, що ґрунтуються на традиційних методах навчання, і технології, які базуються на використанні активних методів навчання і сучасних інформаційно-комунікаційних засобів.

Сучасний процес навчання характеризується наявністю значної кількості технологій. Вживані технології класифікуються за різними ознаками, але загальне число використовуваних технологій навчання приблизно (тільки педагогічних технологій налічують більше п'ятдесяти). Пріоритетними у сфері вищої освіти є комплексні освітні технології: педагогічні, інформаційні, телекомунікаційні (мережеві), інтелектуальні,

інноваційні. Технології, що належать до різних груп, різняться виконуваними дидактичними функціями, змістом, характером навчальної діяльності, механізмом зворотного зв'язку, мірою використання технічних засобів навчання. До традиційних освітніх технологій належать: догматична - функціонує за схемою "подання матеріалу викладачем - відтворення студентом"; пояснювально-ілюстративна - орієнтує тих, хто навчається, на розуміння матеріалу і пояснення явищ; евристична (проблемне навчання) - спрямована на розвиток когнітивної сфери студента й навчання вирішенню структурованих проблем [8, 9].

Безперечно, що навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднувати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервна освіта. До інноваційних освітніх технологій належать:

- тренінгові технології — зорієнтовані на концептуалізацію практичного досвіду студентів й актуалізацію нагромаджених теоретичних знань (модифікації: тематичні й комплексні тренінги, аналіз конкретних ситуацій, ігрова технологія);
- програмоване навчання — спрямоване на засвоєння (запам'ятовування) добре структурованих і логічно побудованих фреймів, що супроводжуються покроковим контролем і підкріпленням;
- мультимедійні технології, у яких низку функцій викладача виконують технічні засоби навчання (надання інформації повідомлювального, довідкового й ілюстративного плану, динамічна візуалізація змісту, виконання вправ і тестових завдань, ведення обліку тощо).

В основі всіх інноваційних освітніх технологій покладені методи активного навчання. Активне навчання становить собою таку організацію навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів завдяки комплексному використанню психолого-педагогічних засобів.

Зазначимо, що значний внесок у розроблення типології активних методів навчання внесли Ю. С. Арутюнов, М. М. Бірштейн, В. Н. Бурков, А. А. Вербицький, С. Р. Гидрович, Р. Ф. Жуков, В. М. Єфимов, Л. Н. Іваненко, В. Ф. Комаров, А. Л. Лівшиць, В. І. Маршев, Ю. М. Порховник, В. І. Рабальський, Т. П. Тимофєєвський та ін. Активні методи навчання поділяють на імітаційні, які передбачають створення імітаційної моделі об'єкта або процесу (ділові й рольові ігри, ігрове проектування, комп'ютерні симуляції, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи й індивідуальні тренінги); неімітаційні, за яких активізація навчального процесу досягається завдяки системі прямих і зворотних зв'язків між викладачем й аудиторією (проблемні лекції, практичні заняття і лабораторні роботи, семінари і дискусії, курсове і дипломне проектування, практика, стажування, навчальні й контролюючі програми, конференції). Використовуючи активні методи навчання, треба враховувати такі їхні особливості: активізація діяльності того, хто навчається, навіть незалежно від його суб'єктивного бажання брати участь у процесі навчання; підвищений ступінь мотивації й емоційності; виникнення прямих і зворотних зв'язків між викладачем і студентами. Активні методи навчання зорієнтовані на особистість самого студента, на його свідому участь у розвитку власних знань, персональних і фахових навичок, насамперед, навичок колективної роботи і творчого вирішення конкретних проблем, які відіграють значну роль у процесі фахової підготовки майбутніх психологів, тому що розкривають можливості більш глибокого дослідження питань, що вивчаються на заняттях. Це досягається методами "мозкового штурму", рольовими іграми, інтерв'юванням і дискусіями в малих групах та між групами, усними і письмовими презентаціями, аналізом практичних прикладів

та методом ігрового проектування. Використання в навчальному процесі ділових ігор, дискусій та інших методів активного й інтерактивного навчання значно зміцнюють зв'язок "студент-викладач", розкривають творчий потенціал кожного студента і дозволяють оцінити міру його готовності до практичної діяльності. Таким чином, використання методів активного навчання в педагогічній практиці багато в чому сприяє вирішенню проблеми активізації навчальної діяльності у ВНЗ.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні впровадження в навчальний процес ігрового проектування та у виявленні особливостей використання цього методу у процесі фахової підготовки майбутніх психологів у Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут" (НТУ "ХПІ").

Виклад основного матеріалу. У Національному технічному університеті "Харківський політехнічний інститут" більше тридцяти років в навчальному процесі використовуються методи активного навчання, які сприяють як розвитку особистісних якостей студентів, так і вдосконаленню їхніх професійних навичок і творчих здібностей. Сьогодні особливого значення набуває підготовка висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, готового до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з його професійною діяльністю. Формування особистості майбутнього фахівця буде успішним тільки тоді, коли в процесі навчання майбутнього психолога розвиваються риси та якості, необхідні для їхньої професійної діяльності, які формуються саме в процесі ділових ігор та ігрового проектування.

Кафедра педагогіки та психології управління соціальними системами НТУ "ХПІ" сприяє впровадженню інноваційних освітніх технологій у навчальний процес, що задовольняє сучасний попит студентів-майбутніх психологів.

Розглянемо основні особливості використання інноваційних інтерактивних технологій в педагогічній практиці кафедри. Відомо, що лекція, як пасивна форма навчання, незважаючи на гостру критику з боку новаторів, залишається основною формою навчання у вищому навчальному закладі, тому що вона є однією з найдавніших та найпоширеніших форм викладання. Але оскільки традиційні лекції не задовольняють попит студентів, то на їхнє місце ми залучаємо мультимедійні лекції, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі. Організація мультимедійних лекцій та презентацій проектів відбувається при наявності спеціальних аудиторій для проведення комп'ютеризованих лекцій, де встановлені портативний комп'ютер, проектор, сумісний з наявним програмним та звуковим забезпеченням, екран, доступ до Інтернету – роботу всіх цих засобів гарантує спеціальний відділ технічних засобів НТУ "ХПІ". Але мультимедійні лекції сьогодні здебільшого організовуються завдяки особистому ентузіазму викладачів та студентів. Підготовка презентацій та мультимедійних лекцій потребує неабияких зусиль, істотної підготовки. У вирішенні цього питання може бути цікавою співпраця студентів-психологів і викладачів. Нами була запропонована певна модель підготовки мультимедійних лекцій під час захисту ігрових проектів. Майбутні психологи, які опанували сучасні комп'ютерні технології, готують мультимедійні презентації на тему проекту з дисципліни "Психологія організації", що сприяє взаємозбагаченню, взаємному навчанню студента і викладача, зростанню інтелектуального рівня, побудові партнерських стосунків та академічної єдності.

Цікавим напрямом у застосуванні сучасних комп'ютерних технологій є інтерактивне спілкування. Фахівці виокремлюють комп'ютерні інтерактивні дискусії двох основних категорій: синхронні ("чати") і асинхронні (електронна пошта, списки адресатів, Інтернет-форуми). Під час синхронних дискусій студенти ефективно

спілкуються через Інтернет, а в асинхронних дискусіях спілкування більше нагадує листування. Найпростішим засобом нашого спілкування зі студентами та групами є використання електронної пошти – відправлення студентам інформаційних повідомлень. Для великих лекційних курсів або тем цей засіб заощаджує чимало часу. Електронні адреси студентів, об'єднані, наприклад, під загальною назвою Група "ЕК- 39-69", відомі як адресні книги, використовуються студентами економічних факультетів для опанування лекцій з курсу "Психологія та педагогіка". Цей захід може бути корисним для інших факультетів. Викладач, розіславши лекційний матеріал напередодні лекції, на самій лекції може застосовувати активні методи навчання, такі, наприклад, як робота в командах з постановкою завдань і розглядом прикладних ситуацій, тим самим надаючи можливість студентам самостійно працювати над засвоєнням складного матеріалу, а не репродуктивно конспектувати лекцію.

Більш складнішою і більш трудомісткою у впровадженні в навчальний процес є організація Інтернет-форумів, які реєструють індивідуальну участь студентів у дискусіях. Кожен учасник може ознайомитися з повним текстом дискусії і приєднатися до обговорення. Інтернет-форуми можуть організовувати власне студенти, а викладач може бути учасником цього процесу. Аналіз дискусій в Інтернет-форумах, тематичних групах може визначити картину засвоєння теоретичного матеріалу студентами, уміння толерантного спілкування, ведення дискусії, аргументації своєї позиції тощо.

Безумовно, інтерактивні методи навчання є частиною особистісно орієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, свого потенціалу, своєї ролі в групі. Наведімо алгоритм роботи викладача при проведенні інтерактивного заняття:

- визначення доцільності використання інтерактивних прийомів саме на цьому занятті;
- відбір та аналіз навчального матеріалу (тести, приклади, ситуації, завдання для груп-команд та ін.);
- планування заняття: етапи, хронометраж, поділ на групи-команди, ролі учасників, запитання та можливі відповіді;
- розроблення критеріїв оцінювання ефективності роботи груп-команд;
- мотивація навчальної діяльності і набуття професійних навичок шляхом створення проблемної ситуації та наведення цікавих фактів;
- забезпечення розуміння студентами змісту практичної діяльності та формування очікуваних результатів під час репрезентування теми;
- надання студентам необхідної інформації для виконання практичних завдань за мінімально короткий час;
- забезпечення засвоєння навчального матеріалу студентами шляхом інтерактивної вправи (на вибір викладача);
- підбиття підсумків (рефлексія) у різних формах: індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусія, у вигляді малюнків, схем тощо.

Серед інтерактивних технологій особливе місце відводиться ігровому проектуванню, яке забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок та професійної компетентності. Значну роль відіграє ігрове проектування у тренінговій формі навчання, яке забезпечує ефективне формування свідомих мотивацій, необхідних якостей, умінь, навичок та професійної компетентності майбутніх психологів.

На основі аналізу наукової літератури, під ігровим проектуванням розуміється конструювання, проектування, розроблення технології виробництва робіт або діяльності, що проводиться в ігровій формі. В останніх дослідженнях існує думка, що ігрове проектування - це групова вправа з вироблення послідовності рішень у штучно створених умовах, що імітують реальну ситуацію; своєрідна система відтворення якихось виробничих процесів, що мають місце в минулому або можливих у майбутньому. У результаті цієї вправи встановлюється зв'язок між закономірностями існуючих методів прийняття рішень, що впливають на результати виробництва в даний час і в перспективі.

За теорією І. Г. Абрамової, виокремлюються такі характерні ознаки методу: наявність складного соціального завдання; групова робота; імітація засідання наукової ради або комісії, на якому автори проекту публічно його захищають. Відомо, що ігрове проектування може бути пов'язане з вирішенням конструкторського завдання або розробленням технології. При реалізації цього методу викладач повинен сформулювати завдання і вихідні умови до нього, а також він може обмежити коло пошуку рішень. Для ігрового проектування обов'язковим є введення в навчальний процес змагальної ситуації, коли команди змагаються між собою і знають, що перше місце визначить для них заслужену винагороду.

Аналіз принципів соціокультурного ігрового проектування надав можливість визначити, яким чином завдяки реалізації системи принципів виявляються переваги в ігровому проектуванні, що бере свій початок від організаційно-діяльнісних і інноваційних ігор, що мають подібні риси за деякими параметрами. [11]. Принципи ігрового соціокультурного проектування діляться на дві групи. Зміст першої групи збігається з принципами самого проектування, забезпечуючи тим самим відповідність проектів, вироблених ігровими методами, із загальноприйнятими критеріями. Друга група принципів містить принципи, що визначають організацію гри. Можна зробити висновок, що принципи проектування, які додані до гри, змінюють свій зміст, показуючи її невідомі досі можливості. Прокоментуємо принципи ігрового проектування, що сприяють процесу розроблення проектів у відповідно до загальноприйнятих критеріїв і визначають організацію ігрового проектування.

До першої групи принципів належать:

- принцип "критичного порогу модифікації" задає певні обмеження учасникам гри. Даний принцип визначає межі та можливості зміни об'єкта проектування, націлює на об'єктивне оцінювання всіх наслідків запропонованих варіантів;
- принцип оптимізації зони найближчого розвитку особистості ставить особистість у центр усієї проектної діяльності та націлює на це учасників гри. Тим самим виникає важливий критерій оцінювання запропонованих під час гри проектів - якою мірою проект сприяє створенню умов для саморозвитку особистості, суспільства в цілому;
- принцип персоніфікованості процесу і результатів проектування. Реалізація даного принципу в процесі гри полягає в ідентифікації учасників з програмованим об'єктом. Також персоніфікація процесу і результатів проектування означає, що кожен запропонований проект повинен мати авторський характер з фіксацією прізвища, посади та інших відомостей про те, хто його пропонує. Це накладає додаткову відповідальність на учасників гри, знімає межу між грою і життям, максимально наближає проектування до реальної дійсності;
- принцип оптимальної орієнтації на збереження і зміну реалізується під час гри шляхом постійної зміни ролей команд. Кожен проект команди по черзі оцінюють як "консерватори" (збереження) і "радикали" (зміна). Відповідно, дискусія має за мету до-

сягти не тільки і не стільки консенсусу між прибічниками збереження і зміни, скільки виробити оптимальне співвідношення між націленістю проекту на зміну ситуації, що склалася (у цьому полягає суть проектної діяльності), і одночасне збереження того, що зміні не підлягає;

- принцип проблемно-цільової орієнтації - провідний технологічний принцип соціокультурного проектування. Саме він визначає логіку низки важливих етапів ігрового проектування і розроблюваних проектів в цілому. Його реалізація в грі передбачає орієнтацію учасників спочатку на рефлексію, а потім - на рішення різного роду проблем, носіями яких є особистість чи соціальна група. На різних етапах гри принцип проблемно-цільової орієнтації втілюється у вигляді аналізу основних проблем, а потім - пошуку можливих і відбору ефективних способів та шляхів їх вирішення;

- принципи соціальної та особистісної доцільності, комплексності, реалістичності реалізуються в грі у вигляді провідних критеріїв оцінювання пропонованих учасниками проектів і програм. Проекти оцінюються з точки зору відповідності очікуваних результатів при їх реалізації нормативним цілям і особистісним потребам.

Друга група принципів складається з таких принципів:

- принцип самопроектування, який визначає критерії добору учасників гри та їхню ігрову, а також післяігрову діяльність. Йдеться про те, що проект набуває реалістичних обрисів і має шанс на реалізацію тільки тоді, коли він буде розроблений тими, хто буде його реалізовувати. Саме цей принцип самопроектування дозволяє студентам-психологам під час гри вводити нові правила, гнучко вибирати форми і змінювати методи ігрової взаємодії;

- принцип сполучення інтересів обумовлений тим, що проект, розроблюваний під час гри завжди певною мірою є продуктом компромісу між ідеальним і реальним, між бажаним і можливим та, безумовно, між інтересами всіх учасників ігрового проектування;

- принцип включеності гри в реальний процес. Звичайно, ефективність гри багаторазово підвищується, якщо вона або включена як етап і засіб у вже здійснювану іншими засобами проектною діяльністю, або є якості "поштовхом" подальших проектних дій. Для цього ми пропонуємо розробляти програму (план) реалізації проекту. А під час захисту проекту в післяігровий період студенти мають доповідати про нововведення, які містяться в ньому, і про результати реалізації планів своєї діяльності, а учасники "захисту" (члени комісії і члени інших команд) рефлексують, висловлюючи свою власну думку, як усно, так і у вигляді рецензій.

- принцип системності полягає в тому, що гра будується на системоутворювальних принципах: під час ігрового проектування діяльність учасників планується і організується як логічно взаємопов'язаний ланцюжок дій, що утворюють завершений цикл, який містить аналіз ситуації, рефлексію проблем, визначення причин їх виникнення, вироблення рішень, відбір найбільш прийнятних проектів, опрацювання стратегії їх реалізації;

- принцип колегіальності і колективної відповідальності. Цей принцип фіксує увагу учасників на тому, що результат гри є продуктом колективної діяльності і кожний з учасників рівною мірою відповідальний не тільки за її перебіг, а і за результат своєї діяльності;

- принцип опозиційності ігрової комунікації полягає в постійній підтримці на грі ситуації конкуренції і "змагальності" груп – "команд". Кожна команда виробляє свій погляд на ситуацію і підхід до вирішення проблеми, потім точка зору кожної ко-

манди піддається критиці з боку інших груп які у свою чергу відстоюють своє бачення проблеми і джерел її виникнення. І тільки потім команда розробляє свій проект вирішення проблеми, відстоюючи його переваги перед проектами інших груп під час презентації та захисту, а в результаті один із проектів перемагає;

- принцип розвивального навчання орієнтує організаторів, учасників та викладачів не тільки на вирішення прагматичних проектних завдань, але водночас на освоєння нових технологій проектування, методик розроблення та пошуку оптимальних рішень проблемних ситуацій. Цей принцип реалізується шляхом занурення студентів в розвивальне середовище, де студентам надається повна свобода висунення будь-яких (правильних або неправильних) гіпотез з подальшим їх обґрунтуванням та самостійний вибір шляхів вирішення проблем.

Спираючись на аналіз зазначених вище принципів і виходячи з особистого досвіду проведення ігрового проектування, ми можемо запропонувати своє трактування і модель ігрового проектування для студентів, що навчаються за спеціальністю “Психологія” при організації ігрового проектування в рамках дисципліни “Психологія організації”.

Ігрове проектування - це метод активізації навчання студентів проектуванню, яке за своєю структурою є першою частиною ділової гри, тобто це ділова гра без етапу імітаційного моделювання. За загальною думкою, об'єктом проектування є закінчений продукт типу конструкції або технологічного процесу (проектування у вузькому сенсі) або проект діяльності (проектування в широкому сенсі). Як правило, проектувальна система у студентів технічних спеціальностей формується у вигляді моделей проектних організацій (конструкторське, технологічне бюро та ін.), які змагаються між собою за кращі показники в роботі. Для цього навчальна група поділяється на підгрупи по 3-8 осіб, в яких шляхом самоорганізації студенти обирають керівника підгрупи, розподіляють функціональні обов'язки між собою відповідно до методичних вказівок. Тривалість гри становить від декількох тижнів до декількох місяців по 2-4 години на тиждень залежно від обсягу завдання і графіка навчального процесу.

Для студентів гуманітарного профілю основні етапи ігрового проектування мають свої особливості, які полягають в ознайомленні з психологічною проблемою організації; складанні плану і розробленні проекту відповідно до психологічної технології, розробленою лабораторією організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка; в підборі матеріалів, методик, тестів, ігор та вправ до інформаційного, діагностичного і корекційного блоків проекту; в описі проекту по блоках і в апробації тренінгу студентів-психологів в одному з підрозділів НТУ “ХПІ”. У зв'язку зі специфікою проектів, спрямованих на роботу з персоналом в організації, студенти обирають одну з тем з організаційної психології: “Психологічний клімат в колективі”, “Профілактика професійного вигорання”, “Стрес на роботі”, “Формування команд в організації” тощо, що дозволяє згодом реалізувати їх у практичній роботі як у підрозділах НТУ “ХПІ”, так і на виробничій практиці в організаціях. Ігрове проектування закінчується конкурсним захистом проектів з мультимедійною презентацією розробок перед компетентною комісією, що складається з керівників і членів комісії з ігрового проектування НТУ “ХПІ”, представників кафедри та методичного відділу. Кожній з команд присуджуються призові місця, а студенти заохочуються. Надалі ігрове проектування розвивається в проектно-діяльнісню гру, оскільки заключна частина проекту полягає не в імітаційному моделюванні, а в розробленні реального тренінгу та його проведенні, тобто в здійсненні реальної професійної діяльності, що має практичні результати.

Все вищевикладене дозволяє зробити висновки, що характерними рисами ігрового проектування при підготовці практичних психологів є:

- мотивація студентів до реальної діяльності;
- навчання технологічного підходу, що включає системність і послідовність професійних дій;
- професійне зростання студентів;
- переростання ігрового проектування у проектно-діяльнісну гру.

Специфікою ігрового проектування для студентів психологічного профілю є організація взаємодії учнів між собою та викладачем у формі ігрових методів навчання з переважанням активної діяльності студентів з вивчення та засвоєння нових знань, методик, що сприяють формуванню і становленню комунікативної і професійної компетентності студентів у майбутній практичній діяльності.

Хотілося б виокремити ті основні особливості ігрового проектування для студентів, що навчаються за спеціальністю “Психологія”:

- ✓ системний характер проектування;
- ✓ позитивний вплив ігрового проектування на професійний рівень майбутніх фахівців-психологів, на їхню творчу самореалізацію, вдосконалення професійної діяльності;
- ✓ виокремлення й обґрунтування студентами характерних ознак та особливостей проведення тренінгу з вирішення проблем в організації;
- ✓ застосування студентами-психологами вивчених теоретичних положень і засад комунікативної компетентності при створенні продуктів діяльності: методик, тестів, анкет і проведенні навчальних (ділових) ігор, соціально-психологічних тренінгів, тренінгів з попередження психологічних проблем;
- ✓ можливості використання результатів ігрового проектування у своїй майбутній професійній діяльності.

Кожна з цих особливостей становить собою величезний крок вперед на шляху професійного становлення майбутніх психологів і, що найголовніше, - величезний поштовх, зрушення в їх успішному професіоналізмі, в усвідомленні своєї професійної спроможності.

Висновки. Важко переоцінити значення інтерактивних методів навчання та ігрового проектування при підготовці психологів-практиків, оскільки очевидним є той факт, що ігрове проектування сприяє формуванню пізнавального інтересу до навчання і більш глибокому засвоєнню знань, підвищенню мотивації до професійної діяльності, плідної співпраці студента і викладача, розвитку їхніх творчих здібностей, формування як індивідуальності, так і самостійності студентів в реальній професійній діяльності.

Виходячи з власних досліджень цього питання, можемо зазначити, що особливість проектів, створених майбутніми психологами в галузі організаційної психології, полягає в поєднанні принципів ігрового проектування з переважанням інтерактивних методів навчання над традиційними, що дозволяє навчати майбутніх фахівців в умовах, наближених до реальних. Усі ці заходи дозволяють майбутнім психологам залучати більшість учасників до впровадження організаційних психологічних технологій; створювати ситуації успіху при проведенні тренінгу; добровільно брати участь та визначати власний темп розроблення та реалізації проекту; швидко застосовувати набуті теоретичні знання на практиці та вивчати складні, професійно значущі питання в реальній ситуації тренінгу, максимально швидко занурюючись у практичну діяльність, що дозволить бути конкурентоспроможним в майбутній професійній діяльності.

Отже, методи активного навчання в педагогічній практиці НТУ "ХПІ" сприяють вирішенню багатьох проблем, пов'язаних з активізацією навчальної діяльності майбутніх фахівців: формування необхідної компетентності та професійно-особистісних якостей; здатність до самостійного й ефективного вирішення професійних завдань; розвиток професійної свідомості та самосвідомості, спроможності до адекватного професійного самовизначення.

Список літератури: 1. *Кремень В.Г.* Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта // *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура* / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – С. 9-48. 2. *Кремень В.* Освіта і наука визначають авторитет держави (Виступ на семінарі-наradі головних редакторів педагогічних фахових видань України) // *Професійно-технічна освіта*. – 2002. – № 3. – С. 2-5. 3. *Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В.* Болонський процес: цикли, ступені, кредити. - Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 24 с. 4. *Прокопенко І.Ф.* Якість освіти в умовах євроінтеграції, с.7. 5. *Романовський О.Г.* Якість підготовки фахівців і формування національної еліти як проблеми філософії освіти // *Теорія і практика управління соціальними системами*. - 2009. - №1.- С.3-15. 6. *Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С.* Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ „ХПІ” та шляхи її реалізації. - Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 416 с. 7. *Ігнатюк О.А.* Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: Монографія. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2009. - 432 с. 8. *Курбатов С.В.* Освітні інновації: контури майбутнього // *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура* / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – С. 265-304. 9. *Котляров О.П., Горелый А.В.* Положение об игровом проектировании в ХПИ. – Харьков: НТУ “ХПИ”, 1991. – 16 с. 10. Активизация обучения проектированию/ Под ред. А.В. Горелого – К.: УМКВО, 1991. - 264 с. 11. *Жежко И.В.* Проектные игры в культуре // *Социальное проектирование в сфере культуры: методологические проблемы*. – М., 1986. 12. *Копняк Н.І., Красильник Т.В.* Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб.наук.пр.* – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2000. – С.379-380. 13. *Дудченко В.С.* Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // *Нововведения в организациях*. – М., 1983. 14. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. – Ч. 2 / Відп. ред. А.А.Мазаракі. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 259 с.

Bibliography (transliterated): 1. Kremen' V.G. Ljudina pered viklikom civilizacii: tvorchist', ljudina, osvita // *Fenomen innovacij: osvita, suspil'stvo, kul'tura* / Za red. V.G. Kremenja. – K.: Pedagogichna dumka. – 2008. – S. 9-48. 2. Kremen' V. Osvita i nauka viznachajut' avtoritet derzhavi (Vistup na seminari-naradi golovnih redaktoriv pedagogichnih fahovih vidan' Ukraïni) // *Profesijno-tehniczna osvita*. – 2002. – № 3. – S. 2-5. 3. Tovazhnjans'kij L.L., Sokol Є.I., Klimenko B.V. Bolons'kij proces: cikli, stupeni, krediti. - Harkiv: NTU „HPI”, 2004. – 24 s. 4. Prokopenko I.F. Jakist' osviti v umovah evrointegracii, s.7. 5. Romanovs'kij O.G. Jakist' pidgotovki fahivciv i formuvannja nacional'noï eliti jak problemi filosofii osviti // *Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami*. - 2009. - №1.- S.3-15. 6. Tovazhnjans'kij L.L., Romanovs'kij O.G., Ponomar'ov O.S. Konceptija formuvannja humanitarno-tehnicnoï eliti v NTU „HPI” ta shljahi її realizacii. - Harkiv: NTU „HPI”, 2004. – 416 s. 7. Ignatjuk O.A. Formuvannja gotovnosti majbutn'ogo inzhenera do

profesijnogo samovdoskonalennja: teorija i praktika: Monografija. – Harkiv: NTU „HPI”, 2009. – 432 s. 8. Kurbatov S.V. Osvitni innovacii: konturi majbutn'ogo // Fenomen innovacij: osvita, suspil'stvo, kul'tura / Za red. V.G. Kremenja. – K.: Pedagogichna dumka. – 2008. – S. 265-304. 9. Kotljarov O.P., Gorelyj A.V. Polozhenie ob igrovom proektirovanii v HPI. – Har'kov: NTU “HPI”, 1991. – 16 s. 10. Aktivizacija obuchenija proektirovaniju/ Pod red. A.V. Gorelogo – K.: UMKVO, 1991. – 264 s. 11. Zhezhko I.V. Proektnye igry v kul'ture // Social'noe proektirovanie v sfere kul'tury: metodologicheskie problemy.– M., 1986. 12. Kopnjak N.I., Krasil'nik T.V. Zastosuvannja innovacijnih tehnologij v navchal'nomu procesi // Suchasni informacijni tehnologii ta innovacijni metodiki navchannja u pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemi: Zb.nauk.pr. – Kiïv-Vinnicja: DOV “Vinnicja”, 2000. – S.379-380. 13. Dudchenko V.S. Innovacionnaja igra kak metod issledovanija i razvitija organizacij // Novovvedenija v organizacijah. – M., 1983. 14. Suchasni osvitni tehnologii u viwij shkoli: Materiali mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kiïv, 1-2 listopada 2007 roku): Tezi dopovidej: U 2 ch. – Ch. 2 / Vidp. red. A.A.Mazaraki. – K.: Kiïv. nac. torg.-ekon. un-t, 2007. – 259 s.

А.Г. Романовский

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье выделены современные тенденции использования инновационных технологий в образовании. Изложены теоретические и практические аспекты игрового проектирования в высшей школе. Описаны основные особенности игрового проектирования и опыт его использования в процессе профессиональной подготовки будущих психологов в НТУ “ХПИ”.

A. Romanovski

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article highlights the modern trends in the use of innovative technologies in education. The theoretical and practical aspects of game design in high school. The basic features of the game design and the experience of its use in the training of future psychologists in NTU “KPI”.

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.09.2012

С.О. Микитюк

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. З динамічними процесами реформування освітньої галузі суттєво змінюються вимоги, що пред'являються нині до фахівців нової генерації. Існуюча система професійної підготовки вчителів досить успішно забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок їх фахової діяльності. Розвиток інших якостей фахівців вимагає значного підвищення ролі професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання і самовдосконалення.

Аналіз основних досліджень. Проблема професійного становлення педагогів знаходиться в центрі уваги багатьох відомих учених, зокрема С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін. Ресурсний підхід у педагогіці розробляють Т. Давиденко, В. Лозова, Т. Цецоріна, Т. Шамова, І. Якиманська та ін. Його визначають як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей людини. Тому ресурсний підхід є визначальним для конкретизації особистісних і професійних якостей учителя.

Формулювання цілей статті. У межах статті висвітлимо спробу класифікації якостей педагога в контексті ресурсного підходу, визначимо критеріальні ознаки кожної з якостей та з'ясуємо роль рефлексії в розвитку фахової майстерності вчителя.

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення майбутнього вчителя – складне і багатовимірне явище перетворення особистості від студента до педагога, що з одного боку, є: процесом становлення в особистості нових професійних якостей, які задовольняють основні вимоги фаху; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми; розв'язання суперечностей між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, умінь і навичок) і майбутнім розвитком професійної культури.

З позицій ресурсного підходу професійне становлення – це форма відображення у свідомості індивіда реального розвитку особистісних професійних якостей. Професійне становлення майбутнього вчителя передбачає глибокі перетворення у структурі суб'єктивного досвіду. Важливу роль у професійному становленні майбутнього педагога відіграє розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що зумовлює раціональне ставлення до професійної діяльності та характеру її здійснення.

Професійне становлення вчителя зумовлене його готовністю до професійної рефлексії. Підготовка до рефлексивних дій є важливим ресурсом, запорукою розвитку професійних якостей, а також механізмом, який забезпечить у майбутньому неперервність розвитку педагогічної майстерності вчителя. С.Л. Рубінштейн вважав, що рефлексія забезпечує вихід із “повної поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення, позицію “над ним” для оцінки його” [2, с. 278].

Професійно-особистісна рефлексія вчителя на операційному рівні – це оцінка і аналіз власного професійного “Я”, пошуки методологічних смислів професійної діяльності, від змісту окремих дій і вчинків до суті і змісту педагогічної діяльності, які за-

безпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [3, с. 37].

Професійну рефлексію слід розглядати як спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, в тому числі і на розвиток власної педагогічної майстерності. У такому значенні професійну рефлексію слід трактувати як специфічний механізм, який може бути використано в технології професійного становлення з позицій ресурсного підходу.

Рефлексія у професійному становленні майбутнього вчителя – це не лише засіб, а й самоціль навчання, не лише процес самопізнання, а й зміст, джерело особистісного досвіду, фактор актуалізації розвитку педагогічної майстерності і професійної культури в цілому.

Професійне становлення, яке здійснюється на основі розвитку професійної рефлексії, включає оцінювання власних можливостей і набуття відповідних якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Професійні якості, що зазнають позитивних змін у процесі професійного становлення особистості майбутнього фахівця, структурно можна угрупувати таким чином:

- О афективно-мотиваційні,
- О нормативно-регулятивні,
- О поведінкові.

До числа афективно-мотиваційних відносяться ті, що характеризують емоційно-вольові якості (М.М. Бахтін), тобто ті, що ґрунтуються на соціально-психологічному досвіді сприйняття та спілкування з оточуючим світом. В контексті ресурсного підходу вони характеризуються показниками: здатність до емоційно-емпатійних реакцій у педагогічних ситуаціях; власна мотивація успіху (впевненість у своїх професійних якостях); нетерпимість до професійних недоліків, здатність до психологічної рефлексії; здатність контролювати свій емоційний стан у педагогічному спілкуванні, зважено керувати професійною ситуацією, спрямовуючи її на вирішення поставленої мети.

До групи нормативно-регулятивних професійних якостей належать такі, що дають можливість оцінити дію механізмів професійної свідомості (понять, норм, оцінок), і свідчать про потенційно-регулятивні можливості становлення вчителя, а саме: уміння давати наукове обґрунтування педагогічних ситуацій; здатність узагальнювати власний та передовий педагогічний досвід, і з опорою на узагальнення раціонально вирішувати завдання навчання і виховання; здатність розуміти логіку розгортання педагогічної ситуації.

Поведінкові якості майбутнього вчителя визначають розвиток його педагогічної культури, зокрема: стійкий інтерес до профільних дисциплін у період професійної освіти, педагогічної діяльності; конкретні кроки у напрямі професійного самовдосконалення; послідовні дії, спрямовані на вироблення особистісної стратегії у вирішенні нестандартних професійних проблем; цілеспрямованість (як уміння визначати мету і дотримуватися її в процесі реалізації, використовуючи увесь арсенал професійних знань, умінь і навичок); прагнення інтерпретаційної та імпровізаційної діяльності.

Процес їх розвитку в контексті ресурсного підходу значно відрізняється від традиційно прийнятої системи інформативного навчання. Так, наприклад, розвиток афективно-мотиваційної групи професійних якостей відбувається переважно в процесі тренінгових занять. Мета тренінгу полягає у виявленні здібностей студентів і організації практики їх професійної рефлексії. Атрибути тренінгу: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально прилаштоване приміщення та приладдя для тренінгу (фліпчарт, маркери тощо); тренер. Робота під час тренінгу проводиться за чітко встановленими правилами. Вправи спрямовані на формування культури професійного мовлення (висловлювання щодо власних емоційних станів у процесі самостереження); уміння студен-

тів контролювати свій емоційний стан, зважено керувати ситуацією, спрямовуючи її на вирішення педагогічної мети.

Якості нормативно-регулятивної групи певним чином формуються у традиційних формах підготовки майбутнього фахівця до педагогічної діяльності. Зазначимо, що професійна компетентність передбачає: засвоєння системи професійних знань, умінь і навичок; дотримання науково-методичних та технологічних вимог навчального процесу; володіння способами інтеріоризації (засвоєння) теоретичних професійних знань: ознайомлення, запам'ятовування, рефлексії; інтенсивність реалізації в процесі виробничої практики теоретичних знань, умінь і навичок, набутих у процесі підготовки до професійної діяльності.

Визначальне місце у процесі розвитку професійних якостей займає поведінкова група. Серед її показників ставлення до педагогічного процесу, викладачів, однокурсників, учнів, навчальної і професійної діяльності, оволодіння професією, власної культури та її розвитку, яке формується і розвивається в залежності від того, як здійснюється взаємодія у системі “викладач-зміст фахової підготовки-студент”, інтенсивності прагнення до професійного самовдосконалення, яке реалізується в конкретних кроках до педагогічної майстерності.

Особливістю професійного розвитку майбутнього педагога в контексті ресурсного підходу є ініціювання ним послідовних дій, спрямованих на вироблення особистісних стратегій у вирішенні нестандартних професійних проблем та професійної рефлексії. На поведінковому рівні цей напрям розвитку професійних якостей характеризується прийняттям рішень, результатами реалізації рішень у практичних діях, об'єктивним аналізом власних дій і рішень; інтенсивністю і культурою висловлювань, відвертістю і активністю в обговоренні власних рішень і дій з метою професійного самовдосконалення.

Характерною ознакою професійного розвитку, який в ресурсному підході є визначальним, є цілеспрямованість особистості, як уміння визначити мету і діяти у напрямі до її досягнення, використовуючи увесь арсенал професійних знань, умінь і навичок. Так, наприклад, студенти визначають мету одного уроку або циклу уроків, складають план дій щодо її досягнення і послідовно та цілеспрямовано досягають певного результату.

Вищим ступенем виявлення розвитку професійних якостей майбутнього фахівця є творча самореалізація, самопізнання і професійне самовдосконалення під час педагогічної практики.

Варто зазначити, що рефлексивні дії, так само, як і будь-яка системно організована діяльність, піддаються алгоритмізації. Це підтверджується практикою проведення психолого-педагогічних тренінгів. Уможливорюється технологізація розвитку професійної рефлексії, а разом із нею, інших професійних якостей, що забезпечують професійне становлення педагога.

Особливу увагу у конкретизації змістових і процесуальних сторін професійного становлення слід надавати розробці і обґрунтуванню спеціальних принципів, за якими розробляється технологія професійного становлення, здійснюється її реалізація.

Визначальне місце серед означених принципів посідає принцип рефлексивно-творчої організації самовдосконалення і професійного становлення. Цей принцип набуває особливого функціонально-сміслового значення, коли спрямований на досягнення цілісності в організації професійної підготовки і професійному становленні. Він обумовлений філософським і загальнопсихологічним уявленням про особистість як цілісну “відкриту” систему, структурні компоненти якої (соціального, психологічного та інших

рівнів) покликані гармонійно взаємодіяти між собою, і приводити особистість до творчого саморозвитку, до вищого рівня духовної зрілості.

Провідна роль у реалізації цього принципу належить рефлексії професійного становлення. Вона полягає у забезпеченні педагогічних умов виникнення і розвитку у вчителя інтуїтивного прогнозування, емпатії, пошуку і відбору аргументації для осмислення професійно значущих проблем педагогіки, самоконтроль власних роздумів, практичних дій.

Суттєве значення в професійному становленні відіграє принцип відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям педагогічної діяльності. Він обумовлений специфікою роботи сучасної загальноосвітньої школи, зорієнтованої на особистісну педагогіку. Принцип спрямований на розвиток індивідуальних творчих потенцій майбутнього фахівця.

Реалізація принципу відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям педагогічної діяльності припускає дотримання деяких спеціальних вимог, виконання яких пов'язане із професійно-особистісним досвідом викладача. Рефлексивно-особистісна установка викладача вищого навчального закладу, рівень його загальнолюдської культури, гнучкість професійних дій, широта сприйняття, інтерес і доброзичливе ставлення до майбутніх фахівців виступає запорукою реалізації зазначеного та інших принципів.

Принцип взаємозв'язку афективно-мотиваційного, нормативно-регулятивного та поведінкового аспектів професійного становлення майбутнього вчителя спрямований на досягнення цілісності у структурній і змістовній організації самовдосконалення, професійного становлення і подальшого розвитку професійної культури. Цей принцип встановлює зв'язки між теоретичними положеннями, уявленнями щодо професійного становлення та тими мотиваційними установками, які забезпечують прояви особистісного ставлення майбутнього вчителя до отриманих знань, професійної діяльності, приводять до усвідомленого творчого використання їх у педагогічній практиці. Завдяки цьому вирішується задача досягнення єдності теоретичного і практичного складників змісту фахової підготовки.

Опора на ці принципи дає можливість регулювати навчально-виховний процес, створює сприятливі умови для вирішення проблем професійного становлення майбутнього вчителя вже на етапі його переддипломної практики, адаптації молодого фахівця за місцем роботи, є умовою успішного оволодіння педагогічною майстерністю.

Висновки і перспективи подальшої розробки проблеми. Отже, у контексті ресурсного підходу виділено групи професійних якостей, що необхідні для професійного становлення особистості майбутнього фахівця: афективно-мотиваційні, нормативно-регулятивні, поведінкові. Указано, що розвиток афективно-мотиваційної групи професійних якостей відбувається переважно в процесі тренінгових занять, нормативно-регулятивні якості розвиваються в традиційних формах фахової підготовки, поведінкові – у ході навчальної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. Конкретизовано принципи, які сприяють успішному професійному становленню вчителів ще у період навчання у вищому навчальному закладі.

Дана стаття не вичерпує всі аспекти проблеми. Подальшої розробки потребують питання змістового і методичного забезпечення тренінгових занять, спрямованих на формування груп професійних якостей, які мають першочергове значення в професійному становленні фахівців.

Список літератури: 1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с. 2. Семенов И. Н. Психология рефлексии в нау-

чном творчестве С. Л. Рубинштейна: Проблемы и принципы построения метода содержательно смыслового анализа мышления, рефлексии и общения / Семенов И. Н. // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль : Изд-во Ярославского ун-та, 1989. – 96 с. 3. Франк С. Л. Духовные основы общества / Франк С. Л. – М.: Республика, 1992. – 511 с. 4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як технологія, педагогічної дії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nvmdu/Ped/2008_231/.../11.pdf

Bibliography (transliterated): 1. Rubinshtejn S. L. Problemy obwey psihologii / Rubinshtejn S. L. – M.: Pedagogika, 1973. – 423 s. 2. Semenov I. N. Psihologija refleksii v nauchnom tvorchestve S. L. Rubinshtejna : Problemy i principy postroenija metoda soderzhatel'no smyslovogo analiza myshlenija, refleksii i obwenija / Semenov I. N. // Metody issledovanija myshlenija i obwenija v proizvodstvennoj dejatel'nosti. – Jaroslavl' : Izd-vo Jaroslavskogo un-ta, 1989. – 96 s. 3. Frank S. L. Duhovnye osnovy obwestva / Frank S. L. – M. : Respublika, 1992. – 511 s. 4. Zjazjun I. A. Pedagogichna majsternist' jak tehnologija, pedagogichnoї дії / Zjazjun I. A. // Elektronnij resurs : www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nvmdu/Ped/2008_231/.../11.pdf

С.А. Микитюк

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ

В статье через призму ресурсного подхода выделены группы профессиональных качеств профессионального становления личности будущего специалиста: аффективно-мотивационные, нормативно-регулятивные, поведенческие. Указано, что развитие аффективно-мотивационной группы профессиональных качеств происходит в процессе тренингов, нормативно-регулятивные качества – в традиционных формах профессиональной подготовки, поведенческие – в ходе учебного взаимодействия с субъектами педагогического процесса. Конкретизированы принципы, которые содействуют успешному профессиональному становлению будущих учителей.

Ключевые слова: ресурсный подход, профессиональные качества, профессиональное становление, принцип, учитель.

S. Mykytyuk

RESOURCE METHOD IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

In the article there were selected groups of professional skills for professional development of future professional: affective-motivational, legal and regulatory, behavioral. The article states that the development of affective-motivational group of professional skills happens in the process of training classes, legal and regulatory skills - in traditional forms of professional training, behavioral - during training interaction with the subjects of educational process. Also the author concretized the principles that have influence on successful professional development of future teachers.

Key words: resource method, professional skills, professional development, principle, teacher.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.08.2012

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДВИЩЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Постановка проблеми. Освіта, насамперед вища, як найважливіша із соціальних підсистем, безпосередньо пов'язана із реалізацією нової парадигми, що ґрунтується на зміні ставлення до людини, спрямована на її соціальне становлення.

Головним завданням професійної освіти в умовах переходу до ринкових відносин, вважає Н. Ничкало, є “підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості” [1].

Тривалий час вища освіта базувалась “на методології ортодоксального марксизму, функціоналістського професійного пристосовництва” [2]. Незважаючи на офіційне несприйняття технократизму, в системі вищої освіти України також домінувала установка на підготовку вузького спеціаліста, коли особистість розчинялася в корпоративних структурах і на рівні загальноприйнятих суспільних цінностей стверджувався постулат про домінування загальних інтересів перед цінністю окремої людини. За цих умов із структури особистості “було витіснено той кістяк, на якому тільки й можуть триматися як гуманістична система освіти, так і гуманоцентрична мотивація набуття знань і навичок, у результаті якої країна отримує свідомого громадянина, творчу особистість, носія і творця культури” [3].

Актуальність дослідження. Сьогодні модель підготовки кадрів, спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок, втрачає свою перспективність. “Виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей вищої освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності” [4]. Тобто, сучасна стратегія вищої освіти має перенести увагу на розвиток особистості студента в цілому. Реалізація цього завдання передбачає низку конкретних дій, спрямованих на те, щоб підпорядкувати весь зміст освіти розвитку особистості як найвищій меті. На перше місце виходить особистість людини, смислоутворюючий початок її самотворення і життєвої активності. Для цього у майбутнього фахівця необхідно сформувати вміння “набувати позиції суб'єкта власної освіти, усвідомлювати самого себе, свою індивідуальність, свої можливості” [5].

Мета вищої освіти сьогодні вбачається не в підготовці спеціаліста, а у вихованні професіонала, тобто насамперед людини “у всій повноті її особистісного духовного багатства та індивідуальної своєрідності, суб'єктивного досвіду, компетентності в галузі людинознавства і спілкування, з розвиненим “комунікативним ядром” - здібністю адекватно відображати реальність, формувати й виявляти власне ставлення до явищ, поводитися відповідно не тільки і не стільки до зовнішніх регуляторів, скільки до внутрішніх - совісті, моральності, честі, людської та професійної відповідальності” [2, с. 243].

Державна політика в галузі вищої, зокрема педагогічної, освіти регулюється Законом України “Про вищу освіту” і ґрунтується на таких принципах: доступності та

конкурсності здобуття вищої освіти кожним громадянином України; незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій; інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти при збереженні її розвитку досягнень та традицій української вищої школи; наступності процесу здобуття вищої освіти; державної підтримки підготовки фахівців для пріоритетних напрямків фундаментальних і прикладних наукових досліджень; гласності при формуванні структури та обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців [7].

Аналіз літературних джерел. У контексті названих проблем особливу значимість мають наукові праці українських та російських вчених, що розкривають теоретичні основи організації комплексної професійної підготовки фахівців, у тому числі в галузі економіки (О.А. Артем'єва, Е.П. Комарова, А.В. Суперанська, Е.І. Пассов, О.О. Бодальов, Г.А. Гуревська, А.Б. Добрович, М.І. Лисіна, В.Н. Мясіщев, А. Піз та ін.).

Питання вдосконалення системи вищої освіти в Україні, підвищення якості підготовки фахівців сьогодні розглядається науковцями як “визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає в приведенні освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог ринкової економіки, напрацювання державними структурами, які визначають і здійснюють політику в галузі якості освіти, певних політичних тенденцій, визначенні стратегії дій згідно з потребами суспільства і ресурсами держави, створенні освітянських програм, необхідних для економічного та соціального розвитку України, а також індивідуального та культурного самовираження особистості суспільстві” [8].

Розвиток сучасної науки характеризується поширенням значної кількості різноманітних концепцій з теорії навчання, організації вищої школи, побудови навчальних програм та методик викладання навчальних дисциплін, які мають на меті перебудувати навчальний процес згідно з вимогами суспільства на початку ХХІ століття. Однак, незважаючи на цю багатоманітність, можна окреслити певну спільність інноваційних концепцій у галузі освіти, зокрема щодо цілей, які вони висувають.

До них відносяться такі, як: формування здібностей до самоосвіти, до співробітництва та роботи в колективі, досконалих навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях; створення нових систем цінностей; формування здатності до творчого вирішення проблем, розв’язування двозначних, суперечливих, парадоксальних ситуацій, до вироблення та організації великої кількості інформації; розвиток майстерності; формування ефективної самооцінки, особистої прихильності до організаційних та глобальних цінностей [9].

Висока динаміка трансформації нашого суспільства висуває перед вищою школою нові нетрадиційні завдання. Це зумовлено тим, що система освіти і науки “має не тільки постійно адаптуватися відповідно до соціально-економічної ситуації у державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їхню суть і кадрове забезпечення” [3, с. 101].

У роботах В. Олійника, Я. Болубаша, Л. Даниленко, І. Єрмакова, С. Клепка, В. Журавського та ін. аналізуються чотири основні філософські підходи, які є основою вибору змісту педагогічної освіти, а саме: догматичний реалізм, академічний раціоналізм, прогресивістський прагматизм, соціальний реконструкціонізм. Розглянемо сутність кожного з них.

Виклад основного матеріалу. Догматичний реалізм. За умов сповідування таких ідей, завдання навчального закладу вбачається в тому, щоб виховати раціональну особистість з розвиненим інтелектом, дати їй знання фактів і принципів, які нібито “не піддаються впливу часу”. Майбутнього вчителя навчають раціонально мислити,

“пояснення побудовані за сократичним методом” і “експліцитно передають традиційні цінності” [10]. Всі навчальні предмети є обов’язковими, а їх виклад будується за класичною схемою. Філософською основою цього напряму є різноманітні версії реалізму.

Академічний раціоналізм передбачає сприяння інтелектуальному зростанню особистості, розвитку її компетентності. Освітній ідеал вбачається у формуванні громадянина, здатного до співпраці з метою досягнення соціальної ефективності. Основна увага приділяється оволодінню основоположними поняттями і принципами академічних предметів. Формується вчитель як авторитет у своїй галузі, що експліцитно передає традиційні цінності.

Прогресивістський прагматизм ґрунтується на вдосконаленні демократичних засад соціального життя, а за освітній ідеал визнається особистість, здатна до самореалізації. Програми з професійної підготовки педагогів “зорієнтовані на можливість здійснення ними у майбутньому такого шкільного навчального плану, який зосереджуватиметься на особистості дитини, орієнтуватиметься на інтереси учнів, відповідатиме на реальні життєві питання, включаючи міждисциплінарні знання. Вважається, що знання сприяє зростанню і розвитку особистості”. За такого підходу в навчально-виховний процес активно впроваджуються факультативні предмети, застосовуються гуманістичні методи викладання, альтернативне й вільне навчання [10, с. 40].

Соціальний реконструкціонізм. Прихильники цього філософського підходу за основну мету поліпшення й перетворення суспільства, а у вихованні вбачають важливий засіб проведення змін і соціальних реформ. Звідси завдання полягає в тому, щоб навчати особистість таким навичкам і знанням, котрі дозволили б їй встановлювати проблеми, від яких потерпає суспільство, і розв’язувати їх. Учитель тут “виступає як агент соціальних реформ і змін, як керівник і лідер досліджень, допомагає учням усвідомити проблеми, що виникають перед людством”. Велика увага надається суспільним наукам і методам глобального дослідження, висвітленню національних і міжнародних питань, пропаганді ідеалів рівності, культурного плюралізму [10, с. 40-41].

Поряд з цими напрямками з’являються нові модернізаційні ідеї, які мають враховуватися у вищій економічній освіті. До першої з них В. Журавський відносить ідею людиноцентризму. Наголошуючи на тому, що нинішні “обставини зумовлюють орієнтацію на розвиток особистісних рис людини з огляду на ефективнішу її працю в умовах виробництва”, дослідник звертає увагу на той факт, що “справа сьогодення - поєднати особистісний вимір в освіті з феноменом колективістських відносин”. На його думку, “завдання полягає у зміні пріоритетів, за яких людина жила для колективу, а не колектив задля розвитку людини” [9].

Другою ідеєю має стати забезпечення оволодіння майбутніми фахівцями комп’ютерною грамотою, іноземними мовами. “Ми повинні готувати конкурентоспроможного фахівця не тільки з огляду на умови України, а й з огляду на світовий контекст, а звідси впливає чимало вимог, починаючи з обов’язкового знання іноземної мови” [9, с. 53].

Ефективність реформування системи освіти і професійної підготовки значною мірою залежить від того, наскільки вища школа зможе звільнитися від шаблонів старих ідей і повернутися обличчям до майбутнього. Одна з помилок у професійній підготовці студентів полягає в тому, що цей процес не орієнтований на врахування індивідуальних особливостей студента; вважається, що професійна діяльність не має реального зв’язку

з індивідуальною природою людини. Однак сучасні досягнення науки про людину доводять хибність такої думки. Людина “має розглядатися як біосоціопсихологічна система, що не тільки залежить від середовища мешкання. Людина володіє також самостійністю і власною активністю, чинить опір стимулам середовища, що не узгоджується з її інтересами, підтримує визначений ступінь незалежності” [1].

Відштовхуючись від такого розуміння проблеми підготовки майбутніх фахівців, Ю. Сухарніков формулює концептуальні напрями вдосконалення діяльності вищої школи:

- формування ставлення до студента як до мети, а не засобу соціального прогресу;
- орієнтація на активізацію людського чинника професійної підготовки, яка заснована на концентрації спрямування розвитку індивіда як єдності суб’єкта психічної активності й суб’єкта предметно-практичних дій;
- подолання зневаги до відмінностей у психофізіологічних можливостях людей;
- забезпечення в процесі підготовки глибокої професійної компетентності й соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного, соціального й культурного прогресу;
- проектування системи управління якістю професійної підготовки фахівця на основі цілісності й взаємообумовленості моделі фахівця і моделі професійної діяльності;
- подолання авторитарно-технократичного підходу до професійної підготовки фахівців у вищій школі [1, с.40].

Сьогодні вже намітилися конкретні способи реалізації особистісно орієнтованої педагогічної освіти. Свідченням цього може бути зміст проблем, що все частіше стають предметом обговорення науковців. До найбільш поширених можна віднести такі, як: вияв поваги до особистості студента і визнання її унікальності; необхідність забезпечення діалогічного характеру навчального процесу; реалізація ідей співтворчості й співпраці як у навчальному процесі, так і в науково-експериментальній роботі; використання методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання [10].

Висновки. Роблячи попередні висновки, можна твердити, що серед основних завдань, що стоять перед системою вищої економічної освіти, важливе місце посідає завдання підготовки фахівця широкого профілю, подальше посилення фундаментальної освіти і наближення навчального процесу до дослідницької та практичної професійної діяльності. Звідси мета навчання має передбачати оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх фахівців, що дозволило б їм після закінчення вузу самостійно підвищувати рівень своєї освіченості й професійної підготовки, знаходити принципово нові розв’язки проблем науки і практики, вільно орієнтуватися в потоці наукової, художньої та суспільно-політичної інформації, обсяг якої постійно збільшується.

Список літератури: 1. *Ничкало Н.Г.* Професійно-технічній освіті – державну політику та науково-педагогічне забезпечення // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К.: ІСДО, 1992. – Вип.15. – С.9-18. 2. *Куликова Л.Н.* Проблемы саморазвития личности. - Хабаровск. - Изд-во ХГПУ, 1997. - 315 с. 3. *Кремень В.* Вища освіта і наука. Проблеми вищої школи // Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). - К.: Грамота, 2003. – 216 с. 4. *Захаров Н.Н.* Профессиональная ориента-

ція школьників. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с. 5. Федоров Ю.М. Космическое измерение человека // Образовательные науки и современность. - 1992. - № 4. - С.17. 6. Закон України “Про вищу освіту”. 7. Зайчук В.Н. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні // Вища школа. - 2002. - № 2-3. 8. Тинний В., Колечко В. Ідеї гуманізму в сучасній педагогіці // Вища школа. - 2002. - № 2-3. 9. Журавський В.С. Державна освітня політика // Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. - К.: Видавничий Дім “Ін Юре”, 2003. 10. Сухарніков Ю.А. Інтелектуальний резерв якості професійної підготовки // Вища освіта. - 2002. - № 2-3.

Bibliography (transliterated): 1. Nichkalo N.G. Profesijno-tehnichnij osviti – derzhavnu politiku ta naukovo-pedagogichne zabezpechennja // Novi tehnologii navchannja: Naukovo-metodichnij zbirnik. – K.: ISDO, 1992. – Vip.15. – S.9-18. 2. Kulikova L.N. Problemy samorazvitija lichnosti. - Habarovsk. - Izd-vo HGPU, 1997. - 315 s. 3. Kremen' V. Viwa osvita i nauka. Problemi viwoi shkoli // Osvita i nauka Ukraïni: shljahi modernizacii (Fakti, rozdumi, perspektivi). - K.: Gramota, 2003. – 216 c. 4. Zaharov N.N. Professional'naja orienta-cija shkol'nikov. – M.: Prosviewenie, 1988. – 272 s. 5. Fedorov Ju.M. Kosmicheskoe iz-merenie cheloveka // Obrazovatel'nye nauki i sovremennost'. - 1992. - № 4. - S.17. 6. Zakon Ukraïni “Pro viwu osvitu”. 7. Zajchuk V.N. Normativno-pravove zabezpechennja osviti v Ukraïni // Viwa shkola. - 2002. - № 2-3. 8. Tinnij V., Kolechko V. Idei gumanizmu v suchasnij pedagogici // Viwa shkola. - 2002. - № 2-3. 9. Zhuravs'kij V.S. Derzhavna osvitnja politika // Viwa osvita jak faktor derzhavotvorennya i kul'turi v Ukraïni. - K.: Vidavnichij Dim “In Jure”, 2003. 10. Suharnikov Ju.A. Intelektual'nij rezerv jakosti profesijnoi pidgotovki // Viwa osvita. - 2002. - № 2-3.

В.В. Орел

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОВЫШЕНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Статья посвящена вопросу передачи студентам определенной совокупности знаний о социально-экономических и психологических особенностях разных профессий; об условиях правильного выбора одной из них; воспитание положительного отношения к мотивированным профессиональным намерениям, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических нужд общества и своих психофизиологических возможностей.

V. Orel

PEDAGOGICAL PRINCIPLES INCREASING OF THE GENERAL CULTURE OF STUDENTS-ECONOMISTS

The article is devoted to the question of transfer to students of the certain set of knowledge of social and economic and psychological features of different trades; about conditions of a correct choice of one of them; education of the positive attitude to motivated professional intentions in which basis comprehension of social and economic needs of a society by them and the psychophysical opportunities lays.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.11.2011

В.Н. Кобец

КОНЦЕПЦИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Деятельность менеджера многообразна. Чтобы успешно принять, организовать и осуществить оптимальные решения, он должен сочетать в себе способности, опыт, знания и уверенность в том, что сможет эффективно применять их на практике. Менеджер должен иметь подготовку во многих сферах жизнедеятельности. Главная его задача – работа с людьми, являющаяся одним из самых сложных видов деятельности.

Менеджер должен знать себя и свои возможности, понимать исполнителей, корректировать свое поведение в соответствии с этим, уметь выявить их сильные и слабые стороны и эффективно распределять трудовые функции. Выполняя воспитательную функцию, менеджер-руководитель должен активизировать у себя и у своих подчиненных те или иные личностные качества, которые способствуют самореализации и более плодотворной работе коллектива в целом.

Все эти многообразные функции менеджера невозможно осуществить, не обладая достаточными знаниями в области психологии и опытом их применения в практической деятельности. Благодаря психологической подготовке успешный менеджер сможет эффективно использовать эти знания в общении с подчиненными, понимать их потребности, мотивацию и готовность к деятельности. Это знание и умелое его использование необходимо менеджеру в целях самосовершенствования и самореализации. Особое значение приобретает при этом самоэффективность будущих менеджеров и ее формирование в процессе их подготовки.

Социально-когнитивная теория самоэффективности, разработанная и развиваемая А. Бандурой в конце XX века, объединяет исследования, проводившиеся в этой области. Согласно этой теории, суждения человека о своей эффективности влияют на выбор деятельности и усилия, которые он затрачивает на её выполнение, определяют настойчивость и ответственность при решении поставленной задачи, а также эмоциональные реакции, проявляемые во время ожидания результата или в процессе деятельности. Таким образом, представления человека о самоэффективности оказывают влияние на паттерны его мышления, мотивацию, убеждения, успешность и эмоциональное возбуждение [2, с. 439]. Они также непосредственно связаны с процессом самоуправления, который включает управление мыслями, эмоциями, поведением, самоконтроль, волевое усилие, ответственность.

По мнению А. Бандуры, нет более существенного механизма в процессе регуляции поведения личности, чем убеждение в собственной эффективности. “Воспринимаемая самоэффективность — это убеждение в собственных способностях организовать и осуществить действия, требующиеся для того, чтобы произвести данные результаты” [2, с. 3]. Если человек не будет убежден, что он сможет достичь необходимого результата, у него не будет желания действовать в этом направлении.

При этом одной веры в желаемый позитивный результат недостаточно для возникновения мотивации деятельности человека. Необходима еще вера в способность справиться с поставленной задачей, которая зависит от того, насколько компетент-

ным чувствует себя человек, выполняя то или иное дело. В связи с этим О. О. Богатырева утверждает, что самоэффективность – это комплекс индивидуально-психологических особенностей, характеризующих сферу восприятия собственной компетентности и личностной влияния. Оценка человеком своей эффективности обуславливает выбор им сферы деятельности и его карьерный рост в ней [4].

А. Бандура показал, что чем тверже уверенность людей в собственной эффективности, тем больше вариантов карьеры или карьерных ориентаций они рассматривают в качестве возможных для реализации и тем лучшее образование они стремятся получить для осуществления разнообразных профессиональных начинаний. Самоэффективность также проявляется в умении организовать свою деятельность, достичь успеха во взаимодействии с окружающими [1, с. 96-98].

С позиций концепции А. Бандуры, самоэффективность всегда осознается человеком, иначе говоря, является феноменом сознания, а точнее, самосознания личности. Это не личностная черта, а особый когнитивный механизм, позволяющий субъекту анализировать свои возможности при выполнении тех или иных действий, обеспечивающий актуализацию его мотивации, формы поведения и возникновение эмоций. Он считает, что самоэффективность – это центральная и очень важная детерминанта человеческого поведения, один из существенных механизмов его проявления.

При этом автор данной концепции выделяет четыре источника самоэффективности: 1) опыт собственных успехов в достижении желаемых результатов; 2) наблюдение за тем, как другие успешно справляются с трудностями при решении различных задач; 3) вербальное убеждение человека в том, что он обладает необходимыми для достижения цели способностями; 4) восприятие собственных эмоциональных и физиологических состояний, уровня эмоционального напряжения (вероятность достижения успеха больше, если человек не напряжен и эмоционально спокоен).

Самоэффективность как субъектная характеристика представляет собой системный феномен, имеющий свою структуру, выполняющий определенные функции в процессе профессионализации человека, имеющий определенную динамику развития. А. Бандура не выделяет отдельные виды самоэффективности, хотя неоднократно указывает на ее ситуационно-специфичный характер. Предложенная им исследовательская стратегия для изучения самоэффективности фиксирует не глобальные, а конкретные суждения человека о ней [1, с. 453].

Анализ различных подходов к определению самоэффективности зарубежных авторов (А. Бандура, Д. Зиглер, Т. О.Гордеева, Р. Л. Кричевский, М. Магомед-Эминов, Р. С. Немов, Л. А. Первин и др.) показывает, что в современной психологии конструкт “самоэффективность” пока не получил окончательного определения. Исследователи относят этот феномен к разным классам психологических явлений, но чаще всего фигурирует его понимание как убежденности или веры субъекта в свои возможности успешно осуществлять деятельность, а также собственное развитие в ходе достижения стоящих перед ним целей и задач. Общим в существующих определениях является акцент на оптимистическом самоубеждении человека относительно своих возможностей контролировать события при достижении целей, а также отнесение самоэффективности к предстоящей субъекту активности, а не к уже состоявшейся.

Концепция самоэффективности личности была предметом изучения таких авторов, как А. В. Бояринцева, М. И. Гайдар, Ю. Н. Гончаров, Е. А. Могилевкин,

А. С. Огнев, В. Г. Ромек и др. Анализ их работ показал, что, несмотря на большую роль самооффективности в жизни человека, концепция, раскрывающая это явление, не может быть пока признана разработанной в полной мере. В основном и зарубежные, и отечественные авторы уделяют внимание так называемой общей самооффективности, которую они подразделяют на отдельные виды в соответствии со сферами человеческой активности, в частности, самооффективность в предметной деятельности и самооффективность в общении.

Представляют интерес результаты исследований самооффективности, проведенные по психолого-педагогическим проблемам, а именно изучение ее влияния на мотивацию и успешность деятельности. Эффект воздействия убеждений в самооффективности на мотивацию усилий и на уровень успешности действия может оказаться столь велик, что будет в состоянии стереть огромные различия в способностях между людьми [2, с. 443]. В связи с этим она приобретает системообразующую функцию, которая выражается в интеграции личностных характеристик и увеличении тесноты их связей с ней, а также влияет на организацию поведения человека в процессе построения его карьеры [5, с. 96].

Поскольку проблема самооффективности является относительно новой для русской и отечественной психологии, здесь еще не существует четкого представления о ее структуре. Так, в качестве критерия для выделения разных видов самооффективности М. И. Гайдариом обозначены психологические особенности субъекта, которые, по его представлению, будут продуктивно реализованы им в отдельных видах активности и в отношении которых актуализируется его самосознание в целом и формируется самооффективность в частности. На этой основе он выделяет деятельностьную, коммуникативную и личностную самооффективность.

В своем исследовании М. И. Гайдар, изучая проблему развития личностной самооффективности студентов-психологов, исходил из того, что это одна из наиболее профессионально значимых интегративных психологических характеристик. Им было установлено следующее относительное соответствие между структурными компонентами личностной самооффективности студентов и реализуемыми ими функциями: когнитивно-рефлексивный компонент выполняет познавательно-диагностические функции, эмоционально-оценочный – защитные, регулятивно-поведенческий – мотивационно-организационные функции.

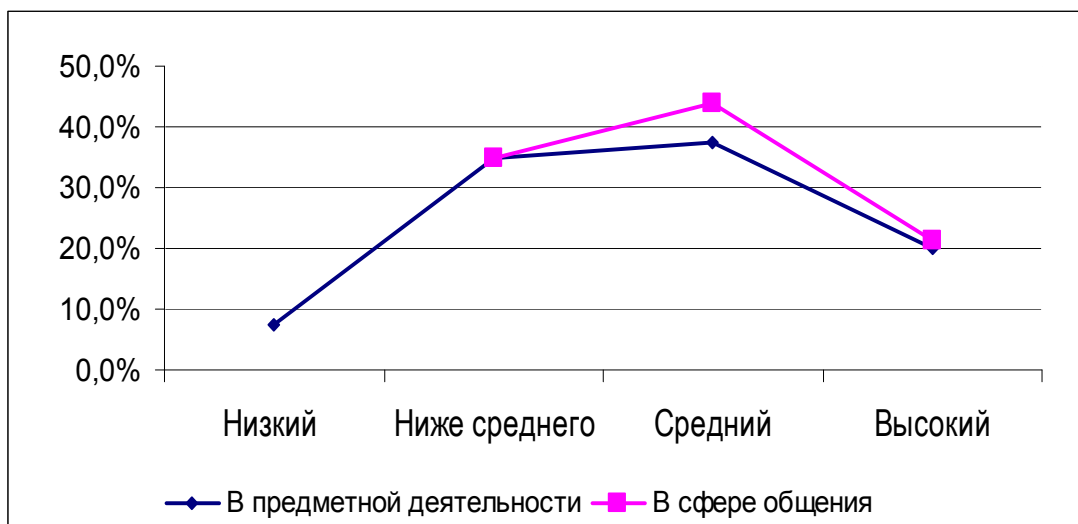
Представленные выше теоретические представления послужили основой для данного эмпирического исследования, направленного на изучение самооффективности студентов-менеджеров в процессе вузовского обучения, динамики ее развития, а также влияния различных факторов на процесс ее формирования и создания необходимых для этого педагогических условий.

В качестве рабочего было взято определение М. И. Гайдара: “самооффективность – это сочетание представлений человека о своих возможностях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих поведения, деятельности, общения и его уверенности в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта” [6]. При этом объективными характеристиками самооффективности, по нашему мнению, являются наличие целей и проявление усилий, направленных на их достижение, способность к самоуправлению, успеваемость, самостоятельная работа студентов по самосовершенствованию; к субъективным отнесены: удовлетворенность выбором профессии, учебная мотивация и

мотивация достижения, убеждение в умении достичь желаемых результатов, наличие способностей организовать и осуществить действия, требующиеся для этого.

В процессе исследования был использован тест-опросник самооффективности (Дж. Маддукс и М. Шеер, адаптация А.В. Бояринцевой), который состоит из двух шкал – самооффективности в сфере предметной деятельности и в сфере общения. Он направлен на измерение представления студента-менеджера о собственной компетентности, эффективности и личностной влиятельности. Кроме того, было проведено изучение удовлетворенности студентов избранной профессией; диагностика учебной мотивации (А. А. Реан, В. А. Якунин, Н. Ц. Бадмаева), а также мотивации успеха и боязни неудачи (тест МУН А. Реана); изучение способности к самоуправлению и личностных характеристик студентов на основе их Я-концепции.

По результатам исследования у студентов-менеджеров был выявлен следующий уровень самооффективности в предметной деятельности и в процессе общения в процентах к общему числу студентов (рисунок).



Характеристика рівня самоофективності студентів-менеджерів

Таким образом, 42,5% студентов имеют уровень самоофективности в предметной деятельности низкий или ниже среднего, и только пятая часть студентов имеют высокий ее уровень. Примерно таково же состояние в сфере общения. Эти данные говорят о том, что проблеме формирования самоофективности при подготовке специалистов-менеджеров уделяется недостаточное внимание.

В связи с этим, актуальным является изучение влияния различных факторов на этот процесс во время обучения в вузе, динамика их развития и создание необходимых для формирования самоофективности педагогических условий. При изучении этой проблемы была установлена корреляционная взаимозависимость уровня самоофективности в предметной деятельности с отдельными когнитивными, поведенческими и эмоционально-оценочными компонентами, характеризующими результаты процесса формирования будущих менеджеров (таблица):

**Взаимосвязь уровня самооффективности с различными компонентами
учебно-познавательной деятельности**

Уровень самооффективности в предметной деятельности	Удовлетворенность выбором профессии (в %)	Средний балл успеваемости (в баллах)	Убеждение в достижении желаемого результата (в %)	Наличие мотивации достижения (в баллах)	Способность самоуправления (в баллах)
Низкий	43,8	3,7	16,7	9,3	17,5
Ниже среднего	50,8	4,1	36,4	13,0	25,4
Средний	55,4	4,57	55,5	15,0	28,5
Высокий	56,6	4,73	62,5	15,8	30,2

В процессе исследования была обнаружена взаимосвязь между суждением о самооффективности и практически всеми компонентами, характеризующими учебно-познавательную деятельность студентов-менеджеров. Убеждение студента в своей самооффективности или представление о своей способности выполнить ту или иную задачу в данной ситуации играет ключевую роль в ее формировании. Так, только 16,7 % студентов с низким уровнем самооффективности в полной мере убеждены в том, что они смогут достичь желаемого результата, то есть большинству из них присущи ограничивающие убеждения. Это же характерно в значительной мере почти для трети студентов с уровнем самооффективности ниже среднего. И только более половине студентов со средним уровнем и 62,5 % студентов с высоким уровнем самооффективности присущи воодушевляющие убеждения. Именно подобный внутренний процесс, связанный с изменением характера убеждений, побуждает студентов к усилиям, затрачиваемым на протяжении длительного времени на успешное обучение и достижение желаемого результата.

В целом студенті с высокой самооффективностью отличаются наиболее высоким уровнем всех объективных и субъективных показателей, характеризующих их активность в учебном процессе. И наоборот, у студентов с низкой самооффективностью эти показатели значительно ниже, чем у остальных групп студентов. Когда студенты считают себя способными достичь успеха и прогнозируют его в своей деятельности, вместе с представлением о своей эффективности у них появляется удовлетворенность выбором профессии, повышается успеваемость, стимулируя мобилизацию усилий для получения желаемого результата.

Воодушевляющие убеждения активизируют действия студентов, дают им силы для преодоления препятствий, учат эффективно решать поставленные перед ними задачи, формируют мотивацию достижения. Это способствует увеличению как непосредственного интереса к избранной специальности, так и к процессу обучения и его успешности. Состояние удовлетворенности обеспечивает студенту положительную самооценку, у него появляется убеждение в том, что он соответствует своим притязаниям. При этом возникает необходимость в процессе самоуправления своим поведением.

Самоуправление – это комплекс психолого-педагогических, социально-психологических и других приемов, методов и способов, необходимых будущему менеджеру, это управление мыслями, эмоциями, поведением и соблюдением определенных норм и правил, применяемых в повседневной жизнедеятельности студента в процессе его обучения. Студенту, стремящемуся к большей эффективности своей деятельности, необходимо освоить навыки самоуправления. Они помогут сохранить позитивную перспективу на достижение желаемого результата, дадут ощущение эмоциональной стабильности, уверенности в себе и своих действиях.

Таким образом, самоэффективность как целостное явление выполняет результирующие функции, имеющие интегративно-развивающий характер. Она в значительной мере формируется в процессе вузовского обучения и включает, по нашему мнению, следующие виды компетентности в учебно-познавательной деятельности, необходимые студенту-менеджеру для успешного обучения и самореализации в будущей профессиональной деятельности:

- ♦ мотивационно-ценностная компетентность: ценности, интерес к избранной специальности, удовлетворенность ее выбором, мотивация учебно-познавательной деятельности, включая мотивацию достижения, убеждения в своей самоэффективности;

- ♦ когнитивно-рефлексивный или система представлений студента о самом себе, о своих качествах, являющихся частью его Я-концепции, которые характеризуют его профессионально-личностный потенциал, обеспечивающий успешность выполнения стоящих перед ним задач;

- ♦ эмоционально-оценочная компетентность, которую можно определить как совокупность факторов, способствующих формированию удовлетворенности выбором профессии, на основе которых складывается определенное эмоционально-ценностное состояние;

- ♦ регулятивно-поведенческая компетентность связана с наличием целей, стремлением к успеху и усилиями, затрачиваемыми на его достижение, отношением к деятельности, а также с процессом самоуправления и самоконтроля;

- ♦ коммуникативная самоэффективность – это представления студента о том, что он обладает таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволит ему быть компетентным в профессиональном общении, эффективно реализовать его в ситуациях взаимодействия с людьми.

Формирование самоэффективности в процессе обучения будущих менеджеров включает формирование перечисленных выше компетентностей, чтобы затем появилась личностная уверенность в том, что они могут быть с успехом использованы в будущей профессиональной деятельности. Самоэффективность в предметной деятельности складывается лишь по мере осуществления учебного процесса, прохождения всех этапов вузовской подготовки, при условии постепенного накопления собственного профессионального опыта, в первую очередь путем включения в систему самостоятельной практической деятельности. Для этого необходимо как естественное развитие и саморазвитие студентов, так и целенаправленное формирование самоэффективности посредством создания в процессе обучения специальных психолого-педагогических условий.

Список литературы: 1. *Bandura A.* Gauging the relationship between self-efficacy judgement and action // *Coguit. Therapy and Research*. 1980. V. 4. - P. 263—268. 2. *Bandura A.* Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // *Self-efficacy in changing societies* / Ed. by A. Bandura. Cambridge Univ. Press, 1995. 3. *Bandura A.* Self-efficacy: the exercise of control. N.Y.: W.H.Freeman & Co, 1997. 4. *Богатырёва О. О.* Психологические предпосылки карьерного роста // *Вопросы психологии*, 2008. № 3. С. 92-98. 5. *Бояринцева А. В.* Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: Дис... канд. наук. М., 1995]. с. 96. 6. *Гайдар М. И.* Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Курск, 2008. 7. *Далгатов М. М.* Развитие благоприятной атрибуции в процессе обучения. - Ярославль, 2001. 8. *Зелигман М.* Как научиться оптимизму. М., 1997. 9. *Первин Л., Джон О.* Психология личности: теория и исследования. -

М., 2001. 10. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. №1. С. 13—21].

Bibliography (transliterated): 1. Bandura A. Gauging the relationship between self-efficacy judgement and action // *Coguit. Therapy and Research*. 1980. V. 4. P. 263—268. 2. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // *Self-efficacy in changing societies* / Ed. by A. Bandura. Cambridge Univ. Press, 1995. 3. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N.Y.: W.H.Freeman & Co, 1997. 4. Bogatyrjova O. O. Psihologicheskie predposylki kar'ernogo rosta // *Voprosy psihologii*, 2008. № 3. S. 92-98. 5. Bojarinceva A. V. Motivacionno-kognitivnye harakteristiki lichnosti molodogo predprinimatelja: kand. dis. M., 1995]. s. 96. 6. Gajdar M. I. Razvitie lichnostnoj samojeffektivnosti studentov-psihologov na jetape vuzovskogo obuchenija: Avtor. diss... kand. psihol. nauk. – Kursk, 2008. 7. Dalgatov M M. Razvitie blagoprijatnoj atribucii v processe obuchenija. Jaroslavl', 2001. 8. Zeligman M. Kak nauchit'sja optimizmu. M., 1997. 9. Pervin L., Dzhon O. Psihologija lichnosti: teorija i issledovanija. M., 2001. 10. Krichevskij R. L. Samojeffektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniju lichnosti // *Akmeologija*. 2001. №1. S. 13—21.

В. М. Кобець

КОНЦЕПЦІЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ І ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті викладено зміст соціально-когнітивної теорії самоефективності й розглянута можливість використання її основних положень при формуванні самоефективності студентів-менеджерів у процесі навчання у ВНЗ.

V. Kobets

THE CONCEPT OF SELF-EFFICACY AND ITS USING IN PREPARATION OF THE FUTURE MANAGERS

In article the content of the self-efficacy theory as a part of social cognitive theory is stated, and possibility of its guidelines using is considered at formation of students-managers self-efficacy in the course of training in high school.

Стаття надійшла до редакційної колегії 18.06.2012

КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МАТЕРИ И РЕБЕНКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЕГО ОДАРЕННОСТИ

Общение матери с ребенком, способность к этому общению – важная характеристика личности матери. Мы начнем постижение этой главнейшей ее способности не с фрагментарного описания эмоционально-телесного общения с только что родившимся ребенком, а несколько раньше – с периода его зачатия и вынашивания. В начале всех начал, благодаря любви девушки и особому общению с любимым юношей создается ее удивительная общность с избранником, которая превращает его из влюбленного в жениха, затем в молодожена, в мужа и отца их общего ребенка. Начиная с так ожидаемого момента зачатия, в контексте этой парной любовной общности постепенно происходит формирование новой общности “мать – ребенок”. Вначале это генетическая, биохимическая, органическая, а затем – психофизиологическая и психологическая общность. Последняя возникает позже, проходя, по-видимому, какие-то бессознательные стадии. Первый этап беременности сопровождается, как известно, определенными изменениями в самочувствии, например, поташниваниями, головокружениями, изменениями в аппетите, появлением новых вкусов, неизвестных ранее мироощущений, взглядов на жизнь и т.д. Специалисты рассматривают эти изменения как признаки появления новой жизни в жизни матери, которой постепенно передаются новые предпочтения.

Организм матери выступает в качестве первичной внутренней колыбели, о которой нужно заботиться, создавать в ней благоприятные условия для жизни плода. В этот удивительный период пренатального созревания плода происходит становление черт личности матери ребенка, таких как заботливость, осторожность, осмотрительность, преданность ребенку, конечно же, на основе центрированности, переориентированности матери на потребности и состояния ребенка как частицы себя, вырастающей в особую собственную сущность вне себя.

И когда происходит рождение ребенка, отпочкование его из внутренней телесной оболочки матери, изменение органического характера общности, то развивается новая, уже психологическая общность в форме специфического общения между матерью и ребенком. У матери уже есть развитые внутренние ощущения и чувства общности с плодом, на основе которых быстро формируются внешние формы ощущения, восприятия и переживания существования только что родившегося ребенка. Происходит некоторое отвыкание от пренатальных форм общения и привыкание к новым новорожденным формам общения, но при сохранении определенной преемственности между ними. На почве этой внутренней органической подкладки разрастается новый опыт общения с младенцем – в виде различных форм телесного контакта и новых эмоций и чувств. Появляются новые нежные, ласковые проявления вкусового, тактильного, зрительного, слухового, обонятельного, словесного и несловесного контактов. Автор этих слов никогда не забудет признания своей мамы в том, что “когда ты родился, сынок, то не было таких ласковых слов, которые бы я тебе не сказала в первые дни твоей жизни...”.

Движения самосознания матери, сконцентрированные на ребенке и на себе, образуют психологическую базу для последующей гуманизации матерью новорожденного ребенка через себя. Ведь она единственная по близости и органическому единству с ребенком, кто в состоянии предоставить ему целиком себя и на своем чувственном ма-

териале, через себя осуществить процесс очеловечивания своей отделившейся части. Заменить ее в этой функции просто невозможно в силу непреодолимости этими процессами значительно большей дистанционности по отношению к ребенку позиций других людей и близких родственников, например, нянь и бабушек, хотя у последних наибольшие шансы для этого. Нарушение этих приуроченных к определенному возрасту матери и ребенка материнских процессов общения и развития общности между ними становится неисправимым и невосполнимым ничем, что проявляется в неполноценности последующего психического развития таких неодаренных требуемым качественным, но на деле ущербным материнским общением детей.

Следует отметить, что начиная с первых дней рождения, у ребенка, “отпочковавшегося” от матери актом рождения-автономизации, действует мощный механизм подражания эмоциональным, поведенческим, вербальным проявлениям матери. На это событие можно посмотреть и с эгоцентрической точки зрения наличия сущностных, генетических сил организма самого ребенка. Он ведь не зря ставится матерью в центр ее интересов, поскольку с позиций требований будущей популяции он уже подчинил себе поведение многих взрослых людей, начиная с матери и отца, бабушек и дедушек, близких родственников – стоит только посмотреть на начавшееся радостное движение всего рода по случаю рождения наследника. Поэтому именно младенец, несмотря на его нынешнюю физическую слабость, властвует над ситуацией и требует передачи ему всех физических, физиологических, психологических ресурсов предыдущих поколений – главным образом через мать – и как можно скорее.

Вспомним, что в первые годы жизни ребенка проявляются все главные сензитивные периоды наследования и усвоения им культурных, духовных ценностей, тех душевных новообразований, которые обеспечивают создание этих ценностей, тех высоких антропологических телесных новаций, которыми человек выгодно отличается от приземленных животных. Эти сензитивные периоды ориентированы прежде всего на мать, как на самое доверительное и авторитетное для него существо.

Для общения матери с ребенком свойственна особая аффилиация, то есть глубинная потребность в общности с ребенком, в общении с ним как с самой собой, ведь это частица ее тела, особый орган ее материнского организма, и с помощью общения она не прерывает связи с ним. Поэтому язык ее общения наиболее понятен ребенку, поскольку он опирается на ощущения и эмоции, пронизывавшие его в утробе матери и потому он принимает ее ласки, нежные прикосновения, звуки, интонации, улыбки, взгляды, поцелуи как живительные силы развития.

Мама демонстрирует настоящее искусство общения со своим малышом, и если проследить всю онтогенетическую цепочку коммуникативных способностей и дарований молодой матери, начиная с ее собственного детства, то это скорее напоминает своеобразную эстафету различных видов общения.

Общение матери с ребенком выполняет, наряду с мотивационной, коммуникативной, понимающей, разъясняющей, организующей, сотрудничающей, эмоциональной, еще и особую развивающую миссию – всем своим мастерством, искусством общения мать как бы страстно призывает: расти, мой любимый ребенок, скорее ставай на ноги, не болей, будь здоровым, сильным, добрым, умным, достойным – об этом говорит каждый жест, каждый взгляд, каждое слово, каждый шаг мамы. И ребенок не может не откликнуться на этот призыв...

Естественной в процессе общения матери и ребенка является передача ему основ родного языка, материнское обучение ребенка тончайшим нюансам этого языка, овладение с его помощью основами народной культуры. Речевое общение матери и ребенка –

это и совершеннейшее эмоциональное интонационное кодирование языка, что происходит в процессе пения перед засыпанием ребенка и во сне колыбельных (чем не гипнопедия!) песен, рассказывания сказок (чем не театр!), исполнения народных песен и танцев (чем не концерт!), выполнения обрядов и народных обычаев (чем не праздник!), приготовления народных блюд (пиршество детства!) и т.д. Так, ребенок никогда не забудет слов матери и бабушки во время приготовления пищи, аромата домашнего хлеба и борща, парного молока и киселя, вкуса пирожков и печенья в форме птичек и зверушек, запаха цветов и вишен возле дедовой и бабиной хаты, цветения яблонь и акаций и т.д.

Общение с матерью происходит непрерывно в течение многих лет – явно и в ее отсутствии. Много будет ярчайших и интереснейших собеседников позже на жизненном пути ребенка, но нет и никогда не будет в его жизни такого неутомимого и заинтересованного собеседника, как мама, так глубоко интуитивно и точно понимающего его сущность, переживания, страдания, надежды, разочарования, удовлетворение и т.д. И сколько раз прозвучит в жизни ее ребенка слово “Мама!”, когда не с кем будет поговорить в труднейшие моменты жизни: вспомнится тогда сам дух общения с мамой, выручающий в самых неразрешимых ситуациях и коллизиях судьбы.

Направленность личности матери, ее желания и намерения как закон определяют будущее ребенка. Еще Я.А. Коменский (1592-1670 гг.) в своих советах матери [11, с. 11] утверждал, что главной целью семейного воспитания является высокое создание – разумная душа ребенка. Поэтому наибольшего ухода заслуживает душа, как главная часть человека, чтобы она могла пребывать в теле как можно лучше украшенной.

Мать, как опытный учитель, терпеливо и целенаправленно помогает ребенку осваивать этот предметный и человеческий мир практически и теоретически намечая и способствуя овладению перспективных линий поведения ребенка. Это прежде всего орудийная линия в сфере самообслуживания, например, овладение ложкой, чашкой и другими инструментами.

Мать налаживает порядок следования по каждой линии развития, оснащая ребенка соответствующими первичными желаниями, знаниями, умениями, навыками, чувствами. Каждая перспективная линия начинается, если надо, с показа, затем реализуется и отрабатывается в совместной деятельности и лишь потом осуществляется ребенком, при утверждающем одобрении матери, самостоятельно. Это вроде бы незаметное искусство овладения через содеятельность предметным миром нормальными детьми под руководством матери выделяется в других, по-настоящему драматических случаях, например, в развивающих занятиях специалистов с детьми, лишенными зрения, слуха, немými от рождения...

Мать выступает первым учителем, наставником, тренером, воспитателем в этом марафоне накопления ребенком опыта жизни во всех ее сферах. Разве можно отрицать, и об этом правильно сказал все тот же Я.А. Коменский, что мать, реализуя одну из самых перспективных линий, каковой является линия познания, становится первым учителем и руководителем познавательных действий своего ребенка в таких науках, как физика (сколько зацеловано ею шишек, синяков и ошпаренных по незнанию пальчиков, что сопровождает овладение ребенком свойствами познаваемых таким способом через себя предметов), химия (воздух и вода, молоко и каша, сахар и соль, хлеб и масло во всем их вкусовом и обонятельном своеобразии, вызывающем любознательность юного химика, которую во многом удовлетворяет первый и самый авторитетный учитель химии – мама).

Отметим, что мать организует познание мира в доступной и понятной для ребенка форме, подводя его к открытию первых закономерностей окружающего мира,

расширяя горизонты познания до возможных для его понимания пределов, для чего используются все средства – от логики до интуиции, от очевидных форм демонстрации фактов до таинственных фантастических предположений и идей, от уговоров и слез до поцелуев и денежных премий. Благодаря этому некоторые мамы выступают для ребенка в качестве мудрого философа, подлинного “научного руководителя”, профессора, обучающего его в диалоге домашней диалектике; она владеет искусством задавать вопросы и давать на них ответы, различать добро и зло, понимать и разрешать противоречия, конфликты и проблемы. Мать буквально за руку, прикосновением ладони, чарующим взглядом, волшебными звуками голоса, нежным поцелуем вводит своего ребенка в мир искусства - через колыбельные и народные песни, сказки и былины, любимые книги и поэзию, кружение в танце и радостное пританцовывание от своего материнского счастья...

Желания матери в отношении ребенка растут вместе с ним, вырастают из усмотрения и понимания его желаний и вновь переходят в детские желания, опережая развитие ребенка своими мечтами и надеждами на счастье родного сыночка или доченьки, они всегда опираются на существующие и растущие детские потребности – естественные и культурные, материальные и духовные.

Характер матери может быть настоящим собранием высших добродетелей человечества, обращенных к ребенку, поскольку она реализует всю благодатную, гуманистическую, развивающую сущность человеческого характера на благо жизни, здоровья, развития, счастья ребенка. С рождением ребенка мать, телесно отделяясь, дистанцируясь относительно новорожденного, обращается к новым средствам интеграции с ним, роль которых выполняет также и ее характер. Ради этого происходит определенная поляризация черт ее характера, когда одна наиболее гуманизирующая новорожденное существо их группа концентрируется и прямо обращается к ребенку, а другая – к остальным людям, прежде всего – к близким. Это особенно ощущают старшие дети, которые с появлением новорожденного братика или сестрички чувствуют вначале себя несколько обделенными ее вниманием, поскольку мать охвачена новыми материнскими чувствами, обращенными к только что родившемуся ребенку. В число таких обделенных прежним вниманием мамы могут попасть и отец, и бабушка, и дедушка, дяди и тети – но они относятся к этому с пониманием.

Можно перечислить черты характера матери, интенсивно гуманизирующие младенца. Это доброжелательность, внимательность, ласковость, нежность, честность, терпимость, трудолюбие, преданность, верность, мудрость, неутомимость, ответственность, жертвенность, безграничная любовь к своему ребенку. Черты характера матери – как система ее отношений к миру, природе, обществу, людям, детям, себе, вещам, к труду – концентрируются в главном теперь для нее отношении к ребенку и становятся постоянно действующим фактором очеловечивания, развития ребенка, своеобразной матрицей репродуцирования ее собственных черт характера и всех других свойств ее нежной и мудрой личности в личность ребенка. Характерологическая одаренность матери, проявляющаяся в силе ее характера, его действенности, стабильности, устойчивости, становится источником характерологической одаренности ребенка.

Характер матери в этот период и позднее всегда наиболее благосклонен по отношению к своему ребенку, его потребностям и состояниям. К характеру, к личности матери ребенок всегда может обратиться за защитой, за душевным комфортом, за силой, ориентирами, за ответами на любые вопросы, не требуя на это разрешения и согласия самой матери. Этот материнский характер как кладезь жизненной силы всегда

открыт для ребенка, рассматривающего его как абсолютную собственную душевную опору на жизненном пути.

Эта характерологическая миссия матери должна быть глубоко осознана другими членами семьи и близкими, оказавшимися на другом, более охлажденном полюсе характерологических влияний матери – они должны помочь ей пониманием и принятием ее миссии, согреть, подпитать ее позитивными чувствами, советами, помощью, сотрудничеством. Другими словами, ими должна быть поддержана эта характерологическая, личностная колыбель, в которой растет, очеловечивается ребенок, питаясь живительными эмоциональными соками жизни, источаемыми личностью матери.

Самосознание, внутреннее “Я” матери, ее рефлексивная одаренность определяется тем уникальным обстоятельством, что после рождения ребенка они хотя и становятся более автономными по отношению друг к другу существами, но обращаются к новым средствам интеграции между собой. Как ближайшее к своему новорожденному ребенку существо мама лично и личностно наиболее ответственна за его жизнь, здоровье и развитие – даже при полной поддержке и ответственности других членов семьи и общества. Она ближе всех к ребенку и теснее всех соприкасается с ним, наиболее влиятельна по отношению к нему, максимально самостоятельна и поэтому полагается на свое “Я”.

Мать воспитывает дитя по своему образу и подобию, продолжая в этом смысле путь его рождения из себя, опираясь в этом на чрезвычайно развитую у ребенка способность к подражанию – сначала телесному, состоящему во все более полном уподоблении всей двигательной системе матери (от подражания мимике, движениям тела, рук до подражания стоянию, прямохождению, более сложным инструментальным движениям и обращению с предметами). Поэтому так важно дородовое физическое и психологическое развитие будущих матерей как будущих “моделей” для подражания детьми.

Для нас важно то, что мать рефлексивует (отражает) свою сущность в ребенка и в этом берет, по нашему убеждению, свое начало самосознание ребенка – поскольку и он подражает этому процессу, в котором постепенно возникает и его собственное, данное от мамы, “Я”.

Рефлексивная деятельность матери связывает нарастающее и вначале элементарное, неразвитое внутреннее субъективное “Я” ребенка (через естественную передачу ему “Я” матери) с более масштабным, удаленным и поэтому почти невидимым макромиром и менее масштабным, но таким же трудноразличимым внутри себя и предметов таким же невидимым микромиром. С помощью такой двойной (за себя и за ребенка) рефлексии матери (“Делай как “Я”!) ребенок постепенно овладевает своей точкой зрения на макро- и микромир и собственной промежуточной Я-позицией взаимодействия между этими мирами...

Интеллект матери определяется необходимостью решать разнообразные проблемы своего ребенка, связанные с созданием благоприятных условий для его развития как человека и устранением угроз для его жизни и здоровья. Ощущения и восприятия, внимание и память, мышление и воображение матери предельно актуализированы практическими задачами обеспечения нормальных условий жизнедеятельности вначале совершенно беспомощного существа, полностью зависящего от взрослых и в первую очередь – от матери. Интеллект матери должен на несколько шагов опережать развитие ребенка и заранее подготавливать благоприятные условия для его нормального роста как организма, для развития его психики как индивида и формирования основ становления его личности.

У матери обостряется ощущение и восприятие ребенка, его потребностей и реакций, она пользуется особым языком сигналов о благополучии или неблагополучии

ребенка, умеет принять правильное решение о необходимых в той или иной ситуации мерах, она адекватно реагирует на поведение ребенка, использует как общие, так и интеллектуальные эмоции и чувства, чтобы поддержать ребенка, направить его активность в нужное русло или затормозить некоторые виды активности. Своим интеллектом мама всегда рядом или даже внутри ребенка, например, она знает, когда у него расстроен желудочек, что его беспокоит, чему ребенок отдает предпочтение в питании, общении, в интересах, в симпатиях и антипатиях. В этом, конечно, сказывается ощущение единого организма, сформированное во время беременности, чувство психологической общности, возникающее после рождения ребенка и опыт всестороннего общения с ним в последующие возрастные периоды его жизни. Мы можем утверждать на основании наблюдения за интеллектом мам, что он состоит из трех разнонаправленных во времени видов – праматеринского интеллекта (впитывающего в себя опыт предыдущих поколений матерей), ситуационного (здесь и теперь) материнского интеллекта и проматеринского интеллекта (устремленного в будущее ребенка): благодаря этому перекрывается ретроспектива, настоящее и перспектива жизненного пути растущей под интеллектуальным покровительством мамы детской личности.

Все проблемы ребенка являются проблемами мамы, и она решает их максимально синергетически, однако не абсолютизируя свои решения, сменяя их в случае необходимости более удачными находками других мам, врачей, педагогов. В интеллектуальном плане мама обнаруживает полное отсутствие категоричности, но иногда проявляет удивительную настойчивость в достижении успеха. Для нее истинным является все, что полезно ребенку. Именно поэтому многие привычные для взрослых абстрактные истины теряют свое значение для матери как не соответствующие потребностям детства и, к удивлению, например, папы, низвергаются до положения псевдоистин. Он вначале борется с этим, но потом соглашается под влиянием нового убедительного критерия маминых истин – благополучия ребенка. Именно поэтому мама иногда выглядит как молчаливый нигилист в мире взрослых норм и научных истин, игнорируя их в интересах своего ребенка.

Таким же образом, через интеллектуальное общение, через его “материализованную” аффилиацию, коммуникацию, перцепцию, интеракцию, аттракцию передаются ребенку от матери базовые мотивы, интересы, смыслы, цели, планы, интенциональные чувства и т.д. Призывное и спасительное слово “Мама!” вновь и вновь звучит при каждом обострении жизненной ситуации, в каждой неожиданно возникающей острой проблеме, неудаче, трагедии, появлении угрозе жизни. Оно появляется как первое и главное слово-заклинание к абсолютному авторитету любимого человека, готового прийти на помощь и отдать всю себя ребенку. Оно может быть и последним для человека, когда его уход из жизни, сама потеря жизни становится сопоставимой с утратой самого дорогого в жизни существа – матери, то есть почти что себя, ибо мама - самая ценная собственность ребенка, мама, которая всей своей жизнью показала, что ее ребенок – самая ценная ее собственность!

Индивидуальность матери, представленная неисповедимыми глубинами ее **психогенетической, психофизиологической природы**, не поддается какому-либо точному научному анализу, она может быть лишь поверхностно обнаружена в некоторых чувствах и эмоциях. Очевидно, что в период вынашивания, рождения, ухода и воспитания собственного ребенка у мамы актуализируются уникальные материнские инстинкты, рефлексy, привычки, обостряется психофизика, появляется особая чувствительность нервной системы ко всему комплексу ощущений и восприятий, эмоций и моторики ребенка. Более того, появляются, по-видимому, какие-то неведомые науке экстрa-

способности, которые действуют потом всю жизнь и проявляются в отношениях с людьми как паранормальные в их восприятии способности, за что некоторых матерей (и их дочерей и внуков) называли в темные времена то ли колдуньями, то ли ведьмами, а сейчас - экстрасенсами – таков, по-видимому, сохраняющийся на всю жизнь эффект материнского усиления чувствительности, интуиции, воображения, возможно умножающегося и передаваемого в ходе наследования от матери к дочери, от бабушки к внучке опыта многих поколений матерей.

Мама, опираясь на свою индивидуальность, на бездонные ресурсы своей животельной природы, осуществляет, как это очевидно, уникальное очеловечивающее, гуманизирующее воздействие на своего ребенка. Возможно, к периоду материнства относятся особые сензитивные проявления женской личности, усиливающие ее гуманистический потенциал как не принадлежащий лишь ей, а щедро передаваемый ребенку и являющийся совокупной собственностью этих двух родственных существ. Вопросы, вопросы, вопросы об этой тайне индивидуальности личности мамы... Один из них мы не можем не поставить – он касается целебной силы мамы как целителя детского тела, души и духа. По-видимому, можно говорить об особой коренной материнской терапии, душевной и духовной маматерапии, раскрытие тайны которой может способствовать совершенствованию существующей психотерапии. То, что истоки медицины, психологии, педагогики, почти всех наук находятся в материнской личности, не вызывает сомнений...

Мы не говорим здесь о роли типа темперамента матери и ребенка, которые могут совпадать и тогда наблюдается замечательнейшая из психофизиологических гармоний в общности “мама и ребенок”. Но они могут и не совпадать – тогда мама проявляет удивительнейшую по своей мудрости толерантность к различиям между их темпераментами, снимая противоречие между ними своей любовью... Любовь мамы спасает и объединяет ее с ребенком и в случае других различий между ее индивидуальностью и все более проявляющейся индивидуальностью ее дитяти – по полу, возрасту, интересам, чертам характера, проявлениям интеллекта, по всем другим различиям, выступая в условиях их действия главным фактором формирования общности между различными по своим особенностям людьми.

Деятельностное измерение жизненной миссии матери, ее вечный труд по утверждению жизни в детях – уникальное явление в человеческой популяции и обществе. Мать - это неутомимый труженик, влюбленный в свой труд, в его предмет – ребенка, стремящийся к успеху и только к успеху, считающий, что ее ребенок – самый лучший и прекрасный и поэтому она готова даже к рабскому труду ради его счастья. Так что же такое мама, готовая почти в одиночку, не отвергая помощи близких и общества, как богиня создать из ребенка-ангела взрослого человека, гражданина, героя, бога...

Возрастное измерение жизни материнской личности удивительно проявляется в том, что в восприятии детей, внуков и правнуков она всегда, на всех возрастных этапах жизненного пути, остается юной и молодой. Она сама, конечно, была младенцем, малышкой, девчонкой, подростком, девушкой, невестой, молодой женой, но стала мамой, авторитетной матерью семейства, бабушкой, прабабушкой, вручающей дар жизни последующим поколениям своего рода, и поэтому, даже после ухода в мир иной, остается в памяти поколений дольше, чем кто-либо из близких людей. Именно поэтому реальный родовой, семейный матриархат всегда был и поныне остается гендерной доминантой жизни - и не зря на заре человечества, в трудные, холодные и голодные, опасные и тревожные тысячелетия его становления именно матриархат был спасительной основой жизни человеческих родов и племен. Весь праматеринский опыт и возрастной опыт мамы положены к ногам последующих поколений детей, внуков, правнуков. Мать выступа-

ет гениальным конструктором, технологом, хранителем жизни. Говоря словами С.Лема, мама владеет всей суммой технологий воссоздания и утверждения жизни, тkania непрерывного полотна жизни ребенка (и не одного – ведь еще столетие назад количество детей в семье ничем не ограничивалось и нередко достигало десяти и больше), а труд матерей создает основу разрастания жизни целостной человеческой популяции, цивилизации, общества, человечества. Труд матерей на протяжении всего жизненного пути, подготовка к нему на ранних стадиях и осуществление его позже в различных формах и видах включается в вечный и бессмертный жизненный трудовой путь всего человечества, на котором матери выступают как верные служительницы жизни, благодаря чему и жив род людской, за что великая им благодарность от человечества!

Понятно, что все другие члены семьи должны понимать эту святую миссию матери и всецело помогать ей в ее осуществлении. Это относится прежде всего к ее мужу и отцу их общих детей, который должен всемерно обеспечивать эту миссию, помогать матери, защищать ее от внешних неблагоприятных влияний, которые могут принимать иногда самые неожиданные формы, например, советов даже самых близких родственников отказаться от кормления младенца грудным молоком – напротив, это кормление должно быть как можно более длительным, в чем состоит одно из главных условий здоровья детей. Отец должен принимать участие во всех бытовых заботах матери о детях, помогать в профилактических мерах по сохранению здоровья матери и ребенка, по формированию и поддержанию здорового образа жизни семьи. Отец может очень многое сделать в психическом, интеллектуальном, личностном развитии ребенка, в частности, с помощью рассказывания старых и сочинения новых сказок, хитроумных игр с различными предметами, первого опыта в рисовании, пении, выполнении простых физических упражнений, формировании привычки к аккуратности, точности, организованности в действиях, первых трудовых навыков, элементарных нравственных поступков, проявляя верность, уважение, любовь к матери и детям.

Что же касается научной проблемы выявления материнских задатков, способностей и талантов, то главный критерий их определения очевиден – это мамы дети, их жизненное, гражданское и профессиональное благополучие, способности и одаренность! Материнские задатки и таланты женской личности – главный источник жизненных способностей и одаренности ребенка! Честь и слава нашим матерям!

Список литературы: 1. *Азаров Ю.П.* Семейная педагогика. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 238 с. 2. *Кісарчук З.Г.* Проблеми батьківства і материнства. – К.: Тов-во “Знання” УРСР, 1990. – 17 с. 3. *Короткова З.М.* Богородичные праздники. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1975. – 79 с. 4. *Луцький І.М.* Правова мораль в охороні матері і дитини (згідно із законодавством України та країн ЄС): Монографія. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 140 с. 5. *Макаренко А.С.* О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с. 6. *Мицик Ю.А., Плохій С.М., Стороженко І.С.* Як козаки воювали: Історичні розповіді про запорізьких козаків. – 2-ге вид. – Дніпропетровськ: Січ; Київ: МП “Пам'ятка України”, 1991. – 302 с. 7. *Никитина Л.А.* Мама и детский сад: Кн. для воспитателей детсада и родителей. – М.: Просвещение, 1990. – 93 с. 8. *Рыбалка В.В.* Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-метод. пособие / В.В.Рыбалка; НАПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых; Ин-т одаренного ребенка; МОН и НАПН Украины, Укр. науч.- метод. центр практ. психологии и соц. работы. – Одесса: ООО Интерпринт, 2010. – 414 с. 9. *Спок Б.* Разговор с матерью: Пер. с англ. – К.: Варта, 1994. – 192 с. 10. *Хорват Ф.* Любовь, материнс-

тво, будуще. – М.: Прогресс, 1982. – 96 с. 11. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / За заг. ред. З.Н. Борисової. – К.: Вища школа. – 2004. – 511 с.

Bibliography (transliterated): 1. Azarov Ju.P. Semejnaja pedagogika. – 2-e izd. – M.: Politizdat, 1985. – 238 s. 2. Kisarchuk Z.G. Problemi bat'kivstva i materinstva. – K.: Tov-vo "Znannja" URSR, 1990. – 17 s. 3. Korotkova Z.M. Bogorodichnye prazdniki. Izd. 2-e. – M.: Politizdat, 1975. – 79 s. 4. Luc'kij I.M. Pravova moral' v ohoroni materi i ditini (zgidno zakonodavstva Ukraïni ta kraïn ĖS): Monografija. – Ivano-Frankivs'k: Misto NV, 2010. – 140 s. 5. Makarenko A.S. O vospitanii. – M.: Politizdat, 1988. – 256 s. 6. Micik Ju.A., Plohij S.M., Storozhenko I.S. Jak kozaki vojuvali: Istorichni rozpovidi pro zaporiz'kih kozakiv. – 2-ge vid. – Dnipropetrovs'k: Sich; Kiïv: MP «Pam'jatka Ukraïni», 1991. – 302 s. 7. Nikitina L.A. Mama i detskij sad: Kn. dlja vospitatelej detsada i roditelej. – M.: Prosvewenie, 1990. – 93 s. 8. Rybalka V.V. Psihologija chesti i dostoinstva lichnosti: kul'turologicheskie i aksiologicheskie aspekty: nauchno-metod. posobie / V.V. Rybalka; NAPN Ukrainy, In-t ped. obrazovanija i obrazovanija vzroslyh; In-t odarenного rebenka; MON i NAPN Ukrainy, Ukr. nauch.- metod. centr prakt. psihologii i soc. raboty. – Odessa: «INTERPRINT», 2010. – 414 s. 9. Spok B. Razgovor s mater'ju / Per. s angl. – K.: Varta, 1994. – 192 s. 10. Horvat F. Ljubov', materinstvo, buduwee. – M.: Progress, 1982. – 96 s. 11. Hrestomatija z istorii doshkil'noï pedagogiki: Navch. posib. / Za zag. red. Z.N. Borisovoï. – K.: Viwa shkola. – 2004. – 511 s.

В.В. Рибалка

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ МАТЕРІ Й ДИТИНИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЇЇ ОБДАРОВАНOSTІ

У статті розглядаються материнські задатки, здібності й таланти жіночої особистості, актуалізація яких у невтомній життєвій та духовній праці материнської душі і рук призводить до прямого й безпосереднього їх засвоєння душою й тілом дитини, як стартових ідеалів й зразків розвитку її первісних здібностей до успішного життя, її дитячої обдарованості, базової по відношенню до всіх інших видів її обдарованості як передумови її загального життєвого успіху.

V. Rybalka

COMMUNICATIVE INTERACTION MOTHER AND CHILD AS A FACTOR OF ITS TALENT

The article highlights the maternal inclinations, abilities and talents of women's personal particular, are updated in the spiritual life and tireless work of the maternal heart and hands leads to a direct and immediate absorption of the soul and the body of the child as the ideal starting and samples of his primary abilities mustache -cessful life, his children's talents, basic to all other forms his talent as a prerequisite for its overall success in life.

Стаття надійшла до редакційної колегії 02.03.2012

А.І.Черкашин

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Актуальність. Сучасний розвиток органів внутрішніх справ України обумовлюється станом розвитку української державності, соціально-економічними і політичними перетвореннями, нарощуванням зусиль у боротьбі зі злочинними проявами. На перше місце виходять пріоритети зміни системи дійсних орієнтацій та ставлення працівників ОВС до своєї службової діяльності. Зростають вимоги до професійної та особистісної підготовки, вихованості працівників ОВС. Виникає нагальна потреба в реорганізації та вдосконаленні навчально-виховного процесу, системи виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України.

Проблемі особистісно орієнтованої освіти та виховання приділяли увагу в своїх наукових дослідженнях І. Д. Бех, І. П. Підласий, О. І. Пометун, О. Г. Романовський, І. О. Грязнов, А. В. Галімов, Г. Х. Яворська, О. І. Федоренко та інші.

Мета статті – проаналізувати стан розробленості професійно орієнтованого виховання майбутніх працівників органів внутрішніх справ у педагогічній теорії.

Виклад основного змісту. До питання виховання особистості майбутніх працівників органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України дослідники підходять різнобічно, з урахуванням їх специфіки, збереження та вдосконалення їх духовного світу: виховання естетичного відношення до людини (Н. Е. Могілевська [7] та ін.), естетичного смаку в студентів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземних мов (В. Л. Вертегел [1] та ін.).

Н. Е. Могілевська [7] пропонує виховання естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України здійснювати поетапно впродовж усіх років навчання як частину взаємопов'язаного процесу професійної підготовки курсантів та входження людини до естетичної культури суспільства. Етапність сходження курсантів до естетичного ідеалу людини проходить через накопичення естетичних вражень, естетичного досвіду, здатності до відчуття й бачення в буденному підвищеного і прекрасного. На основі проведеного дослідження автор доводить, що найбільш ефективними засобами формування у курсантів естетичного відношення до людини є полісенсорно пред'явлені твори мистецтва; позааудиторна робота, яка передбачає виховні заходи, спрямовані на досягнення катарсичного ефекту (очищення та провітлення душі). Але, як зазначає автор, проведене дослідження не є остаточним вирішенням проблеми формування естетичного відношення до людини у курсантів ВНЗ системи МВС України.

В. Л. Вертегел [1] досліджує виховання естетичного смаку у студентів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземних мов. Автором теоретично обгрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови ефективного виховання естетичного смаку засобами іноземних мов, до яких належать: варіативність форм і методів особистісно орієнтованого підходу до студентів; оновлення методики виховання естетичного смаку засобами іноземних мов з використанням оригінальних літературних текстів, з метою сформувати в студентів потребу до виховання естетичних цінностей та випрацювати алгоритм їхнього належного освоєння; упровадження в навчально-виховний процес

науково обґрунтованих методів виховання естетичного смаку; інтеграція в навчально-виховний процес значних виховних можливостей навчальної дисципліни “Іноземна мова”, застосування естетично спрямованого навчального матеріалу, використання потенціалу соціокультурного компонента процесу вивчення іноземної мови, широке застосування різних видів самостійної роботи та інтерактивних методів навчання студентів. Але в дослідженні не визначено місце виховання естетичного смаку в системі підготовки вищими навчальними закладами МВС України майбутніх працівників до виконання їх професійних обов’язків.

Рядом дослідників були запропоновані власно розроблені та апробовані моделі духовно-морального (В. В. Серебряк [12] та ін.) та морально-естетичного (Н. Г. Карпунова [2] та ін.) виховання курсантів ВНЗ МВС України.

Досліджуючи духовно-моральне виховання курсантів ВНЗ системи МВС України В. В. Серебряк [12] визначає його, як процес опанування і присвоєння особистістю системи духовно-моральних, загальнолюдських і національних цінностей, які є інтегруючим компонентом в структурі смисложиттєвої побудови власного “Я”. Автором представлені теоретичні основи, зміст і послідовність етапів проектування моделі професіограмної технології на підґрунті поєднання “духовно-морального та екстремально-психофізичного середовищ” у навчально-виховному процесі, розроблено на основі цілісного системного підходу до моделі духовно-професійного компетентного фахівця як еталона ціледосягнення фахового виховання.

Н. Г. Карпунова [2] у власному дослідженні запропонувала багаторівневу технологічну систему морально-естетичного виховання курсантів ВНЗ системи МВС України, яка була впроваджена в ході дослідно-експериментальної роботи на основі реалізації відповідних основних освітньо-виховних технологічних напрямків конкретного технологічного рівня. До таких віднесені предметна, навчальна науково-дослідна технології, технології морально-естетичного впливу в процесі спілкування та керованої соціалізації, а також артпедагогічна технологія. Автором була розроблена теоретична модель морально-естетичних цінностей курсантів ВНЗ системи МВС, до яких були віднесені наступні: здоровий спосіб життя, соціально-дозвольна діяльність, моральна детермінація поведінки в повсякденній свідомості, цінності християнства та ахристиянства, соціалізація молоді, громадянська мужність і власне естетичні. Водночас ця система цінностей, у дослідженні, відігравала роль відповідних критеріїв-показників щодо корекційної роботи в процесі морально-естетичного виховання. Ефективність регулятивно-корекційної діяльності в цілях морально-естетичного виховання забезпечувалася технологією педагогічного моніторингу.

Поза увагою дослідників не залишилась проблема виховання та формування професійно важливих якостей та вмінь у майбутніх працівників ОВС під час навчання у ВНЗ МВС України. Розв’язанню означеної проблеми присвячені дослідження: І. П. Марчука [4], А. О. Пожидаєва [10], О. А. Левенець [3].

І. П. Марчук [4] обґрунтував систему формування професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України, необхідними умовами якої є: опора на науково обґрунтовані теоретичні положення; оптимальне використання виховних резервів юридичного ВНЗ; доцільне поєднання традиційних і інноваційних методів та організаційних форм навчально-виховної роботи в процесі закріплення позитивного досвіду трудової, навчальної, суспільно активної діяльності курсантів; наявність оперативної корекції, що забезпечує усунення недоліків або опору на сильні сторони особистості випускника як у його фаховій підготовці, так і в діяльності й поведінці в цілому; виховання в колективі та через колективні

засади паритетності, професійної етики, об'єктивності та неупередженості; розвиток мотиваційної сфери та опора на професійно значущу систему ціннісних орієнтацій у процесі морального становлення курсанта; відповідна підготовка професорсько-викладацького складу вищої юридичної школи та наявність необхідного психолого-педагогічного супроводження навчально-виховного процесу. Але в дослідженні не отримала відображення система індивідуально-виховного впливу на формування конкретно визначених професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України.

А. О. Пожидаєв [10] у власному дослідженні зазначає, що на формування якісних організаторських характеристик курсантів у ВНЗ МВС України позитивно впливають згуртованість і налагодження службових взаємин у курсантських колективах, а також постійне вдосконалювання викладачами та вихователями власного організаторського досвіду роботи з майбутніми офіцерами. Автором розроблена та експериментально перевірена технологія формування організаторських здібностей курсантів у позанавчальній виховній діяльності вищого навчального закладу системи МВС України, яка являє собою конкретні дії вихователів та самостійні дії курсантів, що реалізуються поетапно, зокрема: на стимулювально-планувальному, змістовно-операційному, аналітико-рефлексивному, самоорганізаційному етапах з метою формування організаторських здібностей майбутніх офіцерів у позанавчальний час, та розробив її науково-методичне забезпечення. В дослідженні зроблений висновок про позитивний вплив позанавчальної виховної роботи на розвиток активності, ініціативності, відповідальності, дисциплінованості курсантів, які беруть активну участь в організації виховних заходів, набуваючи досвіду організатора, лідера в курсантському колективі.

О. А. Левенець [3] у власному дослідженні визначає психологічні чинники розвитку професійних умінь працівників ОВС: розсудливість, пам'ять, уважність, обізнаність, спостережливість, послідовність, врівноваженість, самостійність, ретельність, старанність, відповідальність. Автором запропоновані та апробовані алгоритмізовані методики і професійно-психологічні тренінги в процесі професійного навчання, які спонукають розвитку певних умінь та значно підвищують мотивацію курсантів, студентів, слухачів до засвоєння нових знань та вдосконалення навичок, що сприятиме гармонійному розвитку майбутнього професіонала.

Важливим напрямом вдосконалення виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України стали дослідження, спрямовані на виховання у майбутніх працівників ОВС культури професійного спілкування (І. П. Радомський [11] та ін.) та професійної культури (І. В. Михайліченко [6] та ін.)

І. П. Радомський [11] досліджуючи формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання, визначає її, як інтегральну якість, що включає ціннісні орієнтації, комунікативні, перцептивні та інтерактивні уміння та визначає здатність офіцера МВС відповідно сприймати і розуміти особистісні риси та поведінку суб'єктів спілкування, формувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, забезпечувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі, ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, різноманітні стратегії впливу на суб'єктів спілкування. Для ефективного формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України автор вказує на необхідність створення відповідних педагогічних умов: визначення культури професійного спілкування як одного з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх офіцерів МВС України; організація навчально-виховного процесу у ВНЗ МВС на принципах саморозвитку та професійного самовдосконалення курсантів; розробка і впровадження комплексної технології фор-

мування культури професійного спілкування курсантів; забезпечення педагогічного моніторингу і корекції формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України.

Досліджуючи педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ І. В. Михайліченко [6] визначає її частиною загальної культури, складним динамічним інтегральним утворенням у цілісній структурі особистості правоохоронців, що характеризує всю сукупність відносин у професійній сфері та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери. Автором доведено, що педагогічними умовами оптимізації формування професійної культури є: відповідне спрямовування навчально-виховного процесу на цілісний розвиток професійних якостей, формування в них чітких уявлень про сутність, структуру й функції професійної культури, використання рольових ігор та проблемних ситуацій у навчанні, зв'язок з практичною діяльністю (за рахунок виробничих практик, стажування), розвиток професійно значущих видів особистісної культури, внутрішньої мотивації до професійного навчання та самоактуалізації у професійній діяльності. Але в дослідженні не визначені педагогічні умови формування професійної культури працівників ОВС у процесі науково-дослідної роботи та самостійної навчальної діяльності.

Заслугує на увагу дослідження проблем організаційно-правового забезпечення виховної роботи в закладах освіти МВС України (С.М.Яровий [17] та ін.), правового виховання курсантів закладів освіти МВС України (М.Й.Штангрет [15] та ін.), адміністративно-правових засад діяльності ВНЗ МВС з питань морально-правового виховання курсантів (Л.І.Миськів [5]), засобів забезпечення службової дисципліни в органах внутрішніх справ України (О. Ю. Синявська [13] та ін.), організаційно-правового забезпечення службової дисципліни курсантів вищих навчальних закладів МВС України (Є.Я. Оспіщев [8] та ін.).

С.М. Яровий [17], досліджуючи організаційно-правове забезпечення виховної роботи в закладах освіти МВС України, пропонує авторський варіант визначення поняття виховання курсантів та слухачів у відомчих закладах освіти як об'єктивно зумовлений, цілеспрямований, планомірний, систематичний вплив на свідомість і поведінку слухачів та курсантів, здійснюваний з метою прищеплення, становлення й розвитку у них необхідних для подальшої практичної діяльності морально-етичних якостей, рис і властивостей характеру.

М.Й. Штангрет [15], розглядаючи проблему правового виховання курсантів закладів освіти МВС України, визначає його, як цілеспрямовану, організовану, послідовну та системну діяльність з боку державних органів, установ та інших учасників правовиховного процесу для формування у молоді належного рівня правосвідомості, яка буде визначальним чинником правомірної поведінки. З точки зору дослідника зміст правового виховання курсантів закладів освіти МВС України становить сукупність знань, навичок і вмінь з юридичних, філософських, психологічних, педагогічних, соціологічних, спеціальних та інших навчальних дисциплін, а також систему переконань й установок, які забезпечують правомірну поведінку в суспільстві та професійній діяльності в органах внутрішніх справ. Але на жаль автором не визначені особливості правового виховання курсантів закладів освіти МВС України з урахуванням гуманістичного підходу.

Предметом дослідження Л.І.Миськів [5] стали адміністративно-правові засади діяльності ВНЗ МВС з питань морально-правового виховання курсантів. В дослідженні система морально-правового виховання розглянута як сукупність основних елементів процесу морально-правового виховання, що забезпечує його порядок та організацію, до

таких елементів віднесено: суб'єктів морально-правового виховання; об'єктів морально-правового виховання; сукупність виховних заходів та засобів їх здійснення. Окремо розглянуто та конкретизовано кожен з даних елементів. Зазначено, що курсант може розглядатись не тільки в якості об'єкту морально-правового виховання, а ще й в ролі суб'єкта, якщо розглядати його в аспекті самовиховання.

О.Ю.Синявська [13] визначає основні засоби забезпечення службової дисципліни в органах внутрішніх справ України: соціальні, економічні та організаційно – правові, серед яких суб'єкт управління повинен знайти та використати найбільш доцільні та ефективні. Головними чинниками забезпечення службової дисципліни в органах внутрішніх справ України автор визначає удосконалення й розвиток мотивації та громадських орієнтацій особового складу щодо усвідомленого ставлення до службової дисципліни.

Є.Я.Оспіщев [8] досліджуючи організаційно-правове забезпечення службової дисципліни курсантів вищих навчальних закладів МВС України, зазначає на необхідність проведення реформування системи управління процесом забезпечення службової дисципліни, перегляду її структури та елементів на основі ґрунтовного організаційно-правового аналізу, який має полягати: а) у визначенні змісту, структури і сутності організаційно-правових підходів до вивчення діяльності системи управління процесом забезпечення службової дисципліни курсантів вищих навчальних закладів закритого типу; б) розкритті змісту і структури класифікації правових та організаційних підходів індивідуальної та колективної саморегуляції дисциплінарної поведінки курсантів; в) встановленні закономірностей динаміки когнітивних і мотиваційних компонентів адаптації, впливів факторів ризику на стан дезадаптації курсантів до майбутньої професійної діяльності; г) поглибленні понятійного апарату, який використовується в нормативно-правових актах, які регулюють сферу управління процесом забезпечення службової дисципліни.

Докладно, з педагогічної точки зору, вивчені проблеми формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій (В. І. Плisko [9] та ін.), формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України (Г.Х.Яворська [16] та ін.), підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками (О. І. Федоренко [14] та ін.).

В. І. Плisko [9] досліджуючи процес формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій визначає її детермінанти: інтелектуальні оперативно-розумові якості, стійкі інтегральні характеристики у виконанні дій, адаптація до зовнішніх проявів небезпеки, високий рівень резервних можливостей. Автором з'ясовано, що ефективність процесу формування готовності співробітників до діяльності в екстремальних ситуаціях досягається за умов дотримання вимог взаємозв'язку між такими складовими цього процесу: урахування кількісних інтегральних показників усієї інфраструктури у проявах екстремальності із визначенням її як системи об'єкта навчання; урахування ролі зворотного зв'язку при навчанні спеціальним діям; спрямованість навчального процесу у досягненні кінцевого результату; обґрунтованість якостей спеціаліста до дій в екстремальних умовах; мобільність навчання у використанні моделей формування дій та професійних якостей. В дослідженні запропонована принципово нова структура програмних вимог щодо формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в екстремальних умовах, яка включає: 1) систему знань, умінь в керуванні оперативно-розумовою діяльністю співробітника з використанням інфраструктури екстремальності; 2) систему знань, умінь у керуванні психологічним станом; 3) навички тактико-підготовчих дій відносно

засобів нападу, прогнозування наслідку ситуації динаміки її розвитку; 3) формування спеціальних поведінково-рухових навичок.

Г. Х. Яворська [16] визначає, що соціально-професійна зрілість особистості працівника органів внутрішніх справ є новоутворенням у структурі особистості, яка виявляє себе у спроможності робити усвідомлений і обґрунтований вибір щодо дій, визначених службово-професійним обов'язком. Соціально-професійна зрілість характеризує становлення особистості як цілісної, відносно стійкої (усталеної) системи, пов'язаної з усвідомленням власного місця, ролі, функцій в професії, в суспільстві, в колективі. До ознак соціально-професійно зрілої особистості автор відносить: відповідальність, контактність, децентрацію, автономність, синергічність, самосприйняття, креативність, глибинність переживань, життєву філософію.

В дослідженні визначено, що для цілеспрямованого формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України створювати відповідні умови, серед яких провідними є психолого-педагогічні та методичні. Дослідник для реалізації психолого-педагогічних умов розробляє педагогічну модель формування соціально-професійної зрілості, яка являє собою педагогічну систему організації процесу формування соціально-професійної зрілості курсантів, становить сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених трьох блоків: інформаційно-імперативного, особистісно-регулятивного і соціально-діяльнісного. Автором запропоновано та апробовано методику поетапного формування соціально-професійної зрілості особистості офіцера міліції у вищому навчальному закладі закритого типу, яка являє собою системну послідовність освітньо-виховної та професійної діяльності командного складу, науково-педагогічних працівників щодо її формування.

Досліджуючи процес підготовки майбутніх працівників ОВС до соціальної та виховної роботи з підлітками О. І. Федоренко [14] визначає його педагогічним процесом, який спрямований на навчання, виховання, розвиток курсантів. Оскільки головним елементом педагогічного процесу є особистість майбутнього фахівця, то процес підготовки до роботи з підлітками має бути побудований таким чином, щоб сприяти ефективному засвоєнню ним знань (правових, соціально-педагогічних, психологічних та ін.), оволодінню уміннями і навичками здійснення соціальної та виховної роботи з підлітками, формуванню і розвитку професійно значущих рис і якостей особистості. У процесі дослідження було виділено компоненти готовності майбутніх працівників органів внутрішніх справ до роботи з підлітками: мотиваційний компонент (сформованість інтересів, потреб, мотивації, як навчальної діяльності, так і майбутньої професійної); змістовий (засвоєння теоретичних, методичних знань про соціальну та виховну роботу з підлітками, знань про цінності, які визначають розуміння соціальної цінності професійної діяльності); діяльнісно-операційний (оволодіння уміннями: аналітичними, прогностичними, організаційними, соціально-педагогічними, соціально-правовими, які необхідні для реалізації розробленої моделі соціальної та виховної роботи працівників ОВС з підлітками); комунікативний (оволодіння знаннями про спілкування та комунікативними уміннями й навичками, необхідними у роботі з підлітками: уміння розмовляти (володіння технікою формулювання запитань, володіння технікою малої бесіди); уміння почути і зрозуміти (володіння технікою повторення, технікою перефразовування, технікою інтерпретації). Кожний із компонентів розглядався як критерій результативності розробленої моделі підготовки і використовується для оцінки готовності майбутніх фахівців до соціальної та виховної роботи з підлітками в цілому. Такими критеріями були визначені: мотиваційний, змістовий, комунікативний, діяльнісно-операційний. Автором зазначається, що умовами ефективного формування готовності майбутніх

правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками є, по-перше, поетапна реалізація процесу підготовки, яка включає аудиторну (під час проведення навчальних занять: лекційних, семінарських, практичних та ін.) і позааудиторну (під час проходження стажування на посаді) фази. По-друге, є розробка навчально-методичного забезпечення підготовки курсантів до соціальної та виховної роботи з підлітками.

Висновок. Аналіз наукових досліджень у галузі педагогіки, правознавства та юридичної психології дає підстави стверджувати, що питанням удосконалення організації виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України приділяється дослідниками значна увага. Проте поза увагою науковців залишилася проблема професійно орієнтованого виховання майбутніх працівників органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України.

Перспективним напрямком подальшого дослідження є розробка системи, форм та методів професійно орієнтованого виховання курсантів у вищих навчальних закладах МВС України.

Список літератури: 1. *Вертегел В. Л.* Виховання естетичного смаку в студентів вищих навчальних закладів МВС України засобами іноземних мов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. — Херсон, 2008. — 20 с. 2. *Карпунова Н. Г.* Морально-естетичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ, 2004. — 20 с. 3. *Левенець О. А.* Психологічні чинники розвитку професійних умінь працівників органів внутрішніх справ: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Акад. упр. М-ва внутр. справ. — К., 2009. — 16 с. 4. *Марчук І. П.* Формування професійно-моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів у вищих навчальних закладах МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2005. — 23 с. 5. *Миськів Л. І.* Адміністративно-правові засади діяльності вищих навчальних закладів МВС України з питань морально-правового виховання курсантів: Автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Харк. нац. ун-т внутр. справ. — Харків, 2008. — 20 с. 6. *Михайліченко І. В.* Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2004. — 20 с. 7. *Могілевська Н. Е.* Формування естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ, 2004. — 20 с. 8. *Оспіщев Є. Я.* Організаційно-правове забезпечення службової дисципліни курсантів вищих навчальних закладів МВС України: Автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Нац. ун-т внутр. справ. — Харків, 2004. — 18 с. 9. *Пліско В. І.* Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. внутр. справ України. — К., 2004. — 35 с. 10. *Пожидаєв А. О.* Формування організаторських здібностей курсантів у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу системи МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2010. — 21 с. 11. *Радомський І. П.* Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. — Вінниця, 2007. — 20 с. 12. *Серебряк В. В.* Духовно-моральне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ,

2004. — 20 с. 13. *Синявська О. Ю.* Засоби забезпечення службової дисципліни в органах внутрішніх справ України (організаційно-правові питання): Дис... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Університет внутрішніх справ. — Харків, 2001. — 215 с. 14. *Федоренко О.І.* Підготовка майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2008. — 44 с. 15. *Штангрет М.Й.* Філософські проблеми правового виховання молоді (на прикладі закладів освіти МВС України): Автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.12 / Львів. держ. ун-т внутр. справ. — Л., 2007. — 18 с. 16. *Яворська Г.Х.* Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. — К., 2006. — 45 с. 17. *Яровий С. М.* Організаційно-правове забезпечення виховної роботи в закладах освіти МВС України: Дис ... канд. юрид. наук: 12.00.07. — Харків, 2003. — 192 с.

Bibliography (transliterated): 1. Vertegel V. L. Vihovannja estetičnogo smaku v studentiv viwih navchal'nih zakladiv MVS Ukraïni zasobami inozemnih mov: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Herson. derzh. un-t. — Herson, 2008. — 20 s. 2. Karpunova N. G. Moral'no-estetične vihovannja kursantiv viwih navchal'nih zakladiv sistemi MVS Ukraïni: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Shidnoukr. nac. un-t im. V.Dalja. — Lugans'k, 2004. - 20 s. 3. Levenec' O. A. Psihologichni chinniki rozvitku profesijnih umin' pracivnikov organiv vnutrishnih sprav: Avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.06 / Akad. upr. M-va vnutr. sprav. — K., 2009. — 16 s. 4. Marchuk I. P. Formuvannja profesijno-moral'nih jakostej majbutnih pracivnikov pravoohoronnih organiv u viwih navchal'nih zakladah MVS Ukraïni: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kirovograd. derzh. ped. un-t im. V.Vinnichenka. — Kirovograd, 2005. — 23 s. 5. Mis'kiv L.I. Administrativno-pravovi zasadi dijal'nosti viwih navchal'nih zakladiv MVS Ukraïni z pitan' moral'no-pravovogo vihovannja kursantiv: Avtoref. dis... kand. jurid. na-uk: 12.00.07 / Hark. nac. un-t vnutr. sprav. — Harkiv, 2008. — 20 s. 6. Mihajlichenko I. V. Pedagogichni umovi formuvannja profesijnoï kul'turi pracivnikov organiv vnutrishnih sprav: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kirovogr. derzh. ped. un-t im. V.Vinnichenka. — Kirovograd, 2004. — 20 s. 7. Mogilevs'ka N. E. Formuvannja estetičnogo vidnoshennja do ljudini u kursantiv viwih navchal'nih zakladiv sistemi MVS Ukraïni: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Shidnoukr. nac. un-t im. V.Dalja. — Lugans'k, 2004. — 20 s. 8. Ospiwev Є. Ja. Organizacijno-pravove zabezpečennja sluzhbovoï disciplini kursantiv viwih navchal'nih zakladiv MVS Ukraïni: Avtoref. dis... kand. jurid. nauk: 12.00.07 / Nac. un-t vnutr. sprav. — Harkiv, 2004. — 18 s. 9. Plis-ko V.I. Teoretichni i metodichni zasadi formuvannja gotovnosti pracivnikov pravoohoron-nih organiv do dijal'nosti v umovah ekstremal'nih situacij: Avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Nac. akad. vnutr. sprav Ukraïni. — K., 2004. — 35 s. 10. Pozhidaev A. O. Formuvannja organizators'kih zdibnostej kursantiv u pozanavchal'nij dijal'nosti viwogo navchal'nogo zakladu sistemi MVS Ukraïni: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Hark. nac. ped. un-t im. G.S.Skovorodi. — Harkiv, 2010. — 21 s. 11. Radoms'-kij I. P. Formuvannja kul'turi profesijnogo spilkuvannja u majbutnih oficeriv MVS Ukraïni v procesi navchannja: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Vinnic. derzh. ped. un-t im. M.Kocjubins'kogo. — Vinnicja, 2007. — 20 s. 12. Serebrjak V. V. Duhovno-moral'ne vihovannja kursantiv viwih navchal'nih zakladiv sistemi MVS Ukraïni: Av-toref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Shidnoukr. nac. un-t im. V.Dalja. — Lugans'k, 2004. — 20 s. 13. Sinjavs'ka O. Ju. Zasobi zabezpečennja sluzhbovoï disciplini v orga-nah vnutrishnih sprav Ukraïni (organizacijno-pravovi pitannja): Dis... kand. jurid. nauk: 12.00.07 / Universitet vnutrishnih sprav. — Harkiv, 2001. — 215 s.

14. Fedorenko O.I. Pidgotovka majbutnih pracivnikov organiv vnutrishnih sprav do social'noї ta vihovnoї roboti z pidlitkami: Avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Lugan. nac. un-t im. T.Shevchenka. — Lugans'k, 2008. — 44 s. 15. Shtangret M.J. Filosofo's'ki problemi pravovogo vihovannja molodi (na prikladi zakladiv osviti MVS Ukraїni): Avtoref. dis... kand. jurid. nauk: 12.00.12 / L'viv. derzh. un-t vnutr. sprav. — L., 2007. — 18 s. 16. Javors'ka G.H. Teoretichni ta metodichni zasadi formuvannja social'no-profesijnōi zrilosti kursantiv vivih navchal'nih zakladiv MVS Ukraїni: Avtoref. dis... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / In-t pedagogiki i psihologii profes. osviti APN Ukraї-ni. — K., 2006. — 45 s. 17. Jarovij S. M. Organizacijno-pravove zabezpechennja vihovnoї roboti v zakladah osviti MVS Ukraїni: Dis ... kand. jurid. nauk: 12.00.07. — Harkiv, 2003. — 192 s.

А.И. Черкашин

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ
БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

В статье проанализировано состояние разработанности проблемы профессионально ориентированного воспитания будущих сотрудников органов внутренних дел в педагогической теории. Определено, что вопросам совершенствования организации воспитательной работы в высших учебных заведениях МВД Украины уделяется значительное внимание. Однако проблема профессионально ориентированного воспитания будущих сотрудников органов внутренних дел в высших учебных заведениях МВД Украины осталась вне поля зрения исследователей, которая требует дальнейшей разработки.

Ключевые слова: воспитательная работа, профессионально ориентированное воспитание, будущие работники органов внутренних дел, высшие учебные заведения Министерства внутренних дел Украины.

A. Cherkashin

**PROBLEM-ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE LAW
ENFORCEMENT OFFICERS IN EDUCATIONAL THEORY**

The article analyzes the state of problem development professionally oriented education of future law enforcement officers in educational theory. Determined that the issue of improving the organization of educational work in higher educational establishments of Ukraine pays special attention by researchers. But outside scholars care remains a problem-oriented professional education of future law enforcement officers in the higher educational establishments MIA of Ukraine, which needs further development.

Keywords: educational work, professionally oriented education, the future of law enforcement officers, higher education institutions of Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.10.2011

ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ЕФЕКТИВНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Зміна характеру професійної освіти і навчання призвела до необхідності перегляду традиційних навчальних технологій і “процедур”, методів оцінки, у зв'язку з чим суттєво активізувався пошук інноваційних підходів і рішень. Необхідно відійти від традиційних форм і принципів оцінювання якості організації пізнавальної діяльності студентів на користь оцінювання, заснованого на компетенціях. У зв'язку з цим відіграють особливе значення стандарти сучасної професійної освіти і навчання. Це посилює важливість комплексного підходу до оцінювання пізнавальної діяльності студента як чинника оптимізації процесу навчання, посилюється значення філософської, методологічної підготовки кадрів, здатних організовувати та забезпечувати формування, розвиток та оцінювання пізнавальної діяльності в рамках нової парадигми навчання і виховання майбутніх спеціалістів.

Розвиток особистості є основною метою професійної освіти. Будь-яка парадигма освіти базується на ідеї розвитку особистості (мета, зміст, методи навчання і виховання) в залежності від того, які цінності освіти визначають її стратегію. Однією із освітніх стратегій є особисто-розвиваюче навчання. Оволодіння його теорією і технологією стає необхідною умовою успішної роботи викладача вищої школи, оскільки ця теорія наближена до гуманістичних цінностей сучасної освіти.

Актуальність дослідження. Кожна із педагогічних теорій є достатньо складною освітньою технологією, оволодіти якою викладач може лише в умовах спеціальної професійної підготовки. Виникає проблема, чи може викладач ефективно застосувати особистісний підхід і займатися професійним розвитком особистості, організацією пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі. Для цього він повинен володіти знаннями основних закономірностей розвиваючого навчання і умінями використовувати їх у навчальному процесі.

Суть цих закономірностей полягає в тому, що навчання і розвиток є взаємопов'язаними сторонами одного і того ж процесу життєдіяльності особистості. Навчання визнається провідною рушійною силою психічного розвитку дитини, становлення в неї сукупності якостей особистості, оскільки провідною метою навчання і розвитку є становлення особистості як суб'єкта різноманітних видів і форм власної життєдіяльності, суб'єкта культури, історії, соціуму. У розвиваючому навчанні особистість є повноцінним суб'єктом навчальної діяльності і власного життя.

Розвиток припускає внутрішні зміни в особистості: у її психіці, свідомості, мисленні, цінностях, потребах, мотивах і т. і. Відповідно і результати виявляються в змінах всіх основних сфер особистості: ціннісно-мотиваційній, емоційно-вольовій, діяльнісно-поведінковій. Інтегральний результат розвитку особистості полягає у формуванні якостей суб'єкта навчальної та інших видів діяльності, що самоорганізовується: в усвідомленості, здібності до вибору, активності, самостійності, стійкості по відношенню до негативних впливів, пізнавальній активності, стійким інтересом до самостійної пізнавальної діяльності.

Викладачу необхідно розрізняти зону актуального (досягнутого) розвитку і зону найближчого розвитку особистості студента. Актуальний розвиток - це ті знання, умін-

ня, навички, способи самоорганізації, цінності, сенси, якими студент вже оволодів і може користуватися самостійно. Найближчий розвиток - це той рівень самостійності і самоорганізації діяльності, поведінки, до якої студент прагне, але має потребу для його досягнення до певної міри педагогічної допомоги.

Аналіз літературних джерел. У сучасній педагогіці є велика кількість концепцій і теорій, спрямованих на розвиток особистості. Це модель особистісно орієнтованої освіти, розроблена В. В. Серіковим, удосконалена на базі теорії особистості С. Л. Рубінштейна.

Дослідник В. Кліменко надає власну концепцію механізму творчості. На його думку, механізм творчості - елемент поетичної душі людини. Згідно з Маслоу, розвиток особистості - це її прагнення до самоактуалізації. Структура особистості для Фрома - це соціальний характер.

Вивчення психологічної природи особистості необхідно для визначення конкретних психолого-педагогічних цілей навчання та виховання. При визначенні останніх, природно, мають враховуватись конкретно-наукові уявлення про структуру (модель) особистості. Розробка методів навчання та виховання творчої особистості залежить від способу осягання психологічних закономірностей розвитку особистості. Індивідуально-психологічні прийоми розробляються і використовуються, базуючись як на знанні загальних закономірностей розвитку особистості, так і індивідуально-типологічних властивостей.

Виклад основного матеріалу. Між психолого-педагогічними прийомами впливу і уявленнями про типологію особистостей існує певна кільцева залежність: з уявлень про наявні типи особистості, які не завжди усвідомлюються їх носієм, випливають і використовуються засоби індивідуально-психологічного впливу. В свою чергу, певні психологічні і соціальні типи особистості самі формуються в залежності від запитів суспільства та цілеспрямованого використання психологічних прийомів.

М.Г. Ярошевський для позначення рівнів взаємодії людини з дійсністю використовує терміни (поняття) організм-індивід-особистість. Під організмом розуміється певний рівень організації діяльності, підпорядкований біопсихічним детермінантам. Індивід – це носій сукупності соціопсихічних властивостей, які є соціально-типовими. Особистість характеризується як ансамбль якостей, в яких розкривається соціальна неповторність людини [7, с. 432] .

У підходах Б.Г.Ананьєва і М.Г.Ярошевського (стосовно сутності особистості) можна знайти спільне, так і відмінне. Так, обидва автори виділяють однакову кількість рівнів і в дечому дають їм схожу характеристику. Перший рівень (названий Ананьєвим індивідним, Ярошевським – організовим) описується ними як зумовлений біогенними факторами. Другий рівень (особистості, за Ананьєвим; індивіда, за Ярошевським) розглядається як детермінований переважно соціальними факторами.

Вищий рівень прояви людини (індивідуальність, за Ананьєвим; особистість, за Ярошевським) характеризується наявністю оригінальності, своєрідності, неповторності поведінки, в якій реалізуються сутнісні сили людини. Принципова відмінність двох підходів виявляється в тому, що Б. Г. Ананьєв, як це можна було побачити в одному з наведених раніше його висловлювань, надто акцентує на ролі психофізіологічних властивостей на рівні “особистості” та “індивідуальності”. Положення, що “певний комплекс скорельованих властивостей індивіда (статеві-вікових, нейродинамічних, конституціонально-біохімічних) входить у структуру особистості”, розрізняє соціопсихічний і особистісний рівні [1, с. 308].

В концепції ієрархії рівнів дії П. Жане вирізняє такі рівні поведінки, як персона,

персонаж, особистість. Вищий ступінь особистості Жане називає стадією “індивідуальності”, що характеризується появою у людини почуття особистої відповідальності, оригінальності і так званих прогресивних тенденцій, під якими Жане розуміє прагнення особистості сприяти прогресу суспільства, удосконалювати оточуючий світ” [2, с. 181].

Психолог О.Ф. Лазурський виділяв три рівні активного пристосування людини до середовища: нижчий, середній і вищий. Тільки на вищому рівні людина здатна перетворювати світ.

В теорії самоактуалізації (А. Кентріл, Ш. Бюлер, К. Роджерс), в яких основою особистості виступають мотиви розвитку, мотиви пошуку творчого напруження, перебільшують значення індивідуально-неповторних рис людини. Теорія ролей і теорії самоактуалізації особистості вирішують питання про природу особистості однобічно. Якщо рольова теорія недооцінює значення оригінальності, неповторності людини, то теорія самоактуалізації, самореалізації абсолютизує духовну своєрідність особистості.

Критеріями особистісного розвитку є новоутворення, що виникають у свідомості студента і свідчать про його перехід до нового, теоретичного рівня мислення, нових способів діяльності і форм поведінки, нового рівня активності й пізнавальної самостійності. Показниками особистого зростання є прояви суб'єктності, тобто становлення внутрішнього світу і внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її діяльності і поведінки.

Процес становлення внутрішнього світу особистості детермінується змістом суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід - це досвід життєдіяльності і самореалізації, що набуває студент у процесі спілкування із колегами по навчанню, діяльності, пізнання, спостереження, ухвалення рішень, що стосуються його життя, вчинків, переживання своїх успіхів і невдач, саморефлексії. У ньому представлені як результати цілеспрямованого навчання, так і стихійної взаємодії із світом людей і речей. У навчальному процесі відбувається синтез суспільного досвіду, що проявляється у поняттях, правилах, способах культурного життя із індивідуальним досвідом життєдіяльності студента.

В основу нашої моделі організації пізнавальної діяльності студентів як передумови формування їх особистості знаходиться ідея особистісноорієнтованої освіти, моделі, розробленої В.В.Серіковим [5], удосконалена на базі теорії особистості С.Л. Рубінштейна [4], згідно якої суть особистості виявляється у її здатності займати певну позицію, оскільки особистість - не набір заданих якостей, а здатність людини "бути особистістю", тобто проявляти свої відносини до світу і самого себе.

Початковим пунктом цієї концепції є уявлення про особистість як про мету і провідний "творчий чинник" процесу освіти, про особливу природу і механізми формування особистісного досвіду людини у процесі навчання. Провідна ідея полягає в тому, що не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу стає визначальною провідною ідеєю навчання.

Головною умовою прояву особистісних здібностей в освітньому процесі В.В. Серіков вважає створення особистісноорієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої). Це така ситуація, яка потребує прояву особистісних функцій, коли людина потрапляє в ситуацію, де потрібно шукати сенс, подумати про себе, побудувати образ і модель свого життя, вибрати творчий варіант рішення проблеми, дати критичну оцінку чинникам і т.і. Завдання педагога, який організовує пізнавальну діяльність студентів, полягає, передусім, у створенні вищезазначених ситуацій.

Основна увага в концепції В.В. Серікова приділяється педагогічній технології створення особистісно орієнтованих ситуацій. Пропонована технологія ґрунтується на

ідеї реалізації трьох основних характеристик особистостісноорієнтованої ситуації: життєвої контекстності, діалогічності та ігрової (рольової) взаємодії учасників педагогічного процесу.

Серед науково-психологічних проблем, які не лише не втратили своєї актуальності протягом всього культурно-історичного розвитку людства, а й набувають особливої значущості в кожному цивілізованому і прогресивно зорієнтованому суспільстві - проблема формування творчої особистості, здатної до ефектиної пізнавальної і професійної діяльності. Особливістю наукового тлумачення феномену творчості у вітчизняній науці (С.Л. Рубінштейн, О.Н. Леонтьєв, О.Г. Асмолов, О.В. Петровський, Я.А. Пономарьов та ін.) є визначеність його змісту принципом суспільної детермінованості особистості, зокрема її знань та творчих здібностей. Саме тому творча діяльність особистості розглядається традиційно, як результат єдності пізнання та діяльності.

На сучасному етапі важливе значення має особиста відповідальність майбутнього фахівця за своє професійне зростання та формування і розвиток власної особистості. Зокрема, Беррі Шварц вбачає суттєві зв'язки між свободою, відповідальністю та щастям особистості. Він вважає, що "якщо ми хочемо підготувати людей до позитивного життя, доброго, змістовного та продуктивного, то тоді їхня поведінка має передбачати окрім власної ініціативності та прагнення до вдосконалення відданість таким якостям як чесність, вірність, відвага і справедливість щодо інших" [8]. Для тих, хто розглядає свободу просто як право втекти від відповідальності чи зобов'язань, думки автора можуть здатися такими, що суперечать самому поняттю "свобода". Так, Шварц готовий наводити аргументовані свідчення того, що без відповідальності свобода стає, як каже автор пісень Кріс Крістоферсон, "ще одним словом, коли немає що втрачати". Без відповідальності свобода стає марною обіцянкою, порожнеча яка нічого не може дати для повноцінного життя.

На думку Віктора Клименка, важливо вивчити можливості застосування концепції механізму творчості для визначення його станів в особистості через характеристику мислення, почуттів, уяви, психомоторики та енергопотенціалу, а такою намітити можливий зміст освіти і стандарти їхнього психічного розвитку. Дослідник надає власну концепцію механізму творчості. "Механізм починає працювати, коли людина усвідомлює себе, свою здатність до самостійної дії. Орієнтуючись на свою мету, вона стає несхожою на інших і тільки робота механізму творчості привносить у життя сенс, оскільки творчість обдаровує людину свободою" [3].

На думку науковця, способи дій людини визначаються віковими можливостями механізму здібностей, а в дорослому віці - мірою розвитку здібностей. Вікові можливості розгортаються у такій послідовності функцій дій:

- пізнавальні дії - ставлення до оточуючого середовища і до самого себе, щоб його засвоїти і оволодіти його властивостями;
- наслідувальні дії - людина прагне чужі образи, думки і почуття матеріалізувати у форми предметів чи знакових систем (тексти, картини, вироби із природних речовин тощо);
- творчі дії - інструменти вироблення оригінальних самодостатніх предметів, тобто думок, образів почуттів, а також техніки і технологій промислового виробництва, чого ще не існувало в ноосфері.

Маслоу джерелом психічного розвитку особистості вважає її прагнення до самоактуалізації, яку складають потреба в повазі і самоповазі, потреба в любові з боку оточуючих і належності до спільності, потреба у безпеці (захист від страху і тривоги) та фізіологічні потреби (спрага, голод, продовження роду тощо). З ними пов'язані пізнава-

льні (“знати і розуміти”) та естетичні потреби (“сприймати прекрасне”), але вони не входять до ієрархії, є вторинними стосовно її складових. Потреба в самоактуалізації виявляється лише тоді, коли задоволені потреби, що перебувають на нижчих щаблях ієрархії. За Маслоу, навіть тоді, коли в людини задоволені всі потреби, вона все ж відчуває неспокій доти, доки не діє так, як думає і як здатна діяти.

Структура особистості для Фрома визначає не тільки думки та почуття людини, але і його дії. Якщо структура особистості більшості людей, тобто соціальний характер, пристосована до об’єктивних задач, які індивід повинен виконувати в цьому суспільстві, то психологічна енергія людей перетворюється у виробничу силу, необхідну для формування цього суспільства. Замість підкорення відкритій владі людина створила собі внутрішню владу – совість та обов’язок, яка керує нею так ефективно, як ніколи не зуміла б жодна влада. Таким чином, соціальний характер інтеріоризує зовнішню необхідність і тим самим мобілізує людську енергію на виконання задач даної соціально-економічної системи [6].

Висновки. При організації пізнавальної діяльності особистості необхідно виходити із того, що, пізнавальна діяльність, що сприяє творчому розвитку особистості – це, передусім, евристична пізнавальна діяльність, а репродуктивна пізнавальна діяльність, як правило, не сприяє досягненню цієї мети.

Творчий потенціал майбутнього спеціаліста розвивається, насамперед, в процесі використання сучасних комп’ютерних засобів навчання, які забезпечують ефективну організацію пізнавальної діяльності студентів. Саме дистанційні форми навчання спрямовані на організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів, індивідуалізацію процесу навчання, організацію глибокого осмислення того, що вивчається, організацію рефлексії у пізнавальній діяльності.

Саме тому особливі вимоги необхідно пред’являти до організації дистанційного навчання студентів у вузі. Дидактичні вимоги до матеріалів для дистанційних курсів повинні включати технологічність, активізацію самостійної пізнавальної діяльності, організацію евристичних і творчих рівнів пізнавальної діяльності студента, конструювання індивідуальних освітніх траєкторій, зв’язок теорії з практикою, визначеність ролі викладача, рефлексію в пізнавальній діяльності студента.

Людина як особистість – це творець, перетворювач зовнішнього і внутрішнього світу. І ця її якість розкривається не тільки через категорії самооцінки та свободи вибору (саморегуляції), а й через категорію творчої мотивації.

Становлення особистості – це безперервне наповнення і збагачення її новим змістом. Розквіт творчих потенцій – це реалізація як того, що закладено в суспільних умовах діяльності, так і тих конкретних цілей особистості, які визначаються її внутрішнім кредо: уявленням про сутність своєї життєдіяльності. Специфічною ознакою мотивів особистості є саме їх творча спрямованість. Особистості притаманне прагнення до самоактуалізації, до самореалізації своїх здібностей. Творчість виступає вищою формою мотивації поведінки діяльності людини, специфічним детермінуючим фактором її поведінки.

Список літератури: 1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. 2. *Анциферова Л. И.* Психологическая концепция Пьера Жане. – Вопросы психологии, 1969, № 5. 3. *Клименко В.В.* Людина і ноосфера, (монографія). - К.: Альфа, 1991.- 282 с. 4. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова.– М.: Педагогика, 1976. – 416 с. 5. *Сериков В.В.* Образование и личность: Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с. 6. *Фромм Э.* Величие и ограниченность теории Фрейда. -М.: 2000

“Фирма “Издательство АСТ”, 2000. - 448 с. 7. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. М.. 1974, 2-е изд. 8. Schwartz,B.(2000). Self Determination: The tyranny of freedom. In American Psychologist Association, Inc. January.

Bibliography (transliterated): 1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. L., 1968. 2. Ancyferova L. I. Psihologicheskaja koncepcija P'era Zhane. – Voprosy psihologii, 1969, № 5. 3. Klimenko V.V. Ljudina i noosfera, (monografija). - K.: Al'fa, 1991.- 282 s. 4. Rubinshtejn S. L. Problemy sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii // Problemy obwey psihologii / Otv. red. E.V. Shorohova.– M.: Pedagogika, 1976. – 416 s. 5. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost': Teorija i praktika proektirovanija ped. sistem. – M.: Logos, 1999. – 272 s. 6. Fromm Je. Velichie i ogranichenost' teorii Frejda. -M.: 000 "Firma "Izdatel'stvo ACT", 2000. - 448 s. 7. Jaroshevskij M. G. Psihologija v XX stoletii. M.. 1974, 2-e izd. 8. Schwartz,B.(2000). Self Determination: The tyranny of freedom. In American Psychologist Association, Inc. January.

Л.А. Рябченко

ВЛИЯНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается проблема влияния развивающего обучения на формирование творческой личности, способной к эффективной познавательной и профессиональной деятельности. В центре внимания педагога – создание личностно-ориентированных ситуаций, благодаря которым формируется творческая личность человека. Творчество является высшей формой мотивации поведения.

I. Ryabchenko

THE DEVELOPING TRAINING INFLUENCE ON THE EFFECTIVE COGNITIVE ACTIVITY DEVELOPMENT AND PERSONALITY'S CREATIVITY

The article deals with the problem of developing training's influence on the creative personality's able to effective cognitive and professional activity formation. The central point of teacher's attention is the creation of personality-oriented situation due to each the creative human personality forms. The creativity – is the highest form of the motivation of behaviour.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.11.2011

А.А. Кононова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях проблема формирования профессиональных стандартов и их сопряжения с образовательными стандартами приобретает особую актуальность. Этот аспект исследований в области психолого-педагогического профессионального образования приобретает значимость в связи с пересмотром норм многих видов деятельности, изменением мира профессий: появлением новых профессий наряду с дифференциацией и интеграцией одних и “отмиранием” других. Мир профессий характеризуется нестабильностью в силу изменений их содержания, средств и условий труда. Происходит изменение характера связи профессионального труда и профессионального образования, субъектом которых является профессионал.

Целью статьи является рассмотрение проблемы формирования и развития профессионала как активного субъекта на этапе профессиональной подготовки, исследование образовательных и профессиональных стандартов.

Поиск методологических оснований образовательных стандартов связан с процессом смены образовательной парадигмы с когнитивно-ориентированной на личностно ориентированную. Личностно ориентированная парадигма - закономерный этап развития гуманистического направления в мировой педагогике. В ней акцентируется целенаправленность преобразования человеком мира и самого себя [1]. В основе личностно ориентированной парадигмы лежат природная предрасположенность человека к творчеству, гуманистические принципы, центрированные на духовности человека и его нравственных оценках.

Известно, что происходит становление нового подхода к определению целей, задач и принципов образования. В связи с этим совершенствуются учебные программы, разрабатываются новые формы, средства и методы обучения.

Профессиональные стандарты – это минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ в определенной отрасли экономики. Они включают, наряду с другими данными, наименование должностей и соответствующие им квалификационные и образовательные уровни, перечень конкретных должностных обязанностей (рассматриваемых с точки зрения знаний, умений и навыков), выполнение которых позволит работнику реализовать трудовые функции в границах его компетенций [3, 5]. Специалист, сертифицированный в соответствии со стандартом профессионального общества, становится конкурентоспособным.

На схеме представлена модель сопряжения образовательных и профессиональных стандартов на основе профессионального развития.



Рассмотрим основные блоки предлагаемой схемы. В качестве основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов выступает профессиональное развитие личности на основе ее мотивирования. Профессиональное развитие личности – это процесс, в котором человек постоянно поддерживает качественный уровень своих знаний, навыков и умений на протяжении всего профессионального развития. Невозможно стать профессионалом однажды, и чтобы быть профессионалом, необходимо постоянно развивать профессиональные качества. Профессиональное развитие личности так же как и развитие личности, в целом, не должно быть принудительным или формальным, оно должно быть образом жизни и мышления, да и просто полезной привычкой. Человек, который не развивается как личность, не может развиваться профессионально. Развитие личности требует только осознанного целенаправленного подхода и стремления к обучению. Это позволяет, как указано на схеме, выделить профессионально-психологические компоненты, необходимые для разработки образовательных и профессиональных стандартов.

Известно, что образовательные стандарты направлены на обеспечение профессионализма деятельности. Основными профессионально-психологическими компонентами для их разработки являются требования к уровню профессиональных знаний, умений и навыков, профессиональной квалификации специалиста, способам и алгоритмам решения профессиональных задач.

Профессиональные же стандарты связаны с обеспечением профессионализма личности. Основными профессионально-психологическими компонентами для их разработки являются квалификация специалиста и его компетентность.

Важным моментом в рассмотрении активного субъекта деятельности является раскрытие особенностей и содержания его профессионализма. Профессионализм – это интегральное качество субъекта труда, характеризующее продуктивное выполнение

профессиональных задач, обусловленное творческой деятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации [3].

Профессионализм можно рассматривать в двух аспектах: как профессионализм деятельности и как профессионализм личности [2]. Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень ее личностно-деловых качеств, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на эффективное развитие специалиста.

Профессионально-компетентная личность – личность специалиста, способная мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, навыки [3]. Ключевые компетенции: социально-коммуникативная, предпринимательская, способность к эффективному поведению на рынке труда и способность к профессиональному росту и самообразованию – обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных). Существуют определенные различия между понятиями “компетентность” и “компетенция”. Так, компетентность человека – это знания, умения и опыт, а компетенция – способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации.

Ключевые компетенции как многоуровневую систему требований, которая фактически пронизывает профессию снизу доверху, призван определить профессиональный стандарт. В этом случае профессиональный стандарт должен определить систему требований, которая будет отражена в программах профессионального образования.

Проблема создания профессиональных стандартов в области информационных технологий связана с постоянными изменениями при частых появлениях новых технологических направлений, которые порождают потребность в новых специалистах. Западные аналитики отмечают, что распространение нового подхода может привести, с одной стороны, к полному исчезновению некоторых традиционных информационно-технологических профессий, а с другой – к появлению принципиально новых профессий [8]. Разработчики профессиональных стандартов осознают динамику отрасли и поэтому закладывают в проект возможности реагировать на изменения требований рынка. Сейчас прорабатывается вопрос о создании специальной структуры, которая будет отвечать за периодическую актуализацию перечня профессий и взаимодействие их с системой образования, что позволит в том же ритме обновлять существующие учебные программы и создавать новые. По сути, складывается совершенно новый вид деятельности – поддержка и развитие профессиональных стандартов в различных отраслях и организация их связи с соответствующими образовательными программами.

Законом Украины “Про освіту” четко определена роль стандартов в организации контроля качества подготовки специалистов. Статья 15 этого закона гласит, что “державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти...” [2]. Сегодня государственные образовательные стандарты, введенные или разрабатываемые на всех уровнях образования, определяют одновременно требования как к минимуму содержания, так и к уровню подготовки выпускников.

Основные требования к качественной деятельности образовательного учреждения указаны в международном стандарте серии ISO 9000 [6]. В нем представлена система качества подготовки специалиста, включающая в себя обеспечение, оценку и развитие качества подготовки. Представлены и стандарты профессионального образования, реализация образовательных стандартов, мониторинг стандартов и контроль за их выполнением.

Основными предпосылками повышения качества образования выступают инновации в технике, технологии, в содержании и характере профессиональной деятельности специалистов; инновации в системе подготовки студентов в учебном заведении; деятельностный подход в формировании и реализации содержания профессионального образования; в опережающем характере развития профессионального образования по отношению к сфере труда.

Реализация идеи опережающего образования осуществляется в трех аспектах:

- Опережающий уровень образования студентов по отношению к текущим проблемам производства.
- Опережающая подготовка кадров по новым перспективным разнообразным профессиям.
- Саморазвитие личности.

Другими словами, на каждой ступени профессионального обучения необходимо перестраивать образовательный процесс, чтобы у студентов не только формировались профессиональные знания и умения, но и развивались коммуникативные качества личности, которые позволят им достаточно быстро осваивать новую технику и технологию.

Таким образом, уровень профессиональной подготовки специалистов обусловлен качеством их подготовки в системе образования, качеством применяемых технологий обучения и воспитания, личностно ориентированной направленностью на формирование творческих способностей специалиста, опережающим характером профессионального образования.

Данные факторы способствуют формированию таких умений и навыков будущих специалистов, как способность осваивать новые перспективные технологии, технику, методы деятельности, производственные отношения, ориентироваться в достижениях производства, информационная грамотность; профессиональная мобильность и компетентность, предприимчивость и инициативность, высокая культура труда; потребность в непрерывном образовании, в творчестве и профессиональном росте; дисциплинированность и интеллектуальная насыщенность профессиональной деятельности.

Список литературы: 1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2005.- №4. 2. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. - Екатеринбург, 2000. 3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. - Екатеринбург, 2002. 4. Климов Е.А. Введение в психологию труда. - М., 1988. - С.52. 5. Машукова Н.Д. Принципы формирования профессиональных стандартов и их сопряженность с образовательными стандартами // Среднее профессиональное образование. - 2002. - № 1. 6. ISO 9000-1-94. Общее руководство качеством и стандарты по обеспечению качества.

Bibliography (transliterated): 1. Bondarevskaja E.V. Cennostnye osnovanija lichnostno-orientirovannogo vospitanija // Pedagogika. – 2005.- №4. 2. Gluhanjuk N.S. Psihologija

professionalizacii pedagoga. - Ekaterinburg, 2000. 3. Zeer Je.F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti. - Ekaterinburg, 2002. 4. Klimov E.A. Vvedenie v psihologiju truda. - M., 1988. - S.52. 5. Mashukova N.D. Principy formirovaniya professional'nyh standartov i ih soprjazhennost' s obrazovatel'nymi standartami // Srednee professional'noe obrazovanie. - 2002. - № 1. 6. ISO 9000-1-94. Obwee rukovodstvo kachestvom i standarty po obespecheniju kachestva.

Г.О. Кононова

ПРОФЕСІЙНІ ТА ОСВІТНІ СТАНДАРТИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Стаття присвячена проблемам формування і розвитку професіонала як активного суб'єкта на етапі професійної підготовки. Рівень професійної підготовки фахівців обумовлений якістю їх підготовки в системі освіти, якістю застосовуваних технологій навчання і виховання, особистісно-орієнтованої спрямованістю на формування творчих здібностей фахівця, випереджаючим характером професійної освіти.

Ключові слова: професійні стандарти, освітні стандарти, професійний розвиток особистості, професіоналізм, компетентність.

A. Kononova

PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL STANDARDS AS A NECESSARY CONDITION TRAINING

The article deals with the problems of formation and development of a professional as an active subject during training based on professional and educational standards. Level of professional training due to the quality of their training in the education system, the quality of technology education and training, student-oriented focus on the formation of creativity specialist, outstripping the nature of vocational education.

Key words: professional standards, educational standards, professional development of personality, professionalism and competence.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.06.2011

Л.В. Штефан, О.О.Романовська

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДІЛОВИХ ІГОР

Актуальність дослідження. Професійна підготовка фахівців у процесі навчання є необхідною умовою їх активного включення в самостійну професійну діяльність. Важливо, щоб у процесі професійної підготовки молоді люди сприймали себе не просто студентами, учнями, а бачили деяку перспективу, усвідомлювали себе майбутніми фахівцями, активність яких є вирішальним чинником професійного розвитку.

Особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства набуває підготовка висококваліфікованого конкурентноздатного фахівця, готового до здійснення ефективної професійної діяльності. Тому в умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності й альтернативності діяльності ВНЗ змінюється стратегія підготовки сучасних фахівців. Отже, сучасних фахівців необхідно готувати відповідно до запитів роботодавців та суб'єктів ринкових відносин з метою подолання суперечності між існуючою практикою професійної підготовки та вимогами реального життя. Ринок праці визначає, що головним сьогодні стає не стільки кількість знань фахівця, скільки його здатність вирішувати складні професійні проблеми, уміння проявляти себе в непередбачених ситуаціях. Конкурентноздатність студента інженерно-педагогічних ВНЗ можливо формувати через мобілізацію викладачем інтелектуальних, морально-вольових і фізичних сил студентів на досягнення конкретних цілей навчання. Цьому сприяють сучасні форми навчання, серед яких чільне місце посідають ділові ігри.

Виходячи з цього, проблема формування інженера-педагога як конкурентноздатної особистості засобами ділових ігор є найважливішою педагогічною проблемою та потребує поглибленого вивчення. Її актуальність водночас зумовлена й потребою суспільства у такій творчій особистості фахівця, яка активно розвиває особистісні світоглядної якості. Проте сьогодні в інженерно-педагогічній освіті ці питання недостатньо теоретично й практично досліджені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гра з давніх часів була одним із способів моделювання взаємин людини із соціальним середовищем. У цьому контексті заслуговують на увагу роботи Арістотеля, Платона, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсера, Дж. Локка, Я.А. Коменського. На сучасному етапі розвитку суспільства активно розвивається ділова гра, що передбачає пошук управлінських рішень у різних сферах діяльності людини. Одними з перших її почали вивчати та застосовувати економісти (Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грем, Р. Дьюк, Р. Прюдом). Сьогодні ця форма навчальної діяльності активно досліджується педагогічною наукою та посідає чільне місце у педагогічній практиці (Н. Борисова, М. Воровка, Л. Матросова, В. Трайнева, П. Щербань). Потребують уваги і питання застосування ділових ігор в інженерно-педагогічній освіті як специфічній освітянській галузі.

Основна частина. Одним із принципів підходів в успішному перебігу професійної підготовки фахівця в інженерно-педагогічному ВНЗ є коректування системи навчання з огляду на зміни позиції студента в навчально-пізнавальній діяльності. Ще К. Ушинський вважав, що організація процесу навчання повинна будуватись на заса-

дах серйозної й цікавої роботи того, якого навчають, оскільки механічне повторення й зубріння призводить до того, що “дія, що повторюється, стає легше й легше, але, разом з тим, усе менше займає душу” [8, с. 40]. Ця думка актуальна й сьогодні. Формування конкурентноздатності студента – майбутнього фахівця потребує створення умов для формування спрямованості на активну пізнавальну діяльність, творчу ініціативність і самоорганізованість. За сучасних умов він повинен виступати не як об'єкт, на який здійснюється вплив різноманітними педагогічними засобами, а як суб'єкт взаємозалежної діяльності. Даний підхід до організації навчально-виховного процесу потребує нових засобів, які забезпечували б реалізацію цього завдання. Одним із засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів сьогодні є ділові ігри.

Розглянемо ключові поняття процесу активізації пізнавальної діяльності за цих умов.

Одне з багатьох психологічних тлумачень категорії “діяльність” полягає в тому, що під “діяльністю” розуміють специфічний вид активності людини, що спрямована на пізнання й творче перетворення навколишнього світу, включаючи себе самого й умови свого існування. Діяльність людини виступає спочатку як практична, матеріальна діяльність потім з неї виокремлюється діяльність теоретична. Усяка діяльність складається з низки актів дій або вчинків, заснованих на тих або інших спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету (потребу). Діяльність суб'єкта завжди пов'язана з деякою потребою, будучи вираженням потреби суб'єкта в будь-чому, потреба викликає його пошукову активність...” [2, с. 146]. В. Давидов дає узагальнене філософсько-педагогічне трактування категорії “діяльність” як творчого перетворення людиною навколишньої дійсності. Вихідною формою такого перетворення є праця. Всі види матеріальної і духовної діяльності людини є похідними від праці й мають головну рису – творче перетворення дійсності, а в підсумку – самої людини [3].

Отже, у явному або непрямому виді у визначенні сутності діяльності є такий аспект її прояву, як активність. Розглянемо це поняття стосовно процесу пізнання.

Як вважає А. Люблінська, активність людини “завжди виражена у діях особистості, вона щось змінює, перебудовує, руйнує або з'єднує. Бути активним – означає перебувати в діяльнісному стані” [6]. При цьому О. Леонтьєв наголошує, що “активність людини, у тому числі й пізнавальна активність, спонукається предметом діяльності, ... який є її дійсним мотивом” [5, с. 17]. Р. Низамов зазначає, що пізнавальна активність студентів виражається у “вольових діях, стані посиленої пізнавальної діяльності, всебічному глибокому інтересі до знань, напруженості уваги” [7, с. 34]. Водночас, на думку А. Котова пізнавальна активність визначає вміння самонавчатися, самостійно планувати, організовувати процес пізнання, здійснювати контроль і оцінку отриманих результатів [4, с. 26]. Як показав проведений аналіз літературних джерел, більшість дослідників розглядають поняття “активність” через “діяльність”, а “діяльність” через “активність”, підкреслюючи тим самим, що поза діяльністю активності не існує [8, с. 14].

Отже, активність студента – це й “пусковий механізм”, і результат процесу навчання. Як “пусковий механізм” активність виступає як прояв усіх сторін особистості того, кого навчають, через формування жаги до нового, прагнення до лідерства, радості пізнання (потребнісно-мотиваційна сторона особистості). Результатом цих процесів є установки на вирішення пізнавальних суперечностей, навчальних і побутових проблем (операційно-пізнавальна сторона). Водночас за цих умов формується і гото-

вність до вирішення складних завдань (морально-вольова сторона). Таким чином, пізнавальна активність характеризує ступінь або міру енергійності діяльності суб'єкта як джерела пізнання, інтенсивність його пізнавальної діяльності в процесі навчання. Ці висновки збігаються з поглядами П. Блонського, який зазначив, що у результаті діяльності відбувається формування особистості, розвиток творчих здібностей і світогляду, морально-етичних поглядів і переконань [1]. Значною мірою активність формується через широке використання у навчальному процесі ділових ігор. Пізнавальна активність майбутніх інженерів-педагогів за цих умов можлива у разі активізації таких складників дидактичного процесу професійної підготовки конкурентноздатного фахівця:

- пізнавальної активності студента;
- діяльності викладача, спрямованої на по активізацію діяльності студента.

Разом ці складники становлять єдине ціле. Унаслідок такого взаємозв'язку симетрія структури категорії “пізнавальна активність” та категорії “професійна підготовка” є неминучою. Як вважає Т. Шамова, використання в діалектичній єдності цих понять “дозволяє сформулювати єдину точку зору на поняття сутності пізнавальної активності, яку необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат” [8, с. 97].

Виходячи з проведеного аналізу, пізнавальну активність майбутніх інженерів-педагогів ми розглядатимемо з позицій ставлення студента до змісту й процесу професійної діяльності, прагнення до ефективного оволодіння знаннями, до мобілізації морально-вольових зусиль. До методів, що активізують пізнавальну й практичну діяльність студентів у процесі формування конкурентоспроможності, належать ділові ігри, які сприяють підвищенню їхньої активності у пізнавальній, практичній й творчій діяльності, формуванню вмінь аналізувати ситуацію з погляду формування тактичних і стратегічних цілей і умов їхнього досягнення, створюють умови для самопізнання особистості як фахівця. На нашу думку, зазначений метод педагогічного впливу з позиції змістовності дає можливість майбутньому фахівцеві “примірити” на себе певний вид професійної діяльності, допомагає реалізувати самодіагностичний аспект щодо сформованості професійних якостей та отримати інформацію для міркувань про становлення його як професіонала.

Проведений аналіз літератури дозволив умовно вирізнити кілька типів ділових ігор.

Перший тип – ігри-“загравання”, які фактично не торкаються питань професійної діяльності (тренінг спілкування, ігри на розвиток уваги, пам'яті, кмітливості тощо).

Другий тип – ігри, що моделюють окремі аспекти професійної діяльності. Ігри даного типу розподіляються на такі групи:

- ігри, що знайомлять з особливостями посадових функцій, з вимогами до фахівця;
- пробні ігри, що спрямовані на самопізнання (студенти випробують себе в ігрових професійних ситуаціях, а в міру сил і розвивають професійно важливі якості).

Третій тип – ігри, що моделюють сам процес професійної діяльності, дозволяють побудувати особистісний професійний план (ОПП), розвинути професійні перспективи.

Четвертий тип – ціннісно-орієнтаційні ігри, що відбивають ту моральну позицію студентів, на тлі якої відбувається професійна діяльність. Побудувати цю мо-

дель найбільш складно, оскільки вона містить поняття “щастя” і “сене життя”. Загальним орієнтиром для педагога є положення про те, що щастя полягає у найбільш повній самореалізації особистості, в удосконалюванні й розкритті сутнісних сил людини, а досягається це головним чином, у праці що має суспільну значимість і приносить задоволення самій людині.

На думку дослідників, основа ділової гри - створення *імітаційної* та *ігрової* моделей, які повинні органічно накладатися одна на одну, що і визначає структуру ділової гри. Імітаційна модель відображає обраний момент реальної дійсності, яка є об'єктом імітації (наприклад, проведення фрагменту виховного заходу в ПТНЗ). *Ігрова модель* є способом опису роботи учасників по реалізації імітаційної моделі.

Специфіка ігрової та імітаційної моделей узагальнена на рисунку.

Методичне забезпечення	ІГРОВА МОДЕЛЬ				Технічне за- безпечення
	ігрові цілі	ролі і функції грав- ців	сцена- рій гри	прави- ла гри	
	педа- гогічні цілі	пред- мет гри	модель взаємодії гра- вців	систе- ма оцінюван- ня	
	ІМІТАЦІЙНА МОДЕЛЬ				

Не існує загальноприйнятого уявлення про структуру гри, хоча багато структурних елементів є загальними для різних підходів. Ефективність ділової гри визначається вибором цілей. Постановка цілей - перший крок до розробки ігрової моделі. Вони ставляться перед всіма учасниками. Визначаються цілком реальні, близькі й зрозумілі всім завдання. Вони тісно пов'язані з об'єктом імітації, сприяють входженню в роль, конкретизують умови гри.

Предметом гри є діяльність учасників. Вона пов'язана зі змістом підготовки інженера-педагога, його кваліфікаційною характеристикою. Це перелік найважливіших для майбутніх інженерів-педагогів відтворюваних у діловій грі процесів або явищ, які потребують компетентних професійних дій.

Під сценарієм ділової гри розуміється опис (у словесній чи графічній формі) характеру й послідовності дій гравців (інженерів-педагогів) і викладача, який проводить гру. Це загальна послідовність гри, її етапи і кроки.

Структура опису ролей ділової гри може містити такі компоненти:

- перелік ролей і відповідних їм функцій. Наприклад, при проведенні ділової гри “Проведення виховного заходу «Наше здоров'я - в наших руках» в ПТНЗ” ролі розподіляються таким чином: куратор групи, учні групи;

- суть ролей, які виконуються гравцями, їхні права й обов'язки. Наприклад, при проведенні зазначеної ділової гри її учасникам пропонується приблизний перелік прав та обов'язків. Так, куратор групи говорить вступне слово перед заняттям, учні слухають та виконують завдання куратора;

- інструкції щодо виконання кожної посадової ролі. Наприклад, після перегляду заняття під час аналізування вихователі повинні висловити свою думку про проведене заняття, про підготовку заняття, про творчий підхід вихователя тощо;

- інструкції гравцям можуть бути дані у вигляді словесного опису їхніх дій, прав й обов'язків. Наприклад, при проведенні ділової гри “Проведення виховного заходу «Наше здоров'я - в наших руках» в ПТНЗ” учасникам пропонувалася така вступна інструкція: “Сьогодні ми проведемо ділову гру. Усі присутні стануть її активними учасниками. Зараз кожен отримає бланк з назвою ролі та її характеристиками та ін..”.

Важливе значення при визначенні ролей і функцій гравців має відбір учасників ділової гри. Його мета - врахування інтересів, бажань й особистісних якостей при розподілі ролей. Суттєвий фактор при відборі учасників - рівень їхньої професійної підготовки і обсяг знань про процес, що імітується. Правила гри є також важливим структурним елементом ігрової моделі. Вони описують норми поведінки. Іноді гравцям надається можливість змінювати, коректувати правила. Це дозволяє студентам відчувати себе не просто акторами, а й активними учасниками ділової гри.

У діловій грі велику роль відіграє система оцінювання учасників. Вона спрямована на контроль відповідності якості прийнятих рішень еталонам професійної діяльності. Система оцінювання може передбачати такі оцінки:

- змістовну;
- індивідуальних і спільних цілей;
- діяльності та особистісних якостей учасників гри.

Головним критерієм оцінювання стає рівень компетентних професійних дій учасників. Аналізування гри викладачем, рефлексія учасників при підведенні підсумків - важливий структурний складник ділової гри, що виконує виховну, розвивальну, навчальну, профорієнтаційну і коригувальну функції.

Проведена нами дослідницька робота дозволила зробити висновки, що заміна реальних професійних відносин відповідною моделлю дозволяє:

- ознайомити майбутніх інженерів-педагогів практично з будь-яким видом професійної діяльності;
- маючи справу з моделлю, розуміючи її умовність, студенти мають можливість сміливіше приймати рішення, варіювати ними, оскільки за цих умов метод “спроб і помилок” не призведе до реального порушення діяльності підприємства, установи тощо;
- ділова гра дає можливість розглянути й оцінити можливі альтернативи щодо вибору професії.

На семінарських заняттях із практичним використанням ігрової технології відбувається поглиблення і закріплення знань майбутніх інженерів-педагогів, удосконалення вмінь щодо застосовування їх на практиці. Зазначимо, що в цілому ділова гра дає можливість не боятись помилок і активізувати власний творчий потенціал, оскільки учасники гри стають конкретними носіями виробничих відносин, які складаються в колективі.

Знання методологічних основ розроблення навчальної гри стає підґрунтям для подальшої роботи щодо реалізації її у практику професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розглянемо більш детально технологію розроблення навчальних ділових ігор.

Для підвищення ефективності ділової гри технологія її розроблення повинна

відповідати певній сукупності вимог:

- ✓ гра повинна відповідати обраним цілям навчання;
- ✓ гра повинна зачіпати практичну професійну ситуацію;
- ✓ необхідна певна попередня психолого-педагогічна підготовка учасників гри, яка б відповідала її цілям і змісту;
- ✓ треба передбачати можливість використання в грі творчих елементів діяльності її учасників;
- ✓ в процесі гри викладач повинен бути не тільки її керівником, але й консультантом і коректором окремих дій її учасників.

Будь-яка навчальна гра складається з кількох етапів (таблиця).

Основні етапи ділової гри

Етап гри	Сутність етапу	Зміст діяльності на етапі гри
Етап підготовки до гри	Розроблення	- o розроблення сценарію; - o план ділової гри; - o загальний опис гри; - o зміст інструктажу; - o підготовка матеріального забезпечення
	Введення в гру	- o постановка проблеми, цілей; - o умови, інструктаж; - o регламент, правила; - o розподіл ролей; - o формування груп; - o консультації
Етап проведення гри	Групова робота над завданням	- o робота з джерелом; - o тренінг; - o мозковий штурм; - o робота з ігротехником
	Міжгрупова дискусія	- o виступ груп; - o захист результатів; - o правила дискусії; - o робота експертів
Етап аналізу й узагальнення результатів гри	Підбиття підсумків гри	- o висновок з гри; - o аналіз, рефлексія; - o оцінка й самооцінка роботи; - o висновки й узагальнення; - o рекомендації

Проаналізуймо детально кожний з етапів ділової гри.

Етап підготовки до гри починається з розроблення сценарію – умовного відбиття ситуації й об'єкта. У зміст сценарію входять: навчальна мета заняття, опис досліджуваної проблеми, обґрунтування поставленого завдання, план гри, загальний опис процедури гри, зміст ситуації і характеристик діючих осіб. У подальшому проводиться введення в гру, орієнтація учасників та експертів. При цьому визначається режим роботи, формується головна мета заняття, здійснюється постановка проблеми і

вибір ігрової ситуації. Студентам видаються необхідні матеріали, надаються інструкції, правила, установки на гру. У деяких випадках збирається додаткова інформація. За необхідності студенти звертаються до ведучого й експертів за консультацією. Допускаються попередні контакти між учасниками гри. Негласні правила забороняють відмовлятися від отриманої за жеребом ролі, виходити з гри, пасивно ставитися до неї, негативно впливати на активність, порушувати регламент і етику поведінки.

Етап проведення гри включає безпосередньо процес гри. З початком гри ніхто не має права втручатися і змінювати її перебіг. Тільки ведучий може коригувати дії учасників, якщо їхня мета не відповідає головній меті гри. Розрізняють три способи розвитку ігрового процесу: детермінований, непередбачуваний, змішаний. Залежно від модифікації гри можуть бути введені різні типи рольових позицій учасників:

- стосовно змісту роботи в групі – генератор ідей, розробник, імітатор, ерудит, діагност, аналізатор;
- за організаційними позиціями – організатор, координатор, інтегратор, контролер, тренер, маніпулятор;
- стосовно новизни – ініціатор, обережний критик, консерватор;
- за методологічними позиціями – методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексуючий, програміст;
- за соціально-психологічними позиціями – лідер, чутливий, незалежний, нечутливий.

Етап аналізування гри передбачає обговорення й оцінку її результатів, виступ експертів, обмін думками, захист майбутніми інженерами-педагогами своїх рішень і висновків. На закінчення ведучий констатує досягнуті результати, визначає помилки, підбиває підсумки заняття. При цьому звертається увага на зіставлення імітаційної моделі гри з відповідною сферою професійної діяльності, встановлюються зв'язки гри зі змістом навчальної дисципліни.

У навчальних іграх використовується не тільки ігровий метод як такий - широко застосовуються групові та індивідуальні форми роботи, проводиться спільне обговорення ситуацій, здійснюється тестування й опитування учасників, створюються нові нестандартні рольові ситуації. Іншими словами, гра органічно поєднує і дозволяє використовувати різні методи навчання і діагностування, у тому числі анкетування, соціометрію, мозковий штурм та ін. Крім того, встановлено, що при лекційній формі навчання засвоюється 20% інформаційного матеріалу, у той час як у діловій грі - 90%, тому що в останньому випадку інформація засвоюється в процесі органічної інтеграції ігрових і навчальних дій.

Висновки. Загальним орієнтиром для педагога повинно бути положення про те, що щастя полягає в у найбільш повній самореалізації особистості, в удосконалюванні й розкритті сутнісних сил людини. Досягається це головним чином у праці, що має суспільну значущість і дає радість і вітиху самій людині.

Ділова гра може зробити інформацію про професійну діяльність більше значущою, завдяки включенню студентів у знайомство з професією завдяки виконанню ролі. Зміниться статус студента: з пасивного слухача й глядача він стане активним учасником виробничого та педагогічного процесів.

Достоїнством ділової гри є те, що вона дозволяє створити імітаційну модель виробничих відносин, залучити студентів у ці відносини за допомогою конкретного змісту, що реалізується при виконанні певних ролей, узятих на себе студентами.

Заміна реальних професійних відносин моделлю дозволить:

- познайомити студентів практично з будь-яким видом професійної діяльності, тому що за певних умов модель створити можна, а залучити студента до професійної діяльності реального виробництва або навчального закладу не є можливим;

- маючи справу з моделлю, розуміючи її умовність, студенти можуть сміливо приймати рішення, варіювати їх, у цьому випадку метод “спроб” і “помилки” не призведе до реальної зупинки конвеєра, що може мати місце, наприклад, на виробничій або педагогічній практиці (порушення навчального процесу у ПТНЗ); у той же час модель, хоча й спрощена, але адекватна реальному виробничому (педагогічному) процесу;

- ділова гра дає можливість розглянути й оцінити досить багато можливих альтернатив вибору професії.

Ділова гра, незважаючи на практичну значущість, може бути використана лише як допоміжний елемент, як своєрідне ефективне доповнення до теоретичного матеріалу, як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проте, вона не може бути основним методом навчання. Студенти повинні бути глибоко переконані, що освоєння професійних знань – це не гра, а напружена систематична праця, хоча гра і дозволяє якоюсь мірою урізноманітнити їхню діяльність, активізувати інтерес до досліджуваного матеріалу і розвиває навички роботи в команді.

Не існує загальноприйнятого уявлення про структуру гри, хоча багато-структурні елементи є загальними для різних підходів.

Разом з тим, застосування ігрових методів у педагогічній практиці має певну специфіку. Варто зазначити, що ділову гру необхідно відрізняти від інших активних методів навчання та соціально-психологічного тренінгу. Треба визнати, що в цьому питанні існує велика плутанина: терміни вживаються недбало, іноді такі різні методи, як групова дискусія, рольові ігри та ділові ігри позначаються загальним поняттям “ділова гра”. Труднощі полягають у відсутності тих теоретичних критеріїв, на основі яких можна було б проводити порівняння. Вирішення цих питань розглядається нами як напрямки подальших наукових досліджень.

Список літератури: 1. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2т. – М., 1979. 2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 2008г. 3. *Давыдов В.В.* Формирование учебной деятельности. — М.: Просвещение, 1982. 4. *Котова А.Б.* Социальные детерминанты социализации молодежи в вузе: Автореф. дис... канд. пед. наук. — Ростов н/Д, 1999. - 21 с. 5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политическая литература. - 1975.-304 с. 6. *Люблинская А.А.* Природа активности и ее значение в развитии школьника. - Л.: ЛГПИ, 1967. 7. *Низамов Р.А.* Дидактические основы активизации учебной деятельности. - Казань: Изд-во КГУ, 1975. 8. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. - М.: АПН РСФСР, 1949. - Т.5. - 524 с. 9. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208с.

Bibliography (transliterated): 1. Blonskij P.P. Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija: V 2t. – M., 1979. 2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod red. B. G. Mewerjakova, V. P. Zinchenko. - 2008g. 3. Davydov V.V. Formirovanie uchebnoj dejatel'nosti. — M.: Prosviewenie, 1982. 4. Kotova A.B. Social'nye determinanty socializacii molodezhi v vuze: Avtoref. dis... kand. ped. nauk. — Rostov n/D, 1999. - 21 s. 5. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. - M.: Politicheskaja literatura. - 1975.-

304 s. 6. Ljublinskaja A.A. Priroda aktivnosti i ee znachenie v razvitii shkol'-nika. - L.: LGPI, 1967. 7. Nizamov R.A. Didakticheskie osnovy aktivizacii uchebnoj dejatel'nosti. - Kazan': Izd-vo KGU, 1975. 8. Ushinskij K.D. Sob. soch. - M.: APN RSFSR, 1949. - T.5. - 524 s. 9. Shamova T.I. Aktivizacija uchenija shkol'nikov. - M.: Pe-dagogika, 1982. – 208 s.

Л.В. Штефан, Е.А. Романовская

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВЫХ ИГР

В статье рассмотрены деловые игры как одно из средств активизации обучения. Описаны этапы деловых игр и особенности их применения в высших инженерно-педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: конкурентоспособный инженер-педагог, деятельность, активность, учебно-познавательная деятельность, деловая игра.

L. Shtefan, E. Romanovska

ACTIVATION OF TEACHING AND LEARNING ACTIVITIES FUTURE ENGINEERS-TEACHERS THROUGH BUSINESS GAMES

The article discusses the business games as a means of enhancing learning. Stages of business games and their application in higher engineering and pedagogical educational establishment.

Keywords: competitive engineer-teacher, activities, activity, learning and cognitive activity, a business game.

Стаття надійшла до редакційної колегії 3.09.2012

Н.В. Глушаниця

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З АВІОНІКИ

Постановка проблеми. Сучасні вимоги ринку праці до професійної підготовки фахівців авіаційної галузі зростають залежно від темпів удосконалення авіаційної техніки та ускладнення електронного обладнання на борту літака. Рівень сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетентності (ІПКК) майбутнього бакалавра з авіоніки визначає результативність його майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим постають актуальними питання пошуку концептуальних підходів щодо формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у майбутніх працівників авіаційної сфери. Проте їхнє розроблення перебуває на початковій стадії, що породжує суперечність між потребою суспільства у становленні майбутнього авіаінженера як особистості зі сформованою ІПКК та недостатньою розробленістю концептуальних основ для вирішення цього завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні в галузі педагогіки вищої школи нагромаджено значні напрацювання, які охоплюють різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі: Р.М. Макаров, Є.В. Кміта, В.В. Півень, Т.В. Тарнавська, Л.М. Зеленська, І.А. Колодій, Л.М. Конопляник. Проте поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти формування ІПКК саме у майбутніх бакалаврів з авіоніки.

Постановка завдання. Мета статті – визначити концептуальні підходи до формування ІПКК майбутнього бакалавра з авіоніки у процесі оволодіння фахом.

Виклад основного матеріалу. Здійснення наукових досліджень у сфері педагогіки вищої школи відбувається з урахуванням методологічних засад розгляду проблеми. Вітчизняні наукові школи тлумачать методологію як учення про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на яких базується дослідження та здійснюється вибір пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що найчастіше методологію розглядають як теорію методів дослідження, створення концепцій, як систему знань про теорію науки або систему методів дослідження. Від того, наскільки правильно визначені методи та прийоми наукового дослідження, залежить ефективне виконання завдань та досягнення поставленої мети. Ми цілком погоджуємося з тим, що методологія – це “концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища” [11].

Оскільки будь-яке наукове відкриття сприяє критичному переосмисленню, аналізу та уточненню прийнятого досі понятійного апарата, чинників, передумов і підходів до інтерпретації досліджуваного матеріалу, в більшості наук, зокрема в педагогіці вищої школи, використовується загальнонаукова методологія. Її основоположними загальнонауковими принципами є: історичний, термінологічний, функціональний, системний, когнітивний (пізнавальний), моделювання та ін. Водночас особливості певної науки потребують урахування конкретнонаукової методології. Це сукупність ідей або спе-

цифічних методів певної науки, які є базою для розв'язання конкретної дослідницької проблеми; наукові концепції, на які спирається даний дослідник.

Загальну методологію досліджень, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховного процесу, розробляли Ю.К. Бабанський, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Ф. Тализіна, М.Д. Ярмаченко; з інформатизацією освіти – Б.С. Гершунський, Є.І. Машбиць, Б. Скіннер; з реалізацією модульного підходу до навчально-виховного процесу – А.М. Алексюк, В. Оконь, Дж. Рассел, А.В. Фурман; з упровадженням інтерактивних технологій навчання – В.В. Котов, Х.Й. Лійметс, О.М. Пехота, Л.І. Пироженко, О.І. Пометун, О. Я. Савченко, І. М. Чередов.

Нами здійснювався пошук методологічних основ дослідження шляхом вивчення та аналізу наукових праць провідних учених в галузі педагогіки, педагогіки вищої школи, узагальнення їхніх ідей, дослідження специфічних підходів для вирішення питання формування ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки, здійснення аналізу концепцій у даній сфері та вивчення іноземного досвіду.

Успішність наукового пошуку зумовлюється також здатністю вченого мислити концептуально. Наукова концепція дослідження як основа конкретнонаукової методології полягає у чіткому визначенні передбачуваної провідної наукової ідеї, сутності явища (об'єкта, предмета дослідження), суперечностей, що виникають у процесі чи явищі, стадій, етапів розвитку (або тенденцій), та формується на основі діалектичної єдності таких форм наукового пізнання, як ідея, проблема, гіпотеза. Науково-педагогічне дослідження здійснюється на теоретико-методологічному (аналіз існуючих і створення нових педагогічних теорій), теоретичному та методичному (забезпечують вирішення теоретичних і методичних проблем навчання і виховання), а також історико-педагогічному (вивчення конкретних проблем історії педагогіки) рівнях.

Поняття “концепція” в сучасній науково-педагогічній літературі трактується як:

- форма та засіб наукового пізнання, яка є способом розуміння, пояснення, тлумачення основної ідеї теорії;
- провідний задум, що визначає життєдіяльність індивіда, стратегію дій людини у здійсненні планів, програм, реформ;
- система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [3].

Ми у своєму дослідженні визначаємо дане поняття як головну ідею, єдиний, визначальний задум, який орієнтує на кінцевий результат та базується на педагогічних умовах і підходах. Наше наукове дослідження базуватиметься на таких підходах до здійснення професійної підготовки студентів, як системний, компетентнісний, особистісний, діяльнісний, культурологічний та комунікативний.

Стратегічним завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно вирішувати типові та проблемні завдання у процесі професійної діяльності. Саме тому особливої актуальності набуває визначення технологій навчання у ВНЗ, які реалізують компетентнісний підхід. Компетентнісне навчання орієнтоване на здобуття знань, умінь, навичок, а також досвіду практичної діяльності з метою формування у майбутніх бакалаврів з авіоніки (які є об'єктом нашого наукового інтересу) професійних та соціально значущих компетентностей. Отже, педагогічні технології мають бути спрямовані на здобуття майбутніми фахівцями авіаційної галузі досвіду професійної діяльності.

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що в педагогіці не існує загальноприйнятого категоріального тезаурусу щодо “педагогічних технологій” та їх похідних (“педагогічна технологія”, “технологія навчання”, “освітні технології”, “технології в навчанні”, “технології в освіті”) через те, що науковці по-різному визначають структуру та компоненти освітнього процесу. Сучасні дослідники розглядають педагогічну технологію як системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов), дидактичну систему (О. Савченко, Д. Чернілевський), діяльність (В. Сластьонін, М. Горчакова-Сибірська), порядок, логічність, послідовність (М. Кларін), конструювання, проектування навчального процесу (І. Богданова, В. Воронов, О. Гохберг, В. Паламарчук), структуроване проектування (В. Беспалько, І. Підласий), діяльний сценарій організації навчання (І. Смолюк) та ін.

Педагогічна технологія розглядається як “система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей; ... як упорядкована сукупність дій, операцій, процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого та діагностованого результату в умовах навчально-виховного процесу, що змінюється” [10]. Нараховується понад 300 визначень цього поняття. Проте спільним у трактуванні терміну “педагогічна технологія” є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу та досягнення визначених результатів навчання [10].

Ми пропонуємо розглядати поняття “педагогічна технологія” як систему засобів, методів та прийомів навчально-виховного процесу, спрямованого на успішну реалізацію визначеної педагогічної мети.

Результати аналізу теоретичних джерел дозволили визначити цілісну функціональну структуру педагогічної технології як сукупність таких компонентів: концептуальна основа, змістова частина з цільовою програмою; процесуальний блок, що реалізує технологічний процес досягнення результату; мотиваційний складник, що включає відповідні методи, форми та засоби, через які здійснюється вплив на мотиваційну поведінку особистості; діагностична частина, що включає оцінку одержаних результатів, їхнє співвідношення з поставленою метою та завданнями.

На основі даної структури педагогічної технології нами визначені структурні компоненти педагогічної технології формування ІПКК у майбутніх бакалаврів з авіоніки:

- цілі формування ІПКК;
- засоби формування ІПКК;
- засоби педагогічної взаємодії викладача і студента;
- поетапний процес формування ІПКК: *мотиваційний етап* (мета – створення системи спонукання студентів до формування ІПКК); *етап планування* (передбачає розробку індивідуальної цільової програми формування ІПКК студента); *організаційний етап* (формування навичок продуктивної самоорганізації); *етап контролю, аналізу та регулювання*; *результат* (сформованість ІПКК).

Спілкування між об’єктами та суб’єктами процесу формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності, на нашу думку, об’єднує згадані вище етапи в систему.

Ми вважаємо, що найбільш доцільним є впровадження в навчальний процес формування ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки проблемних, проектних, інтерактивних технологій навчання.

Суть проблемних технологій навчання полягає в тому, що студенти регулярно вирішують проблемні ситуації. Для їх успішного вирішення обов'язковим є застосування аналізу, виявлення суперечностей, оцінки, роздумів, забезпечення активного ставлення студентів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками, творчості, наполегливості, самостійної пізнавальної діяльності, пошук способів розв'язання проблеми шляхом висування гіпотез, доведення їх. Спроби побудувати всю освіту на основі проблемних технологій пов'язано зі створенням педагогічних систем, які називаються проблемним навчанням.

Перевага цього виду навчання полягає в тому, що воно пов'язане із спілкуванням, яке є однією з ефективних форм активності. Проблемно-діалогова ситуація сприяє організації пошукової пізнавальної активності, ініціює на цій основі повноцінну розумову діяльність об'єктів навчання, в результаті чого формуються знання високого рівня, здійснюються узагальнення та інтенсивний розвиток творчих здібностей особистості. Практика свідчить про доцільність поєднання проблемного навчання з різними методичними підходами, тому що кожен з них вносить необхідний елемент у формування пізнавальної активності студентів.

При підготовці майбутніх фахівців авіаційної галузі використання проблемних технологій сприяє розвитку професійних якостей, формуванню навичок та складних професійних умінь. Застосування проблемних технологій в навчальному процесі є ефективним при формуванні теоретичних знань проблемним викладенням матеріалу або веденням дискусії. При вивченні професійної англійської мови майбутніми бакалаврами з авіації основні фундаментальні знання (з граматики, лексики) переважно засвоюються репродуктивно, закріплюються тренуванням та вправами. Тому ми вважаємо за необхідне поєднувати проблемне навчання з репродуктивним типом навчання. Доцільність використання проблемно-діалогічного навчання при підготовці майбутніх фахівців авіаційної галузі полягає в тому, що кількість відомих знань перевищує обсяг нових.

Вивченням проблемного типу навчання в галузі педагогіки та психології займалися вітчизняні та зарубіжні вчені: А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, В.Т. Кудрявцев та ін.

Зміст технології проблемного навчання складають методи й прийоми, організаційні форми та засоби доцільного використання навчальних проблемних ситуацій, постановки і розв'язання навчальних проблем, способи подання викладачем, прийняття та розв'язання студентами проблемних завдань.

До психологічної структури проблемної ситуації А.М. Матюшкін [6] відносить такі компоненти: пізнавальну потребу, яка спонукує студента до інтелектуальної діяльності; знання або спосіб дії, які студент прагне здобути, а також інтелектуальні можливості студента (досвід пошукової діяльності та творчі здібності).

Структура організації проблемного навчання в процесі спеціальної теоретичної підготовки авіаційних спеціалістів запропонована Р.Н. Макаровим [5, с. 190].

До її складу належать:

- актуалізація знань, навичок та вмінь (на даному етапі здійснюється постановка проблемних ситуацій та ситуаційних завдань, виходячи з умов реальної професійної діяльності);
- вирішення проблемних ситуацій та ситуаційних завдань (досягається в процесі самостійної роботи, при використанні набутих навичок мисленнєвої діяльності);

- контроль знань, навичок та вмінь по проблемних ситуаціях (здійснюється при постановці ситуаційних питань та моделюванні проблемних ситуацій);
- надійність знань, навичок та вмінь (досягається в процесі практичного вирішення проблемних ситуацій у нестандартних умовах).

Т.В. Тарнавська, яка також займається вивченням проблеми підготовки фахівців авіаційної галузі, зокрема майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом, вважає, що проблемні методи навчання сприяють:

- розвитку логічного мислення;
- формуванню навичок самостійного творчого пошуку необхідних знань;
- формуванню вміння долати труднощі; більш міцному засвоєнню навчального матеріалу;
- формуванню переконань;
- розвитку пізнавальних потреб та інтересів; формуванню творчої особистості [9].

Головними елементами проблемного навчання є проблемна ситуація та навчальна проблема. С.Л. Рубінштейн [8] стверджує, що саме проблемна ситуація і є початком мислення, спонукує особистість до активного мислення. А його необхідно розвивати у майбутніх фахівців авіаційної галузі, а саме в інженерів. Знання є результатом мислення. Продуктивне мислення, зокрема здатність продукувати нові знання, уміння застосовувати їх на практиці, а також теоретичне мислення, яке полягає в здатності аналізувати, синтезувати, порівнювати, робити висновки, формується тільки у проблемних ситуаціях, які сприймаються як суперечності між наявними та новими знаннями.

Розвитком проблемного методу можна вважати метод проектів, підвалиною якого є будь-яка проблема, методи дослідницького пошуку та її розв'язання, самостійна діяльність студентів. Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми. На відміну від проблемного навчання, в проектному навчанні формулювання навчальної проблеми, її аналіз та вирішення здійснюються студентами самостійно. Результатом їхньої спільної діяльності має бути реальний продукт у вигляді проекту. Метод проектів стимулює інтерес студентів до певних проблем, вирішення яких передбачає оволодіння ними певними знаннями й уміннями. У процесі проектної діяльності студенти набувають уміння застосовувати здобуті знання на практиці. Цей вид діяльності сприяє розвитку критичного мислення, здатності порівнювати та здійснювати плани та особисті проекти.

Особливий інтерес викликає інтерактивне навчання, яке базується на психології людських стосунків та взаємодій. Інтерактивне навчання реалізується через застосування рольових ігор, навчання в дискусії, де студент та викладач є рівноправними суб'єктами навчального процесу. Інтерактивна технологія передбачає навчання у співпраці шляхом активної взаємодії всіх учасників навчального процесу, формує вміння неординарно мислити, по-своєму бачити проблемну ситуацію та знаходити з неї виходи. Основним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна діяльність, яка передбачає створення в аудиторії умов та динаміки реального процесу. Ефективними формами квазіпрофесійної діяльності є імітація та рольова гра.

Проаналізувавши дані технології навчання, ми можемо зробити висновок, що всі вони є складниками технології контекстного навчання, суть якого полягає в проектуванні навчального процесу у ВНЗ як максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу

контекстного типу є моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. Моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, а й її контекст та соціальний зміст [2]. Виходячи з цього, А.Вербицький пропонує динамічну модель руху діяльності студентів від навчальної діяльності через квазіпрофесійну (ігрові форми) та навчально-професійну (науково-дослідна робота студентів: курсові та дипломні роботи, практика) до професійної діяльності.

У модель формування ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки нами закладені такі особливості технології:

- заняття буде ефективним за умови, якщо мета викладача полягатиме не лише в повідомленні певної інформації, а й у намаганні вирішити завдання формування та підтриманні готовності студентів до оволодіння навчальним матеріалом на кожному занятті;

- якщо впродовж заняття панує атмосфера доброзичливості;
- постійна підтримка уваги тих, хто навчається. К.Д. Ушинський порівнював увагу з “дверима душі”: є увага – “двері” відкриті, немає – “двері” закриті і як результат - матеріал не засвоюється. Отже, для того щоб заняття пройшло успішно, викладач повинен не тільки викликати інтерес у студентів, але й підтримувати його до кінця.

Цього можна досягти, використовуючи різні методи, а також комбінуючи їх (пояснення, аналіз, питання до аудиторії, відповіді на запитання, обговорення), комбінуючи характер навчального матеріалу (поєднання теоретичного та практичного матеріалу), підбір різних видів навчальної роботи (прослуховування інформаційних повідомлень, виконання та захист презентацій комунікативного тренінгу, написання інформаційних повідомлень, професійно орієнтоване спілкування, читання та аналіз текстів з фаху), використовуючи мовні та немовні прийоми (зміна голосу, тональності, темпу, наголосу, ритму вимови, виразність міміки та жестів), безпосередньо звертаючись до аудиторії (Яка ваша думка щодо...; Зверніть увагу на...), затримуючись на детальному розгляді якогось питання, добираючи форми та методи проведення заняття, які стимулюють увагу.

Отже, матеріал буде засвоюватись, розумітись та запам'ятовуватись за умови, якщо він цікавий. Інтерес мобілізує можливості, забезпечує увагу. Він може бути поверховим (цікавість, реакція на щось нове, яскраве; притаманний малоосвіченим, інтелектуально та духовно слабо розвиненим людям) та глибоким (допитливість, інтерес до змісту, розуміння причин, ідей, доказів), нестійким, ситуативним та стійким, особистісним (якість людини). У студентів інтерес розвивається від поверхневого, ситуативного до змістовного, глибокого пізнавального, а потім до інтелектуальної потреби, професійного інтересу як якості особистості майбутнього бакалавра з авіоніки. Тому цікаве заняття є однією з необхідних умов успішного навчання. Відсутність інтересу свідчить про наявність серйозних недоліків в організації процесу навчання.

Технологія забезпечення інтересу на занятті має низку особливостей. Насамперед викладач має бути зацікавленим у змісті дисципліни, яку він викладає. При поясненні нового матеріалу бажано підкріплювати пояснення прикладами з практики (як позитивними, так і негативними), звертатись до власного досвіду. Добираючи тему для обговорення, варто враховувати те, що викликає інтерес, а саме:

- актуальність теми та її змісту, новизна теми;
- розгляд складних, проблемних питань професійної діяльності;
- постійний зв'язок з практикою;

- відповідність матеріалу, який розглядається, темі та меті заняття;
- сміливість та самостійність думок викладача, прагнення не уникати відповідей на запитання студентів.

Треба активно користуватись психологічно обґрунтованими та перевіреними педагогічною практикою методичними прийомами збудження та утримання інтересу аудиторії. Це прийоми:

- наочності;
- конкретизації – перехід від абстрактних, теоретичних розмірковувань до конкретних подій, взятих з життя, практики;
- персоніфікації – звернення до особистого досвіду студентів, особисте звернення до когось з аудиторії;
- співучасті – запропонувати стати учасником певної події (“уявіть, що ви оглядаєте електронне обладнання...”, “поставте себе на місце бортінженера та подумайте...”), разом знайти відповіді на запитання (“як ви вважаєте...?”).
- створення проблемної ситуації;
- залучення студентів до вирішення практичних завдань;
- активізації самостійності та творчості.

При наявності інтересу між студентами та викладачем створюється особистісна взаємодія, яка породжує співпрацю. Реалізація педагогічної співпраці є умовою та способом досягнення вагомих результатів у процесі навчання. Вона стимулюватиме добросовісне ставлення майбутніх фахівців до навчання та розвиватиме їхні професійно важливі якості. Для того щоб досягти педагогічної співпраці, викладачу треба стати для студентів наставником, їхні відносини мають базуватися на відкритості, демократизмі, принциповості, готовності допомогти, підтримці, вимогливості.

Сучасна методологія репрезентована системним підходом, суть якого полягає в тому, що всі компоненти досліджуваного явища розглядаються як взаємопов’язані та взаємозалежні елементи в системі з іншими.

Наукові дослідження системного підходу та системного аналізу, проведені П.К. Анохіним, І.В. Блаубергом, Е.Г. Юдіним, Н.В. Садовським, А.І. Уйомовим та ін., дозволяють науково обґрунтувати модель формування ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки на основі вивчення технічної документації з обслуговування повітряних суден та аналізу авіаційних інцидентів з технічних причин, а також дають можливість розробити та систематизувати дидактико-комунікативне наповнення моделі формування ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки.

Грунтовність розуміння системного підходу базується на усвідомленні сутності такого явища, як система. “Система – безліч елементів, що перебувають у відношеннях або зв’язках один з одним, що утворюють цілісність або органічну єдність” [4, с. 14]; це “сукупність об’єктів, взаємодія яких зумовлює появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що утворюють систему” [1, с. 99].

Аналіз праць провідних системологів С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, М.А. Данилова, Т.А. Ільїної, Ф.Ф. Корольова, А.Т. Куракіна, Л.І. Новикова, Б.Г. Юдіна та інших дозволяє припустити, що система активно впливає на свої компоненти, перетворюючи їх відповідно до власної природи. Проблемою визначення властивостей компонентів системи та їх впливів на набуття нових властивостей усієї системи займались науковці: І. Блауберг, А. Уйомов, В. Макаров, А. Сараєв, Л. Блюменфельд, В. Тюхтін, В. Садовський та ін. Результати їхньої наукової діяльності дали змогу ви-

значити категорії системного підходу, шляхи та перспективи його застосування в різних сферах науки [7, с. 5].

Поняття “система” було покладено Р.Н. Макаровим в основу визначення “педагогічної системи професійної підготовки” як комплексу, який включає ефективні засоби, специфічні процесуальні принципи, зміст, методи та прийоми формування професійно значущих якостей, методи та критерії оцінки професійної готовності, функціонування яких детерміновано метою професійної підготовки, а також принципи конструювання моделей професійної підготовки.

З огляду на зазначене вище, вважаємо доцільним використання системного підходу як одного з головних підходів при формуванні ІПКК майбутніх авіаційних фахівців у процесі фахової підготовки.

У контексті нашого дослідження специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об’єкта (ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки) і механізмів (формування ІПКК майбутніх бакалаврів з авіоніки в умовах авіаційно-технічного ВНЗ), що його забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта й зведення їх в єдину теоретичну картину.

Для досягнення успішності формування ІПКК велике значення має діяльнісний підхід, який базується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Психологічна теорія (О.М. Леонтьєв) розглядає діяльність як систему, що має дві групи основних елементів, взаємно пов’язаних між собою: організаційну (суб’єкт, процес, предмет, умови, продукт діяльності) та соціально-психологічну (мета, мотив, спосіб, результат).

Суть даного підходу з проекцією на професійну педагогіку полягає у взаємозв’язку змісту професійної освіти і навчання з професійно-трудовою діяльністю, у спрямованості зусиль на відбір і організацію діяльності студента, активізацію і перетворення його в суб’єкт пізнання, праці та спілкування, що, у свою чергу, передбачає вироблення умінь обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати й оцінювати її результати. Застосування теорії діяльності в процесі підготовки майбутніх інженерів авіаційної галузі дасть можливість максимально наблизити навчання до їхньої реальної професійної діяльності.

Навчальна діяльність, на думку Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, А.К. Маркової, має структуру будь-якої людської діяльності є єдиною, цілісною системою цілеспрямованих дій. Вона має мету, мотив, навчальні дії та завдання, контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку.

За професійною діяльністю стоїть практика. Знання, уміння, навички, здобуті студентом, повинні розумно застосовуватись ним у його майбутній практичній діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб навчити працювати чи виконувати дії й операції, за допомогою яких реалізується діяльність, шляхом забезпечення діалектичного бачення, формування діалектичного мислення, творчості, активності, розвитку духовності. Студент на виході повинен бути майстром практичної дії.

Виходячи з вищезгаданих положень діяльнісного підходу, ми розглядаємо зміст технічного обслуговування та ремонту повітряних суден базовим навчальним матеріалом для оволодіння професією інженера-авіоніка. Головною практичною метою його фахової діяльності є забезпечення безпеки польотів, а тому ми вважаємо доцільним у процесі навчання проводити аналізування матеріалів розслідування авіаційних інцидентів з технічних причин, що сприятиме розвитку аналітичного мислення та формуванню мотивації студентів до навчання. Опрацювання подібного матеріалу дозволить їм

усвідомити складність майбутньої професійної діяльності та сприятиме формуванню відповідальності за життя членів екіпажу та пасажирів повітряних суден. Ці матеріали доцільно використовувати для розроблення проблемних завдань, ділових та рольових ігор.

Сучасною тенденцією, яка виявляється у професійній освіті, є необхідність синтезу діяльнісного підходу з особистісним, оскільки особистість є суб'єктом діяльності. Особистісно-діяльнісна парадигма розвитку професійної освіти передбачає інтеграцію особистісних показників і професійної готовності у процесі навчання майбутніх авіаційних спеціалістів. Це дає змогу подолати відокремленість розгляду навчально-виховного процесу від особистості. Професійно-педагогічна діяльність спрямовується на те, щоб поставити студента в позицію активного суб'єкта навчання, розвинути його здібності самокерування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю; організувати процес навчання на підставі взаємодії, діалогу, моделювання ситуацій вибору, вільного обміну думками тощо. Особистісний підхід, на нашу думку, забезпечує формування майбутніх фахівців авіаційної галузі як різнобічно та гармонійно розвинених творчих особистостей, здатних до саморозвитку і самовдосконалення. Саме тому в нашому дослідженні ми керуватимемось такими положеннями особистісно-діяльнісного підходу: викладач не лише створює необхідні умови для розвитку позитивного потенціалу, постійного вдосконалення студентів, а й сам постійно розвивається, а головне – отримує задоволення від власного самовдосконалення і праці; професійний розвиток майбутніх бакалаврів з авіоніки спрямовується на реалізацію професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і умінь.

Успішне здійснення майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців авіаційної галузі неможливе без знання іноземної мови, яка стає найважливішим засобом професійного спілкування фахівців різних профілів, оволодіння якою є неможливим без використання комунікативного підходу, що передбачає засвоєння правил оперування іншомовними моделями одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Комунікативний підхід у навчальному процесі з іноземної мови реалізується шляхом і завдяки здійсненню майбутніми авіаінженерами іншомовної мовленнєвої діяльності. Тобто оволодіння комунікативними засобами спрямоване на їхнє практичне використання у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма можливе лише за умови застосування цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в змодельованих ситуаціях реального професійного спілкування. Відповідно до комунікативного підходу, процес навчання іноземної мови має бути моделлю процесу мовленнєвої комунікації; іноземна мова вивчається через діяльність - ситуації з професійної діяльності програються, промовляються; типовими формами роботи є парна та групова; викладач не просто дає завдання та їх перевіряє, він також керує, корегує та спрямовує діяльність студентів.

Професійна діяльність майбутніх бакалаврів з авіоніки пов'язана з польотами в різні країни, а тому при формуванні їхньої ПКК ми будемо також спиратись і на культурологічний підхід. Культурологічний підхід є як конкретно-науковою методологією пізнання і перетворення педагогічної реальності, яка зумовлена об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Він передбачає володіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції різних країн (лінгвокраїнознавство, країнознавство), залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення майбутніми фахівцями авіаційної галузі суті мовних явищ, порівняння явищ іноземної

мови, що вивчається, з рідною мовою, уміння вчитися працювати з довідковою літературою, словниками тощо.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що поєднання професійних знань зі знаннями з іноземної мови може стати важливою умовою формування інтеркультури майбутніх інженерів авіаційної галузі. Для реалізації завдань професійної підготовки, зокрема формування ІПКК у майбутніх бакалаврів з авіоніки, вважаємо доцільним використання різноманітних підходів з метою оптимізації процесу навчання, з акцентом на комунікативному підході, який забезпечує оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), їх практичне використання у процесі здійснення іншомовного професійного спілкування.

Список літератури: 1. *Афанасьев В.Г.* О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 99–100. 2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. – 204 с. 3. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 4. *Клир Дж.* Системология. Автоматизация решения системных задач: пер. с англ. / Дж. Клир. – М.: Радио и связь, 1990. – 544 с. 5. *Макаров Р.Н.* Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации: Учеб. пособ. – М.: Воздушный транспорт, 1990. – 384 с. 6. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. - № 4. – С. 5-12. 7. *Окса М.М.* Системний підхід у педагогіці: історичний аспект / М.М. Окса // Педагогічні науки: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – № 1. – С. 14. 8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с. 9. *Тарнавська Т.В.* Методика навчання майбутніх диспетчерів керуванню повітряним рухом в екстремальній ситуації на міжнародних повітряних трасах. Дис. ... канд. пед. наук: 23.05.08 / Тарнавська Тетяна Вердіївна. – Харків, 2008. – 240 с. 10. *Ткачук Лариса*, Ретроспектива генезису освітніх технологій у педагогічних вищих навчальних закладах. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2010. - № 1 [Електронний ресурс]. Режим доступу: nbuv.gov.uaportal/soc_gum/ppsv/2010...files/99... [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.refine.org.ua/pageid-4859-1.html>

Bibliography (transliterated): 1. *Afanas'ev V.G.* O sistemnom podhode v social'nom poznanii / V.G. Afanas'ev // Voprosy filosofii. – 1973. – № 6. – S. 99–100. 2. *Verbickij A.A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola, 1991. – 204 s. 3. *Goncharenko S.U.* Ukraïns'kij pedagogichnij slovník. – K.: Libid', 1997. – 376 s. 4. *Klir Dzh.* Sistemologija. Avtomatizacija reshenija sistemnyh zadach: per. s angl. / Dzh. Klir. – M.: Radio i svjaz', 1990. – 544 s. 5. *Makarov R.N.* Osnovy formirovanija professional'noj nadezhnosti letnogo sostava grazhdanskoj aviacii: Ucheb. posob. – M.: Vozdushnyj transport, 1990. – 384 s. 6. *Matjushkin A.M.* Psihologicheskaja struktura poznavatel'noj aktivnosti // Voprosy psihologii. – 1982. - № 4. – S. 5-12. 7. *Oksa M.M.* Sistemnij pidhid u pedagogici: istorichnij aspekt / M.M. Oksa // Pedagogichni nauki: zb. nauk. prac' Berdjans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. – Berdjan-s'k: BDPU, 2007. – № 1. – S. 14. 8. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obwey psihologii: V 2 t. – M.: Pedagogika, 1989. – T.2. – 328 s. 9. *Tarnavs'ka T.V.* Metodika navchannja majbutnih dispetcheriv keruvannju povitrjaním ruhóm v ekstremal'nij situacii na mizhnarodnih povitrjanih trasah. Dis. ... kand. ped. nauk: 23.05.08 / Tarnavs'ka Tetjana Verdiivna. – Harkiv, 2008. – 240 s.

10. Tkachuk Larisa, Retrospektiva genezis u osvitnih tehnologij u pedagogichnih viwih navchal'nih zakladah. Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelja. 2010. - № 1 [Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: nbuv.gov.ua>portal/soc_gum/ppsv/2010...files/ 99...[Elektronnij resurs]. Rezhim dostupu: <http://www.refine.org.ua/pageid-4859-1.html>

Н.В. Глушаница

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО АВИАНИКЕ**

В статье рассматриваются концептуальные подходы к формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущего бакалавра по авионике.

Ключевые слова: концепция, педагогическая технология, системный, компетентностный, личностный, деятельностный, культурологический и коммуникативный подходы.

N. Glushanytsia

**CONCEPT FORMATION FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION
COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS ON AVIONICS**

The article deals with conceptual approaches to forming of foreign professionally-communicative competence of future bachelor from avionics.

Key words: conception, pedagogical technology, system, personally-oriented, competence, operational, culturological and communicative approaches.

Стаття надійшла до редакційної колегії 5.06.2012

Н.В. Підбуцька, О.М. Курявська

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Особливого значення в часи соціально-економічного перетворення в усіх сферах суспільного життя набуває вдосконалення підготовки студентів – майбутніх фахівців. Однак педагогічна практика вказує на те, що ситуація у сфері вищої освіти сьогодні досить суперечлива і складна. Спостерігається зниження рівня гуманітарної культури молоді, яка супроводжується інтенсивною переорієнтацією суспільної свідомості студентства з духовних, гуманітарних цінностей на цінності матеріального характеру. Зниження показників духовного життя суспільства, втрата позицій гуманізації, загальнолюдських цінностей значною мірою впливає на мотивацію навчання студентів. Мотивація студентів до навчання є однією з основних умов ефективності навчально-виховного процесу. Сучасне суспільство ставить до випускника вищого навчального закладу особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають професіоналізм, активність і творчість. Процес удосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і обумовлений багатьма чинниками. Одним із них є розвиток внутрішньої мотивації до навчання у студентів ВНЗ.

Аналіз попередніх досліджень. Ряд дослідників (Л.І. Божович, І.А. Зимня, Є.П. Ільїн, В.О. Климчук, О.М. Леонтьєв, М.В. Матюхіна, А.К. Маркова, О.Л. Музика, О.Г. Романовський, В.О. Якунін) займалися проблемами внутрішньої мотивації до навчання.

Такі вчені як О.О. Бодалєв, Р.Є. Заліська, В.М. Дружинін, В.І. Ковальов та ін. вважають, що серед головних психологічних проблем студентства є проблема формування внутрішньої навчально-професійної мотивації. Вона визначається як складне співвідношення різних мотивів, що входять до потребнісно-мотиваційної сфери і розглядається як рушійний фактор розвитку професіоналізму особистості. Згідно з теорією А. Маслоу, тип внутрішньої мотивації професійної діяльності найтісніше пов'язаний з професійною ідентичністю особистості. Однак, на сьогодні проблема внутрішньої мотивації у підготовці студентів технічних спеціальностей, на жаль, недостатньо досліджена.

Мета статті – виявити психологічні детермінанти внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості студента до навчального процесу, його зацікавленості у одержанні професійних знань та умінь.

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатовимірність розуміння її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Як відзначає Є.П. Ільїн [3], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію та мотиви, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють прояви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення цього феномену.

Так, А.К. Маркова відзначає, що становлення мотивації “є не просте зростання позитивного або посилювання негативного відношення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, формування спонук, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих стосунків між ними” [6].

В останні десятиліття отримав розвиток підхід до навчальної діяльності як полімотивованої, оскільки активність студента має різні джерела. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні, зовнішні, особистісні. До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносяться пізнавальні і соціальні потреби. Зовнішні джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності учня, до якої відносяться вимоги, очікування і можливості. До числа особистісних джерел активності відносяться інтереси, потреби, установки, еталони й стереотипи та інше, що обумовлює прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в навчальній та інших видах діяльності [1].

Є.П. Ільїн [3] наводить класифікацію П.М. Якобсона, який виділяє декілька типів мотивації, пов’язаних із результатами навчання: 1) мотивація, яку умовно можна визначити як “негативну”; 2) мотивація, яка має “позитивний” характер, але також пов’язана з мотивами, які сформовано не в самій діяльності; 3) мотивація, яка лежить в основі навчальної діяльності.

Одна з найбільш поширених класифікацій мотивів припускає їх розподіл на зовнішні і внутрішні (К. Замфір, М.В. Овчинніков та ін.). Внутрішніми називають мотиви, які безпосередньо пов’язані з діяльністю. До зовнішніх відносять інші мотиви, які спонукають індивіда до цієї діяльності. У навчальній та навчально-професійній діяльності діють одночасно і зовнішні, і внутрішні мотиви. Їх співвідношення визначає психологічні особливості структури мотивації навчання студентів [2].

Загалом, слід зазначити, що навчальна мотивація, представляючи собою особливий вид мотивації, характеризується складною структурою, яка поєднує у собі внутрішню і зовнішню мотивації.

Найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображують особистісний рівень регуляції навчальної діяльності (саморегуляції), та професійні мотиви, які виконують роль створення взаємозв’язку навчальної діяльності із майбутньою професійною діяльністю.

Навчання у ВНЗ пов’язане із суттєвою зміною соціальної ситуації – включенням у нову систему міжособистісних стосунків, підвищенням ролі самостійності та активності, і тому роль внутрішньої мотивації тут є ключовою [4].

Дослідження та аналіз психологічних детермінант внутрішньої мотивації до навчання у студентів є завданням, що має велике значення для підвищення ефективності вищої освіти і становлення майбутніх фахівців.

Для досягнення мети дослідження було використано наступні методики: опитувальник внутрішньої мотивації Р. Раяна (адаптація В.О. Климчука, О.Л. Музики); методика “Когнітивна орієнтація (локус контролю)” Дж.Роттера; методика “Діагностика мотиваційної структури особистості” В.Є. Мільмана; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потьомкіної; мотивація професійної діяльності (методика К. Замфір в модифікації А.О. Реана) та методи математичної статистики з метою обробки результатів дослідження для подальшого аналізу емпіричних даних (факторний аналіз за допомогою програми SPSS-17).

У дослідженні взяло участь 72 студенти НТУ «ХПІ» електроенергетичного факультету, факультетів економічна інформатика та менеджмент і комп’ютерні та

інформаційні технології.

Перед проведенням опитувальника внутрішньої мотивації Р. Раяна (адаптація В.О. Климчука, О.Л. Музики) студентам пропонувалося вирішити завдання: “Які якості особистості дозволяють стати успішним випускником?”. Ці завдання було використано задля перевірки ситуативного рівня внутрішньої мотивації студентів. Після чого вони повинні були дати відповіді на питання опитувальника, результати проходження якого ми наводимо нижче.

Таблиця 1

Результати опитування внутрішньої мотивації (%)

Компоненти внутрішньої мотивації	Задоволення від діяльності			Докладені зусилля			Почуття компетентності			Почуття самодетермінованості		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Студенти технічних спеціальностей	0,6	5,8	4,6	0,7	6,9	5,4	0,6	3,5	6,9	3,4	5,8	0,8

Матеріали таблиці свідчать про те, серед студентів технічних спеціальностей задоволення від діяльності, почуття компетентності та почуття самодетермінованості виражені на середньому рівні, а докладені зусилля на низькому.

В результаті проведення методики “Когнітивна орієнтація (локус контролю)” ми отримали дані щодо локус контролю досліджуваних: екстернали становлять 48,1%, а інтернали – 51,9% серед студентів технічних спеціальностей.

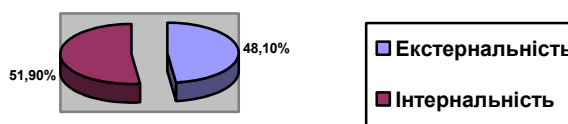


Рис.1. Тип локус контролю студентів

Тож, респонденти, які мають локус контролю – екстернальність, переконані, що їх успіхи або невдачі є наслідком дії зовнішніх сил, таких як везіння, випадковість, вплив інших людей тощо. Вони потребують зовнішньої підтримки та схвалення. У даному випадку студенти технічних спеціальностей спрямовані на зовнішні стимули. Студент із зовнішньою стратегією вважає, що його помилки викликані не його некомпетентністю, а впливом зовнішніх чинників, а це гальмує процес навчальної мотивації.

Інтернали ж спрямовані на внутрішні стимули. В цьому випадку особистість інтерпретує значущі події життя як закономірний результат власної діяльності. Інтернали переконані, що, чи то успіхи, чи то невдачі не випадкові, а залежать від їхньої власної компетентності, можливостей, здібностей, цілеспрямованості, тобто від них самих. Вони більш схильні до осмислення своєї поведінки, на відміну від екстерналів, менш схильні підкорюватися натискам з боку інших людей, сильніше реагують на втрату власної свободи, активніше шукають інформацію, яка необхідна для прийняття рішення та

більш впевнені в собі. Взагалі, можна зробити висновок, що серед респондентів половина екстернатів, а половина інтернатів.

За результатами проведення методики “Діагностика мотиваційної структури особистості” В.С. Мільмана можна стверджувати, що у студентів технічних спеціальностей переважає (96,2%) загальножиттєва мотиваційна спрямованість, тобто вони більше орієнтовані на життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус та спілкування. Щодо навчальної спрямованості респондентів, то вона становить лише 3,8% серед студентів технічних спеціальностей. Це значить, що загальна та творча активність, соціальна корисність займає меншу частину життя досліджуваних. Студенти технічних спеціальностей спрямовані на те, щоб у вільний від навчання час більше віддавати перевагу зустрічам з друзями, спілкуванню, не пов’язаному з навчальною діяльністю, відпочинку, веселощам та розвагам, намагаються робити все можливе, щоб “завоювати місце під сонцем”, переймаються через умови свого життя, шукають нових друзів та заводять нові знайомства.

Лише невелика частка студентів технічних спеціальностей спрямована на навчальну діяльність, тобто, вони прагнуть відкрити щось нове, зробити якийсь винахід, займаються навчанням, підвищенням своєї кваліфікації, займаються роботою творчого характеру, частину їхнього часу займають суспільні справи, часто розмовляють з друзями про свої успіхи та плани, для них важливо підвищувати свій навчально-професійний рівень.

Таблиця 2

Соціально-психологічні установки студентів технічних спеціальностей (%)

Соціально-психологічні установки	Процес	Результат	Альтруїзм	Егоїзм	Праця	Свобода	Влада	Гроші
Рівень розвитку	67,3	55,8	38,5	15,4	26,9	80,8	23,1	17,3

Виходячи з результатів, що наведені в таблиці 1, ми бачимо, що більшість студентів технічних спеціальностей орієнтовані на свободу (80,8%). Це свідчить про те, що головна цінність для цих досліджуваних – це свобода. Орієнтація на свободу поєднана з орієнтацією на процес (67,3%) та результат (55,8%) у студентів технічних спеціальностей. Досліджувані, що більше орієнтовані на сам процес виконання роботи, менше думають про результат, їх спонукає інтерес до справи. Але, не можна говорити про те, що їх процесуальна спрямованість студентів перешкоджає своєчасній здачі робіт, адже орієнтація на результат у студентів технічних спеціальностей виражена на 55,8%. Студенти, що орієнтуються на результат, є надійними людьми, вони можуть досягнути результату не дивлячись на перешкоди ззовні та не зважаючи на невдачі. Найменш вираженими є орієнтації на альтруїзм, владу, гроші та егоїзм.

Після проведення дослідження за методикою “Мотивація професійної діяльності” були отримані результати щодо типу мотивації студентів.

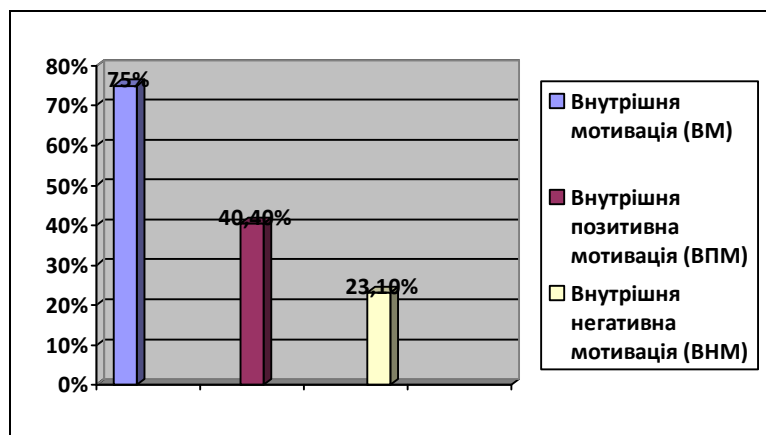


Рис.2. Співвідношення ВМ, ВПМ та ВНМ студентів

Виходячи з отриманих результатів, можна сказати, що у студентів технічних спеціальностей переважає внутрішня мотивація до навчання (75%), що є позитивним моментом у дослідженні. Тобто такі студенти одержують задоволення від процесу і результату навчальної діяльності, мають можливість самореалізації саме в цій діяльності. Однак, на жаль, виявлено, що майже четвертина респондентів має внутрішню негативну мотивацію до навчальної діяльності, що свідчить про їх прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей.

Для досягнення мети дослідження було проведено факторний аналіз (табл.3).

Таблиця 3

**Психологічні детермінанти внутрішньої мотивації до навчання студентів
технічних спеціальностей**

Фактор 1 (Орієнтація у діяльності на матеріальні блага). Питома вага 12,5%	Фактор 2 (Самоствердження). Питома вага 9,8%	Фактор 3 (Творча інтеріоризація). Питома вага 7,1%
екстернальність (0,847)	спілкування (0,791)	внутрішня мотивація (0,801)
інтернальність (-0,847)	соціальний статус (0,776)	внутрішня позитивна мотивація (0,756)
орієнтація на егоїзм (0,677)	соціальна корисність (0,748)	внутрішня негативна мотивація (0,636)
орієнтація на владу (0,613)	комфорт (0,587)	почуття самодетермінованості (0,431)
докладені зусилля (0,673)	загальна активність (0,561)	орієнтація на працю (0,429)
орієнтація на гроші (0,499)	творча активність (0,491)	творча активність (0,429)
орієнтація на результат (-0,416)		
внутрішня негативна мотивація (0,406)		

Отже, за допомогою факторного аналізу виділено наступні психологічні детермінанти внутрішньої мотивації до навчання у студентів технічних спеціальностей: *орієнтація у діяльності на матеріальні блага*, до яких входить спрямованість особистості на внутрішні чи зовнішні стимули та відповідальність за свої успіхи та невдачі (інтер-

нальність/екстернальність), орієнтації особистості на егоїзм, владу, гроші та результат, внутрішня негативна мотивація (прагнення уникнути критики та покарань з боку інших людей) та докладені зусилля під час виконання роботи. Другим фактором, який ми виділили є *самоствердження*. Для особистості важливо займати певний соціальний статус, знаходитися в постійному спілкуванні з іншими людьми та перебувати в комфорті. Їй притаманне прагнення бути соціально корисною особистістю, проявляти творчу та загальну активність, в якій особистість самостверджується. Також виділено ще одну детермінанту, таку як *творча інтеріоризація*: орієнтація людини на працю, прояв її як особистості шляхом творчої активності та через почуття самодетермінованості. Важливу роль тут відіграє внутрішня позитивна мотивація: грошовий заробіток, прагнення до соціального престижу та поваги з боку інших людей, внутрішня негативна мотивація (уникнення критики та покарань) та внутрішня мотивація взагалі.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу виявити наступне: серед студентів технічних спеціальностей задоволення від діяльності, почуття компетентності та почуття самодетермінованості виражені на середньому рівні, а докладені зусилля на низькому. Серед студентів більшість інтерналів, тобто вони інтерпретують значущі події життя як закономірний результат власної діяльності. Переважаючою є загальножиттєва мотиваційна спрямованість, тобто вони більше орієнтовані на життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус та спілкування. Серед психологічних детермінант внутрішньої мотивації до навчання, виділених за допомогою факторного аналізу, нами було визначено наступні складові: орієнтація у діяльності на матеріальні блага, самоствердження, творча інтеріоризація.

Список літератури: 1. Божович Л.І. Проблема розвитку мотиваційної сфери дитини // Вивчення мотивації поведінки дітей та підлітків [Електронний ресурс] / Л.І.Божович. Режим доступу: http://www.koob.ru/age_psychology/ 2. Горлова Н.В. К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования [Текст] / Н.В. Горлова // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сборник материалов/ Под. ред. В.Н. Скворцова. СПб., 2010. – С.8-9. 3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. 4. Климчук В.О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Климчук Віталій Олександрович. – К., 2004. – 20 с. 5. Климчук В.О. Тренінг внутрішньої мотивації [Текст] / В.О. Климчук. – СПб.: Мова, 2005. – 76 с. 6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. 7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн – М., 1957. – 328 с.

Bibliography (transliterated): Bozhovich L.I. Problema rozvitku motivacijnoї sferi ditini // Vivchennja motivacii povedinki ditej ta pidlitkiv [Elektronnij resurs] / L.I.Bozhovich. Rezhim dostupu: http://www.koob.ru/age_psychology/ 2. Gorlova N.V. K voprosu ob osobennostjah psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti na nachal'nom i zavershajuwem jetapah professional'nogo obrazovanija [Tekst] / N.V. Gorlova // Sovremennye problemy psihologii razvitija i obrazovanija cheloveka: Sbornik mate-rialov/ Pod. red. V.N. Skvorcova. SPB., 2010. – S.8-9. 3. Il'in E.P. Motivacija i mo-tivy [Tekst] / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2002. – 512 s. 4. Klimchuk V.O. Psihologichni determinanti rozvitku vnutrishn'oi motivacii studentiv u navchal'nij dijal'nosti [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 /

Klimchuk Vitalij Oleksandrovich. – K., 2004. – 20 s. 5. Klimchuk V.O. Trening vnutrishn'oi motivacii [Tekst] / V.O. Klimchuk. – SPb.: Mova, 2005. – 76 s. 6. Markova A.K. Formirovanie motivacii uchenija v shkol'nom vozraste [Tekst]: posobie dlja uchitelja / A.K. Markova. – M.: Prosveshchenie, 1983. – 96 s. 7. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie [Tekst] / S.L. Rubinshtejn – M., 1957. – 328 s.

Н.В. Подбукцкая, Е.Н. Курявская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье последовательно раскрывается проблема внутренней мотивации к обучению, ее значение в педагогической психологии и особенности в студенческом возрасте. В процессе экспериментального исследования определены психологические детерминанты внутренней мотивации к обучению у студентов технических специальностей, среди которых: ориентация в деятельности на материальные блага, самоутверждение, творческая интериоризация.

N. Podbutskaia, E. Kurjavskaja

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF INTERNAL MOTIVATION FOR LEARNING THE STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

In the article consistently reveals the problem of the inner motivation for learning, it is importance in educational psychology and special features of the student's age. In the process of the pilot study identified the psychological determinants of internal motivation for learning the students of technical specialties, among which: orientation of the activity on material goods, self-assertion, creative interiorization.

Стаття надійшла до редакційної колегії 2.04.2012

І.М. Друзь

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Постановка проблеми. Серед важливих умов модернізації вищої освіти в Україні підготовка висококваліфікованих фахівців інженерно-технічного профілю посідає значне місце. До пріоритетів сьогодення вища освіта відносить готовність випускника до сучасного життя та постійного професійного самовдосконалення. Тому однією з проблем сучасної вищої освіти є питання компетентісного підходу відносно професійної підготовки студентів. Основна увага акцентується на компетенціях, що сприяють адаптації фахівців до мінливих умов сучасного ринку праці й бурхливого розвитку науки й техніки. Сьогодні компетентісний підхід стає невід'ємним складником освітньої галузі.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений тим, що під впливом науково-технічного прогресу відбувається істотна зміна самих підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, порушена проблема пов'язана з актуальними питаннями педагогічної теорії і практики, а саме, визначенням їхніх цілей і змісту в нових суспільно-політичних, соціально-економічних і духовно-культурних умовах як раціональним вибором компетентісних підходів. Крім того, проблема є однією з важливих ланок у системі сучасних напрямів філософії, спрямованих на усвідомлення та глибоке осмислення сутності складних і суперечливих процесів і явищ, що супроводжують суспільний розвиток.

Аналіз досліджень і наукових публікацій свідчить, що проблеми компетентісного підходу у системі вищої освіти є предметом наукового дослідження І. Драча, І. Бабіна, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, Н. Нагорної, Н. Дворникової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, М. Нагач, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, І. Пометун, О. Ситник, Л. Коваль, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Зазначимо, що науковці по-різному тлумачать поняття компетентісного підходу. М. Нагач зауважує, що компетентісний підхід стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання [4].

Н. Бібік наголошує на необхідності переходу в навчанні з процесу на результат в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем.

На думку Л. Коваль, у професійно-педагогічній освіті перехід на компетентісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх фахівців ключовим та предметним компетентностям [2].

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід повинен формувати у студентів уміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психологічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємин [5, с. 26]. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем.

В. Химинець поняття “компетентнісний підхід” розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетенцій особистості. При цьому науковець наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою [7].

І. Пометун розглядає компетентність як структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто незалежно від контексту ідентифікувати і розв'язувати проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності.

Відтак, аналіз вітчизняних психолого-педагогічних досліджень у галузі розроблення проблеми компетентності дозволив дійти переконливого висновку, що науковцями компетентність розглядається як: характеристика особистості – здатності, якості, властивості (І. Пометун, В. Химинець, Г. Вершловський, Ю. Кулюткін, А. Новиков, О. Петров, В. Сластьонін, Ю. Татур, Е. Шорт); процедура розв'язання конкретної ситуації (Н. Нагорна, М. Нагач, І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань); якості майбутнього фахівця, що необхідні для ефективної професійної діяльності (Л. Коваль, Н. Бібик, В. Баркасі, Т. Волобуєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Нестеренко та ін.) тощо.

Метою статті є визначення сутності компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю під час їхнього навчання у технічному вищому навчальному закладі на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах швидких змін техніки й технології виробництва компетентнісний підхід стає важливим компонентом у професійній підготовці майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю.

Однією з найважливіших особливостей вищої освіти є зростання значущості компетентності майбутнього фахівця. Сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим, а й передусім компетентним фахівцем. Компетентність допомагає фахівцю ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він: реалізує у своїй роботі професійні знання, уміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю.

Світова спільнота висуває до майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю свої вимоги. По-перше, фахівець повинен володіти знаннями сучасних науково-технічних, суспільних і політичних проблем; мати здатність застосовувати природничо-наукові, математичні та інженерні знання на практиці; формулювати й вирішувати інженерні проблеми; проектувати процеси або системи відповідно до поставлених завдань. По-друге, майбутній фахівець повинен ефективно взаємодіяти з колективом, уміти застосовувати навички та вивчені методи в інженерній практиці, володіти професійною та етичною відповідальністю [1].

У зв'язку з тим що роботодавці акцентують увагу на наявності у випускників вищого навчального технічного закладу системних, інтелектуальних, комунікативних

якостей, здатності до самоорганізації та до організації діяльності працівників, здатності до рефлексії власної діяльності, вимоги суспільства до професійної підготовки фахівців інженерно-технічного профілю постійно зростають.

З огляду на це, основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого фахівця інженерно-технічного профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі привертає увагу багатьох учених. Зацікавленість науковців аспектами формування професійної компетентності зумовлена: переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте нагромадження майбутніми фахівцями інженерно-технічного профілю знань, предметних умінь і навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя [3].

Більшість дослідників зазначають, що завдання сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, а також вміє працювати з людьми у колективі.

У працях вчених виокремлено три основні категорії компетенцій - інструментальні, міжособистісні та системні.

Інструментальні компетенції містять когнітивні здібності, технологічні та лінгвістичні вміння. До інструментальних компетенцій належать: здатність до аналізу та синтезу; уміння організовувати й планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією; здатність вирішувати нестандартні завдання; здатність приймати рішення.

Міжособистісні компетенції – це індивідуальні здібності, що пов'язані з умінням виражати почуття й формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання.

Комплекс міжособистісних навичок містить: здатність до критики та самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність співпрацювати з експертами в інших предметних галузях; здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

Системні компетенції – це поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерування нових ідей; здатність до лідерства; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки проектів та керування ними; здатність до ініціативи та підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху [1].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

Поняття “підхід” у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття “підхід” тлумачиться як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Такий підхід орієнтує людину на постійне професійне й особистісне самовдосконалення, самостійний пошук нових знань, самостійний розвиток необхідних умінь та навичок.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях. Це потребує від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відігравав роль ретранслятора знань, а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється і модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [7].

Водночас у системі компетентнісного підходу до навчання у вищій школі нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання. Доцільно віддати перевагу тим із них, які містять комунікативно-ситуативні завдання, завдання, що потребують залучення досвіду студентів, наближені до життя, майбутньої професійної діяльності, стимулюють їхню активну розумову діяльність.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки повинен охоплювати поряд із конкретними знаннями й уміннями студентів їхні здібності, готовність до пізнання, до професійної діяльності, соціальні навички тощо.

Формування інструментальних, міжособистісних і системних компетенцій є важливим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю.

Але для того, щоб формування розглянутих компетенцій відбувалося належним чином, потрібні великі зміни: у мотивації і ставленні студентів до навчання; у свідомості, роботі й творчості викладачів; інноваційні зміни в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Можна констатувати, що всі ці зміни тісно пов’язані і викликані загальними тенденціями розвитку й трансформації європейської та світової освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нове бачення процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю, адже на передньому плані повинно перебувати оволодіння не вузькопрофесійними знаннями, а вміннями й навичками узагальненої професійної діяльності.

Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Запровадження компетентнісного підходу у вищому навчальному закладі буде потребувати значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця інженерно-технічного профілю, виокремлення змісту цих компетенцій та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що з позицій компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Положення про компетенції майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю ми визначаємо як сукупність базових інженерних знань, умінь і навичок, попереднього практичного досвіду творчої діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює їхню готовність до успішної професійної діяльності.

Результати проведеного нами аналізу стосовно використання компетентнісного підходу дозволяють здійснити визначення основного положення дослідження щодо професійних компетенцій студентів вищих навчальних закладів, у змісті якого мають бути враховані ознаки як загального науково-теоретичного, так і практичного характеру.

Перспективи подальших наукових досліджень полягатимуть у з'ясуванні тих життєвих і професійних компетентностей, які необхідні майбутнім фахівцям інженерно-технічного профілю для належного здійснення професійної діяльності, а також у визначенні шляхів їх формування.

Список літератури: 1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход/ Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с. 2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія [текст] / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с. 3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [текст] // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. 4. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США [текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [спец. “Теорія і методика професійної освіти”] / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с. 5. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції [текст] / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266–268. 6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. 7. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс] . – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

Bibliography (transliterated): 1. Zeer Je.F. Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod/ Je.F. Zeer, A.M. Pavlova, Je.Je. Symanjuk. – M., 2005. – 216 s. 2. Koval' L. V. Profesijna pidgotovka majbutnih uchiteliv pochatkovoї shkoli: tehnologichna skladova : monografija [tekst] / L. V. Koval'. – Donec'k: Jugo-Vostok, 2009. – 375 s. 3. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraїns'ki perspektivi [tekst] // Biblioteka z osvitrn'oї politiki / pid zag. red. O. V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s. 4. Nagach M. V. Pidgotovka majbutnih uchiteliv u shkolah profesijnogo rozvitku v SShA [tekst]: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: 13.00.04 [spec. “Teorija i metodika profesijnoї osviti”] / M. V. Nagach. – K., 2008. – 21 s. 5. Nagorna N. V. Formuvannja u studentiv ponjat' kompetentnosti j kompetencії [tekst] / N. V. Nagorna // Vihovannja i kul'tura. – 2007. – № 1-2 (11-12). – S. 266–268. 6. Ovcharuk O.V. Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta ukraїns'ki perspektivi / Pid zag. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s. 7. Himinec' V. Kompetentnisnij pidhid do profesijnogo rozvitku vchitelja [tekst] / V. Himinec' // Zakarpats'kij institut pisljadiplomnoї

pedagogichnoї osviti. – [Elektronnij resurs] . – Rezhim dostupu: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

И.Н. Друзь

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов инженерно-технического профиля, в основе которой лежит компетентностный подход. Проанализировано понятие компетентностного подхода разных авторов. Особое внимание уделено определению сущности компетентностного подхода и его основных категорий.

Ключевые слова: компетентностный подход, специалист инженерно-технического профиля, компетенции.

I.N. Druz

COMPETENT THE APPROACH TO VOCATIONAL TO PREPARATION OF THE FUTURE EXPERTS ENGINEERING - THE TECHNICAL PROFILE

The article is devoted to the training of future professionals of engineering profile, which is based on the competence approach. Analyzes the concept of competence approach different authors. Special attention is given to determining the nature of the competency approach and its main categories.

Keywords: competent the approach, the expert of a technical profile, the competence.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.03.2012

УДК 159.923

О.Д. Научитель, Ю.І. Гулий, І.Г. Васильєва

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ ВІДПОВІДНО ДО ПРОВІДНОГО ТИПУ ЇХНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ

Соціально-економічні перетворення в українському суспільстві потребують мобілізації інтелектуального, творчого, професійного потенціалу у працівників державної служби, значного підвищення духовно-морального рівня її суб'єктів.

Треба зазначити, що підвищення рівня організаційної культури української державної служби, формування в ній доцільних ціннісних орієнтацій, настанов, норм, відносин є важливою умовою ефективного функціонування державної служби на благо суспільства.

Інтерес до проблеми організаційної культури як у вітчизняній, так і в західній психологічній науці є традиційним, що можливо пояснити потребою суспільства в розвитку, самовідтворенні і стабільності існування.

Особливості організаційної культури знайшли відображення в роботах таких фахівців, як Е.Шейл, Н.Леметра, Г.Саймон, П.Друкер, М. Крозье, Д. Сміт, Г. Файоль, Г.В. Атаманчук, М.В. Удальцова, О.С. Виханский, А.І. Пригожина, В. Співак та ін.

Разом з тим, треба мати на увазі той факт, що питання щодо такого чинника, як провідний тип особистості індивідуума та його вплив на прояв видів організаційної культури держслужбовця, і досі вивчено не достатньо.

Предмет нашого дослідження - вивчення особливостей видів організаційної культури держслужбовців. Автори поставили за **метою** провести порівняльний аналіз особливостей прояву організаційної культури держслужбовців з урахуванням провідного типу їхньої особистості.

Дослідження проводилося у 2011 році. Відповідно до його мети держслужбовці (співробітники апарату міської ради одного з міст Харківської області), що погодилися взяти участь у дослідженні, були віднесені до однієї з чотирьох груп. Як критерій нами був обраний провідний тип особистості чиновника.

До складу першої групи увійшли особи, які належать до типу особистості “організатор” (агостенік). Для них характерна легка адаптація в соціальній сфері, схильність до керівництва та організаторської діяльності, орієнтація на авторитети і значущі в суспільстві норми поведінки, виражена потреба в активних діях.

До другої групи увійшли так звані “старанні працівники” (орстеніки). Їм притаманне прагнення домагатися досконалості в оволодінні професією, високе почуття відповідальності, вимогливість до себе та інших, підвищена чутливість до правдивості. Вони характеризуються багатьма рисами “організаторів”, разом з тим у прийнятті відповідальних рішень їх часто, thenm сумніви.

Третя група склалася з так званих “незалежних” (ілостеніків). Для них є характерним багата уява і просторове бачення, залученість у різні види технічної, художньої або інтелектуальної творчості, інтровертованість, стійкість до тиску з боку соціального оточення, здатністю міркувати і діяти незалежно.

У четверту групу увійшли “самодостатні” (аргостеніки). Їхня поведінка характеризується емоційною стабільністю і підпорядкованістю певним правилам, вимогливістю до себе та інших, захопленням предметною стороною спілкування.

На початку перед нами стояло завдання з’ясувати, який з видів організаційної культури найбільш чітко виявляється в кожній із сформованих груп.

Було виявлено таке.

У держслужбовців з переважаючим типом особистості “організатор” рівною мірою виражені такі три види організаційної культури: “культура влади”, “культура завдання”, “культура особистості”. Однакова значущість вищеназваних видів дозволяє зробити припущення, що “організатори” далекі від жорсткої патерналістичної ієрархії, чітко дотримання поставленого завдання на шкоду власним інтересам і поклоніння авторитету. Разом з тим, у них є перевага такого виду організаційної культури, як “культура ролі”, над такими видами організаційної культури як “культура влади” ($t = 4,4$ при $p > 0,5$), “культура завдання” ($t = 6,7$ при $p > 0,5$), “культура особистості” ($t = 9,9$ при $p > 0,5$). Отже, риси особистості, властиві “організаторам”, дозволяють їм комфортно почувати себе в організації, де людина позбавлена індивідуальних відмінностей, але чітко виконує приписану їй роль, не виходячи за її рамки. Оскільки у даній групі знаходилася більшість осіб, що посідають посади керівників, можна зробити припущення, що вони вважають за краще керувати злагодженою структурою, ніж підходити до управління творчо. Девіз організаторів – “незамінних немає”, що робить їх команду ефективним, але безликим механізмом.

У другій групі (держслужбовці з типом особистості “старанний працівник”) рівною мірою між собою представлені два види організаційної культури: “культура влади” і “культура завдання”. Це може бути пов’язано з тим, що “старанні працівники” схильні переоцінювати свої можливості і думати, що вони можуть з усім впоратися наодинці, але в той же час інтенсивно переживають неминучі в таких випадках невдачі, що робить їхню роботу в організаціях з організаційною культурою влади і завдання скрутною. У держслужбовців з переважаючим типом особистості “старанний працівник” виявлено перевагу виду організаційної культури “культура ролі” над видами організаційної культури “культура влади” ($t = 5,8$ при $p > 0,5$), “культура завдання” ($t = 5,1$ при $p > 0,5$), “культура особистості” ($t = 10,3$ при $p > 0,5$). У складі цієї груп відсутні особи, що посідають керівні посади. Це дозволяє зробити припущення про те, що “старанні працівники” воліють працювати в організації, де схвалюють дотримання правил і директив, кожен працівник має чітко окреслене коло обов’язків, а його робота спланована і спрогнозована на роки вперед без його участі. Оскільки “старанні працівники” схильні до соматичних захворювань нервового походження, які розвиваються внаслідок їх переоцінки своїх можливостей і невміння делегувати повноваження, то робота в держструктурі є ще й способом зберегти здоров’я.

У держслужбовців, які належать до типу особистості “незалежний” нами було встановлено, що всі види організаційної культури: “культура влади”, “культура ролі”, “культура завдання”, “культура особистості” - для них мають однакову вагу. Можливо це пов’язане з тим, що “незалежні” живуть власними нормами і стійкі до тиску соціуму. У даній групі виявлено перевагу культури влади над культурою особистості ($t = 4,4$ при $p > 0,5$). У соціальних відносинах “незалежні” схильні займати позицію “дорослого”, що демонструє їхній потяг до влади, а в організаціях з культурою особистості немає централізованого осередку влади, прийняття рішень має дорадчий характер.

У держслужбовців з четвертої групи (з переважаючим типом особистості “самодостатній”) рівною мірою виражені види організаційної культури “культура завдання” і “культура особистості”. Спільними рисами вищезгаданих видів є робота в команді незалежних професіоналів. Отже, “самодостатні” однаково ставляться до роботи в команді професіоналів, як під керівництвом кого-небудь, так і без нього. У даній групі виявлено переважання виду організаційної культури “культура ролі” над видами організаційної культури “культура влади” ($t = 4.1$ при $p > 0.5$), “культура завдання” ($t = 8.8$ при $p > 0.5$), “культура особистості” ($t = 10.7$ при $p > 0.5$). Отже, риси особистості, що властиві “самодостатнім” дозволяють їм комфортно почувати себе в організації, де людина позбавлена індивідуальних відмінностей, разом з тим чітко виконує приписану їй роль, не виходячи за її рамки.

Далі нами було з’ясовано, які структурні елементи організаційної культури в кожній групі держслужбовців найбільш вагомі.

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати той факт, що для всіх працівників державних організацій велике значення має можливість поєднувати жорстку регламентацію роботи та виконання її на свій розсуд.

Водночас треба зазначити й такі суттєві відмінності. Вони виявляються в тому, що у працівників держструктур, які належать до типу особистості “організатор” представлені такі структурні елементи організаційної культури: “поєднання жорсткої регламентації роботи та виконання роботи на свій розсуд”, “відсутність особистої відповідальності”, “низькі стандарти якості”, “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання”, “поєднання зривів і злагодженої роботи організації”, “відсутність тепла й підтримки”, “поєднання довіри і недовіри до керівництва”.

Для “старанних працівників” характерні “особиста відповідальність”, “низькі стандарти якості та продуктивності”, “стимулювання шляхом покарання”, “поєднання зривів і злагодженої роботи організації”, “дружні відносини і підтримка”, “поєднання довіри /недовіри до керівництва”.

Для “незалежних” важливі “поєднання особистої та колективної відповідальності”, “поєднання низьких і високих стандартів якості”, “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання”, “злагоджена робота організації”, “дружні відносини і підтримка”, “довіра керівництву”.

У “самодостатніх” виявлено такі структурні елементи організаційної культури: “особиста відповідальність”, “високі стандарти якості та продуктивності”, “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання”, “неритмічність в роботі організації, часті зриви”, “дружні відносини і підтримка”, “довіра керівництву”.

На останньому етапі з’ясовувався характер зв’язку між видом організаційної культури та її структурними елементами.

Аналіз взаємозв’язку між видом організаційної культури та елементами організаційної культури у держслужбовців, які належать до основного типу “організатор”, виявив таке.

По-перше, є прямі взаємозалежності між видом організаційною культури “культура влади” (0,67) та елементами організаційної культури “відсутність особистої відповідальності” (0,82), “відсутність теплоти і підтримки” (0,72). Тобто для цього типу особистості (типу “агостенік”) характерно, що відсутність особистої відповідальності з боку керівника та підтримки з боку членів колективу дає змогу реалізувати вид організаційної культури “культура влади”.

По друге, встановлена наявність прямої взаємозалежності між видом організаційної культури “культура ролі” (0,87) та елементом організаційної культури “відсутність теплоти й підтримки” (0,91). Зворотний характер взаємозалежності між видом організаційної культури “культура ролі” та елементом організаційної культури “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання” (-0,63). Тобто соціально-психологічний клімат, яким би він не був, дозволяє реалізувати “культуру ролі”, у той час як вид стимулювання шляхом заохочення або покарання може стати на її заваді. Треба враховувати те, що “культура ролі” є провідним видом організаційної культури для даної групи держслужбовців. Оскільки в даній групі більшість складається з осіб, які є за своєю посадою керівниками, можливо припустити, що вони самі, діючи в чітко окресленому колі обов'язків, які треба виконувати, і правил, яких треба дотримуватися, чітко виконують свою функціональну роль та чекають і від своїх підлеглих теж чіткого виконання своєї функціональної ролі.

По третє, встановлена наявність зворотної взаємозалежності між видом організаційної культури “культура завдання” (-0,74) і елементом організаційної культури “поєднання зривів і злагодженої роботи організації” (0,97). Це дозволяє зробити припущення про те, що реалізація організаційної культури у вигляді “культура завдання” є перешкодою у сприйнятті команди як відносно незалежних професіоналів.

По-четверте, є наявність прямого характеру взаємозв'язків між видом організаційної культури “культура особистості” (0,85) з елементом організаційної культури “відсутність особистої відповідальності” (0,73); зворотня взаємозалежність з елементами організаційної культури “поєднання зривів і злагодженої роботи організації” (-0,96) та “поєднання довіри і недовіри до керівництва” (-0,95). Такий характер зв'язку свідчить про те, що рівень довіри та стабільність у роботі впливають на можливості реалізації виду організаційної культури “культура особистості”.

Аналіз взаємозв'язку між видом організаційної культури та елементами організаційної культури у держслужбовців, які належать до основного типу “старанний працівник”, виявив таке.

По-перше, наявність прямої взаємозалежності між видом організаційної культури “культура влади” (0,92) і елементами організаційної культури “поєднання довіри і недовіри до керівництва” (0,86); зворотної взаємозалежності з елементами організаційної культури “дружні відносини і підтримка” (-0,84). Це свідчить про те, що рівень довіри дозволяє реалізацію “культури влади”, а відсутність дружніх відносин між працівниками її блокує.

По-друге, наявність прямої взаємозалежності між видом організаційної культури “культура ролі” (0,94) та елементом організаційної культури “поєднання довіри і недовіри до керівництва” (0,80); зворотної взаємозалежності між видом організаційної культури “культура ролі” і елементом організаційної культури “дружні відносини і підтримка” (-0,91). Це свідчить про те, що рівень довіри дозволяє реалізацію “культури ролі”, у той час як відсутність дружніх відносин між працівниками її блокує.

По третє, наявність прямої взаємозалежності між видом організаційної культури “культура завдання” (0,94) та елементом організаційної культури “дружні відносини і підтримка” (0,90) та зворотної взаємозалежності з елементом організаційної культури “поєднання довіри і недовіри до керівництва” (-0,70). Це дає змогу констатувати, що дружня атмосфера у колективі дозволяє реалізацію “культури влади”, у той час як міра довіри підлеглих до керівництва може стати завадою.

По-четверте, вид організаційної культури “культура особистості” (0,83) має пряму взаємозалежність з елементом організаційної культури “дружні відносини і підтримка” (0,74), наявність зворотної взаємозалежності з елементом організаційної культури “поєднання зривів і злагодженої роботи організації” (-0,81). Такий характер структурних зв’язків свідчить: якщо клімат у колективі добрий, то є можливість реалізації організаційної культури по типу “культура особистості”. Якщо організація працює зі збоями, то це стає бар’єром на її шляху.

Аналіз взаємозв’язку між видом організаційної культури та елементами організаційної культури у держслужбовців, які належать до основного типу “незалежний”, виявив таке.

По-перше, наявність зворотного характеру взаємозалежності між видом організаційної культури “культура влади” (0,71) та структурними елементами організаційної культури “поєднання жорсткої регламентації роботи і виконання роботи на свій розсуд” (-0,85), “поєднання низьких і високих стандартів якості” (-0,82), “довіра до керівництва” (-0,94). Тобто ці структурні елементи організаційної культури є бар’єром на шляху реалізації виду організаційної культури “культура влади”.

По-друге, наявність зворотного характеру взаємозалежності між видом організаційною культури “культура ролі” (0,43) та структурними елементами організаційної культури “поєднання жорсткої регламентації роботи і виконання роботи на свій розсуд” (-0,85), “поєднання низьких і високих стандартів якості” (-0,87) та “довіра до керівництва” (-0,91). Тобто ці структурні елементи організаційної культури є бар’єром на шляху реалізації виду організаційної культури “культура ролі”.

По третє, наявність зворотної взаємозалежності між видом організаційної культури “культура завдання” (0,95) та структурними елементами організаційної культури “поєднання жорсткої регламентації роботи і виконання роботи на свій розсуд” (-0,81), “поєднання низьких і високих стандартів якості” (-0,84), “довіра до керівництва” (-0,95). Тобто ці структурні елементи організаційної культури є бар’єром на шляху реалізації виду організаційної культури “культура завдання”.

По-четверте, наявність зворотної взаємозалежності між організаційною культурою “культура особистості” (0,99) та структурними елементами організаційної культури “поєднання жорсткої регламентації роботи і виконання роботи на свій розсуд” (-0,81), “поєднання низьких і високих стандартів якості” (-0,82), “довіра до керівництва” (-0,95). Тобто ці структурні елементи організаційної культури є бар’єром на шляху реалізації виду організаційної культури “культура особистості”.

Аналіз взаємозв’язку між видом організаційної культури та елементами організаційної культури у держслужбовців, які належать до основного типу “самодостатній”, виявив таке.

По-перше, наявність прямої взаємної залежності між видом організаційної культури “культура ролі” (0,93) та структурним елементом організаційної культури “довіра до керівництва” (0,86). Є також зворотний характер взаємозалежності відносно структурних елементів організаційної культури “особиста відповідальність” (-0,90), “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання” (-0,89), “неритмічність у роботі організації, часті зриви” (-0,79). Тобто довіра до керівника дозволяє реалізуватися “культурі ролі” у той час як “особиста відповідальність”, “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання”, “неритмічність у роботі організації, часті зриви” стає на її заваді.

По-друге, наявність прямої взаємозалежності між видом організаційної культури “культура завдання” (0,96) та структурними елементами організаційної культури “дружні стосунки та підтримка” (0,70), “довіра до керівництва” (0,86); зворотної взаємозалежності з елементами “особиста відповідальність” (-0,81), “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання” (-0,99), “неритмічність у роботі організації, часті зриви” (-0,85). Тобто довіра до керівника та добрий соціально-психологічний клімат в організації сприяє реалізації “культури ролі”, у той час як “особиста відповідальність”, “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання”, “неритмічність у роботі організації, часті зриви” стають на її заваді.

По-третє, наявність прямої взаємозалежності між видом організаційної культури “культура особистості” та структурними елементами організаційної культури “дружні стосунки та підтримка” (0,74), “довіра до керівництва” (0,98); зворотної взаємозалежності “особиста відповідальність” (-0,76), “поєднання стимулювання шляхом заохочення і покарання” (-0,98), “неритмічність у роботі організації, часті зриви” (-0,88).

По-четверте, немає ніяких взаємозв’язків між видом організаційної культури “культура влади” із структурними елементами організаційної культури.

Висновки. Дослідження особливостей прояву організаційної культури у держслужбовців з різним типом їхньої особистості дало змогу констатувати таке.

По-перше, тип особистості держслужбовця зумовлює вид організаційної культури, на який він орієнтований. У його арсеналі присутнє використання всіх видів організаційної культури або окремі її види.

По-друге, встановлено, що в системі структурних елементів організаційної культури є як спільні риси, так і відмінності.

По-третє, варіативно (кількісно і якісно) виявився характер взаємозв’язків між основними видами організаційної культури та її структурними елементами. Відмінність цих взаємозв’язків, на нашу думку, можливо пояснити не тільки тим, що характеризує відповідний тип особистості держслужбовця, а й різним набором структурних елементів, на які він орієнтується, та його системою уподібнення з тим чи іншим змістом самого виду організаційної культури.

Список літератури: 1. Албастова Л. Н. Технология эффективного менеджмента /Л.Н. Албастова. – М.: Приор, 2009. – 288с. 2. Иванова С. Корпоративная культура – эффективное средство мотивации сотрудников /С. Иванова //Служба персонала. – 2008. – №9. – С. 23-45. 3. Катков В.М. Формирование организационной культуры на промышленном предприятии /В.М. Катков //Журнал депонированных рукописей. – 2010. – №10. – С. 10-18. 4. Магура М. И. Патриотизм персонала по отношению к своей организации - решающее конкурентное преимущество // Управление персоналом – 1998. – № 11. – С.43 5. Родин О.А. Концепция организационной культуры: происхождение и сущность //Менеджмент. – 1998. – № 7. – С.69.

Bibliography (transliterated): 1. Albastova L. N. Tehnologija jeffektivnogo menedzhmenta /L.N. Albastova. – M.: Prior, 2009. – 288s. 2. Ivanova S. Korporativnaja kul'tura – jeffektivnoe sredstvo motivacii sotrudnikov /S. Ivanova //Sluzhba personala. – 2008. – №9. – S. 23-45. 3. Katkov V.M. Formirovanie organizacionnoj kul'tury na promyshlennom predprijatii /V.M. Katkov //Zhurnal deponirovannyh rukopisej. – 2010. – №10. – S. 10-18. 4. Magura M. I. Patriotizm personala po otnosheniju k svoej organizacii - reshajuwee

konkurentnoe preimuwestvo // Upravlenie personalom – 1998. – № 11. – S.43 5. Rodin O.A. Konceptsiya organizacionnoj kul'tury: proishozhdenie i suwnost' //Menedzhment. – 1998. – № 7. – S.69.

Е.Д. Научитель, Ю.И. Гулый, И.Г. Васильева

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ ГОССЛУЖАЩИХ В СООТВЕТСТВИИ С ВЕДУЩИМ
ТИПОМ ИХ ЛИЧНОСТИ**

В статье рассматриваются следующие вопросы: Как тип личности госслужащего проявляется при выборе им определенного типа организационной культуры? Какие структурные элементы организационной культуры являются для госслужащего наиболее привлекательными?

Раскрыт характер взаимосвязи между различными типами организационной культуры и элементами организационной культуры.

E. Nauchytel, Iu. Gulyi, I. Vasileva

**THE PECULIARITIES OF DISPLAY OF THE GOVERNMENT OFFICIALS'
ORGANIZATIONAL CULTURE IN ACCORDANCE WITH THE CHIEF TYPE OF
THEIR PERSONALITY**

This article considers the following matters: How the type of government official's personality shall be displayed when he chooses a certain type of organizational culture? What elements of organizational culture are the most attractive for the government official?

The interconnection between the different types of organizational culture and elements of organizational culture was disclosed.

Стаття надійшла до редакційної колегії 6.09.2012

А.Є. Книш

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА-ТРЕНЕРА

Постановка проблеми. Сьогодні психологія проникає майже у всі сфери людського життя, тому потреба в якісній психологічній допомозі постійно зростає. Проте кількість людей, що готові звернутися по допомогу до професійного психолога, залишається незначною. У той же час надзвичайної популярності набули соціально-психологічні тренінги (СПТ), які є навчальною технологією, орієнтованою на використання активних методів групової роботи. СПТ дозволяють вирішувати завдання, що пов'язані з розвитком навичок спілкування, керування власними емоційними станами, самопізнанням, самосприйняттям тощо. Соціально-психологічний тренінг став важливим інструментом підготовки до професійного спілкування тих працівників, ефективність діяльності яких пов'язана з комунікативними навичками. Отже, психологічний тренінг у сучасному суспільстві є інструментом корекції, розвитку та навчання особистості в різних сферах життя – от суто особистого до професійного та публічного. Фахівці-психологи, які пропонують свої послуги в цій сфері, повинні володіти складними технологіями проведення тренінгу та бути готовими до цього особисто.

У наш час тренерська діяльність набуває рис професійної, а не любительської. До психологічних тренінгів замовники висувають все більш конкретні вимоги, а самі тренери прагнуть проводити їх більш професійно. Професійні тренери, як правило, не тільки системно займаються тренерською діяльністю, а й мають свою вузьку тематичну спеціалізацію.

У той же час вчені (І.В. Вачков, Є.В. Сидоренко, Г.В. Попова та ін.) вказують на відсутність у вищій психологічній освіті єдиного підходу до підготовки майбутніх психологів-тренерів, які б володіли не тільки загальними знаннями про соціально-психологічний тренінг та поверховими вміннями проведення тренінгових вправ, а й усіма необхідними в тренерській діяльності компетентностями та внутрішньою готовністю до професійної діяльності [1, 8]. З огляду на це очевидно стає необхідність вивчення особливостей існуючої підготовки майбутніх психологів-тренерів та пошук шляхів її вдосконалення.

Одним із базових елементів навчальної програми для майбутніх тренерів має стати чітка модель професійного психолога-тренера, що містила б інформацію про еталонні особистісні якості професійного тренера, набір необхідних йому компетентностей, знань, навичок та вмінь. Саме тому ми вирішили звернутися до аналізу різних підходів до визначення основних якостей і рис, необхідних психологу для здійснення професійної тренерської діяльності, а також порівняти існуючі теоретичні підходи з уявленнями майбутніх психологів про якості та риси психологів-тренерів.

Аналіз досліджень з проблеми. Професійну підготовку майбутніх психологів розглядали такі вітчизняні вчені Л.І. Анциферова, О.І. Бондарчук, Ю.М. Ємельянова, Л.М. Карамушка, В.О. Сластьонін, І.С. Якиманська та інші. Здебільшого вони зосереджуються на питаннях уточнення суті та змісту понять “професійний розвиток” (Л.І. Анциферова), “психологічна готовність до професійної діяльності” (Л.М. Карамушка, В.О. Сластьонін), “професійна компетентність” (Ю.М. Ємельянова), “гуманістич-

но-ціннісний підхід до професійного розвитку” (О.І. Бондарчук), “психологічна компетентність” (І.С. Якиманська), проте не приділяють достатньо уваги безпосередньо процесу професійної підготовки майбутніх психологів.

Підготовка психологів-тренерів була предметом вивчення такими вченими, як І.В. Вачков, Є.В. Сидоренко, С.І. Макшанов, Т.С. Яценко, Г.В. Попова, В.В. Волошина. На їхню думку необхідно розробити єдину ефективну програму підготовки професійних психологів-тренерів, які б володіли одночасно і необхідними в практичній психологічній діяльності академічними знаннями, і конкретними вміннями та навичками проведення соціально-психологічного тренінгу [1, 2, 4, 5]. Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених цій тематиці, ми не можемо знайти жодного емпіричного дослідження, яке було б спрямоване на всебічний аналіз сильних та слабких сторін підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності тренера у ВНЗ, а також конкретних пропозицій та програм для покращення такої підготовки.

Зарубіжні та вітчизняні психологи К. Рудестам, В. Т. Кондрашенко, Д.І. Донський, І. В. Вачков, Г.Н. Сартан, Л. М. Кроль, К. Л. Михайлова приділяли увагу питанням визначення базових якостей та компетентностей психологів-тренерів.

Отже, **метою статті** є аналізування уявлень майбутніх психологів про психологічні особливості, а також знання, навички й уміння, якими мають володіти психологи для здійснення професійної тренерської діяльності; виявлення спрямованості студентів-психологів на спеціалізацію у сфері тренінгу в майбутній професійній діяльності шляхом дослідження їхніх особистих ідентифікацій.

Виклад основного матеріалу. Тренерська діяльність як різновид професійної діяльності почала розглядатися ще у 60-х роках ХХ століття. Науковці пов'язують сплеск цікавості до тренерської діяльності з ростом у другій половині минулого століття популярності різноманітних Т-груп. Варто зазначити, що вже тоді між ученими виникали суперечки стосовно того, якими якостями має володіти тренер або ведучий групи. З огляду на мету статті ми, проаналізуємо основні підходи до визначення особистісних якостей тренера, а також навичок та вмінь, якими має володіти тренер.

Головною якістю тренера, має бути здатність до лідерства, яка виявляється у врівноваженості, зрілості, емпатійності, толерантності, рішучості тренера наголошують В. Т. Кондрашенко та Д.І. Донський [2].

К. Рудестам вважає, що тренер чи керівник терапевтичної групи має володіти ентузіазмом та впевненістю у собі, вмінням переконувати та підкорювати собі оточуючих, гострим розумом, також учений наголошує на тому, що тренер повинен мати артистичні навички, та вміло користуватися своєю інтуїцією і науковими знаннями [6].

Щоб перевірити професіоналізм тренера, на думку Г. Н. Сартан, треба проаналізувати такі його якості та вміння: впевненість у собі; уміння використовувати груповий досвід, зосереджуватися саме на групових, а не на власних проблемах, підтримувати енергетичний взаємозв'язок із групою; розвинена інтуїція; наявність декількох позицій сприйняття; уміння розділяти відповідальність із групою [7].

Серед найважливіших якостей психолога-тренера І. В. Вачков виокремлює такі: концентрація на клієнті, уміння та бажання допомогти йому; відкритість до сприйняття різних точок зору, гнучкість та терпимість; емпатійність, здатність до створення комфортної емоційної атмосфери; аутентичність поведінки; ентузіазм та оптимізм; урівноваженість, терпимість до фрустрації; впевненість у собі, позитивне самоставлення, адекватна самооцінка; багата уява; високий рівень інтелекту [1].

Л. М. Кроль та К. Л. Михайлова створили модель компетентностей професійного психолога-тренера, що, на їхню думку, має включати такі компетентності: технічну, міжособистісну комунікативну, контекстуальну, адаптивну, концептуальну, інтегративну [3].

Аналіз наведених підходів дозволяє нам стверджувати, що серед учених не існує єдиної думки щодо якостей, навичок та вмінь, якими мають володіти професійні тренери, у той же час можна виокремити ті якості, на які звертають увагу майже всі вчені: емпатійність, упевненість у собі, гнучкість, толерантність, наявність спеціалізованої освіти.

З метою оцінки уявлень майбутніх психологів про професійну діяльність тренера та їх співвідношення з існуючими теоретичними моделями було проведено анкетування за участю 30 студентів 4-го та 5-го курсів спеціальності “Психологія” Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”.

Для визначення рівня несвідомої ідентифікації особи опитуваного з особою професійного психолога-тренера студентам була запропонована репертуарна решітка Келлі, що дозволила також виявити ті особливі якості та риси особистості, які майбутні психологи вважають необхідними для професійної діяльності психолога-тренера.

Для виявлення особливостей уявлень студентів про професійну діяльність тренера опитуваним було запропоновано анкету, що була складена на основі моделі професійної компетентності психолога-тренера, запропонованої М. Кролем та Є. Михайловою. Опитуваним необхідно було оцінити важливість у роботі тренера виокремлених авторами структурних елементів – умінь трансформувати мету в систему конкретних навчальних завдань, підбирати інтерактивні вправи для реалізації мети тренінгу, проводити вправи з учасниками тренінгу (технічна компетентність), розпізнавати і давати інтерпретацію груповим процесам та явищам (інтегративна компетентність), комунікативні вміння (міжособистісна комунікативна компетентність), уміння працювати з групами з різним віковим та соціальним складом (контекстуальна компетентність), адаптуватися до умов тренерської практики, давати професійні оцінки (адаптивна компетентність). Оцінювання здійснювалося за допомогою 4-бальної шкали Р. Лайкерта.

Обговорення результатів дослідження.

Аналіз даних, отриманих за допомогою репертуарної решітки Келлі, дозволив виокремити три групи якостей, якими, на думку майбутніх психологів, має володіти психолог-тренер. Ці якості та риси були поділені нами на три основні групи: інтелектуальні, емоційні та комунікативні якості.

Майбутні психологи вважають, що професійний психолог-тренер має володіти такими інтелектуальними якостями: високий рівень розвитку навичок мовлення (72,75%), аналітичні вміння (69,5%), швидке сприйняття інформації (68,7%), уміння адаптуватися до складних непередбачуваних обставин (66,8%).

Серед найбільш важливих емоційних якостей та рис майбутні психологи виділили цілеспрямованість (72,75 %), доброзичливість (70,8%), оптимізм (69,35 %), емпатійність (68,35%), врівноваженість (68,35%).

До значущих комунікативних якостей професійного психолога-тренера належать: товариськість (76,35%), уміння розв'язувати конфлікти (69,15%), здійснювати вплив на інших людей (67,35%), регулювати контакт (66,95%).

Важливо зазначити, що виокремлені майбутніми психологами якості професійного психолога-тренера частково збігаються з запропонованою у 1962 році С. Славсоном моделлю лідерства. Хоча ця модель і була досить репрезентативною для свого ча-

су, зараз вона вважається вченими дещо застарілою, а також не враховує велику кількість сучасних вимог саме до тренерської діяльності, специфічних навичок та вмінь, якими має володіти професійний психолог-тренер.

У результаті оброблення даних, отриманих за допомогою репертуарної решітки Келлі, опитуваних було поділено на три групи: з низьким ($n=10$), середнім ($n=11$) та високим ($n=9$) рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера. Особливості уявлень майбутніх психологів з різним рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера про специфіку тренерської діяльності подано на рисунку.



Майбутні психологи з низьким рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера найбільше значення в тренерській роботі вбачають в уміннях трансформувати ціль у систему конкретних навчальних завдань, розпізнавати і давати інтерпретацію груповим процесам та явищам, професійно оцінювати. Отже, представники цієї групи вважають, що в першу чергу майбутній психолог має володіти технічною та інтегративною компетентністю.

Умінню підбирати інтерактивні вправи для реалізації мети тренінгу, трансформувати мету в систему конкретних навчальних завдань, проводити вправи з учасниками тренінгу, розпізнавати і давати інтерпретацію груповим процесам та явищам найбільше надають перевагу в тренерській роботі майбутні психологи з середнім рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера. Представники цієї групи виділили лише ті вміння, що прийнято відносити до технічної компетентності.

Майбутні психологи з високим рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера вважають найбільш важливими в тренерській роботі вміння розпізнавати і давати інтерпретацію груповим процесам та явищам, працювати з групами з різним віковим та соціальним складом, проводити вправи з учасниками тренінгу. Таким чином, представники цієї групи вважають, що в першу чергу майбутній психолог має володіти технічною, контекстуальною та інтегративною компетентностями.

Для виявлення достовірних відмінностей в уявленнях студентів з різним рівнем ідентифікації з психологом-тренером про тренерську роботу було проведено однофакторний дисперсійний аналіз із застосуванням апостеріорного критерію Тьюкі. Результати дисперсійного аналізу наведено в таблиці.

Результати дисперсійного аналізу в групах з різним рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера

Показник	F-критерій	p
Вміння трансформувати мету в систему конкретних навчальних завдань	3,685	0,038*
Вміння підбирати інтерактивні вправи для реалізації мети тренінгу	5,474	0,010**
Вміння проводити вправи з учасниками тренінгу	0,842	0,442
Вміння розпізнавати і давати інтерпретацію груповим процесам	0,157	0,856
Комунікативні вміння	3,735	0,037*
Вміння працювати з групами з різним віковим та соціальним складом	0,268	0,767
Вміння адаптуватися до умов тренерської практики	0,109	0,897
Вміння давати професійні оцінки	1,929	0,165

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Достовірні відмінності були знайдені в оцінці студентами різних груп важливості в тренерській роботі вміння трансформувати мету в систему конкретних навчальних завдань ($F=3,685$, $p \leq 0,05$), уміння підбирати інтерактивні вправи для реалізації мети тренінгу ($F=5,474$, $p \leq 0,01$), комунікативних умінь ($F=3,735$, $p \leq 0,05$). Розподіл середніх оцінок кожного з названих умінь у трьох групах наведено на рисунку.

Найвищі середні оцінки вміння трансформувати мету у систему конкретних навчальних завдань були виявлені у групі студентів-психологів з низьким та середнім рівнями ідентифікації з особою психолога-тренера. Достовірно нижче оцінюють це вміння майбутні психологи з високим рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера. Дисперсійний аналіз дозволяє зробити висновок про наявність тенденції до зменшення

оцінки важливості вміння трансформувати мету в систему конкретних навчальних завдань зі зростанням рівня ідентифікації з особою психолога-тренера.

Найвищі середні оцінки вміння добирати інтерактивні вправи для реалізації мети тренінгу були виявлені в групі майбутніх психологів із середнім рівнем ідентифікації з психологом-тренером. Достовірно нижче оцінюють це вміння майбутні психологи з низьким та високим рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера.

Найвищі середні оцінки комунікативних умінь були виявлені в групі майбутніх психологів із середнім рівнем ідентифікації з психологом-тренером. Достовірно нижче оцінюють це вміння майбутні психологи з низьким та високим рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера.

Завершуючи аналіз результатів математичного оброблення даних, маємо констатувати, що майбутні психологи з високим рівнем ідентифікації з психологом-тренером оцінюють необхідні в тренерській діяльності вміння та навички або так само, як і їх однолітки з нижчим рівнем ідентифікації з психологом-тренером, або нижче, що свідчить про відсутність у них глибокого розуміння специфіки професійної діяльності тренера та про дещо неадекватну оцінку власних умінь та особистісних якостей.

Висновки. Аналіз існуючих теоретичних підходів до визначення професійно значущих якостей психологів-тренерів дозволив нам виявити відсутність єдності у поглядах учених на це питання. Частіше за все дослідники виокремлюють такі необхідні психологу-тренеру якості, як емпатійність, упевненість у собі, гнучкість, толерантність, наявність спеціалізованої освіти.

Дослідження уявлень майбутніх психологів про особистість та вміння професійних психологів-тренерів дозволяє нам констатувати відсутність в опитуваних чітких уявлень про необхідні в професійній тренерській діяльності психологічні якості та риси.

Третина майбутніх психологів (студентів випускних курсів спеціальності “Психологія”) відрізняються високим рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера, тобто вважають, що вже встигли оволодіти всіма навиками, необхідними для професійної діяльності психолога-тренера.

Серед найважливіших компетентностей у тренерській діяльності майбутні психологи вирізняють у першу чергу технічну, інтегративну, міжособистісну та контекстуальну, дуже низько оцінюючи важливість умінь та навичок, що складають адаптивну та концептуальну компетентності.

Однофакторний дисперсійний аналіз дозволив виявити, що майбутні психологи з високим рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера порівняно з майбутніми психологами з низьким та середнім рівнем ідентифікації з особою психолога-тренера не приділяють великого значення володінню ними особливими знаннями та не мають уявлень про професійну тренерську діяльність, що вказує на певну неадекватність їхньої оцінки власної готовності до діяльності тренера.

Отже, існуюча система підготовки психологів у ВНЗ недостатня для формування необхідних у тренерській діяльності компетентностей. Саме тому особливого значення набуває питання про створення якісної програми підготовки психологів до професійної діяльності тренера.

Список літератури: 1. *Вачков В.И.* Подготовка ведущих тренинговых групп. Основы технологии группового тренинга. - М.: «Ось-89», 1999. - 176 с. 2. *Кондрашенко В.Т., Донской Д.И.* Общая психотерапия. - Минск, 1993. - 391 с. 3. *Кроль Л., Михайлова Е.* Тренинг тренеров: как закалялась сталь. - М.: Класс, 2002. - 192 с. 4. *Макшанов С.И.*

Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. - СПб.: Образование, 1997. - 238 с. 5. *Петровская А.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. - М.: МГУ, 1982. - 162 с. 6. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. - СПб.: Питер, 2005. - 369 с. 7. *Сартан Г.Н.* Тренинг командообразования. - СПб.: Речь, 2005. - 187 с. 8. *Сидоренко Е.В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2008. — 208 с.

Bibliography (transliterated): 1. Vachkov V.I. Podgotovka veduvih treningovyh grupp. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. - M.: «Os'-89», 1999. - 176 s. 2. Kondrashenko V.T., Donskoj D.I. Obwaja psihoterapija. - Minsk, 1993. - 391 s. 3. Krol' L., Mihajlova E. Trening trenerov: kak zakaljalas' stal'. - M.: Klass, 2002. - 192 s. 4. Makshanov S.I. Psihologija treninga: Teorija. Metodologija. Praktika. - SPb.: Obrazovanie, 1997. - 238 s. 5. Petrovskaja A.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga. - M.: MGU, 1982. - 162 s. 6. Rudestam K. Gruppovaja psiho-terapija. - SPb.: Piter, 2005. - 369 s. 7. Sartan G.N. Trening komandoobrazovanija. - SPb.: Rech', 2005. - 187 s. 8. Sidorenko E.V. Trening kommunikativnoj kompetentnosti v delovom vzaimodejstvii. - SPb.: Rech', 2008. — 208 s.

А. Кныш

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА-ТРЕНЕРА

В статье проанализированы основные подходы к определению психологических качеств, необходимых для осуществления эффективной профессиональной тренинговой деятельности. Проведен анализ результатов исследования представлений будущих психологов о личностных качествах знаниях, навыках и умениях, которыми должны владеть профессиональные психологи-тренеры.

A. Knysh

FEATURES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS OF THE PSYCHOLOGIST-COACH

Main approaches to the definition of psychological qualities, which are necessary for effective professional training activity are analyzed in the article. Much attention is given to the results of the study of representations of future psychologists about the personal qualities of knowledge, skills and abilities that should have professional psychologists, trainers.

Стаття надійшла до редакційної колегії 6.09.2012

НАШІ АВТОРИ

Васильсва Ірина Геннадіївна – старший викладач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Глушаниця Наталія Вікторівна - викладач кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики Національного авіаційного університету, м. Київ

Гулий Юрій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського “Харківський авіаційний інститут”

Друзь Ірина Миколаївна - здобувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Книш Анастасія Євгенівна – аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Кобець Валентин Миколайович – старший викладач кафедри фінансів Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Кононова Ганна Олександрівна - аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Куравська Олена Миколаївна – магістрант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Микитюк Сергій Олександрович - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Научитель Олена Давидівна – кандидат психологічних наук, доцент Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського “Харківський авіаційний інститут”

Орел Вікторія Вікторівна – старший викладач кафедри сучасних європейських мов Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, м. Харків

Підбуцька Ніна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Рибалка Валентин Васильович – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педа-

гогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, радник директора Інституту обдарованої дитини НАПН України

Романовська Олена Олександрівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

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

Рябченко Лілія Олександрівна - викладач кафедри сучасних європейських мов Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, м. Харків

Черкашин Андрій Іванович - кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри тактико-спеціальної підготовки Харківського національного університету внутрішніх справ

Штефан Людмила Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та методики професійного навчання 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**

3'2012

Редактор *Н.І. Верлока*
Комп'ютерна верстка *О.М. Грінченко*

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 “ХП”.
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК№3657 від 24.12.2009 р.
61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

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