

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 20 (231) ЖОВТЕНЬ

2011

2011 жовтень № 20 (231)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

За матеріалами

*V Міжнародної науково-практичної конференції
„Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття”*

Частина II

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку

наукових фахових видань України

(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 1 від 30 серпня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лїве) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011

ЗМІСТ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ХХІ ст.

1.	Артамонова Е. И. Приоритеты образовательной политики России в европейском пространстве высшего образования....	6
2.	Бєлкіна С. Д. Педагогічні умови формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей...	16
3.	Булейко О. І. Роль інформаційних процесів та технологій в економіці: проблеми впровадження та шляхи їх вирішення....	22
4.	Булейко О. І., Іванова Т. В. Професійна компетентність педагога вищої школи.....	28
5.	Бурдейна Л. І., Гусак Л. П. Використання інтерактивних технологій у процесі вивчення циклу математичних дисциплін студентами вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю.....	34
6.	Вовк В. М. Значение фактора «преимственность» в обеспечении эффективности физического воспитания ученической и студенческой молодежи.....	40
7.	Волков В. А. Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи.....	48
8.	Горина Л. М. Профессиональная компетентность студентов-программистов как ключевой момент в активизации их обучения английскому языку.....	55
9.	Гривнак Б. Л. Вища освіта в сучасному суспільстві – якою їй бути?	62
10.	Губаренко О. М. Підвищення якості самостійної роботи студентів як управлінська ситуація у ВНЗ.....	70
11.	Гулай О. І. Умови та фактори формування мотивації навчання.....	76
12.	Гусак Л. П., Бурдейна Л. І. Актуалізація навчання вищої математики у системі підготовки фахівців економічного профілю.....	83
13.	Давидова Ж. В. Теоретичні засади формування духовно-ціннісних орієнтацій студентів у педагогічному процесі ВНЗ....	89
14.	Дмитренко Т. А. Личность педагога и его профессиональная компетентность в контексте ценностных приоритетов языкового образования.....	96
15.	Дутка Г. Я. Методологічні основи фундаменталізації математичної підготовки економістів.....	102
16.	Дяченко М. Д. Критерії актуалізації творчої індивідуальності майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки.....	110

17.	Жидких Т. М. Провідні підходи до управління вищим навчальним закладом у світлі науки про управління соціальними організаціями.....	114
18.	Зеленько О. А. Про особистість викладача вишу в умовах демократизації України.....	128
19.	Зюзіна Т. О. Еволюція концепцій змісту навчальної літератури з культурологічних дисциплін як відображення генезису академічного культурознавчого простору у ВНЗ.....	133
20.	Коваленко О. В. Модель формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.....	139
21.	Кондратенко Г. П. Патріотичне виховання студентської молоді засобами вивчення та примноження традицій університету.....	145
22.	Кошук О. Б. Дидактичні умови формування технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників.....	153
23.	Крамаренко А. М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців початкової освіти як основа утвердження їх життєвих пріоритетів.....	166
24.	Крамаренко Т. А. Визначення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.....	175
25.	Кубанов Р. А. Загальна характеристика педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій у майбутніх маркетологів у культурно-освітньому просторі Донбасу.....	181
26.	Кучер А. В. Структура педагогічної технології формування вмінь професійного спілкування.....	190
27.	Лазарєва В. В. Готовність майбутніх дільничних інспекторів МВС до професійної діяльності та шляхи її формування.....	196
28.	Лисенко О. А. Використання елементів дистанційного навчання для набуття практичних навичок при вивченні курсу “Теорія ймовірностей”.....	201
29.	Лосєва Н. М., Непомняца Т. В. Спеціальні комунікативні конструкції як засіб створення передумов самореалізації майбутнього фахівця в освітньо-виховному просторі ВТНЗ...	209
30.	Лупиніс Т. Б. Формування інформаційної компетентності магістрів соціальної роботи.....	215
31.	Ляшова Н. М. Особливості самостійної роботи студентів магістратури.....	220
32.	Мардахаев Л. В. Гуманитарная составляющая в подготовке выпускника вуза.....	229
33.	Масалова О. Ю., Виленский М. Я. Ценности образовательного процесса в высшей школе и их свойства.....	236
34.	Медведєва О. А. Вплив корпоративної культури студентської групи на якість підготовки випускника ВНЗ.....	243

35.	Мен Фаньцзюань. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії.....	250
36.	Меняйленко О. С., Шевчук О. Б. Створення та використання інформаційних експертних систем у підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку: стан проблеми....	255
37.	Набока О. Г. Стан та проблеми професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах....	262
38.	Сорочан Т. М. Наступність професійного розвитку вчителів у системі університетської та післядипломної освіти.....	274

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

39.	Бадер С. О. Діагностика соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку.....	285
40.	Вахняк Н. В. Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства.....	297
41.	Кузьміна О. В. Концептуальні основи формування соціальної компетентності як складової життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів.....	303
42.	Курило В. С., Чиж О. Н. Особливості соціально-культурного організму провінційних міст Луганщини.....	309
43.	Малькова М. О. Поведінка з відхиленням у підлітків і її подолання.....	314
44.	Отравенко О. В. Розлучення батьків та його вплив на успішність навчання дитини у школі.....	319
	Відомості про авторів.....	325

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ:
ВИКЛИКИ ХХІ ст.**

УДК 37.014 [(470+571):4]

Е. И. Артамонова

**ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
РОССИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Болонский процесс (БП) завершился в 2010 году путем построения Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Таким образом, произошел переход от БП к ЕПВО, который ведет к пересмотру философии развития высшего образования на различных его уровнях: политическом, управленческом, социальном и т.д.

Накопленный социально-педагогический опыт международного сотрудничества России со странами Европы в области высшего образования в первое десятилетие ХХІ века иллюстрирует два основных препятствия разворачиванию сотрудничества: недостаток ресурсов и отсутствие механизмов, способных запустить их в действие. Дополнительные финансовые возможности и адекватные механизмы реализации образовательных приоритетных направлений появляются только в результате масштабных социально-экономических преобразований, без которых серьезные изменения в области образования, как в Российской Федерации, так и в других европейских странах обречены оставаться благими намерениями.

Можно выделить общие тенденции в реализации приоритетных направлений в сфере высшего образования в условиях БП. Главными из них, по нашему мнению, являются: во-первых, децентрализация и демократизация управления; во-вторых, расширение автономии высших учебных заведений с одновременным усилением их подотчетности перед обществом; в-третьих, совершенствование рыночных моделей организации, управления и финансирования образования.

В рамках общих тенденций заслуживают внимания следующие приоритеты в этой деятельности:

- в законодательном порядке необходимо разграничение функций и ответственности субъектов управления образованием на разных уровнях: общегосударственном, региональном, муниципальном и институциональном.

С повышением роли образования в обеспечении устойчивого развития и конкурентоспособности государств на мировых рынках

усиливается роль общегосударственных органов управления в выработке стратегии и тактики политики развития образования, координации усилий и ресурсов, необходимых для нормального функционирования образовательных систем. Многие управленческие функции делегируются низшим эшелонам власти в соответствии с предписанными им по закону обязанностями и правами.

- видоизменение структуры систем высшего образования.

Практически во всех странах в последнее 10-летие введена многоуровневая система высшего профессионального образования: бакалавриат (со сроком обучения 3-4 года), магистратура (срок обучения 1-2 года), докторантура (срок обучения 2-3 года) с присвоением соответствующей степени бакалавра, магистра и доктора наук (Ph.D). В среднем профессиональном образовании введен уровень бакалавриата при условии непрерывного перехода с этого уровня на следующий – высшее профессиональное образование.

- обновление содержания высшего профессионального образования, направленное на стандартизацию учебных планов образовательных программ; введение системы образовательных кредитов (зачетных единиц) для обеспечения академической мобильности студентов.

- акцентирование проблемы качества обучения и научно-исследовательской работы, быстрое реагирование систем образования на изменяющиеся потребности в обществе.

- превращение системы финансирования образования в мощный экономический рычаг управления:

- принятие концепции многоканального финансирования (бюджеты государственных, региональных и муниципальных органов, доходы от коммерческой деятельности вуза);

- замена стипендий и грантов студенческими займами, гарантированными государством;

- внедрение смешанного финансирования государственных и частных вузов;

- повышение роли общественных организаций, предпринимательских структур, отдельных граждан;

- налоговые льготы организациям в целях поддержки образования.

- широкое привлечение к управлению образованием общественных и профессиональных организаций (попечительские советы вузов, общественная аккредитация вузов и профессиональная аккредитация их учебных программ).

На Конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса в Будапеште-Вене в апреле 2010 года, обозначены основные приоритеты образовательной политики в рамках интеграционных процессов систем высшего образования европейских стран.

(1) Структура обучения.

На национальном и институциональном уровнях отмечены высокие достижения в области многоуровневого образования. Значительно возросло число студентов, зарегистрированных на бакалаврском и магистерском уровнях обучения, сокращены структурные барьеры при переходе с одного уровня на другой. Аналогичным образом произошло увеличение числа докторских программ. Подчеркивается важность проводимой реформы учебных планов, приводящей к квалификациям, которые наиболее тесно отвечают как потребностям рынка труда, так и организации дальнейшего обучения. Устранение барьеров как при приеме на обучение, так и при переходе между циклами, применение системы кредитов ECTS, основанной на результатах обучения и трудоемкости учебной нагрузки студентов является предметом дальнейших усилий субъектов образовательной политики.

Более тесное сотрудничество ЕПВО с пространством научных исследований остается важной задачей. Особой заботой является улучшение условий обучения на третьем цикле, статуса, перспектив карьерного роста и финансирования молодых исследователей, что способствует улучшению качества и конкурентоспособности европейского высшего образования.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: повышение информированности студентов и преподавателей, диалогичность обучения; создание программ бакалаврского уровня, обеспечивающих вариативность продолжения карьеры выпускника; диалог высшей школы, работодателей и профессионального сообщества относительно содержания программ и компетенций, а также статуса диплома бакалавра в трудовом законодательстве; введение нормативно-правового обеспечения на законодательном уровне подготовки аспирантов на 3-м уровне ВПО; реализация подготовки аспирантов по учебным планам с использованием системы зачетных единиц (кредитов), совместимой с европейской системой ECTS.

(2) Обеспечение качества и Европейский Регистр агентств гарантий качества.

Европейские Стандарты и Руководства по обеспечению качества (ESG QA) в ЕПВО, принятые в Бергене (2005 г.), стали мощным ускорителем в отношении гарантий качества. Все страны приступили к их применению, а некоторые достигли существенных успехов. Внешнее обеспечение качества, в частности, намного продвинулось вперед, начиная с 2005 г., увеличилась доля привлечения студентов к оценке качества на всех уровнях, хотя все еще необходимо ее усовершенствование.

В 2006 г. был проведен Первый европейский Форум по гарантиям качества, организованный совместно с Европейской ассоциацией

университетов (EUA), Европейской ассоциацией обеспечения качества (ENQA), Европейской ассоциацией учреждений высшего образования (EURASHE) и Европейским союзом студентов (ESU) – так называемой группой E4, дал возможность обсудить европейские наработки в области обеспечения качества. Группа E4 разработала принципы формирования Регистра Европейских агентств обеспечения качества в высшем образовании. Цель Регистра состоит в том, чтобы позволить всем главным игрокам высшего образования и широкой общественности открыто обращаться к объективной информации о заслуживающих доверия агентствах обеспечения качества, которые работают в соответствии с ESG QA. Это расширит доверие к высшему образованию в ЕПВО и вне его, облегчит взаимное признание решений по аккредитации и обеспечению качества. Регистр является добровольным, самофинансируемым, независимым и прозрачным. Заявки на включение в Регистр должны оцениваться на основе их максимального соответствия ESG QA, обычно отражаемого в национальных отчетах. Окончательно Регистр был введен в действие осенью 2008 г. и в настоящее время насчитывает 24 агентства из 17 европейских стран.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: переоценка ценностей: главными в оценке эффективности образовательной деятельности вузов становятся не планирование и реализация учебного процесса (содержание учебных планов, учебное время и т.д.), а результат образования: полученные студентом знания, компетенции и навыки, в том числе за счет самостоятельного обучения и самообразования (т.е. компетентностный подход); создание российской сети независимых аккредитационных агентств; введение новых форматов аккредитации с привлечением узкоспециализированных европейских и американских организаций, занимающихся аккредитацией учебных курсов по самым различным направлениям подготовки – от бизнеса до ветеринарии (например, инженерно-технический Аккредитационный совет, Ассоциация развития университетских школ бизнеса и т.д.), которые развивают свою деятельность в других регионах.

(3) Признание квалификаций.

Признание квалификаций высшего образования, сроков обучения и предшествующего обучения, включая неформальное и неофициальное обучение, являются основными компонентами европейского пространства высшего образования (ЕПВО) как во внутреннем, так и в глобальном контексте. Легко читаемые и сопоставимые степени и доступная информация относительно образовательных систем и структур квалификаций являются предпосылками для мобильности граждан и обеспечения постоянной привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО.

Общепризнанными инструментами признания квалификаций являются реализация системы кредитов (зачетных единиц) и выдача

приложений к диплому общеевропейского образца.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: основные принципы и инструменты системы кредитов, совместимой с ECTS, должны быть приняты академическим и административным персоналом и студентами. Для достижения этого необходима информационная и методическая поддержка, глубокое и последовательное участие ППС в трансформации курсов, программ и модулей; ввести нормативно-правовое обеспечение использования Приложения к диплому на законодательном уровне; разработать и реализовать модели (шаблонов) европейского Приложения к диплому на нескольких иностранных языках, широко используемых на европейском, азиатском, ближневосточном, африканском и латиноамериканском рынках труда; организовать взаимодействие Минобрнауки России, информационных центров по академическому признанию и мобильности, вузов для повышения осведомленности и введения в практику положений Лиссабонской конвенции и Приложения к диплому на национальном и вузовском уровнях.

(4) Формирование общего понимания содержания квалификаций и структур степеней.

Структуры квалификаций – важные инструменты для достижения сравнимости и прозрачности в рамках ЕПВО, увеличения мобильности учащихся как в пределах, так и между системами высшего образования. Они должны также помочь вузам разрабатывать модули и программы обучения, основанные на результатах обучения и зачетных единицах (кредитах), улучшать признание квалификаций, включая предшествующее, неформальное и неофициальное обучение.

Достигнуты некоторые начальные успехи в реализации национальных структур квалификаций. Однако требуется приложить еще большие усилия для полной реализации к 2012 г. таких национальных структур квалификаций, которые соответствуют европейским Структурам перекрывающихся квалификаций.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: российские вузы должны тесно сотрудничать на национальном и европейском уровнях для того, чтобы наполнить введение новых степеней востребованным и прозрачным содержанием; реформа учебных планов должна осуществляться в тесном сотрудничестве с профессиональными ассоциациями и работодателями по разработке квалификационных рамок для степеней уровней бакалавра и магистра, описанию результатов обучения и квалификационных профилей.

– необходима реализация национальных проектов, аналогичных европейским “Tuning educational structures in Europe”, “Trends – 3 и 4”, а также участие российских вузов в других общеевропейских программах,

нацеленных на выработку квалификационных рамок по различным направлениям подготовки в вузах.

(5) Социальное измерение.

Высшее образование играет важную роль в создании социального единства, сокращении неравенства и подъеме уровня навыков, умения и компетенций в обществе. Поэтому образовательная политика должна быть нацелена на всемерное развитие потенциала людей, их индивидуальности, вклада в функционирование жизнеспособного и демократического общества, основанного на знаниях.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: обеспечение адекватного обслуживания студентов; разработка более гибких образовательных траекторий в рамках высшего образования; расширение участия студентов во всех образовательных инициативах на всех уровнях на основе равных возможностей.

(6) Обучение в течение всей жизни (LLL).

Некоторые элементы гибкого обучения существуют в большинстве стран, однако более систематическая разработка гибких образовательных траекторий для поддержки обучения в течение всей жизни находится пока еще на ранней стадии развития. Только в небольшом количестве стран ЕПВО хорошо проработаны вопросы признания предшествующего обучения с точки зрения доступности образования и кредитов.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: обеспечение всеобщего доступа к получению и обновлению знаний, необходимых для социальной адаптации личности, в течение всей жизни человека; поиск и включение новых механизмов финансирования, расширение спектра источников финансирования, консолидация ресурсного обеспечения; изменение принятых методов обучения, их адаптация к современным условиям, создание нового преподавательского корпуса; развитие системы оценки и аккредитации результатов любой формы образования, приемлемой как для граждан и работодателей, так и для государственной квалификационной системы; “развитие наставничества и центров образовательного консалтинга”, создание механизмов информационного сопровождения системы непрерывного образования, ориентированных на удовлетворение потребностей любого члена общества; “приближение образования к дому” – широкое использование информационных образовательных технологий, развитие систем дистанционного обучения.

Перечисленные принципы легли в основу реформирования систем образования Германии, Великобритании, США, Японии, Канады и др

(7) Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте.

Во многих частях мира, в том числе на американском,

африканском и азиатском континентах, Болонские реформы вызвали значительный интерес и стимулировали активные дискуссии между европейскими и международными партнерами по широкому спектру проблем, таким, как признание квалификаций; выгоды сотрудничества, основанного на партнерстве, взаимном доверии и взаимопонимании, осознание значения Болонского Процесса. Более того, в некоторых странах мира предпринимаются усилия, направленные на сближение их систем высшего образования с Болонской структурой.

России необходимо поддержать уже разработанную стратегию “Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте” и развернуть дальнейшую работу в основных областях образовательной политики, таких, как улучшение информированности, обеспечение привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО; укрепление сотрудничества, основанного на партнерстве; усиление политического диалога; облегчение признания.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: разработка национальной политики по повышению привлекательности российской системы высшего образования.

(8) Мобильность преподавателей, студентов, научных сотрудников и административного персонала вузов – один из основных элементов, создающий возможности личного роста, поддерживающий международное сотрудничество между людьми и вузами, расширяющий качество высшего образования и научных исследований и придающий материальную сущность европейскому направлению.

За период после 1999 г. сделаны определенные успехи, но еще много проблем остается. Поставлена задача: к 2020 г. доля мобильных студентов в каждой европейской стране должна составлять не менее 20 % от общего числа выпускников. Заметим, что в настоящее время понятие мобильности включает два ее вида – “мобильность кредитов” (встроенное обучение, совместные образовательные программы и т.д.) и “мобильность степеней” (т.е. экспорт образовательных услуг).

Среди препятствий на пути мобильности, наиболее ощутимые проблемы касаются иммиграции, признания квалификаций, недостаточности финансовых стимулов и негибкости механизмов предоставления пенсий. На правительствах европейских стран лежит ответственность в части облегчения получения виз, проживания и получения разрешений на трудовую деятельность. В этом направлении необходимо поощрять увеличение числа совместных программ и разработку гибких учебных планов.

Принимая во внимание, что, в соответствии со статистикой ЮНЕСКО, за последние 25 лет международная студенческая мобильность возросла более чем на 300 %, к 2010 г. во всем мире насчитывается около 3-х млн. студентов обучающихся за границей. К 2025 г. с учетом большой экспансии азиатских студентов это число

составит 4,9 млн. чел. Увеличивается дисбаланс приезжающих и уезжающих студентов.

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: разработка более четкой стратегии в отношении академической мобильности на уровне Российской Федерации, единой системы ее поддержки и главное – ее финансирование; создание и развитие национальной системы грантов, увеличение их числа и уровня на мобильность для студентов и преподавателей; выделение целевых средств в бюджетах вузов на мобильность и международное развитие; разработка системы оценки мобильности и введение ее в качестве компонента в национальный рейтинг вузов; создание инфраструктуры для поддержки в адаптации, предоставления консультационных услуг, социальной и культурной поддержки для приезжающих студентов, условий проживания, развитие академического наставничества, предоставления информации о возможностях обучения в других вузах.

(9) Развитие совместных образовательных программ.

В настоящее время не существует единого определения совместных дипломов (СД), чаще всего используется понятие двойных дипломов (ДД), которые обычно присуждаются после курса обучения, который соответствует всем или некоторым из следующих принципов:

- программы создаются и одобряются совместно несколькими вузами;
- студенты из каждого участвующего партнера проходят часть обучения в других вузах;
- срок обучения студентов в вузах-партнерах сравним по длительности;
- срок обучения и сданные экзамены признаются вузами-партнерами полностью и автоматически;
- преподаватели каждого вуза также преподают и в других вузах, совместно разрабатывают учебные планы и создают совместные комиссии по зачислению и экзаменам;
- после завершения полной программы студенты либо получают государственные степени каждого из участвующих партнеров, либо степень, присуждаемую совместно (в реальности это обычно неофициальный “сертификат” или “диплом”).

Основными задачами, качественно усиливающими сотрудничество ЕПВО и России в данном направлении являются: систематическая поддержка, включая финансовую, развития совместных учебных планов; разработка процедур присуждения двойных дипломов.

Можно сформулировать некоторые выводы относительно участия России в дальнейшем развитии единого европейского пространства высшего образования.

По нашему мнению, перспектива полноценной интеграции российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство заключается в следующем:

1. Создание организационной основы, обеспечивающей информационно-методическую и координирующую поддержку ЕПВО.

2. Усиление диалога между университетским сообществом и Министерством образования и науки РФ. В этих целях следует активизировать деятельность “рабочей группы”, а может быть и трансформировать ее в действующую группу РФ по осуществлению общеевропейских принципов развития ЕПВО.

3. Проведение постоянно действующей общероссийской общественной экспертизы состояния и внедрения инструментов и механизмов Болонского процесса с целью выявления и распространения эффективного опыта, а также определения трудностей, проблем и возможных путей их преодоления.

4. Развитие национальной системы грантов для студентов и преподавателей, выделение целевых средств в бюджетах вузов на мобильность и международное развитие, а также разработка системы оценки мобильности и введение ее в качестве компонента в национальный рейтинг вузов.

5. Организация общения высшей школы, работодателей, профессионального сообщества, органов исполнительной и законодательной власти относительно статуса диплома бакалавра в трудовом законодательстве, а также содержания программ и требований к навыкам и компетенциям выпускников.

6. Выработка и реализация национальной политики по повышению привлекательности российской системы высшего образования.

7. Участие представителей РФ в деятельности рабочих групп Европейской ассоциации университетов (ЕАУ), европейской Наблюдательной группы ЕПВО (BFUG) и включение в реализуемые ими проекты.

8. Тесное взаимодействие Министерства образования и науки, информационных центров по академическому признанию и мобильности с вузовским сообществом с целью повышения осведомленности и введения в практику положений Лиссабонской конвенции и Приложения к диплому на национальном и институциональном уровнях.

9. Создание системы, которая в перспективе будет действовать в тесной взаимосвязи с европейской информационной сетью, обеспечивающей информацией о системе образования, университетах и программах на понятном для каждого участника языке.

10. Принятие университетами инициативы по развитию образовательного сотрудничества, созданию совместных программ с ведущими зарубежными университетами, реализации совместных проектов, организации стажировок для студентов, развитию программ

двойных дипломов, что даст возможность оценки качества их программ через международные стандарты.

Хотя системный успех во многом зависит от федеральных органов управления образованием.

Литература:

- 1. Артамонова Е. И.** Болонский процесс и аксиологические ориентиры образовательной политики / Е. И. Артамонова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы VI Межд. науч. конф. (19 – 20 августа 2009 г., Римини). – М. : МАНПО, 2009. – С. 9 – 14.
- 2. Артамонова Е. И.** Болонский процесс после 2010 года : аксиологические ориентиры образовательной политики / Е. И. Артамонова // Стратегические ориентиры образовательной политики Республики Казахстан (в свете долгосрочной программы развития образования до 2020 г.) : материалы науч.-практ. конф. (26 – 27 февраля 2009 г.). – Семей, 2009. – С. 11 – 16.
- 3. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко.** – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
- 4. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования / под науч. ред. В. И. Байденко.** – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
- 5. Россия в Болонском процессе : материалы международной рабочей встречи.** – М. : МАЭП, 2004 – 192 – 193 с.
- 6. Сластенин В. А.** Педагогическое образование: вызовы XXI века. – М. : МАНПО, 2010.
- 7. Чистохвалов В. Н.** Россия в европейском пространстве высшего образования: проблемы и перспективы // Педагогическое образование и наука. – М. : МАНПО, 2011. – № 8.

Артамонова К. Й. Пріоритети освітньої політики Росії в європейському просторі вищої освіти.

У статті розглядається філософія розвитку вищої освіти на різних його рівнях (політичному, управлінському, соціальному) у зв'язку з переходом від Болонського процесу до Європейського простору вищої освіти, виділяється дві основні перешкоди розгортанню співпраці (недолік ресурсів і відсутність механізмів, здатних запустити їх в дію).

Ключові слова: освітня політика, вища освіта, європейський простір.

Артамонова Е. И. Приоритеты образовательной политики России в европейском пространстве высшего образования.

В статье рассматривается философия развития высшего образования на различных его уровнях (политическом, управленческом, социальном) в связи с переходом от Болонского процесса до

Европейського пространства вищого образования, выделяется два основных препятствия разворачиванию сотрудничества (недостаток ресурсов и отсутствие механизмов, способных запустить их в действие).

Ключевые слова: образовательная политика, высшее образование, европейское пространство.

Artamonova E. I. Priorities of educational policy in Russia in the European education area of higher education.

In the article discusses the philosophy of developing higher education in various levels (in political, administrative, social) due to removing from Bolonskiy process to European area of higher education, there are two main obstacles to expand the cooperation (lack of resources and lack of mechanisms to put them into action).

Key words: educational politics, higher education, European area.

УДК [378:62.007.2]:004

С. Д. Белкіна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В умовах інформатизації подальший розвиток вітчизняної промислово-виробничої сфери неможливий без розробки і впровадження у виробничий процес і систему управління підприємствами новітніх інформаційних технологій (ІТ). Розв'язання такої задачі потребує ефективної співпраці інженерів і спеціалістів у галузі інформаційних технологій. Це, у свою чергу, висуває відповідні вимоги до змісту і рівня сформованості інформаційно-технологічної культури (ІТК) сучасного інженера.

Аналіз результатів педагогічних досліджень [1 – 4 та ін.] показує, що підвищення ефективності процесу формування ІТК, інформаційно-технологічної компетентності, інформаційної культури та інших споріднених характеристик особистості, пропонується дослідниками переважно шляхом удосконалення методик викладання окремих навчальних дисциплін. При цьому основні зусилля спрямовуються на формування знаннєвого і діяльнісного компонентів, а оцінка результатів формувального експерименту базується переважно на показниках успішності навчання. Пропонується також використання педагогічного потенціалу бібліотек і Інтернет-клубів на базі комп'ютерних класів навчальних закладів [5 – 7]. Такий підхід дозволяє перенести акцент на формування мотиваційно-ціннісного і психологічно-поведінкового компонентів. Використання Інтернет-технологій як інструменту пізнання

[8, 9] дозволяє формувати готовність до освоєння і застосування в майбутній професійній діяльності нових ІТ. Кожен з цих підходів має певні обмеження, тому очевидно, що для забезпечення формування всіх ключових компонентів ІТК майбутніх інженерів доцільно поєднати запропоновані підходи і знайти ефективні шляхи інтеграції задачі формування ІТК майбутніх інженерів у цілісний педагогічний процес професійної підготовки.

В. А. Сластьонін [10] виділяє три ключові аспекти цілісності педагогічного процесу: змістовно-цільовий, організаційно-процесуальний і операційно-технологічний. У змістовному плані цілісність педагогічного процесу забезпечується віддзеркаленням у цілі і змісті освіти досвіду, накопиченого людством у взаємозв'язку його чотирьох елементів: знань, у тому числі про способи виконання дій; умінь і навиків; досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного і вольового відношення до навколишнього світу. В організаційному плані педагогічний процес набуває властивості цілісності за умови забезпечення єдності процесів-компонентів: освоєння і конструювання змісту освіти і матеріальної бази; ділової взаємодії педагогів і вихованців з приводу змісту освіти з метою його засвоєння вихованцями; взаємодії педагогів і вихованців на рівні особистісних відносин; опанування вихованцями змісту освіти без безпосередньої участі педагога. Організаційно-технологічний аспект педагогічного процесу стосується внутрішньої цілісності процесів з позицій суб'єкт-суб'єктних відносин.

Ю. К. Бабанський [11] розглядає педагогічний процес як цілісний процес виховання в його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання і виховання (в його вузькому спеціальному розумінні) і виділяє основні його компоненти: цільовий (ціль, задачі), змістовний (зміст), організаційно-діяльнісний (методи, засоби і форми взаємодії педагогів і вихованців), аналітико-результативний (результати взаємодії педагогів і вихованців).

У контексті формування ІТК студентів інженерних спеціальностей цільовий, змістовний і аналітико-результативний компоненти педагогічного процесу обумовлюються змістом, структурою ІТК і критеріями сформованості її компонентів.

Для забезпечення функціонування організаційно-діяльнісного компоненту необхідно обрати ефективні методи, засоби і форми взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності (викладачів і студентів). Для визначення методологічних принципів і підходів, які сприяють формуванню ІТК, доцільно скористатись методом аналогії і проаналізувати методологічні підходи, рекомендовані для формування інших складових загальної і професійної культури особистості.

В. О. Петрук [12, с. 13 – 17] серед методологічних підходів до визначення змісту і організаційних форм навчально-виховного процесу з метою формування професійної компетентності студента виділяє: модельний підхід до визначення суспільно-професійної

функціональності випускника і змісту освіти; професійну спрямованість навчального процесу у ВНЗ; підвищення самостійності студента; реалізацію діяльнісного підходу за допомогою методів активного навчання.

Враховуючи типову структуру навчально-методичного комплексу спеціальності, неможна не погодитись з В. А. Петруком, який вважає, що основою для оновлення змісту освіти мають стати освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ). Очевидно, що для досягнення педагогічної мети формування ІТК студентів модель фахівця має враховувати процеси інформатизації як складову науково-технічного прогресу і як соціокультурне явище, тобто включати не тільки знання і уміння в рамках окремих навчальних дисциплін, а і соціально значущі якості, які забезпечують повноцінне існування в інформаційному середовищі.

Професійна спрямованість навчання в технічному ВНЗ не повинна підмінюватись так званим технократизмом. В. І. Шубін і Ф. Є. Пашков [13] бачать шлях подолання технократизму технічної вищої школи за рахунок принципу історизму у викладанні; використання гуманістичного потенціалу науки; посилення міждисциплінарних зв'язків; використання в інженерному пізнанні методології гуманітарних наук; посилення емоційного аспекту навчання і його естетичної спрямованості; вивчення світової і вітчизняної культури, філософії і соціально-економічних дисциплін.

Аналіз публікацій [14, 15 та ін.] показує, що сприятливим для формування складових професійної культури є компетентнісний підхід до розробки галузевих стандартів освіти. При цьому задача формування певних компетенцій і компетентностей на практиці реалізується в основному через діяльнісний підхід до організації навчального процесу.

При цьому діяльнісний підхід не має зводитись до створення міцної матеріально-технічної бази навчального закладу. Доступ студентів до комп'ютерної техніки і мережі Інтернет є необхідною умовою для формування діяльнісного, психологічно-поведінкового і когнітивного компонентів ІТК, але при організації навчально-пізнавальної інформаційно-технологічної діяльності студентів доцільно спиратись на антропоцентричний принцип інженерної психології [16]. Враховуючи інструментальну функцію комп'ютерної техніки, важливо розробити комплекс навчальних і позанавчальних задач, розв'язання яких потребує застосування ІТ.

Проведений аналіз дозволяє виділити *педагогічні умови* формування ІТК студентів інженерних спеціальностей у процесі професійної підготовки на основі ефективних методологічних підходів і принципів, і визначити компоненти педагогічного процесу, які забезпечують їх реалізацію:

– *включення в ОКХ випускників технічних ВНЗ вимог щодо рівня сформованості ІТК інженера* відповідно до соціального

замовлення інформаційного суспільства (забезпечує включення задачі формування компонентів ІТК студентів у число педагогічних задач на основі модельного, компетентнісного, культурологічного, системного підходів і принципу безперервності навчання; реалізується цільовим і результативним компонентами педагогічного процесу);

– *включення в ОПП підготовки студентів інженерних спеціальностей змістовних модулів, які забезпечують формування уявлень про сутність і функції ІТК як складової професійної культури сучасного інженера* (забезпечує формування ціннісно-мотиваційного і когнітивного компонентів ІТК на основі компетентнісного, культурологічного, системного підходів, принципу історизму і антропоцентричного принципу інженерної психології; реалізується змістовним і корекційним компонентами педагогічного процесу);

– *організація активної навчально-пізнавальної інформаційно-технологічної діяльності студентів* шляхом створення міцної матеріально-технічної бази і розробки навчальних завдань, розв'язання яких потребує використання сучасних засобів ІКТ (забезпечує формування когнітивного, діяльнісного, професійно-особистісного і психологічно-поведінкового компонентів ІТК на основі діяльнісного, компетентнісного, системного підходів, антропоцентричного принципу інженерної психології; реалізується діяльнісним і об'єктно-суб'єктним компонентом педагогічного процесу);

– *забезпечення активного педагогічного спілкування (на рівнях студент-викладач і студент-студент), предметом якого є ІТ* (забезпечує формування ціннісно-мотиваційного і психологічно-поведінкового компонентів ІТК на основі культурологічного, діяльнісного, системного, особистісно-орієнтованого підходів, антропоцентричного принципу інженерної психології; реалізується діяльнісним, об'єктно-суб'єктним, контрольним і корекційним компонентами педагогічного процесу);

– *наявність засобів діагностики рівня сформованості компонентів ІТК* (забезпечує моніторинг і корегування процесу формування ІТК на основі системного підходу і принципу безперервності навчання; реалізується контрольним і корекційним компонентами педагогічного процесу).

Виділені педагогічні умови і компоненти педагогічного процесу, що забезпечують їх реалізацію, дозволяють розробити модель цілісного цілеспрямованого навчально-виховного процесу формування ІТК студентів інженерних спеціальностей, структурні компоненти якої визначають мету, зміст, організаційні форми і методи, засоби управління і контролю за результатами.

Література:

1. Гудкова Т. А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе : автореф.

дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. А. Гудкова. – Чита, 2007. – 22 с. **2. Києва О. В.** Формирование информационной культуры у студентов технических вузов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / О. В. Києва. – Брянск, 2001. – 19 с. **3. Оршанский А. Ю.** Корректировка формирования информационной культуры при профессиональной подготовке экономистов в вузах : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А. Ю. Оршанский. – Ставрополь, 2003. – 198 с. **4. Шмакова Л. Е.** Формирование информационно-технологической культуры деятельности студентов вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. Е. Шмакова. – Кемерово, 2007. – 23 с. **5. Волкова Г. Н.** Формирование информационной культуры студентов-психологов в библиотеке вуза : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 05.25.03 “Библиотечноеведение, библиографоведение и книговедение” / Г. Н. Волкова. – СПб., 2007. – 24 с. **6. Гендина Н. И.** Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с. **7. Пигузов А. А.** Формирование информационной культуры старшеклассников в школьном интернет-клубе как воспитательной организации : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / А. А. Пигузов. – М., 2006. – 167 с. **8. Корниенко Ю. М.** Педагогические условия применения интернет-технологий в профессиональной подготовке студентов исторических специальностей : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ю. М. Корниенко. – Ставрополь, 2005. – 157 с. **9. Матосов Э. С.** Развитие методики формирования информационных и коммуникационных компетенций студентов непрофильных вузов с использованием ресурсов Интернет : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / Э. С. Матосов. – М., 2009. – 17 с. **10. Слостенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с. **11. Педагогика** : учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с. **12. Петрук В. А.** Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. –

Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с. **13. Шубин В. И.** Культура. Техника. Образование : учеб. пособие для технических университетов [Электронный ресурс] : Педагогическая библиотека – Электрон. дан. (1 файл) – Режим доступа : http://pedlib.ru/Books/5/0270/5_0270-1.shtml. – Заголовок з екрану. **14. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с. **15. Чурляева Н. П.** Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. П. Чурляева. – Красноярск, 2007. – 43 с. **16. Дружилов С. А.** Инженерная психология профессионализма / С. А. Дружилов, Г. В. Суходольский // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 6. – 2002. – Вып. 3 (№ 22). – С. 98 – 105.

Белкіна С. Д. Педагогічні умови формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей.

У статті проведено аналіз методологічних підходів, виділено педагогічні умови і компоненти педагогічного процесу формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей.

Ключові слова: інформаційно-технологічна культура, педагогічний процес, педагогічні умови, методологічні підходи.

Белкина С. Д. Педагогические условия формирования информационно-технологической культуры студентов инженерных специальностей.

В статье проведен анализ методологических подходов, выделены педагогические условия и компоненты педагогического процесса формирования информационно-технологической культуры студентов инженерных специальностей.

Ключевые слова: информационно-технологическая культура, педагогический процесс, педагогические условия, методологические подходы.

Belkina S. D. Pedagogical terms of the forming of informative-technological culture of students of engineering specialties.

The analysis of methodological approaches is conducted in the article, a pedagogical terms and components of a pedagogical process of forming of the informative-technological culture of students of engineering specialties are selected.

Key words: informative-technological culture, pedagogical process, pedagogical terms, methodological approaches.

УДК 338.24

О. І. Булейко

**РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ
ТА ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОНОМІЦІ: ПРОБЛЕМИ
ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ**

Метою даної статті є визначення ролі інформаційних процесів та технологій, вирішення проблем та шляхів їх впровадження в економіку. Одним із вирішальних факторів соціально-економічного розвитку України є дослідження розвитку та впровадження інформаційних процесів та технологій в національній і регіональній економіці. Розширення масштабів впровадження та розробка нових шляхів удосконалення інформаційних технологій у діяльність підприємств збільшить їх ефективність та наблизить нашу країну до більш розвинутих, тому вивчення даної теми повинно бути в центрі уваги сучасних науковців.

В умовах сучасного науково-технічного прогресу багато науковців все більше уваги приділяють дослідженню впровадження інформаційних процесів та технологій в економіці, а саме Р. Акоф, Н. Апатова, В. Бурков, П. Друкер, В. Зотов, В. Канторович та ін. Новизною загалом напряму дослідження даної статті є те, що дослідженню проблеми впровадження інформаційних процесів та технологій в розвиток економіки України зовсім мало приділяється уваги. Всі основні розробки у даній сфері стосуються іноземних вчених і адаптовані до економік розвинених країн світу.

Значні зміни, що відбуваються в управлінні організаціями та модернізація їхніх структур управління, призводять до перерозподілу повноважень та відповідальності. Наприкінці 90-тих років почала втілюватися, так звана концепція “управління інформаційними ресурсами”, в якій інформація розглядається, як ще один важливий ресурс такого ж порядку, як фінанси, матеріали, обладнання і персонал. Будь-якому підприємству потрібна інформація про ринки збуту і заготівель – галузева чи загальноекономічна, про природні ресурси, науково-технічна, соціально-культурна, політико-правова інформація про реакцію навколишнього середовища на дії підприємства, інформація про реакцію підприємства на дії навколишнього середовища [2]. Такий хід розвитку обумовлює зростання ролі інформатизації на всіх рівнях управління організацією. Успіх комерційної і підприємницької діяльності безпосередньо пов’язується з муніципальними, банківськими, біржовими інформаційними системами, інформатизацією оптової і роздрібною торгівлі, торгових домів, служб управління працею і зайнятістю, створенням банків даних ринку товарів і послуг, розвитком центрів

довідкової та аналітико-прогнозної інформації, електронної пошти, систем електронного обміну даними і т. д.

Сьогодні інформаційні процеси та технології почали активно впливати на повсякденну діяльність будь-якої організації і стали невід'ємною складовою частиною інформаційної інфраструктури цієї організації. Інформаційні процеси та технології дозволяють досліджувати та взаємопов'язувати складові ділянки діяльності організації між собою. Вони розвиваються надзвичайно швидкими темпами і захоплюють усе ширші сфери діяльності таким чином, що будь-яка конкурентоспроможна діяльність у майбутньому не може бути сформована без детального аналізу можливостей застосування інформаційних технологій. Звідси і випливає, що одним із важливих компонентів будь-якої управлінської діяльності повинна стати інформаційна інфраструктура, яка підтримується сукупністю інформаційних ресурсів та програмно-апаратних засобів обчислювальної техніки та зв'язку. Будь-яка сучасна інформаційна система функціонує саме на базі певних інформаційних та предметних технологій [5]. Темпи впровадження та застосування сучасних інформаційних технологій найчастіше обумовлюються фінансовим становищем підприємств. Проте успішна робота будь-якої організації в сучасних умовах швидкого науково-технічного прогресу неможлива без серйозного відношення до впровадження інформаційних процесів та технологій, а також вирішення питань інформатизації різних сфер діяльності, в першу чергу в сферах удосконалення самоорганізації та підтримки виробничої діяльності підприємства.

У ринковій економіці незалежні, самостійні виробники товарів і послуг, а також усі ті, хто забезпечує безперервність циклу “наука – техніка – виробництво – збут – споживання” не зможуть успішно діяти на ринку, не маючи інформації. Підприємцю потрібна інформація про інших виробників, про можливих споживачів, про постачальників сировини, що комплектують і технології, про ціни, про положення на товарних ринках і ринках капіталу, про ситуацію в діловому житті, про загальну економічну і політичну кон'юнктуру не тільки в своїй країні, але і в усьому світі, про довгострокові тенденції розвитку економіки, перспективах розвитку науки і техніки і можливі результати, про правові умови господарювання і т. п. У зв'язку з цим доцільно проаналізувати інформаційний ринок, значна частина послуг якого відноситься до сфери ділової інформації [4].

У розвинутих країнах значна частина інформаційної діяльності протягом останніх двох десятиліть входить у ринкові відносини і виступає в якості одного з найважливіших елементів ринкової інфраструктури з обслуговування, реалізації і розвитку ринкових відносин, а також як самостійний спеціалізований сектор ринку, на якому пропонуються особливі продукти і послуги [8]. Досвіду у вирішенні поставлених проблем удосконалення управління організаціями та їх

діяльністю шляхом застосування сучасних інформаційних технологій в Україні поки що мало, але практично в усіх організаціях цей процес розпочато і він починає себе виправдовувати. Інтенсифікація виробництва та вдосконалення методів управління на сучасному етапі охоплюють усі галузі економіки.

Інформаційні технології (ІТ) у широкому сенсі є найважливішим стратегічним ресурсом, особливо в економічній галузі. Засоби інформаційної взаємодії, організації, експлуатуючі центри обробки й аналізу інформації, канали інформаційного обміну, комунікації і лінії зв'язку утворюють інформаційну інфраструктуру економіки. Головне місце у ряду застосовуваних технологій займають найсучасніші нові інформаційні технології. Сучасні ІТ поділяються на два класи: програмно-математичні інструментальні, призначені для проектування сучасних інформаційних технологій, і прикладні інформаційні технології, щоб забезпечити ухвалення й підтримку рішень. Більшість технологій, складових класу інструментальних інформаційних технологій, з'явилися практично одночасно зі створенням ЕОМ як спеціального і загального програмного забезпечення, операційними системами різного класу та призначення, пакетами прикладних програм. Ці технології та їх модифікації й нині активно використовуються розробниками економічних інформаційних систем і професійно та ґрунтовно описані у науковій літературі. Інструментальні інформаційні технології отримали поширення останнім часом. До них відносяться машинна графіка, мультимедіа, CASE-технології, системи штучного інтелекту, гіпертекстові технології, телекомунікаційні методи доступу [3].

Нові інформаційні технології, на відміну від традиційних, припускають надання користувачу не тільки інформаційного продукту, але і засобів доступу до нього (засобів пошуку, обробки, представлення і т. п.). Ці засоби дозволяють користувачу не просто візуалізувати зміст комп'ютерних файлів, у яких втілений інформаційний продукт, але й одержати інформацію в обсязі і форматі, що релевантні саме його потребам [1]. Найновіші досягнення в галузі мікроелектроніки привели до нових концепцій організації інформаційних служб.

Особливого значення набуває проблема впровадження інформаційних технологій у систему менеджменту в підприємницьких та комерційних структурах. Інформаційні технології сприяють поширенню інформації, послабленню територіальних обмежень, сприяють удосконаленню стосунків із постачальниками і споживачами, розвитку існуючих і появи нових видів підприємницької діяльності. Зовнішня позитивна сторона інформаційних технологій у менеджменті визначається, насамперед, можливостями електроніки, великою пам'яттю та швидкістю роботи ЕОМ. Їх впровадження не тільки не відмінняє необхідності вдосконалення виробництва та управління, а навпаки посилює його значення. Крім того, самі інформаційні технології

вимагають складної підготовки, великих первинних витрат і наукомістких програмних та технічних засобів. Тому їх впровадження в систему управління організації повинно починатися не з монтажу та освоєння обладнання, а з підготовки програмно-математичного забезпечення, формування інформаційних потоків, підготовки контингенту спеціалістів і користувачів. Іншими словами необхідний комплексний підхід до формування інформаційних технологій та їх складових елементів [9].

Досвід показав, що проектування біржових комп'ютерних комплексів – це логічно складна, трудомістка і тривала за часом робота, потребує високої кваліфікації всіх фахівців. Проектування таких комплексів традиційно полягає в інтуїції, експертних оцінок, дорогих експериментальних перевірках функціонування комплексу, й практичному досвіді. З іншого боку, зі зростанням числа користувачів біржових технологій посилюється роль високої продуктивності її функціонування, яка істотно залежить від ідеології проектування. Впровадження сучасних біржових інформаційних технологій у практику має сприяти підвищенню ефективності роботи біржі за допомогою розширення сфери її діяльності у регіонах країни, прискорення оборотності оборотних засобів, залучення у біржовий процес масових постачальників, посередників і покупців, збору та аналізу заявок від брокерських фірм на купівлю-продаж комп'ютерним способом, проведення автоматизованих торгів (розрахунок курсу, укладання угод, оформлення торгових контрактів і проведення клірингових розрахунків) за правилами, яке забезпечує захист інтересів інвестора, рівних прав всіх учасників торгів тощо [5, с. 146].

Створення сучасної інформаційної технології управління інвестиційними проектами виходить з уніфікованого інформаційного, технічного і програмно-математичного забезпечення всіх учасників інвестиційного проекту для того, щоб організувати обмін інформацією між замовниками, інвесторами, підрядними, проектними і експлуатаційними підприємствами в автоматизованому режимі [10]. Не можна розглядати економіку без урахування суспільства, в якому вона існує. Відповідно до інформаційної економіки та впровадження інформаційних систем та технологій сучасне суспільство носить назву інформаційного, або, за іншим визначенням, тому, що більшість робочої сили зайнята інформаційною діяльністю, при цьому багатство накопичується завдяки інформаційним процесам та технологіям.

Отже, основою для прискорення темпів науково-технічного прогресу є сучасні інформаційні процеси та технології, які спрямовані на підвищення рівня автоматизації всіх інформаційних систем та технологій. Аналіз традиційних організаційно-господарські взаємозв'язків та змін інформаційній інфраструктурі, потребують процеси, що активно розвиваються в економіці. Для прискорення розвитку інформаційних процесів та технологій в економічній сфері

необхідна грамотна державна політика, що спрямовує сили на підтримку науки, а також сфери інформаційно-комунікаційних технологій. Дуже важливою економічною проблемою бізнесу, зв'язаного з інформаційними процесами та технологіями, є висока гранична ціна входження в справу. У зв'язку з цим важливе грамотне використання сучасних інформаційних систем та технологій, що могли б забезпечити “влучення в потенційного клієнта”, тобто забезпечити роботу таких інформаційних систем та технологій, реалізація яких буде, як мінімум, економічно рентабельною. Основним інструментарієм такої політики є: підтримка інвестування інноваційної діяльності; розробка та впровадження результатів науково-дослідних і пошукових робіт, винаходів у промисловість і бізнес; створення і розвиток технологічних парків у сфері програмного забезпечення та інформаційних технологій, що є необхідною умовою розвитку економіки країни. Українські фінансові установи, усі сфери економіки, бізнесу, середньої і вищої освіти повинні враховувати сформовані вимоги до рівня автоматизації, впроваджуючи передові комп'ютерні технології й освоюючи міжнародні стандарти.

Література:

1. Апатова Н. Методологические основы исследования информационной экономики / Н. Апатова // Экономика Украины. – 2005. – № 7. – С. 58. **2. Балашова А.** Развитие информационного сектора Украины в условиях глобальной экономической трансформации / А. Балашова // Экономист. – 2008. – № 11. – С. 54. **3. Вершинин О.** Компьютер для менеджера / О. Вершина. – М. : Высшая школа, 2009. – С. 103. **4. Іванова В.** Особливості формування та функціонування інформаційних ринків / В. Іванова // Регіональна економіка. – 2008. – № 2. – С. 213. **5. Інформаційний ринок в Україні** / Ю. Арський, Р. Гиляревський, В. Єгоров та ін. – М. : ВИНТИ, 1996. – 293 с. **6. Ермошенко Н.** Новая парадигма экономической науки в контексте развития в условиях Украины информационной экономики / Н. Ермошенко // Актуальні проблеми економіки. – К., 2009. – № 1. – С. 14. **7. Майорів С.** Інформаційний бізнес: комерційне поширення і маркетинг / С. Майорів. – М. : Фінанси і статистика, 2000. – 128 с. **8. <http://www.isu.org.ua>.** **9. Титоренко Г.** Автоматизированные информационные технологии в экономике / Г. Титоренко. – М. : Компьютер ЮНИТИ, 1998. – 336 с. **10. <http://www.uaaxi.com>.**

Булейко О. І. Роль інформаційних процесів та технологій в економіці: проблеми впровадження та шляхи їх вирішення.

У статті розглядається роль інформаційних процесів та технологій в економіці, проблеми впровадження та шляхи їх вирішення. Аналіз традиційних організаційно-господарських взаємозв'язків та змін в інформаційній інфраструктурі, потребує ретельного вивчення процесів,

що відбуваються в економіці. Прискорення розвитку інформаційних процесів та технологій в економічній сфері можливим стане тільки при грамотній державній політиці, що спрямовуватиме сили на підтримку науки, а також сфери інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інформаційна інфраструктура, інформаційні процеси, інформаційні технології, ринкова економіка.

Булейко О. И. Роль информационных процессов и технологий в экономике: проблемы внедрения и пути их решения.

В статье рассматривается роль информационных процессов и технологий в экономике, проблемы внедрения и пути их решения. Анализ традиционных организационно-хозяйственных взаимосвязей и изменений в информационной инфраструктуре требует тщательного изучения процессов, происходящих в экономике. Ускорение развития информационных процессов и технологий в экономической сфере возможным станет только при грамотной государственной политике, которая будет направлять силы на поддержку науки, а также сферы информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: инновационная деятельность, информационная инфраструктура, информационные процессы, информационные технологии, рыночная экономика.

Buleyko O. I. The role of information processes and technology in the economy: problems and implementing solutions.

The article examines the role of information processes and technologies in the economy, implementation problems and solutions. Analysis of traditional organizational and economic relationships and changes in the information infrastructure requires a careful study of the processes occurring in the economy. Accelerating the development of information processes and technologies in the economic sphere, will become possible only with competent public policy that will direct power to support science and information and communication technologies.

Key words: innovation activities, information infrastructure, information processes, information technologies, market economy.

УДК 348.77

О. І. Булейко, Т. В. Іванова

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

На різних етапах розвитку педагогічного знання вчені розмірковували про саму особистість викладача, її професійно значущі якості, різні здібності, уміння, визначали суть здійснюваних нею видів діяльності. Професійна компетентність як педагогічна проблема була вивчена такими науковцями (В. Галузинським, І. Зязюном, М. Євтухом, Е. Карповою, Н. Кічук, Н. Кузьмінім, Л. Міщик, Г. Нагорною, Л. Столяренко, В. Сухомлинським, Л. Хомичем та ін.).

Питання формування професійної компетентності вчителя, та розвиток його педагогічної майстерності у педагогічній літературі досліджуються багатьма психологами та педагогами, зокрема О. Гнатишина, С. Макарова, А. Макрова, К. Репніна. Аналіз праць цих видатних психологів та педагогів свідчить, що важливе місце у педагогічній діяльності викладача займає формування його професійної компетентності, яка передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення своєї ролі у навчанні та вихованні студентів, володіння професійно – педагогічними якостями. Проте проблема формування професійної компетентності викладача потребує подальшого дослідження та узагальнення.

Метою статті є розкриття ролі педагога у формуванні своєї професійної компетентності, акцентування уваги на самовдосконаленні та його самореалізації.

Поняття “компетентність” (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості викладача, які дозволяють йому самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. “Компетентність” визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців [1, с. 52].

Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, “синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя”, комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності. Ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному

досвіді. Розглядається як вияв власного “Я” у професії, як самореалізація особистості викладача в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання [8, с. 41].

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність вчителя є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентноздатності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності [5, с. 247].

Основними структурними елементами педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога. Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, які визначені навчальними програмами. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою формування гуманістично-орієнтованого мислення педагога. Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

О. Пехота готовність до професійного саморозвитку визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [6, с. 216]. Готовність до інноваційної професійної діяльності І. Гавриш розглядає як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [1, с. 46]. Одна група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцько) у визначенні сутності готовності підкреслюють, що вона включає не лише професійні знання,

уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько). Крім того, в авторських визначеннях готовність виступає як результатом професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш). Однак, не дивлячись на розбіжності у трактуванні цього поняття, основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності ми можемо визначити такі: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення.

Професійна компетентність визначається вченими як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Аналіз наукових джерел засвідчує певні відмінності у визначенні сутності та структури професійної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення змісту поняття професійної компетентності. Сучасні дослідники у розробці проблем професійно-педагогічної компетентності досить часто спираються на трактування цього поняття, яке наводить Н. Кузьміна: професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузі спеціальній (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [2, с. 89 – 90].

На думку В. Сластьоніна в професійній компетентності викладача існує два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності. В. Сластьонін визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. У поняття “професійна компетентність” учений включає три аспекти: проблемно-практичний, смисловий та ціннісний. Різновидами професійної

компетентності В. Сластьонін вважає такі: практична (спеціальна), соціальна, психологічна, інформаційна, комунікативна, екологічна, валеологічна [5, с. 34 – 35].

Вивчення науково-методичних джерел засвідчує певні відмінності у визначенні структури професійно-педагогічної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення змісту професійної компетентності. Н. Кузьміна основними елементами професійно-педагогічної компетентності вважає такі: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості [2, с. 90].

На думку В. Шахова, компетентність у сфері педагогічної діяльності містить теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні уміння; професійні педагогічні позиції, професійно важливі якості особистості; педагогічну ерудицію; педагогічне мислення (здатність до аналізу педагогічних ситуацій); педагогічну інтуїцію й імпровізацію; педагогічну спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічне прогнозування [9, с. 78].

Професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним і діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці. У структурованому вигляді професійна компетентність педагога може бути зображена як триступінчата піраміда, фундамент якої складають професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом професійної діяльності [1, с. 26].

Найбільш точно співвідношення понять “професійна підготовка” – “професійна освіта” та “готовність” – “компетентність”, на наш погляд, подано в опублікованих лекціях Ю. Сенька. Учений вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто, і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак, автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [7, с. 68].

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

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

Таким чином, професія викладача вищої школи передбачає оволодіння професійними знаннями, які є основою професійної компетентності, з двох спеціальностей: конкретного навчального предмета і методики його навчання та педагогіки. Отже, вчитися бути викладачем, значить, постійно думати про те, як на науковій основі раціоналізувати нелегку працю навчання, як використовувати всі можливості своєї дисципліни, створювати методику навчання, яка дозволить все краще навчати і виховувати кожного студента, одночасно створюючи умови для максимального розвитку його здібностей і внутрішніх сил. *Тому, подальше дослідження слід провести у напрямі активної праці викладача над собою.*

Література:

- 1. Гавриш І.** Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
- 2. Кузьмина Н.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
- 3. Линенко А.** Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 378 с.
- 4. Маркова А.** Психология профессионализма / А. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
- 5. Педагогика** профессионального образования / под ред. В. Сластенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 368 с.
- 6. Пехота Е.** Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К.,

1997. – 401 с. **7. Сенько Ю.** Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. Сенько. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 240 с. **8. Троцко Г.** Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Г. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с. **9. Шахов В.** Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В. Шахова. – Вінниця, 2007. – 383 с.

Булейко О. І., Іванова Т. В. Професійна компетентність педагога вищої школи.

У статті розглядається роль професійної компетентності педагога вищої школи, вияв власного “Я” у професії, як самореалізація особистості викладача в педагогічній діяльності, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання.

Ключові слова: професійна компетентність, педагог, педагогічна діяльність.

Булейко О. И., Иванова Т. В. Профессиональная компетентность педагога высшей школы.

В статье рассматривается роль профессиональной компетентности педагога высшей школы, проявление собственного “Я” в профессии, как самореализация личности преподавателя в педагогической деятельности, творческая его активность, предусматривающая целесообразное использование методов и средств педагогического взаимовлияния в каждой ситуации обучения и воспитания.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагог, педагогическая деятельность.

Buleyko O. I., Ivanova T. V. The professional competence of teachers of high school.

The article examines the role of professional competence of teachers of high school, a manifestation of his own “I” in the profession, self-identity as a teacher in the pedagogical activity, his creative activity that involves the use of appropriate pedagogical methods and means of interference in each situation, training and education.

Key words: professional competence, teacher, teaching activities.

УДК 371.311.3/4:51 (045)

Л. І. Бурдейна, Л. П. Гусак

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЦИКЛУ МАТЕМАТИЧНИХ
ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Сучасному навчально-виховному процесу притаманна перевага вербальних методів навчання і виховання, недооцінка значення спілкування студентів для розв'язування провідних задач і завдань на заняттях з вищої математики, відсутність цікавих для молоді форм та методів організації навчальної діяльності тощо. Тому нагальною потребою сучасної системи вищої освіти при викладанні циклу математичних дисциплін є впровадження нових форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного студента. Розв'язанню цієї проблеми сприяє застосування інтерактивних технологій навчання на заняттях з дисциплін математичного циклу, які ефективніше, ніж інші педагогічні технології, сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку студентської молоді, набуттю ними професійних знань, умінь та навичок, сприяють розвитку такої особистості, яка б характеризувалася високою освіченістю, творчістю та практичністю мислення, конкурентоспроможністю, готовністю до ризику.

У зв'язку з цим дослідження багатьох учених спрямовані на розробку та впровадження таких технологій навчання, які б забезпечили високий рівень підготовки майбутнього фахівця.

Питаннями визначення, пояснення її сутності та використання у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники як О. Бесклінська, Д. Власов, Г. Волошина, Н. Каліцька, Г. Коберник, Ю. Овсієнко, О. Пометун, С. Раков, Л. Ронко, О. Співаковський, І. Шевчук, М. Побірченко.

Аналіз публікацій та досліджень свідчить про теоретичні, методичні та практичні напрацювання з даної проблеми. Вивчення джерел дає змогу визначити, що використання інтерактивного навчання є одним з творчих методів, які сприяють створенню атмосфери комфортності, розвитку комунікативних умінь та навичок, формуванню громадянської позиції, допомагають встановленню емоційних контактів, привчають працювати у колективі і з колективом. Ця технологія формує у студентів навички критичного мислення, орієнтує на розвиток діалогового спілкування, яке сприяє розвитку взаєморозуміння та взаємодії, вирішенню спірних питань.

Мета статті – розглянути форми використання інтерактивного навчання студентів ВНЗ в процесі вивчення курсу математичних дисциплін.

Спираючись на дослідження науковців, де зазначається, що студент виступає в якості суб'єкта навчальної діяльності, ми можемо стверджувати, що ця особливість є сприятливою умовою для використання інтерактивної технології навчання.

У соціально-психологічному аспекті студентство характеризується високим освітнім рівнем, активним споживанням культури, певним рівнем мотивації.

Студентська молодь характеризується здатністю до рефлексії, осмисленістю власної індивідуальності, появою життєвих планів, установкою на свідоме облаштування власного життя, розширення життєвого світу особистості, здатністю до теоретизування, внаслідок чого утворюються власні теорії у сфері політики, філософії тощо.

У рамках особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує власну діяльність.

Враховуючи цю важливу передумову, можна визначити низку завдань, які сприяли б явному розвитку пізнавальної діяльності студентства, а саме: формування студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; створення у процесі навчання відповідного мікросередовища, яке б сприяло реалізації пізнавального та творчого потенціалу студентства; визначення алгоритму дій викладача і студентів, необхідних для якісного навчання; розвиток в учасників навчального процесу здатності до рефлексії; створення психолого-педагогічних умов з метою розвитку пізнавальної активності студента, реалізації його творчого потенціалу.

На наш погляд, наведені вище завдання можна реалізовувати, використовуючи технологію інтерактивного навчання, яка могла б забезпечити якісну професійну підготовку майбутнього фахівця та подальший розвиток його особистості.

Якщо говорити про сутність інтерактивного навчання, то необхідно підкреслити, що навчальний процес відбуватиметься за умови постійної, активної взаємодії всіх, хто вчиться. Це спізнавання, взаємонавчання, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами процесу, а тому добре розуміють, що вони роблять, мають спільну рефлексію щодо їхніх знань, умінь, досягнень тощо. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Інтерактивне навчання формує у студентів компетентність, розширює їх пізнавальні можливості у здобутті, аналізі та застосуванні інформації, а також є базою формування умінь і навичок у майбутній професійній діяльності. У такій співпраці забезпечуються можливості

взаємин студентів та викладачів на рівні партнерства, співдружності, співробітництва. Студенти навчаються ухвалювати важливі рішення, мають можливість спілкуватися та розвивати професійні вміння і навички. У них з'являється глибока внутрішня мотивація. Викладач має можливість виявити свої здібності, виступає як організатор, консультант тощо. Інтерактивне навчання ґрунтується на взаємодії студентів у середовищі, що створюється на занятті й існує як реальність, у якій вони знаходять для себе частину досвіду, який необхідно засвоїти. При цьому досвід того, хто навчається, є центральним джерелом навчального пізнання. У такому навчанні студент є повноправним учасником процесу і його досвід не менш важливий, ніж досвід викладача, який не дає готових знань, а спонукає до самостійного пошуку.

Технологія інтерактивного навчання, яку пропонується використовувати у процесі вивчення математичних дисциплін, має формувати пізнавальну активність студента, розвивати у нього інтерес до знань.

З метою ефективного застосування технології інтерактивного навчання викладач повинен провести зі студентами підготовчу роботу: прочитати, продумати, виконати самостійні завдання; відібрати такі інтерактивні вправи, які сприяли б оптимальному результату при засвоєнні теми; створити умови для прояву самостійності при виконанні вправ; провести глибоке обговорення підсумків роботи.

Структуру заняття за інтерактивною технологією можна подати так:

1. Мотивація (підбір методу для мотивації – бесіда, “мозковий штурм”, “незакінчене речення”, розгляд проблемних ситуацій тощо).
2. Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів.
3. Обговорення основних теоретичних положень з теми заняття.
4. Робота в малих групах, в парах, колективна діяльність.
5. Мозковий штурм. Дискусія. Вільний мікрофон тощо.
6. Рефлексія (усвідомлення результатів заняття).

Аналіз та оцінку роботи підгруп можна проводити за такими критеріями:

- 1) Компетентність студентів у темі, яка обговорюється.
- 2) Уміння поєднати теоретичний матеріал з практикою.
- 3) Творчість, активність.

На заняттях з дисциплін математичного циклу має активно застосовуватися групова навчальна діяльність – модель організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Найдоцільніше парну і групову роботу проводити на етапі застосування набутих знань. Тому аудиторія поділяється на підгрупи з різними навчальними можливостями, і кожна з цих підгруп потребує особливого, індивідуального підходу. Найважче працювати зі студентами зі слабким рівнем знань, вони потребують багато уваги на уроці, і тому постає

питання, як організувати роботу з ними, щоб не залишати поза увагою інші групи студентів.

Весь процес розв'язування задачі можна розділити на вісім етапів:

1-й етап – аналіз задачі; 2-й етап – схематичний запис задачі; 3-й етап – пошук способу розв'язування задачі; 4-й етап – виконання розв'язування задачі; 5-й етап – перевірка розв'язку задачі; 6-й етап – дослідження задачі; 7-й етап – формулювання відповіді задачі; 8-й етап – аналіз розв'язування задачі.

Математичні задачі, для розв'язування яких в курсі математики існують готові правила, або ці правила безпосередньо впливають з означень чи теорем, що визначають програму розв'язування цих задач у вигляді послідовності кроків, називають стандартними. При цьому передбачається, що для виконання окремих кроків розв'язування стандартних задач в курсі математики існують конкретні правила.

Процес розв'язування стандартних задач має деякі особливості.

1. Аналіз задач зводиться до встановлення (розпізнавання) виду задач.

2. Пошук розв'язування полягає у складанні на підставі загального правила (формули, тотожності) або загального положення (означення, теореми) програми – послідовності кроків розв'язування задач даного виду.

3. Саме розв'язання стандартної задачі полягає у застосуванні загальної програми до умови даної задачі. Якщо деякі кроки програми розв'язування вимагають для свого виконання використання також інших програм, то стосовно них проводяться ті ж операції (розпізнавання виду задачі, складання програми розв'язування і виконання розв'язування на основі цієї програми). Звідси виходить, що для того щоб легко розв'язувати стандартні задачі (а вони є основними математичними задачами, оскільки всі інші зрештою зводяться до них), потрібно:

1) пам'ятати всі вивчені в курсі математики загальні правила (формули, тотожності) і загальні положення (означення, теореми);

2) вміти розгортати згорнуті загальні правила, формули, тотожності, а також означення і теореми у програмі послідовності кроків розв'язування задач відповідних видів.

У визначенні стандартних задач за основну їх ознаку вважають наявність в курсі математики таких загальних правил чи положень, які однозначно визначають програму розв'язання цих задач і виконання кожного кроку цієї програми.

Звідси зрозуміло, що нестандартні задачі – це такі задачі, для яких в курсі математики немає загальних правил і положень, що визначають точну програму їх розв'язування.

Процес розв'язування будь-якої нестандартної задачі складається у послідовному застосуванні з двох основних операцій:

1. Зведення (шляхом перетворення або переформулювання) нестандартної задачі до іншої, їй еквівалентної, але уже стандартної задачі.

2. Розбиття нестандартної задачі на декілька стандартних підзадач.

У залежності від характеру нестандартної задачі використовуємо одну із цих операцій або обидві. При розв'язуванні більш складних задач ці операції доводиться застосовувати багаторазово.

МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ



Відомо, що будь-яке заняття – це складне педагогічне явище, витвір викладача, на якому студенти демонструють свої знання, уміння та навички.

Ще однією ефективною технологією формування професійних знань, умінь та навичок є ситуативне моделювання або гра (ділова, рольова, імітаційна).

Ділова гра передбачає моделювання педагогічного процесу; в її зміст закладаються навчальні проблеми, вибудовані у вигляді системи ігрових завдань, що містять той чи інший тип суперечностей; спільну діяльність, що базується на імітації функцій майбутньої діяльності.

Таким чином, ділова гра, як форма інтерактивного навчання, дає можливість формувати у студентів цілісне уявлення про професійну діяльність та її динаміку, набувати проблемно-професійного та соціального досвіду, в тому числі і ухвалювати індивідуальні та

колективні рішення, розвивати теоретичне та практичне мислення у професійній сфері, формувати пізнавальну мотивацію.

Отже, інтерактивні технології навчання на заняттях з циклу математичних дисциплін сприяють ефективному розвитку в кожній особі математичних здібностей, розвитку логічного мислення, формування в його учасників передусім таких інтелектуальних умінь, як аналіз, порівняння, виділення головного, а також критичне мислення та здатність приймати відповідальні рішення.

Література:

- 1. Бесклінська О. П.** Інтерактивні технології при вивченні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах / О. П. Бесклінська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.knlu.kiev.ua/ua/c_inf/conf/02_Besklinska.pdf.
- 2. Матвієнко П. І.** Орієнтир на освітні технології / П. І. Матвієнко // Педагогічні технології: Досвід. Практика. Довідник. – Полтава, 1999. – 256 с.
- 3. Монахов В. М.** Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : “Перемена”, 1995. – 260 с.
- 4. Співаковський О. В.** Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец 13.00.02 “Теорія і методика навчання інформатики” / О. В. Співаковський. – К., 2004. – 46 с.

Бурдейна Л. І., Гусак Л. П. Використання інтерактивних технологій у процесі вивчення циклу математичних дисциплін студентами вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю.

У статті розглядаються можливості застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення дисциплін математичного циклу у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: інтерактивні технології, ділова гра, ситуаційне моделювання, математичні задачі.

Бурдейна Л. И., Гусак Л. П. Использование интерактивных технологий в процессе изучения цикла математических дисциплин студентами высших учебных заведений торгово-экономического профиля.

В статье рассматриваются возможности применения интерактивных технологий в процессе изучения дисциплин математического цикла в вузах.

Ключевые слова: интерактивные технологии, деловая игра, ситуативное обучение, математические задачи.

Burdeina K. I., Gysak L. P. Use of interactive technologies in the process of study of cycle of mathematical disciplines by the students of higher educational establishments of trade and economic profile.

The basic constituents the interactive (on-line) technologies usage in the process is introduced of mathematics studying.

Key words: interactive (on-line) technologies, business game, situational design, mathematical tasks.

УДК 37.037: 378.037

В. М. Вовк

**ЗНАЧЕНИЕ ФАКТОРА «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ»
В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧЕНИЧЕСКОЙ
И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Преемственность физического воспитания является одной из важнейших педагогических составляющих в системе физического воспитания ученической и студенческой молодежи, эффективность которой базируется на системном, аксиологическом, компетентностном, синергетическом, личностно-деятельностном подходах и дидактических принципах. В педагогической литературе пока еще недостаточно исследована роль категории преемственности физического воспитания в совершенствовании учебно-воспитательного процесса, в разрешении его противоречий, осуществлении логики в практической деятельности. С. Годник в своей монографии пишет, что «очень важно для практики выявить содержание категории преемственность применительно к специфике педагогических процессов и явлений» [9, с. 67]. И. Ганчар в своей диссертационной работе подчеркивает, что «с педагогической точки зрения преемственность – понятие операциональное: педагогам-специалистам по физическому воспитанию нужна эффективная технология практической работы» [7, с. 34].

Сущность преемственности, выражающей важную сторону закона отрицания отрицания применительно к системе физического воспитания ученической и студенческой молодежи, состоит в сохранении тех или иных форм, методов воспитания при переходе с одной образовательно-воспитательной ступени на другую, более высокую - от средней к высшей школе [5, с. 67]. Известный специалист в области теории физического воспитания Л.Матвеев об этой категории писал: «Деятельность по физическому воспитанию в обществе обеспечивает преемственность в развитии физической культуры, являясь своего рода каналом передачи достижений в этой сфере от поколения к поколению» [13, с. 16].

Анализ литературных источников [1, 2, 4, 8, 10, 12] доказывает, что категория «преемственность» многокомпонентна: закономерность, принцип, фактор, процесс, функция, средства, условия, содержание, способ мышления. Данному комплексу понятий свойственно потенциальное единство теории, методологии и технологии – от закономерности к средствам.

Системообразующим фактором непрерывного физического воспитания учащейся молодежи является феномен *преемственности*, суть системы физического воспитания – в личностно-деятельностном подходе к физическому развитию личности на всем протяжении обучения в средней и высшей школе. За последнее десятилетие в физическом воспитании намечаются тенденции, имеющие гуманистическую направленность, т.е. на передний план выдвигаются человеческие ценности, такие как: здоровый образ жизни, основывающийся на единстве, партнерстве, сотрудничестве, гармонии между природным и социально формируемым в человеке; новая культура досуга; возрастающая потребность в самореализации, в позитивной Я-концепции, в развитии творческих способностей личности, в духовном общении [3]. Эти ценности потенциально становятся определяющими и в выборе новых подходов к решению проблем здоровья, возникающих у учащейся молодежи, средствами физической культуры и спорта.

Гуманистические ценности, таким образом, приобретают полноправный статус в учебно-воспитательном процессе средней и высшей школы. Из декларативных установок они переходят в актуальные, что содержательно изменяет функции субъектов учебного занятия, аргументирует выполнение целей и задач физической подготовки, подкрепляет и обеспечивает возникновение мотивационного отношения школьников и студентов к занятиям физическими упражнениями. Что особенно ценно в новой педагогической ситуации, так это то, что школьник, студент исходно рассматривается как инициативный элемент учебно-воспитательного процесса. Будучи активным звеном указанного процесса, он может открывать для себя новые стороны процесса физической подготовки, уже соответствующие его потенциалу. Это приводит к формированию новых целей физической подготовки и к трансформации самой физкультурно-спортивной деятельности занимающегося как в рамках рациональной организации учебно-воспитательного процесса, так и в рамках самостоятельной физической подготовки. Таким образом, организация педагогического процесса физической подготовки на основе гуманистической идеи имеет очевидные перспективы в решении проблемы укрепления здоровья учащейся молодежи, поскольку ключевым звеном в этом процессе является активный школьник, студент как субъект учебно-воспитательного процесса. Своей физкультурной деятельностью он привносит конструктивные изменения в учебный процесс и

одновременно осуществляет самореализацию позитивной Я–концепции. Его культура, мышление, интеллектуально-мотивационная сфера выступают в качестве механизмов реализации личностных интересов в физкультурно-спортивной деятельности, что является гарантией эффективности новых подходов в организации физического воспитания в учебном заведении. В своем конкретном виде отмеченные подходы и установки представляют собой систему алгоритмизованных операций школьника, студента и педагога, направленных на решение учебных задач и образующих динамику последовательно сменяющих друг друга этапов:

1. *Алгоритм анализа (синтеза) фактора «преemptственность»:*

1.1. Учет особых целей и задач учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе. Мотивированное отношение школьника, студента к целям и задачам учебных занятий зависит от его оценки педагогической атмосферы в учебном заведении, т.е. в какой степени она благоприятствует реализации личностных интересов и соответствует потребностям в физкультурно-спортивной деятельности.

1.2. Обоснование задач развития активной позиции личности, Я-концепции, в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса. Для формирования положительной мотивации школьников и студентов к занятиям физическими упражнениями ключевыми факторами являются:

- цивилизованные бытовые условия и удовлетворительное материально-техническое обеспечение учебных занятий по физическому воспитанию;
- индивидуальный подход в процессе обучения школьников и студентов двигательным навыкам и развитие физических качеств;
- оценка уровня их физической подготовленности;
- реальная свобода и компетентность школьников и студентов в решении учебных задач.

Наличие вышеперечисленных факторов в самостоятельной оценке студентами и школьниками педагогической ситуации позволяет сформировать специальную функциональную систему. Она объединяет в себе мотивационную значимость педагогической ситуации, которая зависит от побудительных характеристик школьника, студента (конкретного мотива) и характеристик педагогической ситуации. На основе этой интеграции формируется мотивационная тенденция, инициирующая физкультурно-спортивную деятельность школьника, студента. Если личностный смысл в физкультурно-спортивной деятельности позитивен, активность занимающихся усиливается. Когда вышеперечисленные факторы детерминации педагогической ситуации отсутствуют, личностный смысл в физкультурной деятельности имеет негативную оценку, что тормозит инициативу занимающихся в процессе учебных занятий, заставляет их механически выполнять задания.

1.3. Выдвижение основных педагогических установок по отношению к школьнику, студенту с учетом поставленных задач.

Изучение мотивации как органической части физкультурно-спортивной деятельности учащейся молодежи позволяет установить ее содержание и внутреннюю организацию, детерминированные механизмами трансформации физкультурно-спортивной деятельности. Поскольку физкультурная деятельность находится в динамике, то и мотивацию необходимо изучать и формировать по всему ходу протекания учебно-воспитательного процесса занимающихся. Преемственность при этом выступает как фактор взаимосвязи учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе. Через преемственность все детали этого процесса приобретают логическую взаимосвязь, целостность и вступают между собой в интегративное взаимодействие с целью достижения конечного полезного результата. Именно технологией обеспечения преемственности достигается конечная цель, которая стоит перед субъектами учебно-воспитательного процесса и предопределяет характер взаимодействия мотивационной сферы личности старшеклассника, студента с реальной педагогической ситуацией. Технология обеспечения преемственности физкультурной деятельности, таким образом, выступает одновременно и технологией формирования мотивации школьников и студентов [6].

1.4. Анализ основного противоречия в последовательных ситуациях преемственности. Суть: новые установки *уже* выдвинуты, необходимость участия старшеклассника-выпускника, студента-первокурсника в новых видах деятельности, выполнении новых функций *уже* налицо, а реальная готовность пока *еще* недостаточна [9]. В физкультурно-спортивной деятельности учащейся молодежи цель физической подготовки как по механизму обучения, так и по форме существования представляет собой информационную модель будущего конечного результата.

На данном этапе осуществляется накопление информации, рост ее объема и обогащение ее содержания посредством теории и практики физической подготовки, а также конкретных педагогических технологий физкультурного образования, физической подготовки и спортивной деятельности занимающихся в учебном заведении. Психологическими механизмами, обеспечивающими аккумуляцию информации, являются механизмы функционирования мотивации селекции в зоне субъективных целей, которая была выделена на предыдущем этапе [11]. В дальнейшем ходе развития этих механизмов осуществляется эмоциональная и когнитивная оценка целей и задач физкультурно-спортивной деятельности старшеклассников, студентов и формируется их мотивационная значимость.

1.5. Анализ развивающейся внутренней позиции, Я-концепции, старшеклассника, студента как системы ответного реагирования на последовательные педагогические акции. В структуре учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе следует выделять периоды, этапы, фазы и стадии [9]. Психологические механизмы,

активизированные специальными педагогическими технологиями, формируют устойчивые мотивационные процессы, осуществляют контроль за управлением физкультурно-спортивной деятельностью учащейся молодежи и выполнением учебной задачи. Ранее сформированная мотивационная тенденция физкультурной деятельности школьника, студента на данном этапе превращается в динамический аспект намерения. Вследствие этого структура физкультурной самостоятельности школьника, студента органически взаимодействует со структурой педагогического процесса физической подготовки. Их организационные структуры, таким образом, являются одновременно и внешними и внутренними, они ориентированы как внутрь, так и вовне. Их объединяют единые цели и задачи физической подготовки. Логика преемственности раскрывает диалектику формирования внутренней позиции личности в этих восходящих циклах изменяющихся ситуаций – возникающие при этом внешние и внутренние противоречия и последовательные условия их разрешения.

1.6. Анализ трудностей, возникающих у школьников, студентов при их соучастии в разрешении противоречий учебно-воспитательного процесса в связи с его двусторонним характером, опосредованным взаимодействием педагога (педагогического коллектива) и занимающихся физическими упражнениями. В процессе общения школьник, студент проявляет, раскрывает для себя и других свои психические качества. В то же время в общении психические качества школьника, студента не только проявляются, но и развиваются и формируются. Механизмы мотивации реализации выполняют функцию саморегуляции физкультурной деятельности. Школьник, студент произвольно направляет действие на конкретную учебную задачу. При этом использует самоорганизацию, рациональные стратегии, в которых подчеркивается ценность выполнения задания, осуществляется контроль и самоорганизация педагогической ситуации.

1.7. Реализация на каждом этапе учебно-воспитательного процесса многокомпонентного содержания преемственности физического воспитания ученической и студенческой молодежи – ее теоретического, методологического и технологического потенциала. Этот процесс связан с выявлением и регулированием действий внешних и внутренних факторов, характеризующих физкультурно-спортивную деятельность школьника, студента. При помощи функционирования механизмов мотивации на каждом этапе физического воспитания школьник, студент овладевает специальными знаниями, двигательными умениями и навыками в физкультурно-спортивной деятельности, ведет эмоциональный контроль и подкрепляет свою физическую активность, создает более оптимальные условия для реализации учебных целей.

Последний этап данного алгоритма направлен на сохранение и стабилизацию педагогической ситуации, детерминированной исходными целями и задачами учебно-воспитательного процесса. При этом

применяется система оперативных мер по предупреждению и устранению возможных или фактических отклонений от заданных целей. Механизмами мотивации регуляции данные меры отслеживаются, контролируются и сравниваются. При этом происходит осознание исхода выполнения учебных задач и их эмоциональная оценка. В том случае, когда конечная цель не достигнута, активность школьника, студента возобновляется, а при успешном выполнении учебной задачи происходит переход к достижению новых целей учебно-воспитательного процесса. Из проведенных нами исследований и анализа многокомпонентной категории «преемственность» можно представить структуру преемственности физического воспитания личности (ПФВ л.) в виде трех взаимосвязанных и взаимопроникающих компонентов: уровень специальных знаний (УСЗ), двигательные умения и навыки (ДУН), физическое совершенствование (ФС). Структуру преемственности физического воспитания (ПФВ л.) можно изобразить следующей условной формулой: **ПФВ л. = УСЗ+ДУН+ФС.**

Педагогическая парадигма преемственности физического воспитания базируется на системном, аксиологическом, синергетическом, компетентностном, личностно-деятельностном подходах и оптимальном количестве взаимосвязанных принципов, которые оказывают существенное влияние на эффективность процесса преемственности физического воспитания ученической и студенческой молодежи и разрешение таких основополагающих факторов:

1) доступность и индивидуализация являются залогом оздоровительного эффекта физического воспитания, вместе с тем это и одна из необходимых предпосылок активности школьников и студентов и ускоренного достижения ими намеченных целей. Доступность физических упражнений непосредственно зависит, с одной стороны, от возможностей занимающихся, а с другой – от объективных трудностей, возникающих при выполнении того или иного упражнения в силу характерных для него особенностей. Полное соответствие между возможностями и трудностями означает оптимальную меру доступности;

2) обеспечение систематичности предполагает регулярность занятий физическими упражнениями и систему чередования нагрузок с отдыхом, а также последовательность занятий и преемственную взаимосвязь между различными сторонами их содержания. Непрерывность процесса физического воспитания и оптимальное чередование нагрузок с отдыхом дают несравненно больший эффект, чем эпизодические. Преемственность физического воспитания предполагает, что этот процесс непрерывный и охватывает все основные периоды жизни;

3) постепенное повышение требований выражает общую тенденцию требований к занимающимся физическими упражнениями; оно заключается в постановке и выполнении все более трудных новых заданий, в постепенном нарастании объема и интенсивности связанных с

ними нагрузок. Переход от одних форм двигательной деятельности к другим, все более сложным, необходим в первую очередь для выполнения образовательных задач и как условие дальнейшего совершенствования двигательных умений и навыков. Прогрессирование требований лишь тогда будет вести к положительным результатам, когда новые задания и связанные с ними нагрузки посылны для занимающихся, не превышают функциональных возможностей организма, соответствуют возрастным, половым и индивидуальным особенностям.

Неприменными условиями являются также последовательность (преемственность и взаимосвязь упражнений), регулярность занятий и оптимальное чередование нагрузок с отдыхом.

Литература:

- 1. Антонов А. М.** Преемственность и возникновение нового знания в науке / А. М. Антонов. – М. : Мысль, 1985. – 345 с.
- 2. Баллер Э. А.** Преемственность в развитии культуры / Э. А. Баллер. – М. : Наука, 1969. – 294 с.
- 3. Бернс Н.** Развитие Я-концепции и воспитание / Н. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 367 с.
- 4. Богуславский М. В.** Синергетика и педагогика / М. В. Богуславский // Магистр. – 1995. – №2. – С. 12.
- 5. Вовк В. М.** Преемственность физического воспитания учащейся и студенческой молодежи / В. М. Волк. – Луганск : СЛУ ім. В. Даля, 2004. – 336 с.
- 6. Вовк В. М.** Обоснование рациональной преемственности физического воспитания учащейся молодежи с помощью квалиметрического подхода / В. М. Вовк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ, (ХХП). – 2002. – №14. – С. 99 – 109.
- 7. Ганчар И. Л.** Технология преемственного изучения плавания как учебной, спортивной и педагогической дисциплины : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / И. Л. Ганчар. – М., 2000. – 50 с.
- 8. Гегель Г. В.** Наука логики / Г. В. Гегель. – М., 1937. – Т. 5. – 599 с.
- 9. Годник С. М.** Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : ВГУ, 1981. – 207 с.
- 10. Кустов Ю. А.** Преемственность в системе подготовки технических специалистов / Ю. А. Кустов. – Саратов : Саратов. гос. ун-т, 1982. – 273 с.
- 11. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 12. Преемственность** в системе и методах коммунистического воспитания молодежи в образовательной и высшей школе // Труды респуб. науч.-теорет. конф. / отв. ред. В. И. Брудный. – Одесса, 1975. – 145 с.
- 13. Теория** и методика физического воспитания : учебник для ин-тов физической культуры / под общ. ред. Л. П. Матвеева и А. Д. Новикова. – Т. 1. – М. : ФиС, 1976. – 304 с.

Вовк В. М. Значення фактора «наступність» у забезпеченні ефективності фізичного виховання учнівської й студентської молоді.

У статті розглянуті й проаналізовані літературні джерела з проблем наступності фізичного виховання школярів і студентів. Встановлено, що категорія «наступність» багатокomпонентна, є важливою педагогічною складовою фізичного виховання. Доведено, що ця категорія ефективно впливає на процес забезпечення наступності фізичного виховання учнівської та студентської молоді.

Ключові слова: наступність фізичного виховання, школяри, студенти, фактори, принципи, технологія, Я-концепція.

Вовк В. М. Значение фактора «преемственность» в обеспечении эффективности физического воспитания ученической и студенческой молодежи.

В статье рассмотрены и проанализированы литературные источники по проблемам преемственности физического воспитания школьников и студентов. Установлено, что категория «преемственность» многокомпонентна, является важнейшей педагогической составляющей физического воспитания. Доказано, что эта категория эффективно влияет на процесс обеспечения преемственности физического воспитания ученической и студенческой молодежи.

Ключевые слова: преемственность физического воспитания, школьники, студенты, факторы, принципы, технология, Я-концепция.

Vovk V. M. The importance factors “continuity” of supporting effectiveness of the physical education schoolboys and students.

Considered and to analysis of the literary source problems continuity of the physical education schoolboys and students. It is installed category “continuity” they lot of component, important pedagogical to compile physical education. It is proved category effectiveness of the to influence process of supporting continuity of the physical education schoolboys and students.

Key words: continuity in physical, schoolboys, students, factors, principles, technological, I-concept.

УДК 159.947.5

В. А. Волков

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В условиях современных преобразований в обществе и государстве, ценностных приоритетов образования, возникает объективная потребность внесения коррективов в формирование ценностных ориентаций современной студенческой молодежи.

Раскрыть основные психолого-педагогические условия, компоненты и критерии формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Анализ современных исследований показывает, что изучению особенностей формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи посвящены исследования В. Т. Лисовского, Д. А. Леонтьева, С. А. Потаповой, В. А. Попова и др. В исследованиях Б. Г. Ананьева, С. Д. Максименко, Ж. О. Омельченко, К. Роджерса, К. Д. Шафранского и др., в которых подчеркивается важность вузовского этапа профессионального становления и духовного развития личности, ее ценностных ориентаций, установок. Отдельные аспекты проблемы психолого-педагогических условий формирования ценностных ориентаций личности раскрываются в исследованиях В. Г. Леонтьева, Е. Н. Шиянова, С. Л. Рубинштейна, Д. Узнадзе и др.

Анализируя отечественную литературу и современные исследования о студенческой молодежи, мы пришли к выводу о том, что она существенно отличается от студенчества XX в. по следующим характерным признакам: 1) молодежь живет в новой стране, где развивается демократия, вносятся коррективы в ценности и ценностные ориентации подрастающего поколения; 2) информационное общество дает возможность учащейся молодежи овладевать современной информацией, классифицировать ее, осознавать и принимать в соответствии с познавательными способностями и профессиональной подготовкой их как будущих специалистов; 3) стремление студентов к новому, их оперативное восприятие, связанное обусловленной молодежи возрастом: легкой обучаемостью и открытостью новым знаниям; 4) потенциальная возможность получать образование за рубежом в условиях европейского вектора развития высшей профессиональной школы Украины. Все это определяет специфику структуры и динамику развития ценностных ориентаций современного студенчества.

Проблема ценностей и ценностных ориентаций молодежи в современных условиях чрезвычайно значима как в связи с растущими требованиями к формированию активной творческой личности,

способной найти свое место в жизни, самоопределиться и реализовать себя, так и в связи с необходимостью определения духовного потенциала молодого поколения, чьи ценности во многом являются отображением ценностей общества [10, с. 55 – 56].

Большинство исследователей считают период обучения в вузе наиболее важным для развития продуктивных ценностных ориентаций. Это связано с тем, что в этот период осуществляется формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. Особенностью современного обучения студентов в высшей профессиональной школе является то обстоятельство, что вузовская либеральная и творческая среда создает необходимые условия для их личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностных ориентаций.

В студенческом возрасте наиболее активно происходит усвоение, принятие (непринятие) ценностей. Студенческая молодежь психологически готова и мотивационно стремится к переоценке ценностей и принятию новых ценностей. Высший уровень в иерархической системе ценностей занимают ценностные ориентации. Ценностные ориентации – это направленность личности на усвоение определенных ценностей для удовлетворения своих потребностей. В ценностных ориентациях ценность исполняет роль своеобразного ориентира и соответствующего регулятора поведения и деятельности человека в предметной и социальной действительности.

Ценностные ориентации – сложные образования, которые вбирают в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, специфической формой осознания личностью окружающего мира, своего прошлого и будущего, сущности своего собственного “Я”. В современных исследованиях выделяются 3 основных этапа формирования ценностных ориентаций: 1) осознание потребностей; 2) сравнение потребностей с предметами и явлениями, которые окружают мир и выработку отношения – позиции к миру; 3) форсирование осознанного отношения к вещам, условиям и формам удовлетворения потребностей [3, с. 40 – 44].

Таким образом, ценностные ориентации, выступая одним из центральных личностных образований, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом качестве определяют широкую мотивацию его поведения и деятельности.

Процесс усвоения студентами ценностей жизни и их превращения в содержательные элементы ценностных ориентаций представляется в виде трех взаимосвязанных этапов:

- на первом этапе происходит переоценка ценностей и идеалов, которыми руководствовалась личность в довузовском периоде;
- на втором этапе усвоение ценностей осуществляется не только путем образования целостных функциональных единиц эмпирических

представлений, но и коммуникативных – через средства массовой информации, лекционно-практические занятия, самообразование;

– необходимым условием, основой третьего этапа является процесс формирования ценностных ориентаций, выраженный в личных внутренних отношениях к объективным условиям своей жизнедеятельности.

Формирование – это процесс развития, в котором студент берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала. Поэтому в интерпретации категории “формирование” надо исходить из того, что она отображает весь спектр ценностей, а также конкретно-исторических детерминаций жизнедеятельности индивида, в которых происходит процесс усвоения ценностных ориентаций. Таким образом, формирование ценностных ориентаций значит не что иное, как образование тех необходимых условий, которые обеспечивают возможность человеку сознательно и добросовестно выполнять свой гражданский долг.

К основным компонентам формирования ценностных ориентаций Е. Н. Шиянов относит: когнитивный, эмоциональный, волевой и конативный [7]. В основу компонентов положена идея гуманизации образования, которая наиболее полно отображает активность личности студентов в познании, принятии ценностей и формировании ценностных ориентаций. В когнитивном компоненте наиболее ярко проявляется субъективный фактор, который включает личностное отношение студентов к переоценке ценностей, дальнейшему развитию ценностных ориентаций в контексте образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. Важным условием в этих процессах является обеспечение позитивной мотивации формирования ценностных ориентаций. Позитивная мотивация, как психологический механизм, непосредственно связана с когнитивным компонентом и создает как бы напряженное мотивационное поле, в пределах и под силовым влиянием которого детерминирует и осуществляется процесс развития ценностных ориентаций студентов

Когнитивный компонент реализуется во взаимосвязи с эмоциональным компонентом, который ориентирован на процессы восприятия, осознания и принятия личностью сложной системы ценностей. Эмоциональное переживание может позитивно или негативно влиять на личность, но никогда не может быть нейтральным. Эмоциональный компонент во многом зависит от отношения студента к окружающей среде, личностным мотивам, эмоциональному переживанию в процессе познания, осознания и принятия ценностей. Наивысший уровень переживаний студентов происходит во время переоценки ценностей, сформированных в вузовском периоде.

Волевой компонент определяет активность личности как в процессе обучения и воспитания, так и в процессе самосовершенствования. Процесс принятия ценностей и включения их в личную систему

предусматривает наличие волевого акта. Р. С. Немов определяет включение воли в управление деятельностью человека как “активный поиск связей цели и осуществляемой деятельности с высшими духовными ценностями человека, сознательное предоставление им намного большего значения, чем они имели в начале” [4, с. 363].

Конативный компонент является важным показателем уровня развития ценностных ориентаций студентов, которые отражаются в их поведении, действиях и поступках. Все компоненты структуры ценностных ориентаций тесно взаимосвязаны между собой так, что трудно найти разделяющие грани.

Анализ содержательной стороны иерархической структуры ценностных ориентаций показывает, что ценностные ориентации формируются при определенных психолого-педагогических условиях, взаимосвязи с определенными факторами и психологическими механизмами. Термин “фактор” в научной лексике понимается как причина или движущая сила любого процесса, которая определяет его характер. Психологические факторы в ряде случаев трудно размежевать с психологическими механизмами процессов личностной динамики. Ряд исследователей считают, что факторы носят более элементарный характер по сравнению с психологическими механизмами, которые представляют собой сложное системное образование. Следует отметить, что психологические механизмы относительно стабильны, а факторы (впрочем, как и условия) – более динамичны и детерминированы.

В современной психологической науке понятие “механизм” трактуется как структурный или процесный, в зависимости от рассматриваемого явления. Психологические механизмы определяются как отображение в психике объективных факторов, закономерностей человеческого взаимодействия с окружающим миром, как “раскодированные факторы” тех или других состояний. [1, с. 70]. Осмысление и понимание личностью необходимости ориентироваться на ту систему ценностей, которая является жизненно и профессионально необходимой, требует включения психологических механизмов интериоризации и понимания.

Стержневым звеном в нашем исследовании являются психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций студентов. Современная дидактика трактует педагогические условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, которые обеспечивают успешность учебы и воспитания. В теории обучения и воспитания принято рассматривать условия как среду, в которой протекают те или другие педагогические процессы. Таким образом, понятие “условие” ориентировано на создание необходимого поля, которое обеспечивает развитие чего-либо, а именно включает как механизмы, так и факторы формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Педагогические условия – это структурная оболочка педагогических технологий и педагогических моделей, благодаря которым реализуются компоненты формирования ценностных ориентаций. Цель реализации психолого-педагогических условий – обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения формирования ценностных ориентаций студентов. Таким образом, психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций студентов – это комплекс условий, компонентов образовательного и воспитательного процесса, совокупность психологических механизмов и факторов.

Важнейшим фактором формирования ценностных ориентаций личности является умение студентов оценивать приоритеты в ценностной сфере. Альтернативный выбор ценностей сопровождается достаточно сильным психологическим напряжением, даже в случае “проигрывания” вариантов выбора. Непосредственные переживания студентами ценностной сферы – фактор, который во взаимодействии с реальной окружающей действительностью наполняет их ценностные ориентации личностным смыслом. Суть этого фактора – осмысление, принятие самим субъектом содержания, форм проявления и общего значения ценности в жизни человека.

Интегральным фактором определяющим степень принятия индивидом групповых ценностей, является конформизм. Индивидуальный уровень конформизма – сложная социально-психологическая характеристика личности, определяемое целым комплексом внутренних и внешних факторов. Типы отношения личности к ценностям общества, проявляются преимущественно в единстве трех процессов, которые называются процессами социального влияния, подчинения, идентификации или интернализации.

Следующий фактор, ориентирован на формирование ценностных ориентаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов. Это продуктивные ценности, ориентированные на будущую профессию. Они являются одним из центральных личностных новообразований в студенческом возрасте. В этом качестве производственные ценности определяют широкую социальную мотивацию поведения будущих специалистов и влияют на все стороны их подготовки к профессиональной деятельности.

Исходя из основных компонентов формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи, нами, на основании анализа научных исследований были разработаны критерии уровня сформированности ценностных ориентаций: когнитивный (определение уровня сформированности базовых ценностных ориентаций, ценностного сознания, самосознания и самооценки, создания идеалов, ценностных установок), эмоционально-оценочный (эмоциональная оценка ранее существующих ценностных установок и ориентаций, эмоциональные переживания при переоценке ценностей и формировании новых

ценностных ориентаций); конативный (осознание и самооценка своего поведения студентом, с учетом принятой им системы ценностей (ценностные ориентации)); ценностно-деятельностный (профессиональные ценности и ценностные ориентации).

В исследовании были использованы: методика Рокича, апробированная Д. А. Леонтьевым [2, с. 3 – 8], включающая терминальные и инструментальные ценности; опросник терминальных ценностей Сенина ОТеЦ [9]; методика Г. Олпорта и Дж. Гиллеспи (идея определения близости между парами элементов: “Я – реальное” и “Я – идеальное”) [6]. Данные методики хорошо сочетаются с компонентами и критериями формирования ценностных ориентаций студентов.

При обработке результатов эмпирического исследования использовались математические методы: нахождение групповых усредненных данных, полученных по методике Рокича; коэффициент корреляции Спирмена (методика Олпорта и Гиллеспи), критериальные показатели (методика ОТеЦ).

Современная студенческая молодежь значительно отличается от студенчества XX в. по следующим характерным признакам: живет в новой стране, где развивается демократия, вносятся коррективы в ценности и ценностные ориентации подрастающего поколения; включенность в информационное общество дает им возможность овладевать современной информацией; потенциальная возможность получать образование за рубежом в условиях европейского вектора развития высшей профессиональной школы Украины.

Высший уровень в иерархической системе ценностей занимают ценностные ориентации. Ценностные ориентации – сложные образования, которые вбирают в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности. Выделяются 3 основных этапа формирования ценностных ориентаций: 1) осознание потребностей; 2) сравнение потребностей с предметами и явлениями, которые окружают мир и выработку отношения – позиции к миру; 3) форсирование осознанного отношения к вещам, условиям и формам удовлетворения потребностей.

К основным компонентам формирования ценностных ориентаций относятся: когнитивный, эмоциональный, волевой и конативный. В основу компонентов положена идея гуманизации образования, которая наиболее полно отображает активность личности студентов в познании, принятии ценностей и формировании ценностных ориентаций.

Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций студентов – это комплекс педагогических и психологических условий, компонентов образовательного процесса, совокупность психологических механизмов и факторов.

Разработаны критерии уровня сформированности ценностных ориентаций: когнитивный (определение уровня сформированности базовых ценностных ориентаций, ценностного сознания, самосознания и

самооценки, создания идеалов, ценностных установок), эмоционально-оценочный (эмоциональная оценка ранее существующих ценностных установок и ориентаций, эмоциональные переживания при переоценке ценностей и формировании новых ценностных ориентаций); конативный (самооценка, осознание студентом своего поведения с учетом принятой им системы ценностей (ценностные ориентации)); ценностно-деятельностный (проактивные ценности и ценностные ориентации).

В процессе эмпирического исследования у студентов произошел сдвиг ценностей, ориентированных ранее на материальное состояние, собственный престиж, сохранение свободы и собственной индивидуальности – на более высокий уровень: первостепенности духовно-моральных основ, сохранении жизни и здоровья как высших жизненных ценностей, высокое материальное положение, личная конкурентоспособность, карьера, успех.

Литература:

- 1. Леонтьев В. Г.** Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1992. – 216 с.
- 2. Леонтьев Д. А.** Методика изучения ценностных ориентации / Д. А. Леонтьев. – М., 1992. – 17 с.
- 3. Лисовский В. Т.** Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) [Текст] / В. Т. Лисовский // Тугариновские чтения. Серия “Мыслители”. Вып. 1, 2000. – С. 40 – 44.
- 4. Немов Р. С.** Психология : в 2 т. / Р. С. Немов. – Т. 2. – М., 1994. – 576 с.
- 5. Омельченко Ж. О.** Формування загальнолюдських цінностей як мети виховання в працях видатних мислителів / Ж. О. Омельченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 188 – 193.
- 6. Олпорт Г.** Становление личности : Избранные труды / Г. Олпорт ; пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002.
- 7. Психология и педагогика развития личности** / ред. Е. Н. Шиянов. – М. : Ипекса, 2002. – 568 с.
- 8. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности** / В. А. Ядов. – Л., 2001. – 324 с.
- 9. Сенин И. Г.** Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) : Руководство / И. Г. Сенин. – Ярославль : Психодиагностика, 1991. – 19 с.
- 10. Сорокина Н. Д.** Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента / Н. Д. Сорокина // СОЦИС. – 2003. – № 10. – С. 55 – 60.

Волков В. О. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.

У статті розглядаються психолого-педагогічні умови, чинники, психологічні механізми та компоненти формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді, критерії рівня розвитку ціннісних орієнтацій студентів.

Ключові слова: сучасна студентська молодь, ціннісні орієнтації; компоненти: когнітивний, емоційний, вольовий, конативний; психолого-педагогічні умови.

Волков В. А. Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, факторы, психологические механизмы и компоненты формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи, критерии уровня развития ценностных ориентаций.

Ключевые слова: современная студенческая молодежь, ценностные ориентации; компоненты: когнитивный, эмоциональный, волевой, конативный; психолого-педагогические условия.

Volkov V. A. Psychological and pedagogical terms of forming of the valued orientations of modern student youth.

The article examines psychological and pedagogical terms, factors, psychological mechanisms and components of forming of the valued orientations of modern student youth, criteria of the development level of valued orientations.

Key words: modern student youth, valued orientations, components: cognitive, emotional, volitional, donatives; psychological terms, pedagogical terms.

УДК 378.14

Л. М. Горина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СТУДЕНТОВ-ПРОГРАММИСТОВ КАК КЛЮЧЕВОЙ
МОМЕНТ В АКТИВИЗАЦИИ ИХ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Неустойчивость равновесных состояний профессиональной среды программистов является её важной особенностью – быстро меняющийся ландшафт как платформ программирования, так и языков и сред программирования, а также набирающая силы тенденция к поиску кросс-платформенных решений не позволяет бездействовать.

Субъект, который не движется достаточно быстро, чтобы успеть вслед за инновациями, неизбежно откатывается назад, и даже промедление в освоении нового руководства по программированию на английском языке для новой версии программного продукта может стать причиной вытеснения субъекта с высококонкурентного и

транснаціонального ринку труда спеціалістів в області інформаційних технологій. В ході даного дослідження виявлено, що програмістам-професіоналам особливо важко бути конкурентоспособними, з метою швидкого оволодіння сучасними інформаційними технологіями, розвиваючимися з гігантською швидкістю і послідуєтього їх результативного застосування. Це мотивує студентів-програмістів інкорпорувати в свої знання професійний аутентичний матеріал, забезпечуєтього їх адекватне реагування в режимі реального часу на різко змінюєтього ситуацію в світі комп'ютерних технологій.

Для виявлення вихідного рівня і передраположенності к успішній професійній діяльності, майбутнім спеціалістам в сфері інформаційних технологій, необхідно в обмежене час готувати есе (Opinion Essay)¹ або ітоговий звіт в формі Survey Reports², наприклад, по запропонованій нам темі: "З якою метою Ви плануєте використовувати англійську мову по профілю спеціальності в Вашій майбутній професії як спеціаліст в області інформаційних технологій? Обоснуйте Ваш відповідь прикладами". (Мінімальний розмір есе лімітуєтього 150-200 словами).

Аналіз виконаних студентами-програмістами Opinion Essay містить основні моменти, які були в даному дослідженні проаналізовані, класифіковані і представлені в дослідженні в чотирьох блоках:

I. Процес формування професійної компетентності: накопичення знань в області ІТ за допомогою англійської мови по профілю спеціальності, для формування професійної компетентності; розвиток професійно-комунікативних іноязичних навичок.

II. Вимоги формування професійної компетентності: володіння професійно-орієнтованим англійським мовою при трудоустроєтього спеціалістів по ІТ на перспективні позиції; вміння кваліфікованно розумієтього аутентичну технічну документацію по профілю спеціальності.

III. Недостатки сучасного стану справ: далеко не вся необхідна по ІТ тематикі іноязична література перекладена на російську мову; часто представлений в перекладі матеріал неадекватен аутентичному тексту по професії; потреба в аудіовізуальному сприйнятті інформації в режимі реального часу змушуєтього студентів-програмістів вдосконалювати власні практичні навички і вміння по англійськй мові по профілю спеціальності.

¹ Evans V. Successful Writing. Proficiency / UK, Newbury, Express Publishing, 1998. – 164с.

² Ibid

IV. Преимущество знания профессионально-ориентированного английского языка: упрощает нахождение работы в сфере ИТ; открывает возможности по участию в реализации мультинациональных, страновых проектов в области ИТ; экономит время и ресурсы при получении новейших профессиональных знаний; предоставляет возможность для активного участия в международных научно-практических конференциях по специальности; помогает инициировать контакты с зарубежными коллегами; способствует продвижению в академической и практической сфере; обеспечивает диверсифицированность вариантов успешных решений профессиональных задач, предоставляет возможность понять межкультурные взаимосвязи.

Заинтересованность будущих специалистов в области информационных технологий в высоком уровне их собственной профессиональной компетентности и, соответственно, в овладении профессионально-ориентированным английским языком, являющимся неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности, существенно повышается, если представлен аутентичный профессиональный материал, отвечающий требованиям рынка труда к программистам.

В современном мире знание английского языка по профилю специальности является общепризнанным стандартом в сфере высоких технологий. Для современного компетентного профессионала по информационным технологиям знание английского языка также важно, как и релевантный профессиональный опыт, т. к. на профессионально-ориентированном английском языке представлена значительная доля мировой научно-технической литературы, а объем цифровой информации практически удваивается каждые 18 месяцев.

Исходя из вышеизложенного, мы предлагаем в процессе обучения специалистов в сфере информационных технологий английскому языку по профилю специальности фокусировать особое внимание на следующих, разработанных нами аспектах формирования профессиональной компетентности:

- **Знать:** порядок построения всех типов высказываний на английском языке по ИТ тематике; правила образования и использования герундиальных, причастных и инфинитивных оборотов, применительно к ИТ тематике; систему образования и применения Conditionals, Complex Object и Complex Subject, с целью свободного ведения эффективных переговоров с зарубежными партнерами на профессионально-ориентированном английском языке, с соблюдением правил профессиональной этики;

- **Владеть:** практическими навыками и умениями, технологиями и алгоритмами быстрого обнаружения и вычленения профессионально значимого материала на английском языке; диверсифицированными способами разработки креативных, рациональных, логически-

обоснованных, операбельных схем для усвоения иноязычного тематического материала по ИТ; новейшими технологиями накопления, адаптации, активизации и оптимальной реализации аутентичной информации по профессиональной тематике;

• **Применять:** современные технологии для достижения эффективной деятельности в сфере ИТ на базе профессионально-ориентированного английского языка, с целью повышения профессиональной компетентности: при сканировании (быстрое чтение), анализе, аннотировании, обсуждении аутентичных профессиональных текстов; в процессе проведения презентаций творческих проектов, при моделировании выступлений для ИТ конференций на английском языке с инкорпорированием мультимедиа технологий.

Добившись гораздо более высокой степени профессиональной независимости, ответственности и зрелости, студенты более адекватно реагируют на мотивирование к формированию профессиональной компетентности³.

В ходе данного исследования постулируется, что одним из наиболее существенных факторов формирования профессиональной компетентности студентов-программистов является владение английским языком по профилю специальности, исходя из необходимости профессионального развития, расширения и углубления квалификации и повышения конкурентоспособности, путем изучения, например, новых руководств к программному обеспечению, представленных, как правило, на английском языке.

Понятие “Обучение в течение всей жизни”, с точки зрения (Lifelong Learning) M. Kendall [7, с. 290] эволюционировало медленно, вместе с меняющимися требованиями и необходимостью для специалиста все больше расширять свою *профессиональную компетентность*, чтобы выдержать все возрастающую конкуренцию на рынке труда. *Повышение профессиональной компетентности, наряду с экспертизой знаний, практических навыков и умений специалиста, в настоящее время является одним из важнейших экономических вопросов*, которыми озабочены как правительства развитых, так и развивающихся стран главным образом, ввиду того, что один из факторов конкурентоспособности страны на мировом рынке является соотношение квалификации и цены рабочей силы, а также именно квалификация трудовых ресурсов страны определяет возможность государства лидировать в инновационных процессах в промышленности и технологии.

Профессионалы – это личности, которые используют технические или специализированные познания, а также практические навыки и умения во имя общества в целом и для его благосостояния, как отмечает

³ Blackwell, A. et al. Transforming work experience in higher education. – British Educational research journal, vol.27, No. 3, 2001. – С.269 – 285

W. С. McGaghie [8, р. 3]. Важность корректного оценивания профессиональной компетентности очевидна. Это необходимо для подтверждения того факта, что услуги, оказываемые обществу, выполняет профессионально компетентное лицо, и его услуги надежны и эффективны.

Данным исследованием установлено, что у специалистов в сфере информационных технологий на практике существует два критерия верификации сформированности профессиональной компетентности, соответственно, у студентов-программистов сформированность их профессиональной компетентности оценивается и преподавателями, и работодателями *двумя способами*:

Способ №1: Тестирование. Проведенные нами исследования на сайтах hh.ru⁴ и аналогичных сайтах по поиску работы показали, что на основании сложившейся практики этот критерий является основным, доминирующим способом оценивания сформированности профессиональной компетентности ИТ специалистов, ввиду трудоемкости и временной затратности второго из существующих способов. На всех сайтах работодатели хотят видеть у программистов-профессионалов сертификаты, подтверждающие результаты тестирования.

Способ №2: Выполнение полноценного задания в режиме реального времени, например, написать работающую программу, поднять сервер, создать сайт.

Дополнительно нами подчеркивается, что подавляющее большинство сертификатов для программистов-профессионалов не могут быть сданы на русском языке, а сдаются только на английском языке. Например, из 96 сертификатов, предлагаемых по программе Microsoft IT Academy, существенная часть может быть сдана **только на английском языке** (например, 073-089 Designing, Implementing, and Managing MS Syst Mgmt Serv. и др.) и только 20 % из 96 сертификатов могут быть сданы на русском языке.

По проведенному нами анкетированию касательно верификации сформированности профессиональной компетентности, 85 % студентов-программистов, имеющих высокие баллы (не менее 70 % правильных ответов при тестировании) по профессионально-ориентированному английскому языку планируют сдавать экзамены на получение англоязычных сертификатов, упомянутых выше. Из студентов менее успешно сдавших указанное тестирование, только 12 % готовы попытаться сдавать сертификационные профессиональные экзамены, о которых шла речь выше, причем все они указали в анкетах в качестве основного ограничивающего фактора потребность в усиленной подготовке по профессионально-ориентированному английскому языку.

⁴ <http://hh.ru/>

Готовность специалиста в любой ситуации быстро, качественно и высококонкурентно решать многоплановые профессиональные задачи – это и есть сформированная профессиональная компетентность.

Настоящим исследованием выявлено, что профессиональная компетентность специалистов в сфере ИТ, состоит из общих и специальных профессиональных знаний, навыков и умений и её формирование строится на параллельном развитии и саморазвитии личности специалиста как с целью овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями посредством профессионально-ориентированного английского языка, так и с целью развития таких черт характера, как настойчивость, внимательность к деталям, усидчивость, без которых невозможна успешная высококонкурентная профессиональная реализация в области информационных технологий.

В ходе данного исследования установлено, что при введении нового материала по иностранному языку по профилю специальности в процессе обучения будущих специалистов в сфере информационных технологий, следует акцентировать внимание на структурно-логическом подходе, активно используя потоковые диаграммы, алгоритмизированные схемы, таблицы, инкорпорируя четко структурированный поток информации по всем основным разделам в виде схем, ориентируясь на то, что у студентов-программистов преобладает логическое мышление.

В ходе данного исследования обнаружено, что перечисленные средства графической визуализации необходимо учитывать в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, с целью успешного формирования профессиональной компетентности будущих программистов-профессионалов.

Профессиональная компетентность будущих специалистов по информационным технологиям, связанная с владением иностранным языком по профилю специальности, по нашему мнению, базируется на следующих выявленных нами практических навыках и умениях:

- грамотного оформления требуемой документации в документообороте на профессионально-ориентированном иностранном языке;
- оптимального реагирования на аутентичную профессиональную информацию, представленную в устном или письменном виде;
- быстрого, рационального решения неординарных профессиональных задач посредством иностранного языка;
- результативного иноязычного общения с зарубежными партнерами, направленного на межкультурный и нравственный спектры иноязычных коммуникаций, с соблюдением правил профессиональной этики.

Ориентируясь на требования рынка труда, студенты осознают острую необходимость формирования профессиональной компетентности под руководством преподавателей. Особенно это

относится к обучению будущих специалистов в сфере информационных технологий профессионально-ориентированному английскому языку, исходя из того, что эта необходимость диктуется пониманием студентами-программистами, что обеспечение достойной, интересной работой и их дальнейший успех в сфере ИТ определяются не только профессиональными знаниями, навыками и умениями, но и способностью вступать в эффективные иноязычные профессиональные коммуникации, преимущественно на английском языке – неформальном, но универсальном средстве общения программистов всего мира. Соблюдая правила профессиональной этики, владея значимыми межкультурными навыками, студенты-программисты будут готовы успешно конкурировать на рынке труда.

В ходе данного исследования выявлено, что владение профессионально-ориентированным английским языком представляет особую важность в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере информационных технологий и является одним из важнейших критериев конкурентоспособности специалистов по ИТ.

Литература:

1. Blackwell A. et al. Transforming work experience in higher education // British Educational research journal. – 2001. – vol. 27, No. 3. – P. 269 – 285. **2. Evans V.** Successful Writing. Proficiency / UK, Newbury, Express Publishing, 1998. – 164 с. **3.** <http://hh.ru/>. **4. Kendall M.** Lifelong Learning Really Matters for Elementary Education in the 21st Century / Ed.-in-Chief: Watson D. // Education and Information technologies. – 2005. – Vol. 10. – № 3. **5. McGaghie W. C.** Professional Competence Evaluation Educational Researcher. Vol. 20, No. 1 (Jan. – Feb., 1991).

Горина Л. М. Професійна компетентність студентів-програмістів як ключовий момент в активізації їх навчання англійської мови.

Професійна компетентність є важливим напрямом сучасних досліджень. Автором виявлена специфіка формування професійної компетентності фахівців у сфері інформаційних за допомогою професійно-орієнтованої англійської мови.

Ключові слова: професійна компетентність, верифікація, англійська мова, інформаційні технології.

Горина Л. М. Профессиональная компетентность студентов-программистов как ключевой момент в активизации их обучения английскому языку.

Профессиональная компетентность является важным направлением современных исследований. Автором выявлена специфика формирования профессиональной компетентности специалистов в сфере

информационных посредством профессионально-ориентированного английского языка.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, верификация, английский язык, информационные технологии.

Gorina L. M. Programming students professional competence as a key moment in activization of their English language teaching.

Professional competence is an important direction of modern research. The author has detected specific character of professional competence forming of specialists in the area of Information technologies by means of professionally-oriented English language.

Key words: professional competence, verification, english language, information technologies.

УДК 316.324.8 + 378

Б. Л. Гривнак

**ВИЩА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ –
ЯКОЮ ЇЇ БУТИ?**

Умови існування людства на початку ХХІ століття обумовлюють необхідність переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань, інформації та високоефективних технологій. Розвиток науки і техніки, поява якісно нових інформаційних потреб підвищують роль інформаційного чинника. Провідною глобальною тенденцією кількох останніх десятиліть став процес становлення національного та глобального інформаційного суспільства та його більш досконалої форми – суспільства знань. Це призвело до епохальних змін, зрушень та трансформацій в усіх сферах суспільного життя, зокрема в соціальній, політичній, культурній, освітянській та ін.

Світ вступив в нову еру свого розвитку, головною рисою якої є зміни, які кардинальним чином відрізняються від тих, які відбувалися в останні десятиліття. Однією з ключових перемін у свідомості суспільства є трансформації, що відбуваються у розвитку системи освіти. Сьогодні питання відповідності освіти вимогам суспільства стало одним з головних та найбільш актуальних у розвитку всього людства. Згідно прогнозу ЮНЕСКО ХХІ століття ввійде у всесвітню історію як століття освіти [1, с. 8].

Як зазначають Д. Євзрезов та Б. Майер, для побудови інформаційного суспільства особливої ваги набуває інформаційна підготовка у сфері освіти, формування навиків життя підростаючого покоління і майбутніх спеціалістів в умовах інтенсивного мережевого інформаційного впливу, можливість інтеграції їх професійної і

повсякденної діяльності в світові інформаційні процеси, їх підготовка до повноцінного життя в світовому інформаційному просторі [2, с. 199].

Проблема визначення концепції розвитку освіти, а особливо вищої освіти, для інформаційного суспільства не є новою і їй присвячена величезна кількість публікацій таких авторів як А. Андрєєв, Д. Дзвінчук, С. Дорогунцов, М. Згуровський, В. Куценко, О. Скородумова та ін.

С. Дорогунцов та В. Куценко, аналізуючи освітню сферу в інформаційному суспільстві, зазначають: “аксіомою є те, що підвалини інформаційного суспільства закладаються освітою. Освічена людина формує здорове соціальне середовище, легше адаптується до змін у суспільстві. Високі показники ефективності інвестицій в освіту підтверджують необхідність їх подальшого збільшення... знання, кваліфікація, інтелект набувають дедалі більшої цінності. Нині саме знання, а не інші чинники (земля, капітал) змінюють обличчя сучасної економіки прискореними темпами” [4].

Схожою є позиція А. Андрєєва, який небезпідставно висловлює думку, що сьогодні освіта є фундаментом економіки – економіки, яка основана на знаннях, постіндустріального, інформаційного суспільства. Вона не тільки готує спеціалістів під конкретні робочі місця та розширює професійний і загальнокультурний кругозір людини. Сьогодні освіта – один з найбільш важливих засобів і ресурсів становлення креативної особистості, яка готова до життя в полікультурному суспільстві, до прийняття відповідальних рішень в умовах вільного вибору, до діалогу як свідомо прийнятній формі співпраці та конкуренції [5, с. 4].

Головна мета, яку ставить перед собою автор цієї статті – звернути увагу читачів на зміни, які відбуваються в освітньому просторі як на глобальному, так і на національному рівні. Актуальність статті полягає у тому, що в ній звертається увага на відносно новий для України підхід до пояснення цих змін – використання поняття “суспільство знань” і розгляд багатьох процесів з погляду входження в глобальний освітній простір.

Однією з ключових проблем вищої освіти в Україні є недостатня увага, що приділяється її адаптації до сучасних вимог суспільства. Цей недолік найбільш очевидно виявляється в тому, що вища освіта в Україні значною мірою орієнтується на минуле. Досягнення зазвичай розглядаються через призму “кількості” – в той час як у сучасному світі вища освіта, перш за все, зосереджує свою увагу на якості мислення того, хто навчається, тобто головне її завдання вбачається у розвитку здібностей людини мислити, аналізувати інформацію та приймати рішення. Чому ж за 20 років своєї незалежності наша держава так і не зуміла досягти тих суспільних стандартів, які б дозволили їй почуватися на рівних поряд розвиненими країнами світу?

Доволі часто у науковій літературі можна зустріти висловлювання, що ми і досі “пожинаємо” важкі наслідки перебування в тоталітарній системі СРСР. Та чи так це? Мабуть, більшості з нас

неодноразово доводилось чути про те, що рівень знань сучасної молоді значно поступається тому рівню, який був, скажімо, років 20 тому. Це видається дивним адже в час розпаду СРСР саме рівень освіти вважали одним із досягнень та переваг України. Однак зараз ви не знайдете українські вищі навчальні заклади (далі – ВНЗ) у першій сотні рейтингу кращих ВНЗ світу [6].

Не викликає сумніву той факт, що інтелектуальний та моральний рівні цінностей нового покоління українців доволі низький. І справді, комуністичні ідеали зазнали краху, а нові наша держава за роки незалежності так і не спромоглася створити. В низькому рівні культури української молоді вбачають, зазвичай, негативний вплив засобів масової інформації, телебачення, мережі Інтернет, які, як вважається, призвели до деградації нового покоління та не сприяють бажанню вчитися.

Спілкуючись із студентами, авторові цієї статті неодноразово доводилось чути, що вони віддають перевагу в отриманні інформації із мережі Інтернет, а тому відвідування занять в університеті не є таким уже і важливим аспектом здобуття освіти. На нашу думку, “провина” в такому недалекоглядному твердженні лежить не стільки і не тільки на тих, хто навчається, але і на тих, хто навчає. Педагог, який не володіє інформаційними технологіями або рівень володіння ними значно поступається рівню студентів не може заслуговувати на повагу чи зацікавленість у середовищі тих, хто навчається, не користується у них авторитетом. Відповідно під час проведення занять не відбувається ефективного спілкування між студентом та викладачем, а зворотній зв’язок у цьому випадку практично відсутній.

Ще однією з причин, яка стає на перешкоді відкритому спілкуванню і діалогу між викладачем і студентами є та, що викладачі, особливо ті, які ще не мають достатнього досвіду роботи, “бояться” незручних запитань. Педагог, який працює із студентами, повинен постійно вдосконалюватися, оперативно відчувати ті чи інші ситуації, які можуть виникати під час процесу навчання. Для вирішення різноманітних ситуацій викладач повинен проявляти творчий підхід та вміння виходити з них, не порушуючи засад тактовності та моральності [7, с. 142].

На цю особливість, зокрема, звертає свою увагу і М. Згуровський. Він зазначає, що в системі освіти нового суспільства, найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям ученого чи педагога, тобто його спроможності шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми і гіпотези, вбачати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити розв’язок складних міждисциплінарних задач [3].

Незаперечним є той факт, що значна кількість викладачів ВНЗ, є до певної міри некомпетентними, і, відчуваючи, що вони не в змозі належним чином відповісти на те чи інше запитання, закриваються в собі і, демонструючи зверхнє ставлення студента, змушують його

замовкнути, вважаючи, що цим вони проявили твердість і рішучість характеру. Однак така поведінка заздалегідь приречена на негативний результат – студент не отримує необхідні знання, а педагог так і не отримує визнання як особистість. Такий стан справ, на жаль, є характерним для навчального процесу в Україні. Закордонні педагоги в цьому плані дотримуються кардинально іншої позиції. Вони не бояться відповідей на запитання, які є для них незручними і відкрито про це заявляють. Крім того, вони інтенсивно використовують інтерактивні методи навчання – проводять обговорення з найбільш суперечливих та актуальних питань, організовують ділові та рольові ігри, дискутують, а у дискусії, як відомо, народжується істина.

Однією з головних особливостей сучасних комунікаційних процесів у сфері вищої освіти є стимулювання і підтримка активності студента (користувача). Виходячи із завдань, що ставляться перед ним і проблемних ситуацій, він задає напрямок діалогу, який розвивається, підтримується і коректується педагогом [8, с. 35].

Не менш актуальною проблемою української освіти є проблема розвитку освітнього середовища за допомогою Інтернет-технологій. У той час як у світі дистанційна е-освіта вже реальність, в Україні це ще досить нерозвинене освітнє середовище, має місце недостатня компетенція користувачів – це незнання нових технологій і невміння працювати з комп'ютерною технікою, а часто навіть небажання вчитися новим можливостям, що відкриваються для людей [9].

Утвердження розуміння важливості та необхідності інформаційних технологій як одного з провідних інструментів професійного самоствердження особистості, а далі – конкурентоздатності держави, сьогодні має стати одним з пріоритетів в діяльності закладів вищої освіти України. Слід негайно посилити вимоги до якості учбово-методичної бази, забезпечення навчального процесу новими і сучасними засобами і методами пізнання, що пов'язані з передовими інформаційними технологіями; треба, нарешті, подбати про якість професорсько-викладацького складу, який має забезпечувати “рух на випередження”, а не ширяти в ілюзіях і стереотипах минулого [10, с. 109].

Як уже зазначалося, освіта в ідеалі повинна випереджати світові тенденції розвитку суспільства. Необхідно усвідомити, що сьогодні вища освіта – це не тільки ВНЗ в традиційному розумінні цього слова – з чітко визначеною структурою і планом навчального процесу, який може не змінюватися протягом десятка років. Ситуація складається таким чином, що дедалі більшої популярності набувають такі поняття як “освіта для дорослих” та “безперервна освіта”, адже зміни, що відбуваються в усіх сферах діяльності людини, потребують постійного оновлення знань.

Сьогодні в суспільстві формується стійка тенденція до збільшення кількості студентів, які поєднують роботу з навчанням – для того, щоб впевнено почувати себе на ринку праці вони повинні постійно

оновлювати свої знання. Людина стає схожою на комп'ютер, для успішної діяльності якого його потрібно постійно вдосконалювати та оновлювати програмне забезпечення.

Безперервна освіта – це освіта, що проходить через все життя людини та охоплює формальні (школа, ВНЗ) та неформальні (освітні курси без сертифікації в традиційному розумінні цього слова) навчальні заклади. Саме тому сьогодні до традиційної формальної освіти в державних і недержавних навчальних закладах додаються такі види навчання як неформальна та корпоративна освіта [5, с. 5].

Д. І. Дзвінчук у своїх працях з філософії освіти зазначає, що корпоративні університети є базою формування “глобальної вищої освіти”. Він вважає, що визначальна риса останньої – наднаціональний характер, спроба охопити одразу багато країн і формувати у працівників і клієнтів нове бачення процесу навчання і використання його результатів на сучасному ринку праці [11, с. 223].

Особливої уваги, на його думку, заслуговує досвід США, зокрема у створенні нетрадиційних або так званих корпоративних університетів. Даний вид навчальних закладів пропонує не повноцінне академічне навчання, а фактично свого роду службу консультацій чи короткотермінового стажування. Однак, особливість документа про таку освіту полягає у тому, що він цінується на рівні диплому середньостатистичного коледжу. Його “вага” значною мірою залежить від іміджу та реноме фірми, яка заснувала такий університет [11, с. 220].

Загалом система безперервної освіти характеризується переходом від системи управління ВНЗ до системи управління окремими програмами з відмовою від акредитації ВНЗ на користь акредитації навчальних програм, введенням так званої кредитно-модульної системи освітніх програм; створення незалежних центрів оцінки якості освіти. При переході до цієї системи студенти почнуть навчатися не за єдиним навчальним планом, а самі обиратимуть, які дисципліни вони вивчатимуть. Визначившись вони набиратимуть ті кредити (залікові одиниці), які їх цікавлять, чи модулі (частини освітніх програм), причому отримують можливість робити це не в одному ВНЗ, а відразу в декількох. По завершенні кожного такого курсу студент отримує сертифікат, який підтверджує, що курс прослуханий. Якість отриманих таким чином знань буде підтверджуватися акредитацією кожного курсу, а також системою перевірок, які будуть організовуватися незалежними центрами оцінки якості освіти [5, с. 5].

Безперечно, найбільш зручною формою організації навчального процесу для реалізації принципів безперервної освіти є дистанційна форма навчання. Слід зазначити, що такий принцип навчального процесу не є новим, але засоби та методи отримання освіти таким чином постійно вдосконалюються. Головною ж проблемою такої форми навчання є визнання відповідності дипломів та сертифікатів, що видаються по завершенні навчання, чинним стандартам освіти.

Як зазначає М. Згуровський, проблема оцінки якості навчання у віртуальних чи дистанційних університетах дуже складна не лише для нашої країни, а й для фахівців у цьому секторі освіти з усього світу. Аби суспільство могло переконатися в тому, що курси, програми і дипломи, які пропонуються в рамках дистанційного навчання, відповідають необхідним стандартам, потрібні надійні, прозорі й зрозумілі процедури оцінювання якості навчання, відмінні від традиційних. Очевидно, оцінюватись мають не так матеріальна база, професорсько-викладацький склад, методичне забезпечення тощо, оскільки ці складові в умовах віртуальних університетів втрачають свій звичайний сенс, а кваліфікація, здібності і знання випускників [3].

Варто звернути увагу на таку тенденцію сучасної освіти як загальнодоступність. Суть цієї тенденції полягає в появі значної кількості освітніх загальнодоступних ресурсів в мережі Інтернет, а також програмному забезпеченні, яке можна безкоштовно використовувати з метою самоосвіти.

Такого роду освітні ресурси створюються науковими організаціями та закладами освіти, інформаційними агенціями, державними і громадськими організаціями тощо. Вищезазначені ресурси мають велике значення для освіти суспільства, оскільки можуть отримати надзвичайно велике розповсюдження та наднаціональний характер. Варто зазначити, що ЮНЕСКО підтримало ініціативу створення відкритих загальноосвітніх ресурсів, в якій сьогодні беруть участь близько 150 найбільших університетів з 21 країни світу, кожен із яких надав право відкритого доступу до власних навчальних матеріалів в рамках консорціуму Open Course Ware [5, с. 7].

Не можна не згадати великий перелік програмного забезпечення, яке можна застосовувати в навчальному процесі. Сюди, перш за все, потрібно віднести програмне забезпечення для дистанційного навчання Moodle, а також такі загальновідомі сервіси мережі Інтернет як Google, YouTube, відрита енциклопедія Вікіпедія та ін.

Отже, сьогодні наша держава, наближаючись до стандартів інформаційного суспільства та його більш досконалої форми – суспільства знань, повинна реалізувати свій економічний, культурний та науковий потенціал і, враховуючи задекларований пріоритет розвитку освіти, подолати кризу суспільного розвитку. Серед кроків, які першочергово слід зробити Україні в розвитку освітньої сфери, необхідно виділити наступні:

– скасувати практику фінансування освіти за залишковим принципом – це дозволить підняти престиж працівників галузі та утримати “кращі уми” від виїзду за кордон.

– особливу увагу варто звернути на ті проекти, які передбачають організацію навчального процесу у ВНЗ з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних методів навчання;

– інтенсифікувати розвиток дистанційної е-освіти та продумати – яким чином на законодавчому рівні легалізувати дипломи та сертифікати віртуальних та дистанційних освітніх закладів?

– стимулювати тих працівників освіти, які у своїй діяльності віддають перевагу використанню новітніх інформаційних технологій, в тому числі для поповнення новими і цікавими науковими та методичними розробками загальнодоступних освітніх ресурсів у мережі Інтернет.

Перспективи подальших наукових досліджень:

– інтернаціоналізація вищої освіти: світові реалії та перспективи України;

– сучасні форми і методи інтеграції ВНЗ у світовий освітній простір.

Література:

- 1. Пишулин Н. П.** Образование как философская проблема / Н. П. Пишулин // Философские науки. – 2005. – № 1. – С. 7 – 27.
- 2. Евзрезов Д. В.** Глобализация, информационное общество и отечественное образование / Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 194 – 201.
- 3. Згуровський М. З.** Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу : <http://dt.ua/articles/32040>. – Назва з екрану.
- 4. Дорогунцов С.** Освітня сфера в інформаційному суспільстві / С. Дорогунцов, В. Куценко // Вісник НАН України. – 2002. – № 11.
- 5. Андреев А. А.** Некоторые особенности образования в информационном обществе / А. А. Андреев // Образовательные технологии. – 2009. – № 3. – С. 3 – 7.
- 6. Складено рейтинг університетів світу.** [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу : www.osvita.org.ua/news/53295.html. – Назва з екрану.
- 7. Гривнак Б. Л.** Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття / Б. Л. Гривнак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2010. – Вип. 42. – С. 138 – 145.
- 8. Скородумова О. Б.** Проблемы системы высшего образования в условиях вхождения в информационное общество / О. Б. Скородумова // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2009. – № 11. – С. 32 – 35.
- 9. Хомутов В.** Україна – суспільство знань. [Електронний ресурс] / В. Хомутов. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу : <http://baraban.me/obrazovanie-stati/ukra-na-susp-lstvo-znan/pdf.html/> – Назва з екрану.
- 10. Кісіль М. В.** Вимоги до якості вищої освіти в інформаційному суспільстві / М. В. Кісіль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. праць. – Вип. 11 (24). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 109 – 112.
- 11. Дзвінчук Д. І.** Освіта в

історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : монографія / Д. І. Дзвінчук. – К. : Вид-во Нічлава, 2006. – 484 с.

Гривнак Б. Л. Вища освіта в сучасному суспільстві – якою їй бути?

Стаття присвячена дослідженню впливу глобалізаційних процесів на освіту як на глобальному, так і на національному рівнях. Розглядаються основні виклики, які ставить сучасне суспільство перед системою вищої освіти України та аналізуються можливі шляхи їх подолання.

Ключові слова: інформаційне суспільство, суспільство знань, модернізація освіти, інформаційний ресурс, безперервна освіта, інформаційно-комунікаційні технології.

Гривнак Б. Л. Высшее образование в современном обществе – каким ему быть?

Статья посвящена исследованию влияния глобализационных процессов на образование как на глобальном, так и на национальном уровнях. Рассматриваются основные вызовы, которые ставит современное общество перед системой высшего образования Украины и анализируются возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: информационное общество, общество знаний, модернизация образования, информационный ресурс, непрерывное образование, информационно-коммуникационные технологии.

Gryvnak B. L. Higher education in modern society – what it be?

The article deals with the investigation of the impact of globalization on education both at the global and national levels. Considered are the main challenges posed by the modern society to the higher education system of Ukraine and examined are ways to overcome them.

Key words: information society, knowledge society, modernization of education, information resource, life-long education, information and communication technologies.

УДК 37.014.6:005.6

О. М. Губаренко

**ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
ЯК УПРАВЛІНСЬКА СИТУАЦІЯ У ВНЗ**

Обсяг самостійної роботи у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації складає до 60 % загального навантаження. Це призводить до того, що ефективність вищої освіти значною мірою залежить від ефективності організації самостійної роботи студентів, але й на теперішній час не існує універсальної схеми впровадження і перевірки ефективності самостійного оволодіння студентами новими знаннями і навичками. До слабких сторін наявного стану якості самостійної роботи можна також віднести несформованість у більшості студентів потреби у систематичній та плідній самостійній роботі; недостатність у традиційній лекційно-семінарській системі складових, стимулюючих активну самостійну роботу студентів чинників; недостатню інформаційну забезпеченість самостійної роботи студентів; незначний обсяг навчального навантаження, який передбачений для керівництва викладачами самостійною роботою студентів; невідповідність реального та запланованого обсягу самостійної роботи студентів; відсутність загальних для того чи іншого вищого навчального закладу стандартів організації самостійної роботи студентів; недостатня розробленість форм керівництва самостійною роботою студентів; недостатнє використання сучасних інформаційних технологій для організації самостійної роботи [1, с. 276].

Самостійна робота – це спрямована навчальна і науково-дослідна діяльність студентів, яка здійснюється під керівництвом викладача і внутрішнього спонукання особистості, її ціннісних установок та орієнтирів, тобто залежить від багатьох факторів. Перед кожним керівником підрозділу постають питання про те, якими повинні бути попередні умови до початку самостійної роботи, як раціонально організувати процес самостійного навчання, які фактори сприятимуть найбільш ефективному оволодінню новими знаннями. Під час контролю і оцінювання самостійної роботи виникає необхідність визначити, чи були досягнуті поставлені цілі цієї самостійної діяльності, і чи відповідає якість кінцевого продукту сучасним стандартам, що пред'являються до професійного навчання у вищих навчальних закладах нашої країни та університетах Європи. Отже, на сучасному етапі важливо розробити нову технологію управління якістю самостійної роботи.

Проблему підвищення якості вищої освіти висвітлено в наукових працях А. Алексюка, В. Андрущенко, Я. Болюбаша, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя та інших дослідників. Різноманітні аспекти управління (функції, принципи, технології прийняття рішень)

вивчаються вченими протягом десятиріч. Відомі теоретичні дослідження загальної теорії управління В. Г. Афанасьєва, О. І. Берга, Д. М. Гвішиані, О. О. Дайнеко, Д. Найтингейла, О. М. Омарова, Р. Д. Шонберга. Загальним основам управління освітнім закладом присвячені монографії Є. С. Березняка, М. І. Кондакова, М. С. Сунцова, П. В. Худоминського. Педагогічний аналіз як функцію управління досліджував Б. С. Кобзар, управлінські відносини в педагогічних процесах – М. В. Черепінський, моделювання управлінської діяльності – В. С. Пікельна, управління виховними процесами – М. М. Поташник, В. А. Караковський. Проблему внутрішкільного контролю вивчали Г. І. Горська, Д. І. Румянцева, В. Г. Постовий, М. Я. Купрін, М. В. Кухарьов, М. А. Шубін. Мотивацію навчальної діяльності і способи її формування у вищій школі вивчали А. Алексюк, С. Архангельський, І. Зайцева, А. Зерніченко, В. Каган, В. Леонтьєв, Є. Спіцин. Особливої уваги заслуговують сучасні дидактичні дослідження В. Пилипчука, Л. Дерев'янка, Н. Ігнатенко, І. Пінчука, присвячені проблемам активності і самостійності учнів. У кандидатських дисертаціях В. І. Зверєвої, В. Ю. Кричевського, М. М. Таланчука, Ю. В. Чернова розглянуті шляхи удосконалення організаційної діяльності керівників навчальних закладів, визначені основні напрямки управління навчально-виховним процесом, розкриті засоби розвитку та поліпшення управлінської компетенції. Здійснювалися спроби систематизувати дані з організації самостійної роботи студентів в окремих галузях навчального процесу (фізичне виховання, початкова школа), але цілісної системи управління процесом організації самостійної роботи серед студентів вищих навчальних закладів зроблено не було.

Таким чином, *актуальність* даного дослідження зумовлена необхідністю подолати невідповідність між існуючою на практиці системою організації і контролю якості самостійної роботи студентів та наявністю неякісної продукції в сфері освіти з метою вдосконалення процесу управління навчальним закладом.

Об'єктом дослідження постає організація навчального процесу вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації.

Предмет дослідження – це система управління якістю самостійної роботи студентів.

Основною метою дослідження є наукове обґрунтування та експериментальна перевірка системи управління якістю самостійної роботи студентів, спроможною відповідати стандартам якості європейської освіти та запобігати появі неякісної освітньої продукції.

Пропонується наступна *гіпотеза* дослідження – створення ефективної системи управління якістю самостійної роботи студентів ВНЗ, яка дозволить керівнику навчального підрозділу/закладу значно зменшити обсяг неякісної освітньої продукції, можливе за умов:

– наявності механізмів керування змістом та структурою самостійної роботи студентів,

– створення алгоритмів узгодження об'єму завдань для самостійної роботи студентів окремої спеціальності з навчальними планами різних дисциплін закладу/підрозділу,

– чіткого розподілу функцій та обов'язків усіх учасників, залучених до організації навчального процесу, регламентації термінів виконання та перевірки завдань для самостійної роботи,

– впровадження системного моніторингу за контролем якості самостійної роботи студентів, яка відповідатиме сучасним міжнародним стандартам серії ISO 9000.

Предмет, мета та гіпотеза дослідження зумовили постановку таких *завдань*:

1. Вивчити стан дослідженості питання управління якістю самостійної роботи у вітчизняній педагогічній науці та зарубіжних наукових працях.

2. Розкрити сутність, зміст та структуру управління якістю самостійної роботи.

3. Змоделювати систему управління якістю самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної технології.

4. Здійснити експериментальну перевірку розробленої моделі управління якістю самостійної роботи студентів.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що буде побудована, концептуально обґрунтована і експериментально перевірена система управління якістю самостійної роботи студентів, яка відповідає сучасним міжнародним стандартам; удосконалені й доповнені поняття “самостійна робота”, “контроль якості”, “управління якістю”; систематизований процес управління якістю освітньої продукції.

Практичне значення дослідження полягає в достатньо високому ступені готовності отриманих результатів до впровадження у вигляді практичних курсів для студентів для набуття навичок якісної самостійної роботи; робочих програм для теоретичних та практичних курсів з будь-якої спеціальності, де передбачено час на самостійну роботу; науково-методичні рекомендації щодо застосування певних методів організації та форм контролю за якістю самостійної роботи студентів, які навчаються за болонською системою. У світлі загальної тенденції європейських вузів збільшення кількості годин на самостійну роботу практичне значення має уміння створювати умови для ефективної пізнавальної діяльності та знання того, що сприяє засвоєнню і закріпленню навичок самостійної пізнавальної та дослідницької діяльності. Результати даного дослідження набувають практичного значення для широкого кола студентів, викладачів ВНЗ різного рівня акредитації, оскільки мають можливість впровадження у всіх регіонах України з метою удосконалення якості самостійної роботи студентів.

Використання процесного підходу, який базується на ідеях міжнародних стандартів серії ISO 9000, вважається найбільш доцільним

для вдосконалення організації самостійної роботи студентів. Для нашого дослідження важливими є наступні ідеї процесного підходу: аналіз наявного стану процесу, спрямованість моделювання на його вдосконалення; налагодження взаємодії структурних підрозділів у вирішенні наявної проблеми; документування процесу; залучення керівництва до забезпечення удосконалення процесу; постійне удосконалення процесу, яке базується на його моніторингу; розгляд організації самостійної роботи з точки зору студентів, перетворення їхніх вимог у вимоги до здійснення процесу; забезпечення процесу необхідними ресурсами; визначення відповідальних за процес та функцій усіх залучених до його реалізації; розроблення методики вимірювання процесу; розгляд самостійної роботи як невід'ємної складової навчального процесу.

Проблема необхідності зміщення центру ваги в бік самостійної творчості студентів з метою подолання її пасивності та встановлення суб'єктно-суб'єктних відносин має місце і в Україні і за кордоном [2, с. 3]. Як відомо, знання, яке включається в самостійну діяльність, засвоюється значно краще, ніж те, яке повідомляється педагогом як готове знання [3, с. 35]. Отже, у теперішній час самостійна робота студентів – найважливіший метод вивчення фахових технологій, творче оволодіння якими має сприяти становленню майбутніх спеціалістів.

На якість самостійної роботи впливають декілька аспектів: мотиваційний, інформаційний, методичний, організаційно-процесуальний. Але саме останній забезпечує реалізацію завдань, пов'язаних з першими трьома аспектами. Формування таких навчально-пізнавальних мотивів є однією з первісних умов якісної підготовки фахівця в різних сферах суспільної діяльності [4, с. 42]. По-друге, викладачі повинні розуміти як і скільки задати, а студенти повинні знати де отримати ту інформацію, що складає зміст самостійної роботи з тієї або іншої спеціальності та критерії її оцінювання. Не менш важливим постає питання створення матеріальних та правових умов для організації процесу планування, проведення та контролю самостійної роботи студентів та регулювання подальшої роботи викладачів у цьому напрямку.

Першочерговим питанням під час організації самостійної роботи студентів є створення бази навчальної та методичної інформації, розміщеної в мережі Інтернет. Її можуть складати: мета, завдання та методичні рекомендації з організації самостійної роботи; лекційні курси; монографії, наукові статті, записи музичних творів та інші навчальні матеріали; списки рекомендованої для додаткового вивчення літератури; тести для самоперевірки та перевірки результатів самостійної роботи; норми обсягу часу, необхідного для виконання завдань самостійної роботи.

Однак, не достатньо розробленою залишається експериментальна база з перевірки ефективності самостійного оволодіння учнями новими

знаннями, тобто чи були досягнуті поставлені цілі і яка якість кінцевого продукту цієї самостійної діяльності, чи відповідає вона сучасним стандартам якості, що пред'являються до професійного навчання у вищих навчальних закладах нашої країни та університетах Європи?

Як будь-яке управлінське рішення задачу управління якістю самостійної роботи можна вирішувати методом моделювання. Для цього треба намітити перелік проблем [9, с. 272], які необхідно подолати на шляху до набуття ідеальної моделі.

Перша проблема – технічна. Для організації процесу самостійного виконання студентами певних завдань та перевірки їх викладачами потрібні Інтернет-ресурси, комп'ютери, додаткове обладнання згідно зі спеціалізацією студентів (музичні інструменти, лінгафонні кабінети, мультимедійні дошки тощо).

Друга проблема – кадрова. Для організації великого обсягу самостійної роботи потрібні викладачі, які володіють дистанційними технологіями та інженери, які забезпечуватимуть технічне рішення навчальних програм.

Третя проблема – методична. Самостійна робота передбачає наявність детально розроблених комплексів завдань, електронної бази навчальної інформації, критеріїв оцінювання та контролю.

Четверта проблема – управлінська. Керівнику підрозділу необхідно розробити норми планування навчального навантаження та оплати праці за розробку та перевірку самостійної роботи студентів, розробити системи контролю за її виконанням, розподілити обов'язки серед працівників підрозділу [5, с. 324].

Наступним кроком у процесі моделювання передбачається зіставлення даних проблем з наявними можливостями та ресурсами, розробка рекомендацій щодо їх найбільш ефективного використання, або прийняття рішення про те, які заходи треба здійснити, щоб забезпечити якісну самостійну роботу студентів.

Література:

- 1. Хриков Є. М.** Управління самостійною роботою студентів / Є. М. Хриков // Створення системи управління якістю адміністративних та освітніх послуг : матеріали наук.-практ. конф. – Луганськ, 2011. – 285 с.
- 2. Бурдіна С. В.** Система підготовки магістрів управління освітою в університетах США : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 / С. В. Бурдіна. – Луганськ, 2008. – 20 с.
- 3. Головка С. Г.** Концепция развития творческой познавательной деятельности современные инновационные процессы / С. Г. Головка // Материалы II междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 4. – Луганск : Альма-матер, 2005. – С. 30 – 37.
- 4. Клименко Н. О.** К вопросу организации учебно-познавательной деятельности студентов / Н. О. Клименко // Придніпровський науковий вісник. Серія. Педагогіка. – № 102. – Запоріжжя, 1998. – С. 41 – 45.
- 5. Хрыков Е. Н.** К вопросу о целях,

содержании и методах высшего практического педагогического образования / Е. Н. Хрыков. – Луганск : ЛНПИ, 2011. **6. Системи управління якістю. Вимоги ISO9001-2001.** – К. : Держстандарт України, 2001. – 23 с. **7. Концепція** стратегічного розвитку ЛНУ імені Тараса Шевченка на 2009 – 2015 рр. **8. Програма** реформування управління університетом. **9. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – К., 2006. – 365 с.

Губаренко О. М. Підвищення якості самостійної роботи студентів як управлінська ситуація у ВНЗ.

Автор розглядає ефективність використання методики моделювання як елемента процесного підходу у вирішенні управлінської задачі підвищення якості самостійної роботи студентів ВНЗ. На основі правових документів вказується напрямок перспективної реорганізації роботи вузів України, у зв'язку з необхідністю удосконалення контролю за якістю освітніх послуг.

Ключові слова: управлінська ситуація, проблема управління, самостійна робота, якість самостійної роботи, управління якістю самостійної роботи.

Губаренко Е. Н. Повышение качества самостоятельной работы студентов как управленческая ситуация в вузе.

Автором рассматривается целесообразность использования метода моделирования как элемента процессного подхода в решении управленческой задачи повышения качества самостоятельной работы студентов вузов. Указывается перспективное направление реорганизации работы вуза, связанное с осуществлением контроля за качеством предоставляемых образовательных услуг.

Ключевые слова: управленческая ситуация, управленческая проблема, самостоятельная работа, качество самостоятельной работы, управление качеством самостоятельной работы.

Hubarenko O. Improving the quality of self-studying among high school student as a problem of management.

The author of the article analyses the effectiveness of modeling methods in the solving the problem of management in improving the quality of self-studying and individual learning segment in high schools curriculum. The author points to some of the most urgent steps to be done to manage the quality of self education among students.

Key words: management situation, management problem, self-study, the quality of self-study, self-study management.

УДК 37:013

О. І. Гулай

УМОВИ ТА ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ

Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Узагальнюючи тлумачення О. А. Чалої [12], можемо стверджувати, що фахова підготовка майбутніх спеціалістів передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних напрямків: мотиваційного (формування у студентів адекватної стимуляції для виконання посадових обов'язків, усвідомлення ними вагомості майбутньої професійної діяльності); змістового (засвоєння системи знань з навчальних дисциплін, що складають основу фахової підготовки); операційного (формування системи вмій та навичок відповідно до обраної спеціальності).

Якщо змістовий та операційний компоненти підготовки планомірно й послідовно реалізуються впродовж всього навчання студента у різнорівневих навчальних закладах, то формуванню мотиваційного компонента уваги практично не приділяється. Така “другорядність” забезпечення мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності може сформувати ситуацію невідповідності високої фахової компетентності випускника університету його дійсному ставленню до професійної діяльності – індиферентному чи навіть негативному. Компетентнісний підхід звертає особливу увагу на механізми формування свідомої мотивації навчання, розглядаючи їх як умову якісної освіти та успішної професійної діяльності особистості.

Дослідження Л. Божович, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна та інших психологів та педагогів підтверджують наявність безпосереднього зв'язку між характером мотивації та результатами навчально-пізнавальної діяльності. Пізнавальні інтереси як складові мотивації виникають за умови особистісного змісту і професійного спрямування навчального процесу. Розвиток мотиваційної сфери особистості, ціннісних орієнтацій, потреб у діяльності, засвоєнні нових знань і способів дій називають однією з основних педагогічних умов ефективного формування навчально-пізнавальної діяльності І. Зайцева [3], Н. Клименко [4], Г. Костишина [6], П. Лузан [7] та інші дослідники. Не зважаючи на численні дослідження, потребують уточнення основні фактори, які впливають на формування позитивної мотивації навчання.

Мета статті – дослідити чинники формування мотивації навчання у системі ступеневої освіти.

Однією із причин низької ефективності сучасної вітчизняної системи освіти вважаємо відсутність професійно-пізнавального інтересу та низьку вмотивованість навчання. Фізичне перебування студентів у стінах ВНЗ протягом певного періоду та отримання диплому із мінімально допустимою успішністю стало нормою останніх десятиліть для значної частини української молоді. Подолати цю проблему може компетентнісний підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, причому в якості результату освіти розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини вирішувати різноманітні проблеми професійної діяльності. У наших дослідженнях трактуємо компетентність як інтегративне поєднання особистого досвіду та знань, взаємопов'язаних мотивацією та цінностями особистості. Результатом поєднання є пізнавальні та практичні вміння, які дозволяють судити про рівень компетентності особи.

Пізнавальний інтерес – це форма пізнавальної спрямованості особистості, що проявляється в зосередженні уваги та активізації інтелектуальних психічних процесів як на самому процесі, так і на об'єкті пізнання, супроводжується позитивними емоціями і визначає смислоутворюючу мотивацію особистості [8, с. 202]. Пізнавальний інтерес викликає суттєві зміни в способах розумової діяльності, він підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому – все це приводить до покращення якості засвоєваних знань, до їх розширення та поглиблення.

Розвиток пізнавального інтересу проходить трьома основними етапами: ситуативний, пізнавальний інтерес, що виникає в умовах новизни, невизначеності; стійкий інтерес до певного предметного змісту діяльності; включення пізнавальних інтересів у загальну спрямованість особистості, у систему її життєвих цінностей і планів [11, с. 528].

Мотиваційна сфера або мотивація у широкому сенсі слова – це стержень особистості, до якого притягуються такі її властивості, як направленість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, волевільність та інші соціально-психологічні характеристики. Пізнавальна мотивація виступає не стільки проявом стійкої особистісної риси, скільки відображенням заданих умов діяльності. Це відкриває можливості для її формування шляхом спеціально організованих дидактичних впливів, пізнавальна мотивація виникає у проблемній ситуації, що демонструє її не тільки внутрішню, але й зовнішню обумовленість.

Основними критеріями мотивації навчально-пізнавальної діяльності Н. Клименко визначає усвідомленість мотивів (показники: ступінь повноти представленості мотиваторів, орієнтування на зовнішні обставини або на внутрішні чинники, повнота усвідомлення структури мотиву, обґрунтованість прийнятих рішень), емоційно-ціннісне ставлення (наявність вираженого пізнавального інтересу як форми прояву потреб і мотивів навчання, домінування зовнішніх або

внутрішніх, відповідно до навчальної діяльності, мотивів, оцінку особистісної значущості освіти) й активність особистості в навчально-пізнавальній діяльності (інтенсифікація суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі, рівень особистісних домагань, успішність, самостійність, відповідальність та ініціатива в освітній діяльності) [4].

Приймаємо до уваги ознаки повноцінної навчальної мотивації, обґрунтовані Л. І. Гриценок [1], а саме: полімотивованість навчальної діяльності (має включати й пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мотиви навчання, мотиви досягнення успіху тощо); структурованість мотивів; ієрархія мотивів; розвиток (ускладнення) мотивації навчальної діяльності; зростання стійкості й усвідомленості мотивів; перерозподіл співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів на користь останніх.

Фактори і умови розвитку пізнавальних і професійних мотивів відображають різноманітні аспекти навчання і особистісні характеристики суб'єктів пізнавального процесу: від специфіки цілей, змісту, умов навчання, використаних педагогічних технологій до індивідуальних психологічних характеристик тих, хто навчається. Враховуючи напрацювання українських педагогів та психологів [5, с. 40; 9, с. 144], окреслимо умови формування стійкої мотивації навчання:

– насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала (професіоналізація знань) та як інтелігента (гуманітаризація освіти);

– нарощування новизни і складності навчального матеріалу, навчання із незначним випередженням можливостей (надто складно – неможливо опанувати матеріал, надто легко – нецікаво);

– надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих можливостей, формування прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, стимулювання самоосвіти;

– творче ставлення викладачів до викладання свого предмету, постійне самовдосконалення, інтерес до науки, їх компетентність і авторитет як особистості;

– використання сучасних методів навчання, емоційність викладу;

– систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів, педагогічна підтримка позитивної мотивації.

Підготовка фахівців у системі ступеневої професійної освіти передбачає створення спеціальної структури навчання зі зміною характеру професійної підготовки, реалізацію принципу наступності в навчальному процесі, забезпечення взаємозв'язку дисциплін, оптимізацію навчальних планів і освітньо-професійних програм, що можливе за умови реалізації інноваційних технологій навчання. Формування навчально-пізнавального інтересу до фундаментальних дисциплін необхідно здійснювати із врахуванням особливостей як ланок ступеневої освіти, так і вікових та особистісних відмінностей студентів, що навчаються. Кожна наступна ланка системи неперервної освіти відкриває ширші горизонти і модифікує мотивацію. Умовно кажучи,

учень ПТУ навчається, щоб вміти зводити стіни, студент ВНЗ – щоб побудувати будинок, а аспірант – щоб створити нову концепцію споруди.

Студентський вік – це період становлення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій людини. Викладач вищої школи поряд із сім'єю, товаришами та суспільством у цілому може стати ключовою особою цього становлення. Результатом навчання може бути не тільки знання конкретної дисципліни, але і переймання стилю поведінки, моральних цінностей та захоплення педагога. Негативні тенденції у освіті – непрофесіоналізм, корупція, байдужість та цинізм окремих викладачів – не тільки знижують якість професійної підготовки, але й згубно впливають на формування цілісної особистості.

Орієнтиром педагогіки вищої школи сьогодення є суспільний запит на формування особистості, здатної творчо мислити, генерувати оригінальні ідеї, пропонувати сміливі, нестандартні рішення. Однак значна частина студентства не відповідає наведеному ідеалу і не прагне досягнути його. Основне завдання викладача вищої школи, на нашу думку, – дати поштовх кожному студенту для власної самореалізації, показати шляхи і засоби досягнення життєвого успіху, становлення професійної компетентності. Викладання як дослівний переказ наукової інформації втратило свою актуальність, хоча залишається одним із найпоширеніших стилів викладання у вищій школі України.

Найвища ефективність навчання полягає не тільки у тому, що людину озброюють різноманітними знаннями та засобами пізнавальної діяльності, а у тому, що людина стає здатною до саморозвитку, самостійного опанування цими засобами. Тому однією з найважливіших психологічних умов становлення майбутнього професіонала є мотивація, пов'язана з реалізацією соціальних потреб вищого порядку, які спонукають людину до творчої активності. Система традиційного навчання, яке керується знанневою парадигмою, не розвиває у належній мірі творчого потенціалу особистості. Для підвищення інтелектуального та творчого потенціалу студентів необхідні нові програми і нові форми навчання, які передбачає, зокрема, компетентнісна парадигма освіти.

Мотивація навчання залежить від цілої низки факторів, специфічних для діяльності, до якої вона включена. Узагальнюючи проаналізовану літературу, можемо вирізнити основні фактори, які впливають на формування позитивної мотивації навчання (див. табл. 1). Нами спрогнозовано способи впливу на кожен із факторів, які дозволять посилити мотиваційний напрям підготовки фахівців, тим самим покращуючи якість освіти у цілому.

Стимулювання мотивації повинно стати однією із цілей навчально-виховного процесу на кожному ступені системи освіти. Опираючись на думку Г. Селевка [10], стверджуємо, що процеси самовдосконалення стануть домінантними в психічному розвитку при організації трьох груп умов:

Таблиця 1.

Чинники формування мотивації навчання

	Фактори, що впливають на мотивацію	Способи впливу
1.	Система навчання, освітній заклад	пропагування престижності обраного вузу; активне включення у студентське життя, різноманітні форми позанавчальної діяльності; стимулювання успіхів у навчальній та науковій діяльності;
2.	Організація навчального процесу	компетентнісна парадигма навчання; модульно-рейтингова організація навчального процесу; використання інтерактивних методів навчання; широке залучення інформаційних технологій;
3.	Психологічні особливості суб'єкта навчання	дослідження та врахування психологічних особливостей студентів; особистісно зорієнтоване навчання; підбір індивідуальних траєкторій навчання; усвідомлення значущості навчання для майбутньої професійної діяльності;
4.	Суб'єктивні особливості викладача	досконале володіння навчальною дисципліною та методикою її викладання; інтелігентність та висока культура; пропагування результатів власної наукової діяльності; відносини взаємоповаги, довіри та доброзичливості між викладачами та студентами;
5.	Специфіка навчального предмета	використання активних методів навчання; професійне спрямування матеріалу; висвітлення ролі вітчизняних вчених; поєднання різних видів самостійної роботи і систематичного контролю; залучення до наукової діяльності, участь у студентських олімпіадах та конференціях.

1. Усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку й саморозвитку.

2. Участь особистості в самостійній і творчій діяльності, певний досвід успіху й тренінг досягнень.

3. Адекватні стиль і методи зовнішніх впливів: умов навчання й виховання й укладу життєдіяльності.

Погоджуємося зі висновком Л. Грень [2], що мотивація досягнення успіху є домінантою у формуванні професійної самосвідомості студентів і виборі подальшого освітнього маршруту. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, що усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх. Саме ці процеси відображають сутність мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі.

Загальну мету освіти вбачаємо у формуванні компетентності – інтегративного поєднання особистого досвіду та знань, взаємопов'язаних мотивацією та цінностями особистості. Реально розвиваюче навчання неможливе без знання структури мотивації учнів та студентів, ролі її компонентів. Мотивація є одним із головних факторів формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Стимулювання мотивації повинно стати однією із цілей навчально-виховного процесу кожної ланки ступеневої системи освіти.

Методи формування стійкої мотивації навчання будуть предметом наших подальших досліджень.

Література:

1. Гриценко Л. І. Мотивація навчання студентів-правознавців / Л. І. Гриценко // Наук. вісник Київ. нац. ун-ту внутрішніх справ. – 2010. – № 4. – С. 179 – 188. **2. Грень Л. М.** Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів / Л. М. Грень // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2009. – Вип. 2. – С. 125 – 130. **3. Зайцева І. В.** Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Зайцева ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2001. – 19 с. **4. Клименко Н. О.** Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Клименко ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Л., 2005. – 22 с. **5. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К. І. С.”, 2004. – 112 с. **6. Костишина Г. І.** Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. І. Костишина ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2003. – 20 с. **7. Лузан П. Г.** Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / П. Г. Лузан ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 40 с. **8. Манько В. М.** Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Манько Володимир Миколайович ; Національний аграрний університет. – К., 2005. – 486 с. **9. Подоляк Л. Г.** Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с. **10. Селевко Г. К.** Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 288 с. **11. Столяренко Л. Д.** Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : “Феникс”, 2000. – 672 с. **12. Чала О. А.** Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету / О. А. Чала // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. Костюка АПН України ; за ред. С. Максименка. – К. : Логос, 2008. – Т. 7, вип. 15. – С. 305 – 309.

Гулай О. І. Умови та фактори формування мотивації навчання.

Стаття присвячена дослідженню навчальної мотивації студентів у контексті компетентнісного підходу. Мотивація є одним із головних факторів формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Визначено умови формування стійкої мотивації навчання.

Ключові слова: компетентність, мотивація, навчання.

Гулай О. И. Условия и факторы формирования мотивации обучения.

Статья посвящена исследованию учебной мотивации студентов в контексте компетентностного подхода. Мотивация является одним из главных факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Определены условия формирования стойкой мотивации обучения.

Ключевые слова: компетентность, мотивация, обучение.

Hulay O. I. Conditions and factors of forming of a learning motivation.

Article is devoted to the students' learning motivation in context of the competence approaches. Motivation is a determinative factor of forming of the professional competence of future specialists. The conditions of forming of a learning motivation are determined.

Key words: competence, motivation, education.

УДК 378.14

Л. П. Гусак, Л. І. Бурдейна

**АКТУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ
МАТЕМАТИКИ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Навчально-виховний процес підготовки фахівця повинен організовуватись і здійснюватись відповідно до цілей і завдань визначених кваліфікаційними характеристиками, тобто повинен спрямовуватись на забезпечення умов формування та розвитку необхідних якостей особистості майбутнього фахівця.

Підготовка майбутнього фахівця – процес, результатом якого є формування та розвиток його професійної готовності.

“Для того, щоб випускник ВНЗ міг з найменшими труднощами адаптуватись у своєму подальшому житті, самостійно здобувати конкретні актуальні знання, необхідні для успішної професійної діяльності, йому треба для набуття таких здатностей створити відповідні умови у процесі навчання у ВНЗ. Такі здатності студент може набути тільки у стані активної інтелектуальної та соціальної дії, яка зумовлена його самоактуалізацією, коли він виступає у ролі не отримувача, споживача і репродуктора чогось уже готового і кимсь даного, а є здобувачем нового як результату внутрішнього особистісного та власного осмислення, почуттєвого переживання, визначення власної точки зору й життєвої позиції” [1, с. 42].

Питання математичної підготовки студентів вузів розкриті у працях видатних учених-математиків: Л. В. Канторовича, Б. О. Солоноуц, А. Д. Мишкіс, Є. С. Вентцеля, Ф. Д. Гахова, Б. В. Гнеденка, В. А. Габуєва. Серед сучасних дослідників варто виділити наукові праці Г. С. Абрамової, В. А. Степанович, Б. І. Голець, В. Л. Голець, Є. Г. Плотнікової та ін.

Окремим питанням, які спрямовані на розв'язання проблем методики навчання математики студентів нематематичних спеціальностей, в тому числі і економічних, присвячені дисертаційні дослідження В. Г. Скатецького “Наукові основи професійної спрямованості викладання математики студентам нематематичних спеціальностей”, Т. В. Крилової “Наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей”, О. Г. Фомкіної “Методична система проведення практичних занять із математики зі студентами економічних спеціальностей”.

Мета цієї статті – теоретичне обґрунтування ролі і місця професійної спрямованості навчання математики у системі професійної освіти майбутніх економістів в умовах компетентнісного підходу в освіті.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти можна назвати певний перелік чинників, дієвих факторів, запровадження яких у практичну діяльність вищих навчальних закладів суттєво, порівняно з традиційним минулим, сприяє актуалізації знань студентами та більш глибокому і систематичному опануванню ними. Серед них:

– кредитно-модульна система, що запроваджується нині у вищих навчальних закладах у зв'язку з Болонським процесом, яка спонукає студентів до систематичної роботи над опануванням програмного навчального матеріалу;

– інтенсивні, активізуючі, індивідуально орієнтовані навчальні технології, серед яких: педагогіка партнерства, особистісно орієнтоване навчання, дистанційне навчання;

– компетентнісний підхід в освіті.

Для визначення ролі й місця професійної спрямованості навчання математики у системі професійної освіти майбутніх економістів, зупинимось на питанні компетентнісного підходу в освіті.

Поняття “компетентнісна освіта” виникло в США у процесі аналізу педагогічного досвіду.

Компетентність – це здібність (уміння) діяти на основі отриманих знань. На відміну від знань, умінь, навичок, що передбачають дію за аналогією із зразком, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань.

У світовій освітній практиці поняття компетентності виступає в якості центрального поняття, тому що:

– компетентність об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складові освіти;

– у понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується “від результату”;

– ключова компетентність має інтегративну природу, бо вона вбирає в себе ряд однорідних умінь і знань, які відносяться до широких сфер культури.

Найбільш впливовою подією у поширенні компетентнісних підходів в освіті було започаткування у 1999 році міжнародного проекту PISA (Programme for International Student Assessment) дослідження навчальних досягнень на основі компетентнісних підходів.

З 2001 року, наказами Міністерства освіти і науки України, затверджені галузеві стандарти вищої освіти за різними спеціальностями економічної освіти.

Фактично стандарти розроблені на основі компетентнісного підходу до освіти, а тому повинні сприяти досягненню її вищої якості через підвищення компетентності випускників.

Разом з тим дидактичні дослідження свідчать, що компетентність випускника необхідно формувати в процесі вивчення не тільки спеціальних, але й інших навчальних дисциплін, серед яких – математика. Оскільки сучасний зміст і методика вивчення вузівських

дисциплін, які визначають якість підготовки спеціалістів, залишає бажати кращого, то виникає припущення, що викладачі вищих навчальних закладів ще не оволоділи методологією сучасних стандартів вищої освіти. В навчальному процесі ще мало підручників, посібників, задачників, методик навчання, що задовольняють усі вимоги ДСВОУ, ГСВО МОН.

Першим із найголовніших аспектів математичної грамотності (за визначенням OECD/PISA) є математична компетентність.

Математична компетентність – це вміння бачити і застосовувати математику у реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати.

Математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь. До математичних умінь належать:

- уміння математичного мислення;
- вміння математичного аргументування;
- вміння математичного моделювання;
- вміння постановки та розв'язування математичних задач;
- уміння презентації даних;
- уміння оперування математичними конструкціями;
- вміння математичних спілкувань;
- уміння використання математичних інструментів.

У реальній математичній діяльності зазвичай використовуються більшість, а іноді навіть всі ці вміння.

Наведені математичні вміння об'єднуються у три класи компетентностей:

I – репродукція, визначення, обчислення, спроможність відтворити математичні конструкції, давати визначення математичних об'єктів, виконувати обчислення;

II – структуризація та інтеграція для розв'язування задач;

III – математичне мислення, узагальнення та інсайт.

Формування математичних компетентностей має стати стержнем мети математичної освіти.

Головним змістом математичної освіти має бути не опанування готовими алгоритмами розв'язування типових задач (їх ефективніше розв'язують комп'ютери), а математична компетентність, розуміння і застосування математичних методів досліджень.

За останні десятиліття в самій математиці, як науці, відбулись значні зміни. Математичний апарат став більш різноманітним і гнучким. Математичні моделі явищ природи, технічних і економічних процесів стали більш повноцінними, точніше і глибше відображають природу речей. Математика перетворилась з методу обчислень в метод досліджень, часто випереджаючий і доповнюючий метод безпосереднього експерименту, вона стає безпосередньою виробничою

силою. Сучасна математика стала дедуктивною наукою про структури. Математика перетворилась у надзвичайно зручний засіб моделювання явищ реального світу. Характерною рисою сучасної математики є чітке розмежування аналізу математичної структури та її інтерпретацій. У результаті математика перетворилась в універсальну дедуктивно організовану мову науки, як засіб побудови спеціальних мов інших наук, розробки методів аналізу характерних для даної науки структур і зв'язків між поняттями.

В практиці роботи вищих навчальних закладів часто збереглись попередні принципи, не змінились орієнтири і у студентів. Наприклад, зміст екзаменів з природничих наук, з математики, зокрема, пов'язаний не з профільним аспектом компетентності майбутнього економіста, менеджера, а з залишковими знаннями з предмету.

Математика в економічних ВНЗ повинна вийти зі стану, в якому вона знаходилась довгі роки, стану допоміжної навчальної дисципліни, вивчення якої необхідне лише для розуміння окремих спеціальних предметів, а також для виховання повноцінного логічного мислення. Не заперечуючи важливості вказаних елементів освіти, важливо розуміти, що це лише одна складова.

При навчанні мало лише розуміти важливість чогось, необхідність певних знань у майбутньому. Без систематичного показу можливостей математичного методу в економічній сфері, важко або і неможливо, переконати більшість студентів економічних спеціальностей приділяти достатньо уваги, часу і сил для вивчення математики.

Значна частина труднощів при навчанні математики в економічних університетах викликана не лише специфікою математики як науки (спеціальна термінологія, символіка, логічна строгість і т. д.), а й з необхідністю удосконалення методики навчання математики у вищій школі.

Актуальними для сучасного економічного ВНЗ залишаються положення [2, с. 29]:

– основними рисами математичної освіти спеціаліста мають бути математична інтуїція, навички в знаходженні оптимальних розв'язків реальних математичних задач, уміння користуватись математичними поняттями, які розглядаються в літературі зі спеціальності;

– викладачам необхідно знати математичний апарат усіх основних дисциплін спеціальності, вміти оцінювати правильність його вибору в цих дисциплінах, прогнозувати його розвиток;

– неперервність математичної освіти студентів вимагає як від студентів, так і від викладачів чіткого усвідомлення того, що математична освіта не закінчується із закінченням відповідного курсу, а продовжується протягом усіх років навчання;

– курс математики повинен враховувати розвиток системи ідей, які лежать в основі застосування математики;

– на практичних заняттях з математики поряд з формальними задачами і прикладами необхідно розглядати вправи, що імітують етапи реального дослідження; розв'язувати задачі, які найбільш близькі до спеціальності студентів;

– широко практикувати задачі з перевизначеними умовами або з неоднозначною постановкою; задачі, пов'язані з попереднім складанням рівнянь; задачі з невивченим попередньо методом розв'язання, або такі, що потребують для свого розв'язання знань з різних розділів; задачі з параметрами;

– підвищення ролі математичних дисциплін у формуванні спеціалістів економічного профілю потребує не збільшення кількості годин на їх вивчення, а удосконалення змісту і методики навчання з метою розкриття необмежених перспектив застосування математичної науки.

У сучасних умовах розвитку України необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців стає все більш очевидною, що визначається рядом обставин, серед яких:

– соціально-економічні перетворення, які викликають необхідність принципового оновлення системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу;

– посилення гуманітарної складової в змісті процесу;

– запровадження нових навчальних дисциплін, що обумовлює потребу в пошуці нових організаційних форм і методів навчання;

– надання викладачу певної самостійності у виборі нових програм, підручників, прийомів і засобів педагогічної діяльності;

– формування ринку освітніх послуг і, як наслідок, реального конкурентного освітнього середовища.

Місце математики в системі наук визначає її місце в освіті. Вона є не лише допоміжним інструментом для розв'язання окремих проблем, а перш за все, загальнокультурною базою для засвоєння системи принципів і структур, які складають основу дисциплін, що вивчаються. Освіта має бути орієнтована на виховання математичного мислення, яке в своєму розвинутому вигляді означає здатність створювати математичні структури, уміння аналізувати їх властивості, а також інтерпретувати результати аналізу.

На нашу думку, усвідомлюючи роль і місце професійної спрямованості навчання математики в системі професійної освіти майбутніх економістів у сучасних умовах розвитку освіти в Україні, варто дбати про: розвиток самостійності студентів; індивідуалізацію та диференціацію навчання; стимулювання мотивації, підвищення інтересу до навчання; створення відповідних методичних і дидактичних посібників, зокрема, мультимедійних, тощо.

Література:

- 1. Рябченко В.** Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 40 – 44.
- 2. Канторович Л. В.** О математической подготовке экономистов и инженеров-экономистов / Л. В. Канторович, А. Г. Пинскер // Математика : сб. науч.-метод. ст. – 1971. – Вып. 1. – С. 27 – 31.

Гусак Л. П., Бурдейна Л. І. Актуалізація навчання вищої математики у системі підготовки фахівців економічного профілю.

У статті проаналізовано вплив математичних знань на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Висвітлено роль і місце професійної спрямованості навчання математики у системі освіти майбутніх економістів в умовах компетентнісного підходу в освіті. Розглянуті поняття “компетентність”, “математична компетентність”, “математичні уміння” та розкрито їх взаємозв’язок.

Ключові слова: професійна спрямованість навчання математики, компетентність, математична освіта.

Гусак Л. П., Бурдейна Л. И. Актуализация обучения высшей математике в системе подготовки специалистов экономического профиля.

В статье проанализировано влияние математических знаний на повышение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов экономических специальностей. Определена роль и место профессиональной направленности обучения математике в системе профессионального образования экономистов в условиях компетентного подхода в образовании. Рассмотрены понятия “компетентность”, “математическая компетентность”, “математические умения” и раскрыта их взаимосвязь.

Ключевые слова: профессиональная направленность обучения математике, компетентность, математическое образование.

Gusak L. P., Burdeina L. I. Actualization of higher mathematics courses in the training of the future specialists in economics.

The article deals with the mathematics knowledge influence on the raising of the effectiveness on the professional education of future economists. The role and the place of professional orientation of mathematics study in the system of economic professional education in the conditions of competence education approach are defined. Such notions as “competence”, “mathematics competence”, “mathematics skills” have been examined on the basis of their interrelationships.

Key words: the professional orientation of mathematics study, competence, mathematics education.

УДК 37.025

Ж. В. Давидова

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

Світогляд людини – це система поглядів на світ і місце людини у цьому світі, яка значним чином визначає ставлення людини до цього світу, інших людей, самої себе і формує її особистісні структури [1]. Міцна, надійна будівля – це така, у якій усі цеглини однакові за розміром, формою, покладені рівно, стрункими рядками, без щілин і зазорів. Такий світогляд, сформований за чіткою ієрархією з усвідомлено відібраними компонентами є непохибним, глибоким, а також має великий потенціал для подальшого розвитку, так мовити “добудови вищих поверхів”.

Але, звертаючись до об’єктивної світоглядної картини для більшості людей, ми бачимо наступне: в умовах відсутності ідеології суспільства, розрізненості та хаотичності культурних і соціальних впливів, світогляд часто формується нерівномірно, безсистемно й уривчасто. У результаті, при вирішенні певної життєвої проблеми, людина може зіткнутися з так званою “світоглядною кризою”, що виявляється у її недієздатності будувати власну поведінку на тій системі ціннісних орієнтацій, на якій ґрунтується світогляд. Коли ж світогляд, система ціннісних орієнтацій будується з однорідних, єдиноспрямованих компонентів, то при зіткненні з реальністю у людини не виникає питань щодо способу дій. Вона діє у відповідності з тим струнким набором ціннісних орієнтацій, який має у власному світоглядному арсеналі. З легкістю проходячи цей рівень, людина починає будувати інші вищі і вищі поверхи власного світогляду.

Тому, можна дійти висновку, що формування стійкої надійної системи ціннісних орієнтацій можливе лише на основі однорядних, єдиноспрямованих цінностей, які не суперечать одне одному. Які ж цінності, що можуть міцно увійти до світогляду людини й бути підґрунтям для подальшого розвитку, треба використовувати в якості основи? Це такі, що виявили свою дієздатність протягом багатьох століть, а також одержали ґрунтовне наукове підтвердження. До них належать позитивні духовні цінності, на яких можна будувати надійну будівлю особистісного зростання, а наріжними каменями для цього будуть – Істина, Добро, Краса, Совість.

У дореволюційні часи у суспільстві панувала єдина система духовних цінностей, яка ґрунтувалася на Християнській етиці і була основою життєдіяльності людей. Ці цінності передавалися від покоління до покоління, визначаючи загальну світоглядну картину суспільства. Зі

змінюю соціально-політичного устрою держави, на перше місце були висунені такі духовні цінності, які в авторитарній формі були нав'язані політичними елітами. Ці цінності певною частиною суперечили тим культурним надбанням, що наробило суспільство в процесі власного історичного розвитку. Але через авторитарний стиль правління вони були запропоновані у вигляді догм, що не підлягали аналізу й критичному осмисленню. Зараз в умовах глобалізації, зростання культурної варіабельності, яка привносить різноманіття духовних цінностей, особливої актуальності набуває проблема їх вибору та подальшого втілення в практику.

Одними з найважливіших соціальних інститутів, які значним чином впливають на формування системи ціннісних орієнтацій сучасної молоді, є навчальні заклади. Звертаючись до первісного семантичного значення слова “школа”, Ш. Амонашвілі визначає його як “скелясті, тяжкі сходинки сходження, піднесення душі” [2, с. 12]. У цьому понятті дуже мітко відображується ця важлива роль, яку відіграє освіта взагалі у становленні особистості. Аналізуючи слово “освіта”, ми бачимо, що у ньому закладений корінь “світло”, тобто вона має осяювати душу людини, робити її світліше й яскравіше. Беручи до уваги визначення освіти, як спеціально організованої в суспільстві системи необхідних для розвитку людини умов [3, с. 8], вважаємо, що головною метою і призначенням освіти є створення умов для духовного розкриття і зростання особистості.

Важливою умовою духовного становлення особистості є формування системи його духовно-ціннісних орієнтацій (ДЦО), як динамічного утворення включеного в індивідуальну мотиваційно-діяльнісну сферу особистості, що визначає спрямованість діяльності людини на самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, а також поведження людей стосовно одне одного та суспільства на підставі вищих духовних цінностей (Істина, Добро, Краса, Совість). Особливого значення при цьому набуває організація педагогічного процесу ВНЗ на основі стрункої педагогічної системи, усі компоненти якої є узгодженими між собою.

Метою цієї статті є аналіз та обґрунтування теоретичних засад з формування духовно-ціннісних орієнтацій студентів у педагогічному процесі ВНЗ.

При цьому цілісний педагогічний процес розглядається як об'єктивна єдність навчання й виховання. За К. Д. Ушинським цілісний педагогічний процес – це єдність адміністративного, навчального й виховного елементів, від комбінації яких залежить виховна сила освіти, без якої вона є декораціями, що зачиняють від непосвячених пробіл у суспільному вихованні [4].

Головними суб'єктами педагогічного процесу є студенти як діячі, характеристики яких необхідно ретельно проаналізувати для оптимальної організації педагогічного процесу з формування ДЦО.

Духовний розвиток юнаків та дівчат студентського віку (17 – 22 роки) характеризується вибором та формуванням власних унікальних ціннісно-смыслових структур свідомості. Домінуючою діяльністю юності стає пошук свого місця у житті. Саме у студентські роки найбільш гостро починають турбувати питання, що торкаються сенсу життя: “Хто я і чим я цінний?”, “Яке моє місце у цьому світі?”, “На які духовні цінності я маю покладатися як на життєві еталони?” тощо. Протоієрей В. Зеньковський пише про юність так: “Це пора вибору шляху життя й створення планів, переважно час свободи й творчої незалежності, час грандіозних задумів, яскравих утопій, героїчних рішень...” [5]. Цей період пов’язаний з початком професійного й особистісного самовизначення. Головні новоутворення – усвідомлення самого себе як цілісної, багатовимірної особистості, поява життєвих планів, готовність до самовизначення. Поряд із цим, недостатність життєвого досвіду юнаків виявляється в обмеженості повного усвідомлення й оцінки оточуючої дійсності та самих себе. Це може призвести до більш позитивного сприйняття тих цінностей, що нібито ведуть до “легкого життя”, пов’язаного із задоволенням матеріальних, прагматичних потреб. Аналіз ціннісних пріоритетів студентів показав, що для більшості одержання вищої освіти в першу чергу пов’язане із можливістю матеріального зростання та соціального визнання, тобто із прагматичними цінностями. Досягнення високого рівня знань займає далеко не першочергове місце у їхній ціннісній шкалі щодо навчання. Ці дані вказують на те, що більшість студентів на цьому рівні духовного розвитку співвідносять власне життя, за термінологією Е. Фромма із модусом “мати”. Таке ставлення ускладнює подальше особистісне зростання, що реалізується у модусі “бути”, тобто в процесі створення цінностей.

Об’єктивні особливості студентського віку створюють сприятливе підґрунтя та обумовлюють необхідність формування ДЦО як основи розвитку самосвідомості, самооцінки, формування світогляду та власного “Я”. Урахування цих особливостей дозволить детально обґрунтувати компоненти педагогічної системи формування ДЦО студентської молоді.

Зважаючи на специфіку названої діяльності, яка має забезпечувати пізнання, розвиток емотивних якостей, а також поведінкових та рефлексивних умінь, всі компоненти педагогічної системи (мета, принципи, зміст, методи, форми) мають поєднуватися наявністю в кожному з них когнітивного, емотивного, поведінкового та рефлексивного складників, що сприятиме цілісному розвитку духовної сфери особистості. Схарактеризуємо кожний компонент детальніше.

На основі аналізу сукупності суперечностей та з урахуванням особливостей розвитку учнів студентського віку, вважаємо, що метою педагогічного процесу є формування ДЦО студентської молоді завдяки інтегративному розвитку когнітивних, емотивних якостей, поведінкових

й рефлексивних умінь особистості [6]. Цілі визначаються у відповідності із зазначеними компонентами. Цілями на рівні когнітивного компонента є формування систематизованих, глибоких, дієвих знань у сфері ДЦО, усвідомлення значущості ДЦО; на рівні емотивного компоненту – формування естетичної культури, умінь орієнтуватися у житті на прекрасне; на рівні поведінкового компоненту – формування соціально-позитивного характеру поведінки, стійких умінь у поведінці ґрунтуватися на духовних цінностях; на рівні рефлексивного компоненту – формування умінь дати власну оцінку вчинків людей та суспільних явищ з точки зору духовних цінностей.

Мета педагогічного процесу формування ДЦО зумовлює вибір відповідних принципів, які, у свою чергу, визначають його зміст, методи і форми. Система педагогічних принципів спрямована на зменшення дій протиріч, що виникають при дії об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського факторів, що впливають на педагогічний процес. Тому враховуючи особливості педагогічного процесу формування ДЦО, та система принципів, що є інваріантною щодо начального процесу, має бути доповненою специфічними принципами, до яких належать принципи емоційної відкритості, динамічності, кооперації, активізації дій кожного студента, саморозвитку.

Засобом реалізації окресленої нами мети і принципів є зміст навчання, який відбирає викладач для організації навчально-виховного процесу, а студент засвоює для використання у подальшій діяльності. В основі змісту формування ДЦО студентів лежать такі категорії як мораль, етика, естетика, інтелект, совість, світогляд тощо, а також поняття, факти, події, символи, атрибути, ідеї, проблеми, концепції, гіпотези, теорії, що входять до них. Когнітивний компонент ДЦО реалізується у вигляді цих знань, що у їх взаємозв'язку і сукупності сприяють розумінню і усвідомленню світу і самого себе у ньому, а потім полягають в основу формування світогляду як системи стійкого погляду на світ. Через засвоєння знань духовно-ціннісного характеру, які стануть основою для формування вмінь, навичок, ставлень та досвіду творчої діяльності. У цих компонентах змісту освіти реалізується решта структурних складових ДЦО: емоційно-оціночна, у якій відображуються особливості ставлення особистості до об'єкта та поведінкова як спрямованість практичної діяльності людини. Означений зміст ДЦО реалізується через інтеграцію у зміст конкретних предметів, наприклад у зміст таких предметів гуманітарного циклу, як іноземна мова, соціологія, філософія, етика тощо. При розгляді конкретної теми необхідно звертати увагу студентів на духовно-ціннісний аспект того, що вивчається, для розкриття багатогранності певного явища, і на цій підставі всебічного гармонійного розвитку студента як майбутнього фахівця і суб'єкта життєдіяльності.

Наприклад, у навчальній програмі предмету “Іноземна мова” для студентів 1-2 років навчання факультету Міжнародних Економічних

Відносин Харківського національного економічного університету передбачене вивчення таких розмовних тем як “Про себе”, “Моя родина”, “Мій друг”, “Моє рідне місто” тощо. Головною метою вивчення розмовних тем є розвиток мовної компетенції студентів, розширення їхнього лексичного запасу. Але на розвиток емоційно-вольової сфери не звертається достатньо уваги, хоча ці теми є життєво значущими і можуть наштовхнути студентів на роздуми. При інтеграції змісту ДЦО у вивчення розмовних тем на засадах критичного мислення студент має можливість поглянути на себе, на ставлення до цих проблем з боку й під різними кутами, та поміркувати з приводу власної духовності й духовних цінностей.

Реалізація змісту освіти на рівні кожного окремого заняття має відповідати індивідуальним соціальним, психологічним запитам студентів, сприяти зміцненню інтересу і мотивації до формування ДЦО, стимулювати пошукову та дослідницьку діяльність, спонукати до роздумів та обговорення, сприяти саморозвитку та самовдосконаленню. Це досягається завдяки використанню відповідних форм й методів. Спираючись на діяльнісну теорію формування ЦО, вважаємо доцільним застосування креативних, інтерактивних методів та методів проблемного навчання, а також переважно групових та колективних форм навчання. При застосуванні нетрадиційних форм навчання, таких як читацькі або глядацькі конференції (прочитання твору або перегляд кінофільму з його подальшим обговоренням), заходи художньо-естетичного спрямування (екскурсії до музеїв, місць творчості), тематичні вечори, присвячені морально-правовим, морально-естетичним проблемам, пам’яті видатних подій або видатних особистостей студенти глибше проникають у скарбницю духовної культури, а її критичне усвідомлення сприяє поглибленню позитивних духовних почуттів та якостей.

Вирішальною умовою навчання, що забезпечує формування ДЦО студентів, є праця викладача. Викладач є організатором і керівником педагогічного процесу, творцем такого навчального середовища, що сприяє вільному духовному розвиткові студентів та особистістю, яка значно впливає на становлення їхньої ціннісної сфери та світогляду в цілому. При цьому особливого значення набуває рівень духовної культури викладача. В. М. Гриньова доводить, що духовність і духовна культура викладача є підґрунтям як професійної, так і педагогічної культури [7]. Духовність знаходить вияв у гуманному ставленні до учнів, творчості, відданості своїй справі, незалежності у визначенні в світі культури. Відкритість до нового, що зумовлює високий рівень педагогічної майстерності, дозволяє дещо переглянути позицію та роль викладача. При цьому при формуванні ДЦО викладач має створювати передумови для активізації пізнавальної діяльності учнів, оперативно реагувати, вільно оперувати змістом, методами, формами навчання. Визначення своєї ролі як співучасника, а не як лідера навчального

процесу передбачає постійну рефлексію щодо власної педагогічної діяльності, а також розвинення власного критичного мислення.

Усвідомлення викладачем важливості духовного розвитку учнів вимагає перегляду організації педагогічного процесу. Т. О. Дмитренко зазначає, що сутність педагогічного процесу полягає у цілеспрямованій, неперервній, наступній, послідовній зміні станів суб'єктів педагогічної системи, що відбувається в умовах організації, управління, спілкування під час вирішення ситуацій спільної продуктивної діяльності в навчанні, вихованні, розвитку, соціалізації особистості при поступовому переході до самоуправління і самоорганізації в набутті нею освітніх результатів [8].

Педагогічний процес ВНЗ реалізується через певні етапи та засоби. При формуванні ДЦО педагогічний процес має ґрунтуватися на таких етапах: орієнтовний, пізнавально-перетворювальний та контроль-рефлексивний. На орієнтовному етапі має місце організації як вплив на особистість учня, а управління і спілкування виконують завдання, поставлені в процесі організації. Результатом спільної діяльності педагога й студента на цьому етапі є прийняття останнім орієнтовної основи дії (за П. Я. Гальперіном, Н. Ф. Талізіню), що реалізується в усвідомленні студентом:

- необхідності формування власної системи ДЦО як основи для проектування подальшої поведінки та життєвої перспективи в цілому;
- які знання, вміння необхідно мати, щоб сформувати цілісну систему ДЦО;
- технології формування ДЦО, очікуваних результатів;
- проблем, які вирішуються в педагогічному процесі.

Результатом здійснення етапу орієнтування є набуття студентами досвіду навчально-пізнавальної орієнтації у вигляді знань й умінь, які застосовуються ними на пізнавально-перетворювальному етапі. Культура управління забезпечує найбільший вплив на діяльність студентів на етапі пізнання та перетворення об'єкта, що вивчається. Для дослідження об'єктів гуманітарної сфери, яким є система ДЦО доцільно застосування інтервального підходу (Ф. В. Лазарев), за яким об'єкт розглядається як багатовимірне явище, варте розгляду з різних точок зору.

На контроль-рефлексивному етапі здійснюється екстеріоризація отриманих результатів у процесі спілкування між суб'єктами. Визначається цінність результатів, можливість їх використання для подальших досліджень об'єкта.

Засоби, якими викладач має користуватися у педагогічному процесі обираються в результаті аналізу факторів, які на нього впливають (об'єктивний, суб'єктивний, особистісний та людський) та сприяють зменшенню дії суперечностей. Таким засобом формування ДЦО студентів може виступати критичне мислення, яке реалізується через особистісно-орієнтований підхід до навчання, діалогічну взаємодію

між учасниками, індивідуальну рефлексію, активізацію міжпредметних зв'язків та застосування розумових операцій.

Таким чином, формування ДЦО студентів є актуальним завданням сучасної вищої освіти і має ґрунтуватися на стрункій системі взаємопов'язаних компонентів, узгоджених між собою прямими та зворотними зв'язками. Педагогічний процес має сприяти послідовній зміні станів учнів через набуття ними знань і вмінь духовно-ціннісної спрямованості, а також розвиток особистісних духовних якостей.

Література:

1. Новейший философский словарь / глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : Минск, 2001. – С. 1199. **2. Амонашвілі Ш. О.** Школа життя / Ш. О. Амонашвілі ; пер. з рос. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 172 с. **3. Безрукова В. С.** Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во “Деловая книга”, 1996. – 344 с. **4. Сластенин В. А.** и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с. **5. Складорова Т. В.** Возрастная педагогика и психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. В. Складорова, О. Л. Янушкявичене ; Православ. Свято-Тихон. Богосл. ин-т, Центр пед. исслед. “Покров”. – М. : Покров, 2004. – 143 с. **6. Давидова Ж. В.** Педагогічна система формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді / Ж. В. Давидова // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. праць. – Харків : ХДАК, 2010. – Вип. 29. – С. 218 – 226. **7. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія. – Харків : Основа, 1998. – 300 с. **8. Дмитренко Т. О.** Парадигма управління як підґрунтя проектування компонентів педагогічної системи / Т. О. Дмитренко, А. І. Прокопенко, К. В. Ярьсько ; Вісник Харківської державної академії культури. – Харків : ХДАК, 2009. – Вип. 27. – С. 188 – 200.

Давидова Ж. В. Теоретичні засади формування духовно-ціннісних орієнтацій студентів у педагогічному процесі ВНЗ.

У статті розглянуто специфіку організації педагогічного процесу з формування духовно-ціннісних орієнтацій студентів ВНЗ, виходячи з особливостей головного суб'єкта – студента. Проаналізовано особливості кожного з компонентів педагогічної системи та етапів педагогічної технології.

Ключові слова: духовно-ціннісні орієнтації, педагогічний процес, педагогічна система, педагогічна технологія.

Давыдова Ж. В. Теоретические основы формирования духовно-ценностных ориентаций студентов в педагогическом процессе вуза.

В статье рассмотрена специфика организации педагогического процесса по формированию духовно-ценностных ориентаций студентов вузов, исходя из особенностей основного субъекта и целей. Проанализированы особенности каждого из компонентов педагогической системы и этапов педагогической технологии.

Ключевые слова: духовно-ценностные ориентации, педагогический процесс, педагогическая система, педагогическая технология.

Davydova Z. V. Theoretical Foundation of Spiritual-value Orientations Formation for Students in Pedagogical Process of Higher Educational Establishment.

In the article there is described the specificity of pedagogical process on spiritual-value formation for students of on the base of peculiarities of the main subject and goals. There analysed the peculiarities of each component of the pedagogical system and stages of pedagogical technology.

Key words: spiritual-value orientations, pedagogical process, pedagogical system, pedagogical technology.

УДК 378.88

Т. А. Дмитренко

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня в высшую школу пришла система обучения, в основе которой лежит не информационное сообщение знаний, а организация самостоятельного “добывания” их студентом. Для специалистов любой сферы деятельности всё большую роль играют наряду с глубокими профессиональными знаниями и практическими умениями широкая общая культура и обстоятельное знакомство со многими смежными областями. В профессиональной направленности подготовки выпускников наблюдается уход от узкофункционального характера подготовки, сегодня идёт ориентация на подготовку специалистов широкого профиля. Различия между общими и специальными дисциплинами всё более стираются. Многие знания, которые ещё вчера считались уделом специалистов, теперь стали компонентом общей культуры.

Одной из основных целей каждого вуза в начале XXI века в условиях перехода к рыночным отношениям является организация процесса обучения таким образом, чтобы выпускник высшей школы отвечал требованиям времени, к которым, в первую очередь, следует отнести:

– наличие глубоких знаний, практических умений и навыков в выбранной профессии на основе изучения последних достижений науки и техники. Выпускник высшего профессионального учреждения должен быть высококвалифицированным специалистом не только в своей области, но и в смежных областях, уметь реализовать полученные знания на практике.

– подготовленность к работе в сложных, быстро меняющихся условиях. Понимание выпускником того, что решению новых сложных задач, поставленных перед обществом, способствует непрерывное творчество, научно обоснованный подход, постоянное самосовершенствование, быстрое ориентирование в динамично меняющейся обстановке в соответствии со спросом на соответствующую специальность.

Успех деятельности высших профессиональных учреждений зависит во многом от профессионально-личностных качеств педагога, его нравственного и интеллектуального потенциала, а также творческого поиска в решении педагогических проблем, его профессиональной компетентности в контексте ценностных приоритетов образования. Осуществление процессов модернизации образования требует актуализации личностного и профессионального потенциала педагогов при разработке новых технологий обучения, которым сегодня отводится ключевая роль в системе подготовки будущих специалистов, в том числе и в системе высшего языкового образования.

В новых социально-экономических условиях значительно возросли требования к профессиональной компетентности, гибкости, способности к творчеству будущих специалистов. Конкурентоспособный специалист рассматривается теперь как показатель качества вузовской подготовки. Если раньше главной целью высшей школы было формирование у студентов системы знаний и практических умений нужных для будущей профессии, то теперь этого уже недостаточно: необходимо добиться воспитания, образования и развития специалиста как высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности, предприимчивой в сложных условиях рыночных отношений.

В настоящее время отдаётся предпочтение знаниям, умениям и навыкам, которые способствуют развитию творческого мышления. Вот почему в ходе педагогического общения в процессе обучения иностранному языку преподавателю иностранного языка следует стимулировать развитие нестандартного мышления, оригинальных подходов к решению встающих перед выпускниками профессиональных и непрофессиональных задач. Самостоятельное решение

коммуникативно-познавательных задач проблемного характера способствует развитию творческих возможностей и способностей обучающихся, а также обеспечивает прочность и действенность знания, вызывает чувство удовлетворения от познания.

Высокое качество обучения в системе высшего образования предусматривает сегодня не только коренное обновление содержания образования, но и его тесную связь с жизнью, соответствие учебных программ современному уровню науки и требованиям общества, а также воспитание обучающихся в духе гуманизма, высоких гражданских и нравственных идеалов. Отрыв преподавания иностранного языка от жизни, его абстрактный характер мешает повышению качества языковой подготовки будущих специалистов. Вот почему педагоги должны стремиться устанавливать связи изучаемого материала с жизнью, практикой, так как в этом случае получаемые студентами знания как бы материализуются, повышается к ним интерес, возрастает существенно их значение.

Если в вузе будет господствовать только объяснительное обучение, то из его стен будут выходить специалисты созерцательного типа, умеющие усваивать готовые знания и воспроизводить научные истины, но пасующие в ситуациях, требующих самостоятельного мышления, не способные осуществлять самостоятельный поиск полезной информации, генерировать новое знание и творчески относиться к делу. Такие выпускники вуза нуждаются в подсказках для решения любой профессиональной задачи.

Сегодня существенно меняются приоритеты в образовательной системе. Прочное усвоение знаний, умений и навыков в настоящее время перестанет быть единственной целью, важность приобретает наличие определённых профессионально-личностных и гражданских качеств у будущих выпускников. Современное образование должно обеспечить совмещение специальных дисциплин с такой подачей учебного материала, которая научила бы студента самостоятельно мыслить, способствовала бы формированию “знающего, ищущего, критического ума”. Дело в том, что в процессе дальнейшего развития ТСО, когда все больше функций, которые раньше мог выполнить только человек, перекладываются на искусственно созданные устройства, компьютеры, от человека требуется активная деятельность, способность к творчеству, самостоятельность и предприимчивость в использовании этих достижений.

Современное информационное общество требует от системы образования подготовки специалистов, способных использовать при решении профессиональных задач компьютерную технику. Информационные технологии предполагают разработку информационно-компьютерной поддержки учебных курсов, что обеспечивает не только повышение эффективности профессиональной подготовки кадров, но и качество овладения профессией.

Компьютеризацию процесса обучения можно условно разделить на два этапа. Первый этап – создание и использование компьютерных обучающих программ, на наш взгляд, можно считать в большей степени проработанным, так как в настоящее время создано множество таких программ для различных дисциплин, в том числе и для иностранного языка, и они используются в различных учебных заведениях в системе высшего профессионального образования. Сейчас перед процессом обучения встала другая проблема: как наиболее рационально и эффективно собрать все созданные ранее компьютерные обучающие программы и дать возможность каждому человеку иметь доступ ко всем обучающим программам. На этот вопрос может ответить новое направление в образовании – дистанционное обучение на базе информационных технологий.

Ценность компьютерной программы заключается в том, что она помогает превратить зубрежку в процессе овладения иностранным языком в увлекательный процесс, в игру. Важным является, на наш взгляд, еще одно обстоятельство. Компьютерные программы дистанционного обучения через Интернет позволяют сделать обучение иностранному языку индивидуальным: предлагая необходимые меры, давая возможность спокойно думать, не спеша исправить ошибки, вовремя напомнить правило, то есть для каждого студента подбирается необходимый индивидуальный ритм и темп.

Новые образовательные технологии увеличивают мотивацию учения и являются ещё источником не раскрытых резервов организации учебного процесса, игрового и скоростного обучения. Сегодня в высшей школе при подготовке преподавателей иностранного языка стали чаще применять компьютерные технологии обучения, которые ломают сложившиеся стереотипы уроков, а также ролевые и деловые игры, в том числе и разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора, моделирование практических ситуаций из жизни, метод кейсов и др.

Современные компьютерные технологии предполагают разработку таких программ, которые помогают решать задачу, связанную с воспитанием в процессе обучения личности, саморегулирующейся, самоуправляемой, способной на творческую деятельность. Компьютерная технология обучения обогатилась сегодня понятиями “обучение через познавательную деятельность”, “обучение через открытие”, “обучение через озарение” или “инсайд”. Также появилась возможность способов моделирования различных сред обучения, которые должны активизировать интеллектуальные способности обучающегося в процессе компьютерного обучения. Так, обучающийся в процессе изучения иностранного языка может выступать в диалоге с компьютером в роли: активного или пассивного партнёра, собеседника или постороннего наблюдателя. Обучаемый сам регулирует последовательность и объём информации, собирает её как “ягоды с

куста”. Такой принцип подачи информации отличается от традиционного линейного – от простого к сложному.

С помощью компьютера можно смоделировать учебную среду – микромир, определяющий эффективность диалога “человек - компьютер” для решения учебных задач. Компьютер также создаёт игровые ситуации, в условиях и рамках которых обучающий действует. Участники игры свободно исследуют микромир в рамках данного сюжета. Доминантой обучения с использованием компьютерных технологий является развитие мышления, творческой активности поисковых способностей обучающегося, а обязательным условием является то, что процесс обучения должен проходить на фоне положительного эмоционального настроения учащегося относительно изучаемого материала или получаемой информации. С этой целью компьютерные обучающие программы содержат, как правило, оригинальную задачу и большой набор средств для её решения.

Преподаватели должны быть готовы к творческому использованию наиболее продуктивных образовательных технологий, обеспечивающих психогигиенические условия учебного труда и комфортность студента в процессе обучения, так как в современной образовательной политике отчётливо проявляется новая тенденция. Движение за новое качество образования всё более ассоциируется сегодня с обеспечением нового качества жизни, достойной человека. Решающим показателем теперь является создание условий человеку возможности наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, свои творческие способности, которые благоприятствуют самореализации личности.

Выявление оптимальных условий качественной профессиональной подготовки и формирования личности будущего специалиста в системе высшего образования приобретает в настоящее время первостепенное значение. Современной системе образования придётся учитывать возможности и потребности человека, и технологии обучения нового поколения позволяют сделать это максимально эффективно, личностно ориентируя образовательную систему, т.е. дифференцируя технологические компоненты процесса с учётом различных свойств и качеств личности.

Как показывает педагогическая практика, повышение качества образовательного процесса в высшей школе достигается лишь при условии учёта как общих закономерностей формирования личности, так и индивидуальных особенностей обучающихся, необходимости развития в каждом студенте его способностей, интересов и склонностей. Именно такой подход к обучению становится особенно актуальным в условиях вариативного образования.

Література:

1. **Дмитренко Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам / Т. А. Дмитренко. – М., 2009. – 503 с. 2. **Дмитренко Т. А.** Методика преподавания английского языка в вузе : учеб. пособие / Т. А. Дмитренко. – М., 2009. – 92 с.

Дмитренко Т. О. Особистість педагога та його професійна компетентність в контексті ціннісних пріоритетів мовної освіти.

У статті проаналізовано деякі актуальні проблеми, пов'язані з підвищенням якості професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі мовної освіти. У нових соціально-економічних умовах значно зросли вимоги до професійної компетентності, гнучкості, здібності до творчості майбутніх фахівців. Конкурентоздатний фахівець розглядається тепер як показник якості вузівської підготовки.

Ключові слова: професійна компетентність, мовна освіта, конкурентоздатний фахівець, нові освітні технології, підвищення якості професійної підготовки.

Дмитренко Т. А. Личность педагога и его профессиональная компетентность в контексте ценностных приоритетов языкового образования.

В статье анализируются некоторые актуальные проблемы, связанные с повышением качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области языкового образования. В новых социально-экономических условиях значительно возросли требования к профессиональной компетентности, гибкости, способности к творчеству будущих специалистов. Конкурентоспособный специалист рассматривается теперь как показатель качества вузовской подготовки.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, языковое образование, конкурентоспособный специалист, новые образовательные технологии, повышение качества профессиональной подготовки.

Dmitrenko T. A. Teacher's personality and his professional competence in the context of valuable priorities of language education.

The article examines some actual problems connected with the improvement of the quality of vocational training of the future specialists in the field of language education. New social and economic conditions increase the requirements to professional competence, flexibility, creativity of future specialists. The competitive specialist is an indicator of quality in higher education today.

Key words: professional competence, language education, the competitive specialist, new educational technologies, the improvement of the quality of vocational training.

УДК 37.015.6:51

Г. Я. Дутка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ

Фундаменталізація змісту освіти передбачає встановлення методологічних зв'язків між навчальними дисциплінами та формування методологічної культури студентів. Це сприяє становленню професійної компетентності майбутніх економістів та розвитку їхнього творчого професійного мислення.

Нова парадигма освіти впливає з того, що проблему фундаменталізації освіти вдається розв'язати лише шляхом забезпечення її цілісності глибинна потреба в якій зумовлена інтересами розвитку особистості. Справді, “особистість людини характеризує цілісне мислення, в якому поєднуються елементи раціонально-логічного і інтуїтивно-образного типів мислення, породжені специфікою функціонування півкулі головного мозку” [4, с. 179].

Парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дає змогу наблизитися до розв'язання завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості [10], а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини; навчити людину жити в потоці насиченого та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови здобуття широкої базової освіти, що дає можливість досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки.

У філософській, психологічній та педагогічній літературі розглядалися загальні проблеми фундаменталізації освіти (С. Гончаренко, В. Кінельов, М. Карлов, Л. Зоріна, З. Решетова та ін.). Проблемам фундаменталізації сучасної вищої освіти присвячені дослідження А. Гладуна, А. Кочнева, О. Голубєвої, О. Романовського, А. Суханова, Е. Князевої, В. Сергієвського, О. Поліщук, Н. Нечаєва, О. Філатова). Фундаменталізацію як принцип сучасної вищої освіти розглядали А. Субетто, В. Кінельов, В. Філіппов, В. Садовничий, А. Кочнев та ін. Водночас методологічне обґрунтування фундаменталізації як принципу в математичній підготовці економістів вимагає ґрунтовного теоретичного та методичного дослідження. Лише філософсько-методологічний аналіз дає змогу науково обґрунтувати можливість та доцільність реалізації принципу фундаменталізації математичної освіти у професійній підготовці економістів.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні методологічних основ фундаменталізації математичної підготовки економістів та конкретизації методологічних принципів в контексті парадигми фундаменталізації освіти.

Парадигма трактується як “початкова концептуальна схема, модель постановки проблем і їхнього вирішення, методів дослідження, панівних протягом певного історичного періоду, чи як теорія (модель, тип постановки проблеми), прийнята як зразок вирішення дослідних завдань” [13, с. 81]. В основі будь-якої парадигми лежить певна концепція, тобто цілісна, логічно ув’язана система поглядів, об’єднана якоюсь спільною ідеєю.

Фундаментальність парадигми полягає насамперед у тому, що парадигми незвідні одна до іншої, що для них не можна побудувати більш загальну парадигму або наукову теорію. Перехід в іншу парадигму докорінно змінює уявлення про педагогічний процес, світогляд, світосприймання, світовідчуження, методи роботи. Такий перехід змінює особистість” [9, с. 12]. У сучасній науці вчених цікавить не історичне походження парадигми, а фундаментальні ідеї, покладені в їх основу. Реальність має різноманітні рівні: фізичний, душевний, духовний, ідейний тощо. Парадигми ж – це тільки наукове уявлення реальності, точніше її опис мовою певної науки.

Відзначимо слушне зауваження Ю. Фокіна, що “педагогічна парадигма – сукупність підходів до розв’язання проблем освіти і навчання, що використовується педагогікою і орієнтована по своїй суті на загальноосвітню школу, на отримання освіти дітьми, не здатними ще усвідомити свої потреби й усвідомити, що освіта реалізує одну з їхніх особистих фундаментальних життєвих потреб” [13, с. 44]. Фундаменталізація освіти передбачає перш за все методологічні зв’язки між навчальними дисциплінами. Не менш важливу роль відіграє і методологічна культура студентів [1].

Як зазначає С. Гончаренко, методологічна культура – “це культура мислення, яка ґрунтується на методологічних знаннях, необхідною частиною якої є рефлексія. Мисленнєвий акт у педагогічному процесі спрямований на розв’язання проблем, які виникають у цьому процесі, і тут не можна обійтися без рефлексії, тобто роздумів про власну діяльність. Методологічність є однією з важливих властивостей сучасного наукового мислення, яка характеризується як усвідомлене ставлення до засобів і передумов діяльності з формування вдосконалення наукового знання. У подальшому будемо виходити з того, що методологія науки є вченням про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перетворення дійсності” [5, с. 72].

Згідно із загальними положеннями В. Краєвського [8], методологія педагогіки як галузь наукового пізнання виступає у двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідної діяльності. Ідеться про два види діяльності: методологічні дослідження і

методологічне забезпечення. Завдання першого – виявлення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної науки в її зв'язку з практикою, принципів підвищення ефективності і якості педагогічних досліджень, аналіз їх поняттєвого складу і методів. Забезпечити дослідження методологічно – значить використати наявні методологічні знання для обґрунтування програми дослідження й оцінювання його якості, коли воно триває або вже завершене. Цими відмінностями зумовлене виділення двох функцій методології – дескриптивної, тобто описової, що передбачає також і формування теоретичного опису об'єкта, і прескриптивної, або нормативної, що створює орієнтири для роботи дослідника.

Цієї ж думки дотримуються В. Сластьонін, І. Ісаєв та Є. Шиянов, стверджуючи, що дескриптивна методологія як учення про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання служить орієнтиром у процесі дослідження, а прескриптивна – спрямована на регулювання діяльності. Водночас “у нормативному методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробленням позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний же аналіз має справу з ретроспективним описом уже здійснених процесів наукового пізнання” [11, с. 81]. Наявність цих двох функцій визначає і поділ основ методології педагогіки на дві групи – основи теоретичні і нормативні.

До теоретичних основ відносять такі: визначення методології; загальну характеристику методології науки та її рівнів (загально-філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методів і техніки дослідження); аналіз методології як системи діяльності та ін. Нормативні основи охоплюють таке коло питань: наукове пізнання в педагогіці серед інших форм духовного освоєння світу, до яких належать стихійно-емпіричне пізнання і художньо-образне відображення дійсності.

У структурі методологічного знання Е. Юдін виділяє чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний [15].

Зміст першого, вищого, філософського рівня методології становлять загальні принципи пізнання й категоріальний ряд науки загалом. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень – загальнонаукова методологія – це теоретичні концепції, які застосовуються до всіх або до більшості наукових дисциплін.

Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження та процедур, які застосовують у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія конкретної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в даній галузі, так і питання, які з'ясовуються на більш високих рівнях мето-

логії, такі, наприклад, як проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень – технологічну методологію – утворюють методика й техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу і його первинне опрацювання, після чого його можна включати в масив наукового знання. На цьому рівні методологічне знання має чітко виражений нормативний характер.

Загалом, погоджуючись із викладеними вище підходами до виділення рівнів у структурі методологічного знання, ми пропонуємо підхід, що передбачає такі рівні формування методологічних основ педагогічного дослідження: філософський (філософські основи) на рівні парадигм; загальнонауковий (загальнонаукові основи) на рівні методологічних принципів та загальнонаукових підходів; конкретнонауковий (концептуальні засади) на рівні методологічних основ конкретних наук; проблемний (педагогічні умови) на рівні проблеми дослідження; технологічний (методичні основи) на рівні нормативного забезпечення.

Існують й інші методологічні підходи. Наприклад, К. Шураханова та Л. Соколова пропонують модель, побудовану на методології навчального пізнання, зорієнтованого на нову педагогічну формулу навчання: інтеграційне знання – уміння – навички – розуміння знань – культура мислення – творчість [14, с. 75]. Стратегія реалізації моделі становлення культури мислення в процесі інтеграції знань включає визначення, головну суперечність, проблему, мету, завдання, головну рушійну силу досліджуваного процесу – мотивацію студентів до становлення культури мислення.

При цьому як альтернатива колишньої традиції освіти, коли досить було обмежитися встановленням локальних міждисциплінарних зв'язків, висувається ідея про виявлення загальних стрижньових методологічних підходів і їх відображення в кожній дисципліні. Іншими словами, мовиться глибинні інтеграційні процеси.

За вузькоцільових завдань дослідження одна методологія може бути цілком задовільною, за ширших – з'явиться потреба виходу за рамки однієї методології. У разі використання кількох методологій учений може володіти “еклектичною” поліметодологією. Але він ще слабо усвідомлює взаємозв'язки різних методологічних підходів у контексті свого дослідження. Такий учений може “стрибати” від однієї методології дослідження до іншої, “забуваючи” про попередню, йому важко “плавно” перейти у своєму дослідженні від одного методологічного підходу до іншого. Учений перебуває в полоні кількох методологій і може діяти в полі їхніх можливостей. Таку методологію дослідження автори називають суб'єктно-еклектичною. З методологічного погляду вчений стає суб'єктом діяльності тільки в

межах вибору того чи іншого методологічного підходу. Тому щодо такої еклектичної множини вчений буде об'єктом.

Виходячи з цього, С. Гончаренко та В. Кушнір обґрунтовують діалогічну методологію, пропонуючи модель механізму її становлення: “спочатку в межах одного методологічного підходу вчений накопичує наукові факти в своєму дослідженні, які вписуються в діючу методологію, ідентифікуються з її положеннями. Однак у результаті зростання кількості наукових фактів, складності їх взаємодії з'являються нові, більш складні наукові факти, теорії, гіпотези, які починають набувати рис, не властивих діючій методології. Риси нової методології стають все більше помітними, а потім і домінуючими. Діалектична методологія все більше перетворюється в сукупність рівноправних методологічних положень, принципів, які належать до різних методологій. У дослідженні вченого все більше виникає «жива» єдність різних методологічних положень” [3, с. 19].

Щодо методологічних основ фундаменталізації економічної освіти, то тут доцільно коротко спинитися на нових методологічних підходах у сучасній освіті економістів, узагальнених низкою таких положень [12].

Необхідно відступити від звичного моністичного пояснення суспільного розвитку на користь більш реалістичного й адекватного плюралізму. В сучасному суспільстві можна побачити всю різноманітність, взаємодію факторів і структур складної економічної системи. Складна система поліструктурна, функціонує у взаємодії своїх структур, що не зводяться воедино одна з одною та із зовнішнім середовищем. Кожен структурний зріз складної системи висвічує свої зв'язки змінних, свої відношення елементів, і лише в їх взаємозалежному розмаїтті виявляється цілісність складної системи. Жоден зі зрізів не може претендувати на унікальність або первинність. Тому звичний, досить зручний для пояснення стрункий монізм має поступитися місцем не настільки послідовному і цілісному, але такому, що повніше відображає строкатість життя, плюралізму. Крім того, значення нематеріальних факторів має бути визнане принаймні як не менш важливе.

Економіка не є підсистемою суспільства за аналогією до співвідношення “частина – ціле”. Вона належить до одного з аспектів, зрізів суспільства як складної поліструктурної системи. Їй, як аспекту, властива поліструктурність. Тому неправомірно вести мову про первинність виробничо-економічних відносин, базис і надбудову тощо. У конкретному дослідженні можна зосередитися на певному типі факторів та взаємовідносин і починати з них як з вихідної точки аналізу (у тому числі й із суспільного виробництва).

Недоцільно в економічному аналізі віддавати перевагу людині або суспільству, робити їх вихідним об'єктом дослідження. Перша позиція використовується в мікроекономіці, друга – в макроекономіці, але тільки в поєднанні вони зможуть створити порівняно цілісне уявлення про

економіку. Більшість учених все частіше ведуть мову і про мезоекономіку, що зосереджується на вивченні функціональних блоків народного господарства. При дослідженні системи особливий інтерес викликають її емерджентні (непізнані, незакономірні) властивості, що їх не мають окремі елементи, які також входять у систему.

Відсутність апріорних, чітко встановлених меж самого об'єкта “економіка”. Світ цілісний і неподільний, і саме людина штучно поділяє його на об'єкти різних наук, розмежовує їх, не охоплює своєю увагою багато важливих і цікавих феноменів. Тому мають повне право на існування наукові дисципліни, що утворюються на межі економіки з філософією, екологією, біологією, соціологією, правознавством, психологією, технікою. Саме на таких перехрестях наук можна здобути неочікувані, прогресивні результати.

Плюралізм формувався як багатоманітні, відокремлені “світи-економіки”. В останні століття почав створюватися спільний, але ще не єдиний глобальний економічний простір. Окремі його частини досі розвиваються в багатьох випадках за специфічними закономірностями, які накладаються на загальні, суттєво змінюючи їхні дії.

Плюралістичність “економічного часу” враховує різноманітні соціально-економічні процеси, що відбуваються в особливих, характерних тільки для них часі та просторі, розвиваються властивими лише їм темпами. У таких процесів є власні інерційні характеристики, взаємодія яких утворює систему лагів (часових інтервалів між зміною двох взаємопов'язаних економічних явищ, одне з яких становить причину, інше – наслідок) в економіці. У цій системі шляхом перетинання споживчих, технологічних, інвестиційних, інноваційних, суспільних, демографічних, організаційних лагів тощо виникає загальна інерція розвитку конкретної економіки в певну епоху. Тому аналізувати економіку в єдиному часі навряд чи продуктивно.

Доцільніше вивчати механізм одночасного перебігу різночасових, “різнотактових” процесів, розглядати, як вони співвідносяться у просторі і часі.

Безпідставним є зарахування економіки до винятково дескриптивних або до нормативних наук. В економіці, безперечно, наявні елементи як аналізу, так і синтезу. Для різних учених їх співвідношення не є однаковим. І в цьому разі важливо, щоб нормативне, “програмне” начало базувалося на глибокому позитивному аналізі дійсності.

Водночас треба забезпечити об'єктивність результатів аналізу, можливість перевірити їх, незалежно від того, які є припущення і хто їх висуває.

Спираючись на ці ідеї, ми конкретизуємо методологічні принципи в контексті фундаменталізації освіти (табл. 1).

Таблиця 1.

**Основні методологічні
принципи в контексті фундаменталізації освіти**

Принцип	Зміст принципу в контексті фундаменталізації
Взаємозв'язку явищ	Взаємозв'язок та взаємодія фундаменталізації та професіоналізації освіти.
Історизму	Історична зумовленість та обґрунтованість фундаменталізації змісту освіти.
Каузальності	Обґрунтованість процесів фундаменталізації змісту освіти атрибутивними умовами, які забезпечують реалізацію повних та специфічних причин і наслідків.
Науковості	Урахування фундаментального змісту основ наук.
Розвитку	Виникнення нової якості знань у результаті фундаменталізації змісту освіти.
Системності	Формування системних знань, зумовлених фундаменталізацією освіти.
Інтеграції	Доцільність інтеграції змісту математичних та економічних дисциплін на рівні фундаментальних понять.

Повернення або наближення в майбутньому до монізму в розумінні суспільного розвитку. Якщо таке буде можливим, він визначатиметься не дихотомією “матеріалізм – ідеалізм”, а іншими чинниками. Можливо, одним з елементів логіки, який синтезує різні підходи, пояснення, стане соціально-економічний генотип, який, постаючи як інформаційний механізм суспільно-економічної еволюції, узагальнює багато чинників соціальної динаміки.

Уже тепер економічна наука, порівняно з іншими гуманітарними дисциплінами, широко застосовує кількісні методи аналізу. Однак вона ще перебуває на початку цього шляху. Багатоманітності економічних процесів має відповідати і багатоманітність їхніх вимірів, які з часом мають утворити цілісну систему взаємопов'язаних соціально-економічних заходів. Незалежно від того, яким конкретним змістом наповниться нова економічна парадигма, її становлення і визнання нині є неодмінною умовою успішного розвитку економічної науки.

Таким чином, основу фундаменталізації математичної підготовки майбутніх економістів у контексті інноваційної парадигми освіти складають такі принципи як виникнення нової якості знань у результаті фундаменталізації змісту освіти; історичну зумовленість та обґрунтованість фундаменталізації змісту освіти; урахування фундаментального змісту основ наук; взаємозв'язок та взаємодію у фундаменталізації та професіоналізації освіти; формування системних знань, зумовлених фундаменталізацією освіти. До подальших напрямів

дослідження відносно питань конкретизації визначених принципів у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Література:

- 1. Анисимов О. С.** Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 415 с.
- 2. Бондар В.** Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В. Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 66 – 68.
- 3. Гончаренко С.** Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С. Гончаренко, В. Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – К. : МДГУ, 2002. – Вип. 4 (8). – С. 15 – 23.
- 4. Гончаренко С.** Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / С. Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць. — Вип. 1 / ред. кол. : С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та інші. – Хмельницький : ХНУ, 2004. — С. 177 – 184.
- 5. Гончаренко С. У.** Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
- 6. Дутка Г.** Фундаменталізація економічної освіти у контексті освітніх парадигм: філософсько-методологічний аспект / Г. Дутка // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 71. – С. 83 – 87. – (Серія : Педагогічні науки).
- 7. Дутка Г. Я.** Методологічні підходи до фундаменталізації змісту економічної освіти / Г. Я. Дутка // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / уклад. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. LVIII (58). – С. 49 – 55.
- 8. Краевский В. В.** Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3 – 11.
- 9. Кушнір В. А.** Поняття парадигми в методологічній підготовці вчителя / В. Кушнір // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 7 – 20.
- 10. Сайгитбаталов Дж.** Фундаментализация содержания математи-ческой подготовки студентов экономического колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дж. Сайгитбаталов. – Казань, 2004. – 267 с.
- 11. Слостенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
- 12. Філіпченко А. С.** Основи наукових досліджень / А. С. Філіпченко. – К. : Академвидав, 2004. – 208 с.
- 13. Фокин Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
- 14. Шураханова К.** Становление культуры мышления студентов в процессе интеграции знаний / К. Шураханова, Л. Соколова // Вестник ОГУ. – 2003. – № 7. – С. 71 – 76.
- 15. Юдин Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 31 с.

Дутка Г. Я. Методологічні основи фундаменталізації математичної підготовки економістів

У статті обґрунтовано методологічні основи фундаменталізації математичної підготовки економістів та конкретизовано методологічні принципи в контексті сучасних освітніх парадигм.

Ключові слова: фундаменталізація освіти, математична освіта, професійна підготовка економістів, парадигма, методологія, методологічний підхід.

Дутка Г. Я. Методологические основы фундаментализации математической подготовки экономистов

В статье обоснованы методологические основы фундаментализации математической подготовки экономистов и конкретизированы методологические принципы в контексте современных образовательных парадигм.

Ключевые слова: фундаментализация образования, математическое образование, профессиональная подготовка экономистов, парадигма, методология, методологический подход.

Dutka H. The Methodological Bases of Fundamentalization of the Economists' Mathematical Training

The methodological bases of fundamentalization of mathematical training of economists are grounded and methodological principles in the context of current educational paradigms are specified in the article.

Key words: fundamentalization education, mathematical education, vocational training of economists, paradigm, methodology, methodological approach.

УДК 371.134

М. Д. Дяченко

**КРИТЕРІЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Актуалізація творчої індивідуальності майбутнього журналіста як переведення творчого потенціалу особистості з латентного, прихованого стану в явний, діючий у процесі професійного навчання характеризується основними критеріями: творчою активністю, творчою самостійністю, творчим планетарним мисленням, творчою самореалізацією. Рівні актуалізації творчої індивідуальності майбутнього журналіста пов'язані з проявами цих критеріїв.

Реалії сьогодення вимагають активізації розвитку особистості студента в навчально-виховному процесі, особливо це стосується професійної підготовки майбутніх журналістів. Сьогодні в журналістській освіті існують певні протиріччя між соціальним замовленням суспільства на творчих фахівців у галузі ЗМІ та фактичним станом підготовки майбутніх журналістів.

Сучасний стан української журналістики потребує науково-методологічної розробки критеріїв актуалізації творчої індивідуальності майбутнього журналіста, його творчого потенціалу, чим підкреслюється актуальність порушеної проблеми. Метою статті є визначення критеріїв актуалізації творчої індивідуальності в процесі професійної підготовки.

Питання організації навчального процесу у вищій школі стали предметом дослідження таких науковців, як В. Андреев, С. Архангельський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, П. Пономарьов, З. Решетова, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Т. Таранов, М. Шкіль та ін.

Творчу активність студентів і професійно-творчий саморозвиток майбутніх фахівців досліджували В. Андреев, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова тощо.

Проблеми формування і розвитку творчої особистості майбутніх журналістів висвітлені в працях журналістикознавців Р. Бухарцева, В. Горохова, О. Дорошук, В. Здоровеги, С. Корконосенка, К. Маркелова, І. Михайлина, О. Нерух, В. Олешка, Є. Проніної, Є. Прохорова, О. Самарцева, Л. Світич, В. Ученової та ін.

Питання творчого мислення та його механізми досліджувалася в наукових працях М. Бердяєва, В. Біблера, М. Бернштейна, А. Брушлинського, Б. Кедрова, Б. Лезіна, В. Моляко, Р. Немова, Я. Пономарьова, В. Пушкіна, І. Сумбаєв, Б. Теплова, П. Якобсона та ін.

Такі вчені, як Н. Бітянова, Ш. Бюллер, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Т. Гринінг, А. Маслоу, Б. Мастеров, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Є. Сьютіч вивчали й аналізували психологічні аспекти саморозвитку й самоактуалізації особистості.

Під впливом корінних суспільно-ідеологічних трансформацій на межі ХХ – ХХІ ст. зросла соціальна роль творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної та професійної культури, що викликає потребу в формуванні творчої індивідуальності під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Життя з кожним днем висуває нові вимоги до представників так званої “четвертої влади”: бути компетентним з широкого кола економічних, політичних, соціокультурних питань; вільно орієнтуватися в усіх галузях суспільного життя; уміти творчо вирішувати професійні проблеми, бути готовим до побудови конструктивного творчого діалогу; володіти культурою професійного спілкування; бути здатним зробити власний внесок у розвиток суспільства.

Одним із протиріч, які, на жаль, існують у сучасному журналістському просторі України, є невідповідність між реальним рівнем професійної освіти студентів-журналістів і соціальним замовленням на підготовку фахівців-універсалів у сфері журналістики з високим ступенем професійної культури, з прагненням до постійного саморозвитку та самовдосконалення, культурних, кваліфікованих, здатних самостійно і творчо вирішувати професійні завдання.

На думку російського вченого В. Олешка, “творчість можна визначати як форму саморозвитку індивіда, розгортання його сутнісних сил, за мірками свободи, як форму залучення до вищих сенсів буття” [3, с. 16]. Особистість виходить на нові можливості самовдосконалення і професійного самовиявлення саме через творчість.

Формуючись як фахівець, студент оволодіває професійними знаннями, вміннями та навичками. Процес професійного особистісного становлення індивідуальності журналіста відбувається на тлі творчості, що є однією з обов’язкових ознак журналістського професіоналізму.

Рівні актуалізації творчої індивідуальності майбутнього журналіста пов’язані з проявами таких критеріїв: творча активність, творча самостійність, творча самоефективність, самотворення особистості, самоорганізація творчої самостійності, що передбачає розвиток інтелектуальної сфери розширення самосвідомості, прагнення до самовиявлення, самоствердження, самовдосконалення. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого професійного призначення. Нереалізованість студентом власної індивідуальності, неповторності, унікальності є основною причиною уповільнення руху до саморозвитку й самореалізації в подальшій професійній діяльності.

Схильність до самовираження у журналіста “набуває особливої сили, здається, що вона є необхідним додатком до його життя і ніби посилює його” [4, с. 106]. Розширення самосвідомості, як стверджують В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Н. Лейтес, О. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, здійснюється через соціальну творчість з метою самореалізації. На провідну роль “саморуху”, спонтанної творчої активності у формуванні та самотворенні особистості вказано в дослідженнях Г. Костюка; вченим розкриті такі важливі механізми саморозвитку та саморегуляції, як самооцінка, образ “Я”.

У теорії творчого саморозвитку В. Андрєєва зазначено, що творчі здібності студентів виявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному підйомі, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання. Комунікативні здібності, що є невід’ємною складовою творчої індивідуальності журналіста, полягають у здатностях використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникаючи конфліктів [1, с. 158].

Результати навчальної діяльності студентів, на нашу думку, залежать від рівня творчого мислення, яке поєднується з гнучкістю, з умінням застосовувати різноманітні способи вирішення проблеми, з інтелектуальною допитливістю, наполегливістю, самостійністю, прагненням до пошуку й відкриття нового, здатністю до узагальнень.

Важливою метою розвитку і самовдосконалення особистості журналіста є формування творчої індивідуальності; “творча людина – за словами В. Клименка, – зрячий серед сліпих” [3, с. 13].

Саморозвиток, самоосвіта, професійна творча самореалізація студентів-журналістів безпосередньо залежать від якості освіти в галузі журналістики, від удосконалення системи психолого-педагогічних умов формування творчої індивідуальності майбутніх фахівців журналістських спеціальностей. Сприяння самореалізації, самовиявленню, самоствердженню студентів є стимулом до підсилення їх віри у власні можливості й перспективи, що надзвичайно важливо для професійного становлення кожної особистості майбутнього фахівця.

Як стверджують М. Гетьманець та І. Михайлин, професія журналіста надає людині широкі можливості самореалізуватися; “містить у собі елементи цілого ряду привабливих творчих професій, які самі по собі самодостатні й цікаві: письменника, режисера, актора, педагога, менеджера і навіть лікаря й психолога” [2, с. 205].

Отже, дослідження проблеми формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста тісно пов’язане з урахуванням критеріїв її актуалізації, серед яких – творча активність, творча самостійність, творча самоефективність, самотворення особистості, самоорганізація творчої самостійності, розширення самосвідомості, прагнення до самовиявлення, самоствердження, самовдосконалення, що здатні стимулювати й регулювати творчу діяльність особистості.

Література:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с. **2. Гетьманець М. Ф.** Сучасний словник літератури і журналістики / М. Ф. Гетьманець, І. Л. Михайлин. – Х. : Прапор, 2009. – 384 с. **3. Клименко В. В.** Психологія творчості : навч. посіб. / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с. **4. Олешко В. Ф.** Журналистика как творчество : учеб. пособие для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” / В. Ф. Олешко. – Серия “Практическая журналистика”. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

Дяченко М. Д. Критерії актуалізації творчої індивідуальності майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки.

У статті висвітлено наукові погляди на творчу індивідуальність майбутнього журналіста, зроблено спробу визначити критерії

актуалізації творчої індивідуальності в процесі професійної підготовки, окреслено вимоги журналістської професії до особистості майбутнього журналіста.

Ключові слова: журналіст, творча активність, самовдосконалення, творча індивідуальність.

Дяченко М. Д. Критерии актуализации творческой индивидуальности будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки.

В статье отражены научные взгляды на творческую индивидуальность будущего журналиста, сделана попытка определить критерии актуализации творческой индивидуальности в процессе профессиональной подготовки, очерчены требования журналистской профессии к личности будущего журналиста.

Ключевые слова: журналист, творческая активность, самосовершенствование, творческая индивидуальность.

Dyachenko M. D. Criteria of actualization of creative individuality of the future journalist in the process of professional training.

In article scientific views of creative individuality of the future journalist are reflected, attempt to define criterion of actualization of creative individuality in the in the process of professional training, outlines the demands of the journalistic profession to the individuality of the future journalist.

Key words: the journalist, creative activity, self-improvement, creative individuality.

УДК 378.11

Т. М. Жидких

**ПРОВІДНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ
ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СВІТЛІ НАУКИ
ПРО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ**

Управління було визнано самостійною областю на початку ХХ століття. Причому, поняття управління використовується в різних науках і має різні аспекти. Але при цьому всі дослідники вважають управління найважливішим видом діяльності. Пітер Ф. Друкер наголошує, що управління це “особливий вид діяльності, який перетворює неорганізовану зграю в ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу” [1, с. 36].

Високе мистецтво управління повинне базуватися на фундаментальній науковій основі, глибоких знаннях в області філософії,

економіки, соціології, психології, педагогіки, етики, естетики й інших. У цьому випадку наука управління виступає як синтез різноманітних наукових знань.

Проблемами загальної теорії управління займалися А. Блінов, Б. Гаєвський, Г. Дмитренко, В. Колпаков, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Є. Смірнов, Г. Щокін та інші.

Серед найбільш значимих публікацій із проблем управління навчальним закладом перебувають, безсумнівно, роботи українських вчених В. Алфімова, В. Бондаря, В. Григораш, Л. Даниленко, В. Докучаєвої, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, О. Мармази, В. Маслова, В. Пікельної, В. Сухомлинського, Є. Хрикова та ін.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати управління як процес, орієнтований на багатобічний аналіз ситуації, прийняття неординарних рішень, постійної творчості. У зв'язку з цим вважаємо доречним більш докладно зупинитися на характеристиці процесу управління, його основних категорій і законів, принципів, цілей і функцій.

Мета статті – проаналізувати дослідження українських і зарубіжних науковців щодо визначення поняття “управління навчальним закладом”, характеристики процесу управління, його основних категорій і законів, принципів, функцій, цілей.

В області педагогіки, психології, соціальних наук сьогодні є досить багато визначень поняття “управління”.

Аналіз літератури з теорії управління показав, що у найзагальнішому вигляді під управлінням розуміють “функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої певної структури, підтримку режиму активності, реалізацію програми, мети діяльності” [1, с. 13].

Під управлінням у соціальному значенні розуміють організований, планомірний і систематичний вплив на певний об'єкт. Цей вплив забезпечує впорядкування й збереження його якісних особливостей, подальше вдосконалення й розвиток.

Л. Даниленко під управлінням розуміє процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему, що функціонує в ринкових умовах), унаслідок якого об'єкт управління зазнає якісних змін і підвищується рівень його конкурентоспроможності [2].

В. Пікельна вважає управління особливою функцією, яка виникла із самої природи суспільного процесу праці й розглядається “як діяльність, яка охоплює сфери матеріального й духовного виробництва” [3, с. 20].

На думку Г. Єльнікової, управління є особливим видом людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану

систему для збереження й впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [4, с. 9 – 10].

Безумовне представляє інтерес узагальнення різноманітних поглядів на визначення поняття “управління”, що зробили А. Асаул та Б. Капаров [5, с. 249].



Рис. 1.1. Підходи до визначення поняття “управління”

Управління школою, на думку М. Поташника і А. Моїсеєва, це “цілеспрямована діяльність усіх суб’єктів, що забезпечує становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування й обов’язковий розвиток школи” [6, с. 22]. Вчені також трактують це поняття через процес або діяльність. Управління – це безперервний процес впливу на колектив людей для організації й координації їх діяльності в процесі виробництва для досягнення найкращих результатів при найменших витратах. Управління освітою – діяльність суб’єктів щодо інтеграції груп людей заради спільного рішення тієї або іншої проблеми [7, с. 45].

В. Лазарев вважає, що “управління школою – це особлива діяльність, у якій її суб’єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу, і її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи” [8, с. 171].

Є. Хриков, аналізуючи різні підходи до визначення поняття управління, відзначив, що головними компонентами управління “є: суб’єкт – керуюча система; об’єкт – керована підсистема; засіб взаємозв’язку – вплив або взаємодія, основа функціонування, мета” [9, с. 32].

Розглянемо детальніше поняття “суб’єкт” і “об’єкт” управління. Суб’єкт – це джерело управлінського впливу, а об’єкт – приймач і виконавець усього або частини управлінського впливу, представленого у вигляді набору функцій і завдань. Суб’єкт є джерелом впливу на підлеглих по функціях організаторської діяльності. Він виконує в рамках необхідних функцій процедури: “ухвалює рішення”, “затверджує”, “організує виконання”. Об’єкт управління в рамках отриманих функцій виконує процедури: “підготовка рішення”, “узгодження рішення”, усі операції, що ставляться до цих процедур (одержати завдання або його сформулювати, провести інформаційну роботу, провести нараду, здати виконану роботу, використовувати її у своїй діяльності).

Таким чином, суб’єкт управління виконує дії відповідно до набору функцій, процедур. Наприклад, у навчальному комплексі “коледж-академія” директор коледжу приймає рішення про відкриття лабораторії на базі коледжу. Ухвалення рішення – це процедура, при якій активізується організаторська діяльність, задіюються багато об’єктів управління, координується їхня діяльність. Директор коледжу, який виступає тут у якості суб’єкта управління, у той же час перетворюється в об’єкт управління вищого керівництва (ректора, Вченої ради), яке повинне дозволити відкриття лабораторії. Суб’єкт може бути одночасно й своїм об’єктом управління, тобто він може виконувати роботу, дану самому собі. Навіть рядові викладачі можуть бути колективним суб’єктом управління у формі Ради коледжу, Вченої ради. Піклувальної ради і т. і. На цьому прикладі стає ясным, що суб’єкт і об’єкт управління – поняття відносні.

Грунтовний аналіз науково-педагогічної літератури з менеджменту освіти [10; 11; 12] дозволив визначити, що управління навчальним закладом – це взаємодія керівної і керованої систем, у процесі якої відбувається взаємна зміна керівної і керованої систем. Взаємодію розглядають як складний процес, в якому зміни відбуваються не просто взаємозв’язано, а й взаємообумовлено. Проявом взаємодії є спілкування і діяльність, воно містить в собі вказівки на необхідність реалізації як суб’єкт-об’єктних відношень, так і суб’єкт-суб’єктних відношень.

Фахівці з менеджменту [13] пропонують наступну структуру, яка розкриває взаємозв’язок основних понять і категорій управління:

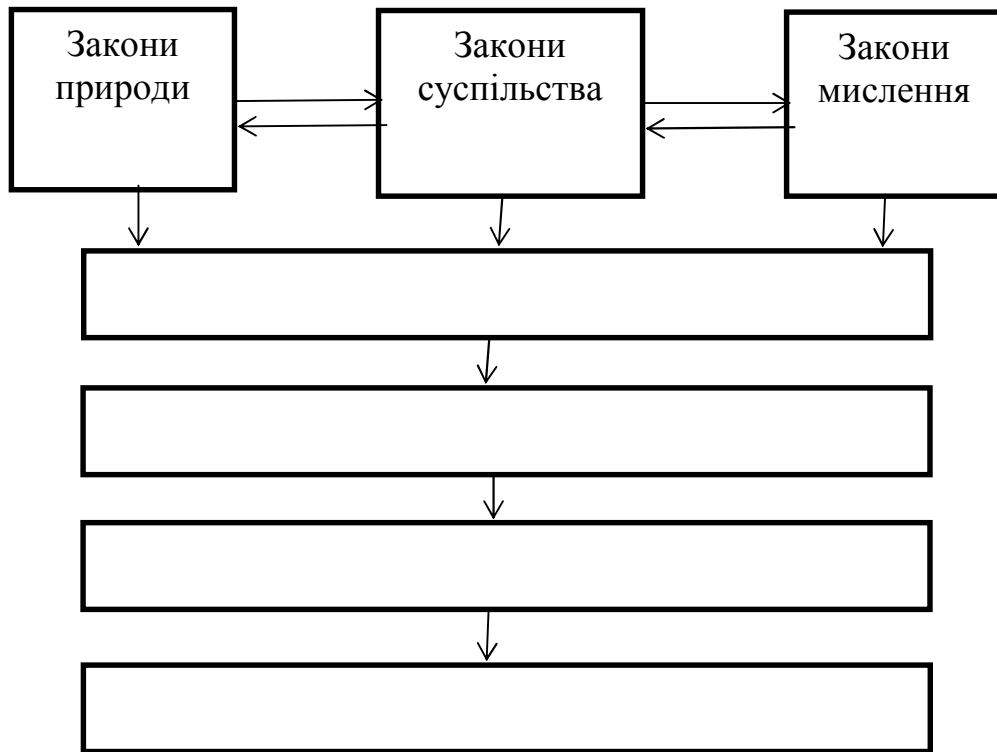


Рис. 1.2. Взаємозв'язок понять і категорій управління.

Основою процесу управління є об'єктивні закони природи, суспільства й мислення. Причому закони управління мають двояке трактування :

– як акти, прийняті законодавчою владою. У нашому випадку Закон України “Про освіту”, Закон України “Про вищу освіту”, Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси, розпорядження й інструкції Міністерства освіти і науки України;

– як прояв об'єктивної необхідності в природі й суспільстві (управління ґрунтується на вимогах, пропонованих з боку суспільства – соціальне замовлення, з урахуванням знань психології, специфіки функціонування навчального закладу, особливостей освітнього процесу та ін.).

У сфері управління діють різноманітні закони: як закони об'єктивного світу, так і специфічні закони управління, а саме:

1. *Закін єдності й цілісності системи управління.* Цей закон говорить, що система управління повинна мати організаційну і функціональну єдність. Без забезпечення єдності і цілісності, без чітких принципів побудови неможлива ефективна діяльність керуючої системи.

2. *Закін забезпечення необхідної кількості ступенів свободи системи управління.* Реалізація даного закону досягається універсальністю законодавчих актів, чіткістю підзаконних актів,

роз'ясненнями й коментарями виконавчої влади, що в сукупності характеризує гнучкість системи управління. Твердість керуючої системи надають суб'єктивні обмеження – рівень кваліфікації керівників, їх професійні здатності, особисті якості і т.і.

3. *Закон необхідної різноманітності систем управління.* Володіючи якоюсь типологічною спільністю системи управління відрізняються різноманітністю, яка обумовлена різними факторами галузевого, природно-кліматичного, етнічного, демографічного, професійно-кваліфікаційного, релігійного характеру та ін.

4. *Закон відповідності керуючих і керованих систем.* Відповідність систем означає, що вони повинні відповідати один одному за функціональними і структурними можливостями, рівнями, напрямками, цілями і завданнями розвитку, тобто система управління повинна бути адекватна керованій системі.

Найважливішою категорією є принципи управління. Принципи управління можна визначити як основні правила, які складаються з об'єктивних економічних законів і закономірностей суспільного розвитку. Ними повинні керуватися суб'єкти управління в процесі управління конкретними об'єктами. Ми цілком погоджуємося з думкою З. Курлянд, що “Принцип – основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися” [14, с. 107].

Г. Білий узагальнив позиції різних дослідників щодо визначення принципів управління [15, с. 71 – 72] (табл. 1.1.).

Аналізуючи різні підходи до визначення принципів управління вищим навчальним закладом, ми визначили, на наш погляд, головні, а саме:

- принцип гуманізації, в основі якого лежить ідея переваги людських цінностей над технократичними, економічними, адміністративними тощо, який реалізується шляхом дотримання правил;
- принцип культуровідповідності, який полягає в максимальному використанні середовища, у якому й для розвитку якого створений та існує навчальний заклад;
- принцип неперервності освіти учасників освітнього процесу, в основі якого лежить ідея розвитку педагогічного колективу;
- принцип наступності навчання студентів вищих навчальних закладів I – IV рівнів акредитації.

Одним з головних елементів у діяльності будь-якої соціальної організації є ціль управління, яка реалізується за допомогою постановки й рішення управлінських завдань.

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що ціль – це “конкретний образ бажаного результату, якого намагається досягнути група людей, які працюють разом” [16]. В. Лазарев, М. Поташнік запропонували більш розгорнуте тлумачення цього поняття: “Ціль – це образ результату, по-перше, з фіксованим часом його одержання, по-друге, співвідносного з можливістю його одержання до потрібного

терміну, по-третє, мотивуючого суб'єкт діяти в напрямку його досягнення, по-четверте, операційно визначеного, тобто заданого так, що завжди можна порівняти фактично одержаний результат з очікуваним" [17, с. 217 – 218].

Таблиця 1.1.

Позиції різних дослідників щодо визначення принципів управління

Автор	Принципи управління
Н. Бояринцева, С. Мітін, П. Третяков [26, с. 73].	<ul style="list-style-type: none"> - демократичний централізм, за якого заохочується ініціатива більшості; - колегіальність і єдиновладдя, які є основою розвитку активності однодумців; - визначення головного напрямку в роботі навчального закладу; - всебічна і об'єктивна оцінка діяльності колективу ВНЗ з опорою на досягнення вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики; - комплексний підхід до використання методів і засобів управління; - врахування результатів діяльності освітнього закладу для подальшого вдосконалення його функціонування.
В. Маслов, В. Шаркунова [27, с. 13 – 19].	<ul style="list-style-type: none"> - соціальна детермінація в управлінні навчальним закладом; - гуманізація та психологізація в діяльності менеджера; - науковість та компетентність в управлінні закладами освіти; - інформаційна достатність; - аналітичне прогнозування; - оперативне регулювання; - зворотній зв'язок; - поступовість та перспективність; - демократія та централізм; - стимулювання та увага до кадрів; - правова пріоритетність та законність; - фінансово-економічна раціональність та ініціативність.
В. Пікельна [28, с. 57].	<ul style="list-style-type: none"> - поєднання єдиновладдя в керівництві з колегіальністю; - перспективність і прогноз в керівництві; - моральне і матеріальне стимулювання; - правильна розстановка і використання кадрів; - оперативність і діловитість;

	<ul style="list-style-type: none">- особистісний підхід;- науковість управління;- ефективність управління;- систематичність і послідовність;- врахування конкретних умов;- гуманізація;- демократизація.
В. Рамзаєв [29, с. 73].	<ul style="list-style-type: none">- централізація управління;- декомпозиція (матричність);- врахування ієрархічності рівнів управління;- стандартизація і регламентація складу органу управління;- функціональна відповідальність.

Ми погоджуємося з думкою Д. Горобця, що в управлінні організацією мета виконує кілька важливих функцій:

– по-перше, мета відображає філософію організації, концепцію її діяльності та розвитку;

– по-друге, цілі знижують невизначеність поточної діяльності організації та її членів, стаючи для них орієнтиром у навколишньому світі, що дозволяє сконцентруватися на досягненні бажаних результатів та регулювати власну поведінку в цілому;

– по-третє, цілі складають основу критеріїв для виділення проблеми, прийняття рішень контролю та оцінки результатів діяльності, спрямованої на їх реалізацію, а також матеріального й морального заохочення працівників організації, як найбільшою мірою показали позитивні результати;

– по-четверте, цілі, особливо значущі, незалежно від того, реальні вони чи ілюзорні, єднають навколо себе ентузіастів, які беруть зобов'язання й докладають зусиль для їх виконання [18].

При визначенні стратегічної мети управління вищим навчальним закладом слід враховувати загальну мету освіти з урахуванням конкретних соціально-економічних умов і тенденцій розвитку вищої школи.

Головною метою управління ВНЗ слід вважати створення оптимальних умов для забезпечення якісної підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців з вищою освітою, що відповідає державним та освітнім стандартам засобами цілеспрямованої систематичної взаємодії структур освітнього закладу, викладацького і студентського колективів.

При цьому важливо враховувати фактори, які впливають на досягнення цілі вищого навчального закладу: якість професорсько-викладацького складу; якісний склад абітурієнтів; якість освітніх програм; рівень організації наукової діяльності ВНЗ; матеріально-технічне та інформаційне забезпечення.

У роботах з менеджменту [116; 19; 20; 21] ми знаходимо різні підходи до класифікації управлінських завдань. Управлінське завдання – це співвідношення поміж тим, що потрібно зробити для реалізації якої-небудь управлінської функції і існуючими можливостями (умовами). Приведемо наступну класифікацію (табл. 1.2.).

Слід зазначити, що рішення управлінських завдань здійснюється через реалізацію певних функцій управління. Проте не слід вважати, що ці поняття ідентичні. У той час як зміст функції визначається тільки тим, що повинне бути зроблене, зміст управлінського завдання крім цього містить у собі й перелік умов, за допомогою яких реалізується функція у даному місці у даний час.

Ми погоджуємося з думкою К. Чернухи-Гадзецької, яка стверджує, що забезпечити ефективне управління можна лише за умови вміння керівника структурувати функції управління відповідно до функцій організації [22]

Функція управління (від латинського *functio* – здійснення) як особливий вид спеціалізованої управлінської діяльності – це співвідношення між керуючою системою й керованим об'єктом, що вимагає від керуючої системи виконання певної дії для забезпечення цілеспрямованості й організованості керованих процесів [23, с. 72].

Функції управління займають одне із центральних місць в управлінській діяльності, мають універсальний характер, тобто придатні до будь-якого об'єкту управління. Між ними немає жорстких, однозначних границь. Той самий вид управлінської діяльності може виявляти ознаки двох або декількох функцій, а часто і їх переплетення. П. Підкасистий пропонує класифікувати функції управління по їхньому об'єктивному змісту, а саме :

- **аналіз** як фундамент, на якому базується вся система планування й організації навчального процесу;
- **планування** – одна з найважливіших функцій управління, що включає в себе визначення найбільш прийнятних шляхів досягнення поставлених цілей;
- **організація** – формування й установа відносно стійких відносин у керованій й керуючій системах, які функціонують і розвиваються як одне ціле;

Таблиця 1.2.

Класифікація управлінських завдань

Типи управлінських завдань	Основний зміст
1. Властиво управлінські завдання	- оперативне управління й керівництво; - реалізація керівником функцій управління; - розподіл прав і обов'язків;
2. Організаційно-економічні	- забезпечення єдності й організаційної цілісності соціальних

	систем; - досягнення необхідних соціально-економічних параметрів систем; - дотримання фінансової дисципліни і т.ін.;
3. Виховні	- формування моральних і світоглядних критеріїв і ідеалів;
4. Соціально-психологічні	- удосконалювання різноманітних взаємин між членами колективу; - формування й розвиток організаційної культури, стилю управління, мотивації, самоствердження й самовираження;
5. Науково-технічні або технологічні	- організація навчального процесу; - удосконалювання форм і методів навчання; - використання новітніх технологій в навчальному процесі і т. ін.

– **координація**, яка передбачає високу оперативність у встановленні зв'язків між усіма ланками й напрямками навчального процесу, між керуючою й керованою системами;

– **контроль** – це активна стадія процесу управління (дозволим собі висловити припущення про те, що процес управління, на наш погляд, припускає активність на всіх його етапах), коли порівнюються досягнуті результати з тим, що було заплановано;

– **стимулювання** як система заходів, спрямованих на створення творчо працюючого викладацького колективу й активну цілеспрямовану діяльність студентів [24, с. 507].

В. Сімонов, опираючись на теорію управління й практичний досвід, вважає за можливе виділити наступні основні функції управління навчальним закладом;

– **функція прийняття рішення;**

– **функція організації виконання ухвалених рішень і планів**, яка передбачає доведення прийнятого рішення до виконавця, забезпечення матеріально-технічних ресурсів, погодженості;

– **функція попереднього, поточного і підсумкового контролю** – координування діяльності виконавців на основі інформації, отриманої в ході цього контролю, облік результатів діяльності, аналіз і оцінка її ефективності на підставі результатів цього контролю [25, с. 50].

П. Третьяков, Т. Шамова, Н. Капустін [23; 12], які розглядають у своїх роботах зміст функцій управління закладом освіти на основі менеджменту, називають наступні функції (види цілеспрямованої діяльності) управління:

– **інформаційно-аналітична** – основний інструмент управління. Для створення цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності

необхідно визначити її зміст, обсяг, джерела, сформувати потоки інформації й вивести їх на відповідні рівні управління; аналітичний характер даної функції вказує на необхідність різностороннього аналізу одержуваної інформації з метою вивчення реального стану справ, застосування сукупності способів, засобів, впливів для досягнення поставленої мети;

– **мотиваційно-цільова**. Основне завдання керівника полягає у тому, щоб усі члени викладацького складу чітко виконували роботу відповідно до делегованих їм обов'язків, а також діяльність кожного члена колективу повинна бути спрямована на досягнення власних і колективних цілей;

– **планово-прогностична** – основа управління й найважливіша стадія управлінського циклу. Системний підхід до прогнозування й планування забезпечує комбінацію перспективного прогнозування й поточного планування, погодженість прогнозів і планів на усіх рівнях управління;

– **організаційно-виконавська** забезпечує неперервність і цілісність управління;

– **контрольно-діагностична** займає особливе місце в системі стимулювання діяльності, дозволяє здійснювати зворотній зв'язок між керованою й керуючою системами;

– **регулятивно-корекційна** являє собою вид діяльності по внесенню коректив за допомогою оперативних способів, засобів і впливів у процесі управління педагогічною системою для підтримки її на запрограмованому рівні [23, с. 15 – 24].

Названі функції управління взаємозалежні й взаємодіють між собою за допомогою обміну інформацією.

Взаємозв'язок і взаємодія функцій управління як видів цілеспрямованої діяльності [23, с. 15]

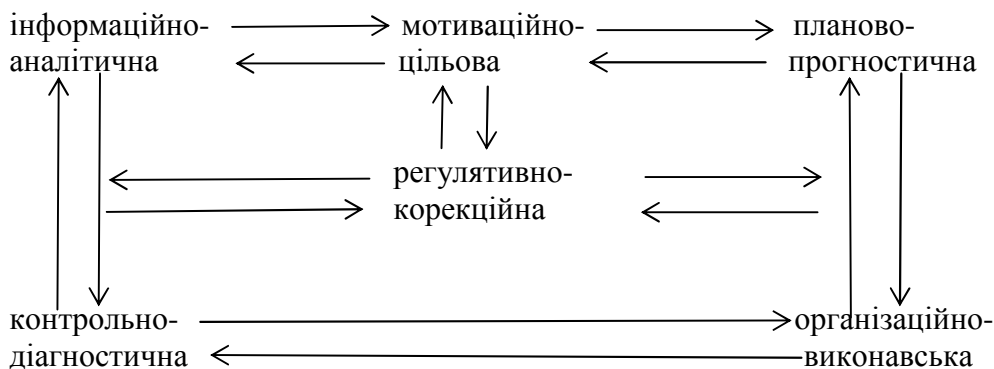


Рис. 1.3. Взаємозв'язок і взаємодія функцій управління як видів цілеспрямованої діяльності.

На нашу думку, функції управління мають дві основні ознаки – усі вони вимагають прийняття рішень і всі вони реалізуються за допомогою комунікацій. Прийняття рішень і комунікація, таким чином, відіграють роль сполучних процесів при здійсненні усіх функцій управління.

Крім того, управління як процес має цілеспрямований, циклічний характер, а це передбачає, що усередині управлінського циклу можуть виділятися різні дії. Так, наприклад, замкнений цикл може представляти наступні види управлінської діяльності: планування, організація, керівництво й контроль.

У практиці управління вищим навчальним закладом реалізується не один, а безліч управлінських циклів, які носять як загальний, так і частковий характер.

Процес управління припускає одночасну реалізацію різних управлінських циклів, у зв'язку із цим особливо важливо, щоб керівник навчального закладу будував ці цикли й відслідковував їх, забезпечуючи тим самим цілісність управлінської діяльності.

Не претендуючи на виняткову повноту висвітлення питання, ми дозволили собі зробити висновок:

1. Управління – це взаємозалежна діяльність об'єктів і суб'єктів управління, яка забезпечує цілеспрямованість і організованість роботи організації.

2. Управління кожною соціальною організацією може бути спрямоване на створення, становлення, функціонування й розвиток цієї організації.

3. Процес управління навчальним закладом здійснюється з урахуванням:

- найважливіших законів, категорій і принципів управління;
- сучасних досягнень у галузі науки й практики управління соціальними організаціями й управління вищим навчальним закладом, зокрема;
- глибокого й різностороннього аналізу специфіки функціонування й розвитку вищого навчального закладу як соціально-педагогічної системи.

4. Управління здійснюється через планування, організацію, керівництво й контроль.

5. Управління може бути ефективним, якщо воно характеризується цілеспрямованістю, системністю, прогностичністю, циклічністю.

6. Управління є ефективним, якщо воно задовольняє наступним вимогам: відповідність складності об'єкта й можливостей суб'єкта; наявність об'єктивних критеріїв: урахування людського фактору.

7. Управління як процес визначення й виконання управлінських завдань здійснюється за допомогою реалізації суб'єктом управління своїх управлінських функцій, види й зміст яких визначаються цілями й ступенем орієнтованості вищого навчального закладу на розвиток.

Література:

- 1. Глущенко Е. В.** Теория управления / Е. В. Глущенко, Е. В. Захарова, Ю. В. Тихонравов. – М. : Вестник, 1997. – 332 с.
- 2. Даниленко Л. І.** Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
- 3. Пікельна В. С.** Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. – Д. : Альфа, 1998. – 284 с.
- 4. Єльнікова Г. В.** Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
- 5. Асаул А. Н.** Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики / А. Н. Асаул, Б. М. Капаров. – СПб. : Гуманистика, 2007. – 280 с.
- 6. Поташник М. М.** Управление современной школой. Новая школа / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М., 1997. – 350 с.
- 7. Поташник М. М.** Диссертации по управлению образованием. Состояние, проблемы, современные требования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1998. – 176 с.
- 8. Управление** развитием школы / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 462 с.
- 9. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
- 10. Управление** образовательными системами : учеб. пособие / под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 384 с.
- 11. Управление** развитием школы : пособие для руководителей учреждений / под ред. В. С. Кукушкина. – М. : ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2003. – 446 с.
- 12. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
- 13. Лещинский В. М.** Учимся управлять собой и детьми / В. М. Лещинский, С. В. Кульневич. – М. : Просвещение, 1991. – 247 с.
- 14. Педагогіка** вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
- 15. Білий Л. Г.** Модель системи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності / Л. Г. Білий // Зб. наук. пр. № 36. – Частина II. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 70 – 74.
- 16. Мескон М.** Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – М. : Дело, 1993. – 700 с.
- 17. Управление** развитием школы : пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 488 с.
- 18. Горобець Д. В.** Аналіз організаційної структури управління педагогічним коледжем / Д. В. Горобець // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Вип. 19 / ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 35 – 40.
- 19. Вудкок М.** Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : Малое предприятие «Дело», 1991. – 312 с.

- 20. Герчикова И. Л.** Менеджмент : учебник / И. Л. Герчикова. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 501 с. **21. Лебедев О.Т.** Основы менеджмента : учеб. пособие / О. Т. Лебедев, А. Р. Каньковская. – СПб. : Изд. дом «МиМ», 1997. – 192 с. **22. Чернуха-Гадзецька К. М.** Технологія управління / К. М. Чернуха-Гадзецька. – Х. : Основа, 2009. – 144 с. **23. Третьяков П. И.** Практика управления современной школой (Опыт педагогического менеджмента) / П. И. Третьяков. – М. : ОЦ “Педагогический поиск”, 1995. – 204 с. **24. Педагогика :** учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агенство, 1995. – 637 с. **25. Симонов В. П.** Управление образовательным процессом в средней школе: методология, теория, технология : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – С. 43 – 146. **26. Третьяков П. И.** Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 368 с. **27. Маслов В.** Принципы менеджменту в установах освіти / В. Маслов, В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 13 – 19. **28. Пикельная В. С.** Теоретические основы управления (школоведческий аспект) : метод. пособие / В. С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с. **29. Рамзаев В. М.** Управление развитием негосударственных учреждений в сфере высшего и дополнительного профессионального образования в регионе : дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.5 / В. М. Рамзаев. – М., 2000. – 187 с.

Жидких Т. М. Провідні підходи до управління вищим навчальним закладом у світлі науки про управління соціальними організаціями.

Стаття присвячена аналізу досліджень українських і зарубіжних науковців щодо визначення поняття “управління навчальним закладом”, характеристиці процесу управління, його основних категорій і законів, принципів, функцій, цілей.

Ключові слова: управління, управління навчальним закладом, закономірності, принципи, цілі, функції управління.

Жидких Т. М. Ведущие подходы к управлению высшим учебным заведением в свете науки об управлении социальными организациями.

Статья посвящена анализу исследований украинских и зарубежных ученых относительно определения понятия “управление учебным заведением”, характеристике процесса управления, его основных категорий и законов, принципов, функций, целей.

Ключевые слова: управление, управление учебным заведением, закономерности, принципы, цели, функции управления.

Zhidkih T. The leading approaches to management of a higher educational institution in the light of a science about management of the social organizations.

Article is devoted to the analysis of researches of the Ukrainian and foreign scientists concerning concept definition “management of educational institution”, the characteristic of managerial process, its basic categories and laws, principles, functions, the purposes.

Key words: management, management of educational institution, laws, principles, the purposes, management functions.

УДК 378.091.12.011.3-051

О. А. Зеленько

ПРО ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА ВИШУ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УКРАЇНИ

Автор цієї розвідки відзначає, що у радянський час критично мислячі радянські науковці особливо наголошували на незадовільному рівні науки у вищих навчальних закладах Радянського Союзу. Зрозуміло, що однією з причин у відставанні радянської освіти стала *перервність* у функціонуванні еліти в Росії, а тим більше в Україні. Другою причиною була ідеологічна *монополізація* науки й освіти у Радянському Союзі, а в зв'язку з цим локальна *замкнутість* науковців та викладачів вищої школи, їх відірваність від загального наукового еволюційного процесу. Розвиток гуманітарної науки й освіти був особливо гіпертрофований: уся гуманітарна наука пропагувала ідеологію марксизму-ленінізму, а природничо-математичні й технічні були в основному мілітаризовані.

У дореволюційній Росії, зокрема у власне Росії, значною мірою в Україні вища школа була достатньо інтегрована у європейську освітню систему, на відміну від сучасного стану, коли стала очевидною англо-американська, ширше європейська глобалізація в усьому світі, зокрема в Росії й Україні. Російська наука й вища школа була найорганічніше зв'язана з відповідними європейськими сферами: студенти з Росії навчалися в університетах Німеччини, Франції, кандидати у професори стажувалися у європейських університетах, професори німецьких та французьких університетів постійно викладали у Московському, Санкт-Петербурзькому й інших університетах Російської імперії. Безперечно, що викладачі вищої школи у дореволюційній Росії утверджували в абсолютній більшості реакційну ідеологію царизму. Але поряд з ними функціонувало передове демократичне крило освітян і науковців, які активізували громадське й суспільне життя держави.

У тоталітарному СРСР абсолютна більшість викладачів вишів та науковців академічних установ була її органічною складовою. Лише у

другій половині минулого століття дисиденти у Росії та шістдесятники в Україні піддали сумніву ідеологію тоталітаризму в СРСР і започаткували боротьбу з самим тоталітаризмом. Серед них були письменники, громадські діячі і дехто з молодих науковців та викладачів вишів.

Між іншим, уже в Радянському Союзі в умовах дефіциту науковців серед викладачів вишів виявився брак науковців-викладачів; він став компенсувати зусиллями бюрократично одержавленого ВАК через нібито наукову атестацію. З'явилася численна армія кандидатів наук, яких огульно кваліфікували науковцями. Якщо у тоталітарних умовах процес атестації викладачів-науковців хай і під ідеологічним ракурсом все ж був керований і спрямований в інтересах держави, то нині в умовах самоокупності й гротескної гіпертрофованої комерціалізації він усе більше й більше зливається з корпоративною корупцією тіньової економіки.

Колишніх прогресивних професорів-демократів дожовтневої Росії і співчуваючих дисидентам викладачам вишів тоталітарного періоду фактично витіснили, як правило, нині у суверенній Україні нові професори-прагматики. Оскільки на початковому етапі на чолі держави стали люди з невисокою загальною культурою й низькими моральними принципами, то це цілком зрозуміло.

На сьогодні науковці й громадськість України змушені в умовах суспільної стагнації звернутися до науки, свідомих й активних науковців і викладачів вишів з проханням проаналізувати сучасний етап у розвитку держави й визначити напрямки для виходу з кризи. А зважаючи на кризовий стан наукової й освітньої сфер, постає потреба розібратися науковцям та освітянам з тим, що в них діється.

Адже авторитетний творчий професор з широким загальнокультурним рівнем і глибокою професійною галузевою підготовкою особливо потрібен демократичній Україні; він може бути сформований в умовах демократичної України. Оскільки Україна такою ще не стала, то повинні з'явитися ініціативні політично свідомі освітні діячі, які запропонують програму трансформації вищої школи і сформування творчого морального професора.

Усьому тому має передувати структурна професійна реорганізація викладацьких колективів. Маємо констатувати, що саме численні соціальні зміни і з ними зв'язані кадрові зміни у МОН на тлі розмов про надання самостійності вишам й некритичного запозичення європейського й північноамериканського досвіду вкрай релятивізували навчальний процес вищої школи України, а особливо атестацію викладачів вищої класифікації. І перше, й друге треба упорядковувати. Стихійно сформована у процесі гіпертрофічного зростання кількості вишів в Україні із здебільшого не завжди професійно підготовленими викладачами у процесі входження країни у європейську співдружність, безперечно, зменшиться на порядок, що дасть змогу соціальний принцип

працевлаштування працівників замінити професійним. Поки що фактично більшість кафедр не відповідає цьому принципу.

Автор розвідки робить спробу здійснити це готуючи книгу, присвячену проблемам трансформації вищої школи України на тлі аналізу освітніх і наукових сфер Європи, США та країн Сходу, що вийшли на вершину світового прогресу. Після детального аналізу еволюції вітчизняної науки й освіти він визначає, на перший погляд, неприйнятні способи реформування. Зважаючи на блюзнірськи огидну практику підготовки й атестації викладачів-науковців; він пропонує диференціювати атестацію викладачів вишів та науковців, а також інтегрувати науково-дослідні інститути національної, державних і громадських академій у систему відповідних університетів.

Безперечно, зважаючи на вже згаданий самоокупний чинник у функціонуванні наукової й освітньої сфер України, справді, було б логічним інтегрувати національну, державні, громадські академії у провідні університети; бо їх тісний зв'язок не викликає найменшого сумніву. Пригляньтесь не лише до складу академіків і членів-кореспондентів АПН, де значну частину складають ректори, але й НАН, де чимало знову ж таки, не лише професорів але й ректорів вишів. Формуються будь-які експедиційні групи, як правило, з викладачів й студентів. Розлучення наукової та освітньої сфер зумовлене не привабливим станом як першої, так і другої сфер. Маскувати великою кількістю власників наукових атестатів-індульгенцій не ефективність української науки й вищої школи уже немає потреби й не доцільно. Скажімо, нами констатується випадок, коли урвався терпець науковців академічних гуманітарних установ, які констатують у своєму середовищі випадки наукового рейдерства, зумовленого засиллям у державі корпоративної корупції.

Маємо визначити статус науковців наукових установ та викладачів вишів. Не можуть кваліфікуватися науковцями ні усі без винятку викладачі, ні чиновники та політики. Мабуть, усякому зрозуміло, що науковець-фундаменталіст чи науковець-прикладник можуть ними бути до того часу і тоді, поки реалізують науковий пошук. Пожиттєвий статус набувають лише олімпійські чемпіони, інші титули й звання мають тимчасовий характер. Навіть більшість ректорів і адміністраторів вишів кваліфікуватися науковцями не завжди можуть. Фактично не можна вважати науковцями абсолютну більшість викладачів вишів лише на основі захисту й затвердження їх дисертацій ВАК, якщо захистом дисертації завершується їхня наукова діяльність. Потрібно конкретизувати атестацію викладачів, не стимулювати призначення з невідомо яким чином набутих ступенями чиновників у центральні й регіональні законодавчі й виконавчі органи управління лише на основі наявності наукових індульгенцій.

Незадовільний морально-етичний аспект підготовки й функціонування науковця-професора академічного інституту

характеризується ось чим. Почнемо з того, що відзначимо: авторитетніші й активніші науковці НАН часом, крім того, що вони глави й члени координаційних, експертних і спеціалізованих рад, на чверть чи півставки працюють (чи приписані) викладачами цілого ряду університетів. Зрозуміло, що нинішній професор, який керує офіційно й неофіційно десятком чи більше докторантів та аспірантів, навряд чи може віддаватися справді науковій творчій діяльності й бути взірцем для керованих.

Про самоокупне функціонування, можливо, вчорашньої піраміди підготовки й захисту дисертацій нами інформується у вже підготовленій розвідці під заголовком “Про наукові цехи з підготовки дисертації”.

Не закриваймо очі й на те, що друковані органи академічних установ України загубилися у величезній кількості наукових записок і вісників вишів, у редакціях яких числяться академічні науковці, які фактично на них мало впливають; наукова ж вагомість цього масиву друкованої продукції сумнівної якості.

Величезна кількість наукових форумів – від нібито міжнародних до регіональних – проводяться у регіонах фактично самоокупно без належного наукового контролю. Навіть пленуми республіканських координаційних рад проводяться певною мірою самоокупно знову ж таки у якихось регіональних вишах.

В атмосфері утвердження такого наукового й освітнього прагматизму, зрозуміло, не приходиться сподіватися на очікуваного високо кваліфікованого й високо морального професора. Передумов для цього більше, ніж достатню. В умовах невизначеності у державі, коли вищі за визнанням колишніх міністрів освіти України, виконують в основному соціальну функцію, бо саме університети нині компенсують для молоді виробничу сферу, по-іншому не може діятися. Лише обмеженій розумово чи тенденційно налаштованій людині не видно, що порівняно пристойний зовнішній благополучний вигляд усієї надмірної кількості вишів України завдячують щойно названій їх самоокупності у прямо чи опосередковано утвердженій у системі вищої школи тіншової економіки. Саме в таких умовах самоокупності підготовки й атестації викладачів вишів, формуванні особи викладача й професора зокрема.

Особа викладача, зокрема й професора університету, його, нами названий прагматичний стандарт, в умовах пануючої в Україні корпоративної корупції (його неглибока галузева підготовка й невисокий морально-етичний рівень) зумовлені функціонуючою в останній системою гіпертрофованої комерціалізації і похідною від неї самоокупністю. Адже лише наївний пересічний доктор наук, якщо він за сумісністю не депутат Верховної Ради чи власник кількох магазинів, або кількох таксі, чи науковий пенсіонер, продовжує керувати аспірантом, докторантом за 2500 грн. у рік, якщо йому визначають 50 годин у річному навантаженні. Зіставте це з можливим тіншовим заробітком члена спеціалізованої ради, який за підготовлену ним сторінку дисертації

за вимогами ВАК (одержуючи п'ять і більше гривень) заробляє таким чином лише за одну дисертацію понад півтори тисячі (а може виконати, зрозуміло, не одну).

Підсумовуючи, констатуємо, що про наукову підготовку нинішнього аспіранта чи докторанта, формованого науковця-викладача не приходиться серйозно вести мову, бо як перший, так і другий виконують обов'язки науковця не лише за сумісністю (виконуючи половину навчального навантаження викладача), але й часто за дотичністю, бо, крім того, вони заробляють на самоокупний захист дисертації, працюючи ще поза освітньою сферою у фірмах, у системі репетиторства або оформляючи, редагуючи неофіційно (часом як члени координаційних, експертних, спеціалізованих рад) кандидатські (здебільшого доценти) чи докторські (здебільшого академічні науковці) дисертації перед їх офіційним проходженням у радах усіх рангів – від спеціалізованої до експертної ВАК. Підкреслимо, що вони те роблять не лише заради підвищення своєї заробітної плати, але дуже часто, щоб компенсувати самооплату своїм науковим консультантам. Винна в тому, на жаль, тоталітарна контролююча піраміда керування вишівською наукою, будучи до останнього часу спрямована не на її творчий потенціал, а на бюрократичне виконання за чітко визначеними технічними приписами десятків розвідок і товстих дублюючих одна одну монографій та дисертацій. Якщо згадати про колишнє застереження ВАК про те, що проблемно докторська дисертація не повинна бути зв'язана з кандидатською, то антинауковий характер цього органу стає абсолютно очевидним.

Зеленько О. А. Про особистість викладача вишу в умовах демократизації України.

У розвідці на основі аналізу особи викладача вишу у дожовтневий та радянський періоди робиться спроба визначити заходи з відновлення справжнього статусу морально-етичного професора університету.

Ключові слова: викладач, демократія, виш, диференціація, інтеграція, наука, освіта.

Зеленько А. А. О личности преподавателя вуза в условиях демократизации Украины.

В статье на основании анализа личности преподавателя вуза в дооктябрьский и советский периоды делается попытка определить мероприятие по восстановлению настоящего стандарта высококвалифицированного морально-этического профессора университета.

Ключевые слова: преподаватель, демократия, вуз, дифференциация, интеграция, наука, образование.

Zelenko A. A. University tutoris personality in the conditions of democratization in Ukraine.

In the article is done the attempt of tutor personality's analysis. In the pre-revolution and after October revolution and were found the ways the university tutor to acquire the features of professional specialist.

Key words: tutor, democracy, university, integration, science, education, globalization.

УДК [378.016:168.522] (043.3)

Т. О. Зюзіна

**ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ
ЛІТЕРАТУРИ З КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ГЕНЕЗИСУ АКАДЕМІЧНОГО
КУЛЬТУРОЗНАВЧОГО ПРОСТОРУ У ВНЗ**

Наукові підходи до визначення змісту підготовки студентів у вищій школі базуються на загальнодидактичних уявленнях про зміст освіти. Зміст освіти є основою змісту підготовки в дидактичному аспекті. Цілісна система управління процесом підготовки у ВНЗ складається з діяльності викладача як організатора й керівника навчального процесу та підручника, що є провідним засобом пізнання.

Педагоги-культурологи дотримуються позиції, що стихійний вплив на освіту “культури самої по собі”, без спеціально створеного її дидактичного образу й культуровідтворювального механізму скоріше дезорієнтує, аніж сприяє свідомому, моральному й науково верифікованому вибору способів культурної дії. Концепції навчального курсу реалізуються в змісті навчальної літератури. У підручниках розкривається: зміст освітньої галузі; концепція її вивчення; обсяг і смислові пріоритети навчального матеріалу; логіка й час поетапного вивчення курсу; основні методичні підходи. Посібнику відводиться роль “демонстрації зразків”: зразків викладення навчального матеріалу; зразків аналізу фактів і закономірностей, їх оцінки; зразків питань та завдань.

У цілісній педагогічній системі “підручник” фахівці виділяють три провідні підсистеми: зміст (систему знань); інформацію, що організує процеси наукового мислення, навчальну пізнавальну та практичну діяльність; дидактичні інструментальні засоби .

Мета публікації – розглянути підсистему “зміст” у підручниках з культурологічних дисциплін для вищої школи.

Проблема статусу, змісту, обсягу та характеру знань про культуру у вищій школі представлена в роботах вітчизняних філософів та педагогів А. Бичко, Г. Драча, М. Заковича, І. Зязюна, Л. Левчук,

Л. Масол, Н. Миропольської, О. Семашка, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Матеріали наукових публікацій підтверджують, що визначення об'єкта та предмета аналізу культурології як наукової дисципліни продовжується. Тому й навчальний курс “Культурологія” характеризується поліваріативністю концептуальних підходів.

Ми ставимо завдання розглянути проблемно-змістовні та структурні характеристики підручників з культурологічних дисциплін з метою дослідження еволюції поглядів на предмет культурології не як науки, а, головним чином, як освітньої галузі. Ми враховуємо, що підручник завжди характеризується потенційною “надмірністю” навчальної інформації та має базовий, основний і розширений системні модулі. Нас, перш за все, цікавить базовий системний модуль (усебічний виклад основних проблем культурологічного знання) як відображення уявлень про специфіку предмета навчальної дисципліни, концепції навчального курсу. Матеріал базового змісту – це основа для розробки програм-модулів різних типів.

Розглядати теоретичні та дидактичні концепції змісту навчального курсу “Культурологія” ми будемо на основі аналізу тенденцій розвитку навчальної літератури – підручників та навчальних посібників – за останні двадцять років. Це визначено тим, що включення в університетський простір культурологічного знання починається з кінця 80-х – початку 90-х років.

Аналізуючи історію становлення навчального курсу “Культурологія” та розвитку його навчально-методичного забезпечення, виправданим, на наш погляд, буде виділення кількох, “хвиль”, етапів розвитку.

Перша “хвиля” мала місце на початку 1990-х рр., коли вітчизняна культурологічна думка ще не виступала в якості цілісного наукового напрямку. Вона розкривалася перед студентами то як філософія культури, то як історія культури, тяжіючи до художньо-естетичної, релігієзнавчої, моральної тематики.

Але вже в середині десятиріччя викладачі стали широко використовувати соціологічний, психологічний, етнологічні підходи до аналізу культури. Потім були теоретично обґрунтовані висновки, пов'язані з антропологічними, географічними, екологічними зрізами культури. У цілому більш зваженим стало співвідношення матеріалів теоретичного та історико-фактологічного характеру. Розуміння історичного розвитку культури конкретизувалося в уявленнях про неоднакові типи динамічних, еволюційних, революційних змін і різних форм культурних трансформацій (культурний вибух, застій, катастрофа тощо). Ускладнилися уявлення про будову культури – від оперування простими структурними категоріями (матеріальна, духовна, народна культура) до аналізу морфологічних моделей і одиниць будови культури [1]. Перша половина 1990-х рр. характеризувалася гострою нестачею підручників і методичної літератури з культурології, що

почасти компенсувалося за рахунок появи програм, словників, хрестоматій, які створювалися самими викладачами. З середини 1990-х почався активний період розвитку підручників, який перетворився в “бум” на початку 2000-го р., про що свідчить наш науково-бібліографічний аналіз.

“Друга хвиля” – формування навчально-методичного забезпечення курсу – підручники II половини 90-х. У них автори, як правило, розкривають місце й роль культурології в системі наук, представляють еволюцію знань про культуру, найважливіші теорії й конкретні персоналії в цій галузі, аналізують історичні етапи розвитку світової культури, її динаміку, будову (морфологію), типологію, субкультури, характерні риси національно-етнічних культур тощо. Найбільш розробленими в підручниках продовжують залишатися підходи, пов’язані з історичним, філософським, соціологічним аналізом культури. Утім, багато авторів розробляють порівняно нові для вітчизняної вищої школи аспекти культурологічної теорії, пов’язані, наприклад, з антропологічними, семантичними, цивілізаційними ракурсами аналізу. Проте, на наш погляд, це в основному має значення для професійної, фахової культурологічної, а не для гуманітарної підготовки. Узагалі, навчальні предмети й посібники, що створюються для фахової підготовки майбутніх професіоналів у сфері культури, тобто викладачів культурології, фахівців у галузі міжкультурних комунікацій, музеєзнавців тощо, мають важливе значення для відпрацювання комплексу стійких уявлень про культуру, проте не будуть предметом нашого аналізу.

У цілому, можна констатувати, що в кінці 90-х завершився перший етап становлення культурології як освітньої дисципліни й почався перехід до акумуляції та осмислення конструктивного досвіду. Підводячи підсумки розвитку культурології як освітньої дисципліни у вищій школі протягом 90-х рр., фахівці відзначали динаміку та поглиблення розвитку цього науково-освітнього напрямку, проте виділяли і його недоліки. У навчальних матеріалах з культурології була ще не вироблена традиція розгляду культури як динамічного, суперечливого явища. Перед читачем найчастіше розгорталася вищі прояви культури, її творча сутність. Автори уникали згадувань про те, що історична динаміка культурного процесу знає як висхідні, так і спадні (кризові, катастрофічні) етапи. Недостатньо акцентувалася увага на тому, що в кожній культурі завжди є в наявності як прогресивний, так і консервативний потенціал, про що майбутні фахівці повинні знати хоча б на прикладі своєї професійної культури. Необхідно було звернути увагу на те, щоб учити студентів бачити в культурній практиці, з одного боку, динамічні й розвивальні тенденції, а з іншого – механізми, що інтегрують те або інше співтовариство, що дозволяють зберегти його стійкість перед загрозою зовнішніх впливів. У підручниках 90-х нерідко подавався статичний образ культури, складові частини якого мають між собою

мало спільного. Ціла низка істотних аспектів культури й культурологічного аналізу продовжувала залишатися за сторінками підручників. Мова йшла не тільки про проблемно-змістовні аспекти культурологічного знання, але й про рівні його організації, структури [1].

Основний висновок, зроблений фахівцями у зв'язку з розвитком культурології в 90-ті рр., полягає в тому, що у вітчизняній освітній практиці склався стійкий комплекс уявлень, які дозволяють трактувати культурологію в сучасному ключі.

Схарактеризуємо стан розвитку культурології як науково-освітнього напрямку, починаючи з 2000-го р., назвавши це “новим етапом”, “третьою хвилею” й маючи на увазі, що він є органічним продовженням двох попередніх “хвиль”. На цей момент склалися наукові школи, що були зайняті розробкою підручників, які формулювали дидактичні концепції навчального курсу, жваво йшов процес розробки одноосібних авторських та колективних підручників, навчальних посібників. Ми будемо здійснювати аналіз на основі характеристик підручників і навчальних посібників, хрестоматій як базового масиву навчальної літератури (не вдаючись до розгляду інших видів навчально-методичної літератури).

Університетська гуманітарна культурологія представлена протягом свого існування в кількох іпостасях, що знайшло своє відображення в назвах підручників: теорія й історія культури; історія культури; художня культура; культурологія (зазначимо, що під такою назвою підручника в сучасному варіанті може бути представлена й теорія, й історія, і художня культура, ця назва стала універсальною, проте й малоінформативною відносно підходу до структурно-проблемного ракурсу змісту підручника).

Аналіз показав, що сформувалися наукові школи, які займаються розробкою підручників для ВНЗ, що презентують науки про культуру. Такі центри утворилися в Києві, зокрема, на чолі з А. Бичко, Л. Левчук, у Харкові на чолі з І. Цехмістром, В. Полікарповим, В. Лозовим, В. Шейком; у Львові – під керівництвом А. Яртися, С. Шендрика, В. Пічі. С. Черепанової. Авторами найбільш поширених підручників є Ю. Легенький, В. Лобас, М. Закович, І. Зязюн, О. Семашко, О. Щолокова, Н. Миропольська, Л. Масол, О. Шевнюк. У Москві сформувалося кілька наукових шкіл, що розробляють дидактичний образ культурологічного знання для представлення в гуманітарному просторі університетської освіти, найвизначніші з них є колективи під керівництвом Н. Багдасар'ян, О. Радугіна, П. Гуревича, В. Розіна, А. Флієра та ін.; Ростові-на-Дону – під керівництвом Г. Драча, Л. Столяренка; Санкт-Петербурзі – під керівництвом М. Кагана, О. Карміна; Мінську – під керівництвом І. Левяша, А. Неверова; Волгограді – під керівництвом А. Пігалєва. У перерахованих центрах утворилося по кілька концепцій навчального курсу, підходів до його дидактичної інтерпретації. Виходить і велика кількість авторських посібників. Навчальна література, що

готується в наукових центрах перевидається неодноразово і має вид різних за жанром навчальних видань: курси лекцій, конспекти лекцій, посібники для підготовки до іспитів, для самостійного вивчення тощо. У посібниках містяться, крім тексту лекцій, словники основних понять, контрольні питання, тестові та творчі завдання, хрестоматії. У зв'язку з процесами євроінтеграції та орієнтацією на збільшення частки самостійної підготовки, переходом до модульно-рейтингової системи організації навчального процесу значна кількість підручників фактично стали навчально-методичним комплексом і містять в одному томі і курс лекцій, і хрестоматію, і питання до заліку та екзамену; і тести, і тематику рефератів, і розширені списки літератури.

Як показує здійснений нами аналіз змісту підручників “нової генерації” початку XXI тисячоліття сьогодні стихійно, без декларації відбувається зміна вектору розвитку змісту навчального курсу гуманітарного характеру “Культурологія” від філософської домінанти до художньої, від акцентів на філософсько-теоретичний матеріал до акцентів на мистецтвознавчо-фактологічний матеріал. Домінантою стає художня культура. У такому вигляді навчальний курс точніше було б назвати “Гуманітарна культурологія” або “Культурознавство”.

Аналіз проблемно-змістових аспектів академічного культурологічного знання, рівнів його організації та структури через віддзеркалення в змісті навчальної літератури для вищої школи дозволяє відслідковувати еволюцію концепцій визначення предмета культурології як навчального курсу. Представимо узагальнення щодо дослідженого аспекту проблеми.

Культурологія як навчальний курс за два десятиріччя його існування в освітньому університетському просторі зазнала значних змін і отримала “новий вигляд”. Заміна навчального курсу “Теорія та історія світової і вітчизняної культури” на курс “Культурологія” відображає етап сутнісної та термінологічної переорієнтації культурологічного знання в освітньому просторі.

Історичний аспект аналізу дозволяє виділити етапи розвитку навчальної літератури з курсу “Культурологія” та дати їм характеристику. Виділимо підручники та навчальні посібники:

а) “першої хвилі” (1989 – 1995 рр.) у яких курс “Культурологія” розглядається як чинник формування “нового” “немарксистського” світогляду, розвитку національної самосвідомості, інтересу до національного художнього спадку, народної звичаєвості;

б) “другої хвилі” (1995 – 2000 рр.) у яких курс “Культурологія” розглядається як засіб підвищення філософської культури, у них переважала в основному філософська та історична проблематика;

в) “третьої хвилі” (2000 – 2010 рр.), у них культурологічне знання розглядається як чинник підвищення гуманітарної ерудованості, домінантною стає переважно історична, естетична, літературна проблематика.

Сьогодні сформувалося нове розуміння специфіки навчального предмету “Культурологія”, цілей і завдань культурологічної освіти в нових соціокультурних умовах. На наш погляд, вектор змін має такі тенденції: від фундаментального – до прикладного; від теоретичного – до художнього; від концептуально-методологічного – до елементарно-просвітницького; від філософського – до історико-фактологічного. Аналіз дидактичних одиниць, що представлені в підручниках та посібниках з культурології, дозволив здійснити поелементний аналіз змісту навчального матеріалу та його логічної структури й зробити висновок, що пошук оптимальної змістової моделі курсу продовжується.

Література:

1. Аванесова Г. А. О некоторых результатах развития культурологии как образовательной дисциплины в высшей школе / Г. А. Аванесова // Наука о культуре : итоги и перспективы : науч.-информ. сб. – М., 2003. – Вып. 4. – С. 3 – 10. **2. Зверева Г. И.** Что дальше? Университетская культурология в условиях реформы высшего образования / Г. И. Зверева // Обсерватория культуры. – 2005. – № 3. – С. 99 – 103. **3. Білоконенко С. П.** Українська та зарубіжна культура : вибрані лекції / С. П. Білоконенко, О. В. Гонтар, Н. О. Котова. – О. : Одес. держ. мед. ун-т, 2004. – 332 с. – (Б-ка студента-медика). **4. Орлова Э. А.** Культурная (социальная) антропология : учеб. пособие для вузов / Э. А. Орлова – М. : Академ. проект, 2004. – 480 с. (Gaudeamus) **5. Флиер А.** Культурология для культурологов / А. Флиер. – М. : Логос, 2000. – 421 с.

Зюзіна Т. О. **Еволюція концепцій змісту навчальної літератури з культурологічних дисциплін як відображення генезису академічного культурознавчого простору у ВНЗ.**

У статті представлено компаративний аналіз концепцій змісту навчальної літератури з культурологічних дисциплін для вищої школи, нове розуміння специфіки навчального курсу “Культурологія”.

Ключові слова: культурологічне знання, підручник для вищої школи, концепції змісту навчальної дисципліни.

Зюзіна Т. А. **Эволюция концепций содержания учебной литературы по культурологическим дисциплинам как отображение генезиса академического пространства вуза.**

В статье представлен компаративный анализ концепций содержания учебной литературы по культурологическим дисциплинам для высшей школы, новое понимание специфики учебного курса “Культурология”.

Ключевые слова: культурологическое знание, учебник для высшей школы, концепции содержания учебной дисциплины.

Zyuzina T. The evolution of concepts of the content of textbooks in Culture disciplines as the reflection of development of the academic space of the university.

The article includes a comparative analysis of content of textbooks in Culture disciplines for higher educational establishments, a new understanding of the peculiarities of Culture Study as a learning course.

Key words: Culture Study, textbook for higher educational establishments, concepts of the content of a learning discipline.

УДК 378.011.3-057.21:62

О. В. Коваленко

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

В якості основної мети професійної підготовки студентів та діяльності викладачів вищої школи необхідно розглядати підготовку спеціалістів зі сформованою економічною культурою, які мають широкий світогляд, володіють професійними знаннями, здатні працювати в складних економічних та політичних умовах, постійно нарощуючи свій управлінський потенціал, стаючи справжніми майстрами своєї справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблематики показав, що вченими активно здійснюється пошук шляхів ефективного формування економічної культури різних фахівців, а особливо фахівців-економістів, використовуючи можливості інформатики, математики, економічних дисциплін професійно орієнтованого блоку. Проте питанням формування економічної культури студентів неекономічних спеціальностей у процесі навчання майже не приділяється уваги, незважаючи на досить важливу роль економічних знань в професійній підготовці різних фахівців.

Суть економічної культури, її місце в системі загальної культури, понятійний апарат, визначили учені В. Демічев, А. Дроздів, І. Іткін, В. Попів, Г. Смирнов, А. Уледов. При вивченні проблем економічної культури, мислення і свідомості ми спираємося на праці економістів Л. Абалкіна, Л. Бірмана, К. Улибіна, В. Уразгалієва, В. Щербини, В. Чичканова, а при розгляді соціологічних аспектів теорії і практики формування економічної культури – на роботи Л. Буюєвої, Т. Заславської, І. Іткина, Д. Рябова, Н. Смелзера, П. Сорокіна, Ж. Тощенко, С. Фролова.

Формування економічної культури особистості як актуальної проблеми сучасності є об'єктом у філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях. Заслужують на увагу

загальнотеоретичні й методологічні аспекти економічної освіти (Л. Абалкін, Л. Бляхман, В. Розов, Л. Епштейн, В. Ядов), питання формування економічної культури як складової загальної культури особистості (Т. Боровікова), економічної свідомості, економічної поведінки людини (Е. Суїменко, В. Пилипенко).

Метою написання даної статті є теоретичне обґрунтування моделі формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Модель освітнього процесу – модульна культуроцентристська організація навчального процесу підготовки студента, орієнтована на формування економічної культури в ході вивчення предмету “Економіка та організація підприємства” (ЕОП). Модульність припускає таку побудову навчальної програми, у якій обов’язково виконуються такі принципи:

- цільового призначення інформаційного матеріалу;
- поєднання комплексних, інтегруючих і приватнодидактичних цілей;
- повноти навчального матеріалу в модулі;
- відносної самостійності елементів модуля: реалізації зворотного зв’язку; оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу; структуризації змісту на окремі навчальні елементи; методу діяльності; динамічності та гнучкості (вільне зміна змісту і пристосування його до індивідуальних особливостей студентів); усвідомленої перспективи; паритетності (суб’єкт – суб’єктна взаємодія педагога і учня) [1, с. 67].

“Людину можна навчити ремеслу, дати знання, можна навіть змусити бути моральною, можна навіть навчити методам творчості, але ніякі педагогічні хитрощі не зможуть зробити ці його здібності внутрішнім природним надбанням особистості, бо прояв і виховання цих якостей є не тільки процес соціально-педагогічний; багато в чому він обумовлений біологічними причинами, тобто генотипом людини” [2, с. 123]. Тому, на наш погляд, завдання для моделі культуроорієнтованого фахівця полягає в тому, щоб, забезпечуючи особистісний потенціал фахівця, максимально перевести процес навчання і виховання на формування готовності у студентів до самовиховання, саморозвитку. У процесі становлення особистості пріоритетну роль, на нашу думку, має відігравати сама особистість, точніше, її система саморегуляції – образ “Я”, що інтегрує цінності, цілі, ідеали, рівень самооцінки.

На даний процес та результат має бути спрямована і система формування мотивації, і система створення повного набору умов навчальної діяльності, яка була б адекватною сформульованим мотивам. У цьому випадку концентрація зусиль педагога і самого учня призведе до створення оптимального розвитку психічних процесів, здібностей, інтелекту і творчої активності для кожного [3].

Зрозуміло, що одними тільки педагогічними новаціями цього не досягти, отже, тут незрівнянно підвищується роль не учбових ситуацій та

позанавчальних підрозділів ВНЗ: наявність і розвиненість культурно-естетичного середовища як у навчальному закладі, так і в суспільстві в цілому.

Отже, культуро-орієнтована модель фахівця дозволяє наблизитися до формування особистісного потенціалу суб'єкта освіти і подальшого функціонування.

Відомо, що особистість людини формується в результаті її власної суспільно корисної діяльності, тобто навчальний процес від першого до останнього дня перебування студента у ВНЗ має бути його безперервною, активною, цілеспрямованою діяльністю. А от організація цієї діяльності і управління нею у формі педагогічного процесу є основне завдання викладачів.

Тільки системне втілення в практиці всіх закономірностей цілісного педагогічного процесу забезпечує його активне функціонування і формування особистісного потенціалу фахівця.

Системними ознаками педагогічного процесу є взаємозв'язок і взаємозумовленість процесів виховання і самовиховання, формування та розвитку особистості. До структурних компонентів педагогічної системи відносять: педагогічні цілі, завдання, зміст, форми, методи, зумовлені соціально-економічними потребами суспільства. Система підготовки спеціаліста повинна бути сконструйована таким чином, щоб стало можливим відкриття нових об'єктивно стійких зв'язків між цілями, змістом, умовами, засобами і результатами педагогічної дії. Критерієм якості освітнього результату такої системи підготовки буде особистісний потенціал фахівця, що фіксується через професійні, креативні, інтелектуальні властивості особистості, які в сукупності становлять професійну культуру [4].

При розробці моделі системи формування економічної культури фахівця (рис. 1) була передбачена ієрархія цілей, яка визначає послідовність вивчення навчальних модулів, згідно державних вимог до мінімуму змісту та рівня підготовки випускника ВНЗ. Теоретична модель системи адекватна соціальному замовленню суспільства на сучасному етапі. Модель задає систему підготовки студентів до професійної діяльності в структурі навчально-виховного процесу, формує особистісний потенціал фахівця, тобто модель є динамічною.

Головною метою моделі є формування економічної культури в процесі професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у ВНЗ. Першочерговою метою є організація активної пізнавальної діяльності для формування особистісних властивостей студентів; виявлення рівня готовності студентів до здійснення діяльності, спрямованої на забезпечення якості життя оточуючих.

Робота викладача має бути спрямована на формування спеціаліста, який би володів економічним мисленням; був готовий до використання всього розмаїття засобів економічної культури в

повсякденній діяльності; був “провідником” філософії якості в навколишній світ; володів методологічними та рефлексивними вміннями.

У моделі формування економічної культури студентів (рис. 1) продемонстровано багаторівневе, поетапне формування економічної культури.

Вивчення модулів проводиться за принципом розвивального навчання. Об’єкт, що підлягає вивченню, може бути узятий і більшої і меншої широти, але він являє конкретну систему, на яку і орієнтований матеріал навчального модуля. У міру набуття знань про об’єкт відбувається розширення ємності ключових понять, встановлюються логічні зв’язки з іншими поняттями в ЕОП і суміжних дисциплінах, дається їхня побутова та професійна інтерпретація, виробляються стереотипи економічної діяльності при вирішенні завдань, відпрацьовуються алгоритми та основи орієнтовної діяльності, за допомогою спеціально організованих труднощів здійснюється усвідомлення навчальної діяльності та її рефлексія.

Кожен модуль, спрямований на формування економічної культури, вивчається у відповідності з етапами формування будь-якої культури. На першому етапі розвитку особистісних властивостей студента здійснюється презентація економічної культури, яка досягається за рахунок подання модульної структури всієї економічної підготовки, структурно-логічної схеми кожного модуля, графі навчальних елементів, вступній лекції перед вивченням ЕОП і кожного модуля, історичного ракурсу і визначення ціннісної значущості економічного знання для становлення фахівця і розвитку особистості кожного студента.

На другому етапі має відбуватися усвідомлення економічної культури через семантичну рефлексію нововведених економічних понять, складання глосарію та ведення особистого довідника спеціаліста, визначення економічної ситуації в інших досліджуваних дисциплінах і навколишньої дійсності, знання економічних методів та номенклатури ознак економічної культури.

На третьому етапі відбувається завершення ідентифікації студента в рамках сформованої економічної культури, яке полягає в тому, що студент свідомо демонструє свою економічну культуру у всіх видах діяльності як частину загальної та професійної культури. Важливою складовою моделі формування економічної культури студента є наявність системної діагностики, починаючи з вхідного контролю перед вивченням ЕОП і кожного її модуля, і закінчуючи вихідним контролем отриманих знань і умінь та рівня сформованості економічної культури кожного студента.

Така модель системи формування економічної культури має бути реалізована, для чого потрібно доведення цієї моделі до рівня практичного застосування, тобто проекту. Цей проект фіксується в авторському спецкурсі і реалізується через технологію навчання.

Поставлена мета реалізується у педагогічному процесі. Учасниками цього процесу є викладач (В) і студент (С). Вплив викладача на студента ведеться спеціально сконструйованою сукупністю форм, методів і засобів навчання (що включає традиційні та оригінальні), спрямованою на формування економічної культури. Студент постійно входить у творчу навчальну діяльність і виступає не тільки в якості об'єкта, а й суб'єкта своєї професійної діяльності. Педагогічний процес спрямовано на взаємодію студента та викладача в навчальному процесі:

V↔C.



Рис. 1. Модель формування економічної культури в процесі вивчення економіки та організації підприємств.

Система підготовки фахівця має всі ознаки системи:

- система підготовки фахівця є частиною (підсистемою) системи більш високого рівня системи навчання;
- система методів формування економічної культури фахівця виступає як підсистема підготовки фахівця;
- всі елементи системи взаємопов'язані між собою (B↔C);
- на систему впливають зовнішні чинники розвитку;
- систему можна адаптувати до окремих типологій економічної культури.

Підсумовуючи все вище сказане, ми можемо зробити наступні висновки, що зміст елементів, які складають модель системи підготовки фахівців, включає: цілі та педагогічні завдання формування економічної культури; шляхи її здійснення в єдності навчально-виховного процесу; зміст творчої діяльності; методи і форми організації формування економічної культури, а також педагогічні умови необхідні для її успішного проведення. Всі ці компоненти повинні бути скоординовані у просторі і синхронізовані у часі, тобто повинні утворювати єдиний технологічний ланцюжок, що реалізовує співвідношення “мета – результат”.

Перспективи подальших розвідок передбачаються в реалізації даної моделі, для чого потрібно доведення її до рівня практичного застосування, тобто проекту. Цей проект фіксується в авторському спецкурсі і реалізується через технологію навчання.

Література:

- 1. Юцявичене П.** Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас : “Швиеса”, 2008. – 272 с.
- 2. Русалов В. М.** Природные предпосылки и индивидуально-психологические особенности личности / В. М. Русалов. – М. : “Наука”, 2005. – 215 с.
- 3. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : “Педагогика”, 2007. – 254 с.
- 4. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : “Педагогика”, 2008. – 192 с.

Коваленко О. В. Модель формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

У статті представлено модель формування економічної культури в процесі вивчення курсу економіки та організації підприємств. У цій моделі продемонстровано багаторівневе, поетапне формування економічної культури.

Ключові слова: модель формування культури, модель освітнього процесу, педагогічний процес.

Коваленко А. В. Модель формирования экономической культуры студентов инженерно-педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки.

В статье представлена модель формирования экономической культуры в процессе изучения курса экономики и организации предприятий. В этой модели продемонстрировано многоуровневое, поэтапное формирование экономической культуры.

Ключевые слова: модель формирования культуры, модель образовательного процесса, педагогический процесс.

Kovalenko O. V. The model of the economical culture forming at the engineering pedagogical students in the process of the professional training.

The model of the economical culture forming in the process of studying of the course "Economics and organization of the enterprise" is presented in this article. The multilevel step-by-step forming of the economical culture is demonstrated in this model.

Key words: the model of culture forming, the model of the educational process, pedagogical process.

УДК 378. 015. 31: 172. 15

Г. П. Кондратенко

**ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ЗАСОБАМИ ВИВЧЕННЯ ТА ПРИМНОЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ
УНІВЕРСИТЕТУ**

Початок третього десятиліття розвитку українського суспільства вимагає особливої уваги до формування морально-духовних якостей майбутнього громадянина. Сьогодні, як ніколи, необхідно створити умови для становлення вільної, творчої і моральної особистості, яка є справді інтелігентною у повному обсязі її класичних якостей. Виховання такої особистості можливе тільки в атмосфері відродження духовно-історичних цінностей своєї країни, пріоритетного розвитку освіти, науки та культури як необхідних джерел прогресу суспільства з гарантованим майбутнім. Формування вітчизняної еліти, сприяння збагаченню і оновленню духовно-інтелектуального генофонду нації – особливе завдання, що постає перед вищими навчальними закладами водночас з підготовкою висококваліфікованих фахівців.

Побудувати демократичну правову державу здатні тільки свідомі громадяни, які мають чіткі ціннісні орієнтири, людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль; знають свої права і свободи та вміють відстояти їх. Безумовно, виховання фахівців, які через

кілька років повинні стати “ядром” української інтелігенції, потребує значних зусиль. Майбутнє України значною мірою буде залежати від змісту цінностей, що закладаються в душі, розум і серця молодих людей, від розвитку їх духовності, яка повинна стати основою їх життя.

Настав час відродити українське національно-патріотичне виховання і водночас піднести його на сучасний науково-педагогічний рівень розвитку. Чимало зробили з вирішення цієї проблеми А. Алексюк, П. Кононенко, А. Погрібний, М. Стельмахович, О. Вишневський, В. Каюков та ін.

Значна частина сучасних учених кваліфікує патріотизм як визначальний духовно-моральний принцип вітчизняної школи (Є. Белозерцев, І. Ільїн, Б. Кобзар, Є. Старовойтов), як морально-політичний принцип (О. Доукіна, Л. Канішевська), як стрижневий принцип національної системи виховання (В. Кіндрат, О. Вишневський). Учені одностайні в думці, що патріотизм передбачає розвиток у молоді шанобливого ставлення до рідного та інших народів, власної держави, здатності до зміцнення й захисту демократичного суспільства.

Окремі аспекти патріотичного виховання розроблені О. Бандурою, Н. Велугіною, А. Капською, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Оришко, Б. Степанішиним, О. Усовою, О. Фльоріною.

Національно-патріотичне виховання студентів засобами мистецтва розглянуто О. Гевко, проблеми патріотичного виховання молоді засобами туристично-краєзнавчої діяльності досліджено Л. Чумак, А. Мухою, особливості виховання почуття патріотизму старшокласників на культурно-художніх традиціях Донбасу є об'єктом вивчення С. Рашидової.

Проте дослідженню проблеми формування громадянських якостей та національно-патріотичного виховання студентської молоді засобами вивчення історії рідної Альма-матер приділяється недостатньо уваги.

Мета статті – аналіз перспективних форм і методів організації історико-пошукової роботи як засобу громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Патріотизм як почуття особливої любові до Батьківщини є ознакою духовності. Бездуховна людина не може мати патріотичних почуттів узагалі. Патріотизм як любов до свого народу, нації, Батьківщини є рисою внутрішньої свободи добровільного самовизначення особистості; означає духовну зрілість, усвідомлення безперечної цінності своєї країни.

Як досить складне, багатозначне поняття патріотизм складається з системи певних компонентів [1, с. 55]. Когнітивний компонент патріотизму містить цінності патріотичного спрямування, у яких акумулюються знання про державу, народ, його історію та сучасність. Когнітивний компонент патріотизму визначається розумінням атрибутів власної держави, своїх прав і обов'язків, переконанням у розвитку України як демократичної держави та розумінням важливості

саморозвитку для всілякого сприяння зміцненню державності й суспільного добробуту.

Етноідентифікаційний компонент постає як досвід ідентифікації особистості з етносом, його традиціями й культурою. Він виявляється у здатності студентів включатися в діяльність, спрямовану на пізнання культури й традицій свого регіону для збереження цих надбань для майбутніх поколінь.

Емоційно-мотиваційний компонент – це багатство почуттів, переживань, потреб, мотивів патріотичного спрямування. Цей компонент формується в процесі навчальної, краєзнавчо-пошукової, предметно-перетворювальної діяльності студентів та діяльності, спрямованої на збереження історичної пам'яті рідного краю, пам'яток культури, ушанування визначних осіб конкретного регіону. Наявність переживань, потреб та мотивів патріотичного спрямування дозволяє студентам активно включатися в різноманітні види діяльності.

Практичний компонент – здатність до предметно-перетворювальної, краєзнавчо-пошукової діяльності та роботи зі збереження рідної природи та пам'яток національної культури. У практичному компоненті патріотизму суттєвим є виявлення пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних умінь та вмінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії як основи патріотичних навичок.

Формування пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних, емпатійних навичок створює умови для розвитку патріотичних почуттів студентів, які, завдяки зміцненню внутрішньої мотивації, є основою становлення патріотичних переконань.

Одним із основних завдань Концепції стратегічного розвитку Луганського національного університету імені Тараса Шевченка на 2009 – 2015 рр. у соціально-гуманітарній сфері є формування світогляду молодшої людини, виховання свідомого й активного члена суспільства, громадянина із високими патріотичними почуттями.

Пізнання історичного минулого рідного університету, оволодіння його духовними цінностями, вищими здобутками в різних галузях культури та життя – важливі компоненти національно-патріотичного виховання студентської молоді, без якого неможливе збереження історичної пам'яті, розвиток духовності.

Перебування студентської молоді під впливом духовної культури університету необхідне для найповнішого розкриття і розвитку природних здібностей, творчості, ініціативності, формування духовного світу, власної активної життєвої позиції, почуттів обов'язку, відданості й працелюбності заради свого народу, держави. Пізнання історії університету акумулює любов до Батьківщини, укріплює віру в світле майбутнє, надає сил кожній особистості для подолання життєвих труднощів.

Сучасний університет є духовним середовищем, у якому формуються світогляд, національна самосвідомість, морально-естетичні цінності, патріотичні та професійні якості особистості. Історія університету є невичерпним джерелом духовної культури, що має унікальні можливості впливу на особистість та формування в неї національного світогляду, патріотичних почуттів, духовних цінностей. Знання минулого рідної Альма-матер допомагає студентам усвідомити нерозривну єдність поколінь і вважати своїм найвищим обов'язком та честю стати гідним спадкоємцем її найкращих традицій.

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, заснований 90 років назад, вважається одним із найстаріших вищих навчальних закладів України, він відіграє провідну роль не лише в розвитку освіти та науки, а й у поширенні й популяризації наукових знань та культурних традицій. У багатій 90-річній історії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка фізико-математичний факультет займав, по праву, одну з авторитетних і значущих позицій.

“Наш фізмат – і друг, і брат” – це не просто фраза. Вісімдесят важких, насичених подіями років, фізико-математичний факультет був справжньою кузнею кадрів математичної, фізичної та науково-педагогічної еліти не тільки Донбасу, а й багатьох регіонів країни. У минулому й нинішньому століттях, у будь-яких умовах (про це свідчать і документи, і спогади випускників) факультет забезпечував найвищий рівень підготовки фахівців, праця і знання яких завжди були затребувані суспільством.

Стрижнем соціально-гуманітарної роботи в Інституті інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка є формування духовної особистості, здатної до інтелектуальної творчості, образного мислення, самовдосконалення. Це дозволяє виховувати почуття патріотизму, звертаючись не тільки до свідомості, але й до почуттєво-емоційної сфери особистості, що сприяє цілісному духовно-моральному та естетичному розвитку. Пріоритетне завдання соціально-гуманітарної роботи – використання виховних можливостей історико-пошукової діяльності студентів та вшанування традицій університету в патріотичному вихованні сучасної молоді.

Виховання молоді на кращих прикладах життя науковців та випускників фізмату є, на наш погляд, одним з найбільш важливих шляхів формування патріотизму, відродження історичної пам'яті, адже історія фізмату складається з неповторного життєвого шляху кожного його вихованця, що примножує своєю працею авторитет і славу факультету й університету. Отже, вивчення історії розвитку фізико-математичного факультету має значні можливості в духовному та патріотичному вихованні сучасної молоді.

Актуальними стосовно розвитку почуття патріотизму студентів є такі якості, як національна гідність, гордість, справедливість, працелюбність, правдивість, відповідальність, які належать до змісту

поняття „патріотизм”. Саме тому діяльність студентів спрямовувалася на пізнання історії ЛНУ, його традицій, до пошуку яскравих імен випускників.

Система патріотичного виховання студентів засобами історико-пошукової роботи та традицій університету включає:

- поетапну реалізацію змісту патріотичного виховання (визначення завдань, діагностику, шляхи і форми впливу на студентів);
- цілеспрямоване формування в студентів національно-патріотичних якостей на основі вивчення й аналізу історії фізмату;
- організацію різноманітних форм діяльності студентів з патріотичного виховання.

Одна з форм патріотичного виховання – організація пошукової роботи студентів з історії фізико-математичного факультету. Студентами ІТ зібрано матеріали з історії фізмату для написання альманаху, відновлено фотоархів. Фотографії, копії документів, невідомі факти, спогади про деканів, видатних учених фізмату, його випускників мають велике виховне значення.

Студенти ІТ продовжують роботу з *формування цілісної інформаційної бази* випускників фізмату різних років. Зібрано дані (телефони, електронні адреси, місце роботи) близько 600 випускників фізмату. Така пошукова діяльність сприяє встановленню зв'язку між поколіннями, виявленню творчої ініціативи студентів, розвитку соціальної активності та соціального досвіду.

Викладачами та кураторами ІТ проводяться *інформаційні бесіди та виховні години, лекції, семінари* за темами: “Історія та традиції фізмату”; “Внесок вчених та випускників фізмату в розвиток науки” та ін. Організація таких виховних годин має чітку професійну спрямованість, допомагає студентам оцінити досягнення науки, цінності буття, побачити гармонію та красу науки та мистецтва, сприйняти систему наукових та моральних цінностей.

Ще одна форма патріотичного виховання – *організація зустрічей* з ветеранами та видатними випускниками фізмату, записування їх спогадів, написання есе та творів. До сторіччя від дня народження декана фізмату Г. І. Гаврилка на кафедрі загальної математики відбувся пам'ятний вечір, на якому були присутні учні й колеги Григорія Івановича, викладачі, студенти. У ході цієї зустрічі відбулася презентація книги Віктора Григоровича Гаврилка (сина Григорія Івановича) „Наші предки та їхній час”, кожна глава якої містить фотографії та копії документів тих років. У цьому році колектив викладачів Інституту інформаційних технологій ЛНУ імені Тараса Шевченка виступив з ініціативою щодо надання Ярошівській середній школі імені видатного педагога-математика Гаврилка Григорія Івановича, випускника цієї школи, з нагоди 100-річчя від дня його народження.

У грудні 2009 року студенти та викладачі ІТ привітали з 80-річним ювілеєм декана фізико-математичного факультету Олександру

Миколаївну Куландіну, яка була завідувачем кафедри фізики і 10 років деканом фізико-математичного факультету. Для нового покоління фізмату, студентів Інституту інформаційних технологій, відомий учений-фізик О. М. Куландіна є прикладом яскравої духовної особистості, професіонала, вимогливого керівника та вмілого організатора наукового та творчого життя фізмату. Такі зустрічі важливі для осмислення кожним студентом своїх професійних інтересів і творчих прагнень, професійної ролі в майбутній практиці, тобто всього того, що можна визначити як професійну самосвідомість.

Важливим результатом пошукової роботи викладачів та студентів стало створення першого альманаху з історії фізмату: “Ми – діти твої, наш фізмат дорогий!”, презентація якого відбулася у березні 2011 року. Ця книга присвячена одразу двом ювілеям – 90-річчю університету та 80-річчю фізико-математичного факультету. В альманасі описані етапи становлення і розвитку фізмату, розглядається наукова, викладацька та творча діяльність учених і випускників факультету. Автори матеріалів намагалися не лише оживити в пам’яті основні моменти історії факультету, але й показати емоційно-вдячне ставлення його випускників до прекрасного часу студентського життя, яке назавжди залишиться в душі кожного.

Серед сучасних форм патріотичного виховання – розміщення на сайті ІТ та в газеті “Флешка” матеріалів, спогадів, фото з історії фізмату, організація конкурсу студентських творчих робіт з історії фізмату та ЛНУ імені Тараса Шевченка, публікації студентських творів (проза, поезія) про фізико-математичний факультет.

Студентськими кураторами здійснюється розробка *тематичних проєктів* щодо висвітлення історії факультету. Так, робота над проєктом “Я пишаюсь своїм Інститутом” сприяла розвитку інтересу до вивчення історії та традицій університету, вихованню вітчизняної інтелектуальної еліти та розвитку мотивації до обраної професії. Розробка творчих проєктів – це один з шляхів розвитку корпоративної культури. На наш погляд, студент і випускник ІТ, який пишається історією факультету, здійснює вчинки і приймає рішення, керуючись традиціями фізмату – традиціями симбіозу міцних знань і мистецтва.

Активно ведеться збереження та примноження художньо-естетичних традицій фізико-математичного факультету. У червні 2009 року відбулася зустріч учасників народного хору “Інтеграл”, який був створений на фізматі у 1977 році. Через 30 років у Великій актовій залі ЛНУ імені Тараса Шевченка зібралися представники всіх поколінь народного хору “Інтеграл”, випускники фізмату різних років. На зустріч приїхав засновник і керівник хору протягом 17 років, заступник декана фізмату (70-ті рр.) Анатолій Зосимович Хамішон. Студенти ІТ, як представники сучасного фізмату, стали організаторами і безпосередніми учасниками цього заходу. Зустріч учасників народного хору “Інтеграл” відбулась у вигляді подорожі в часі, яка яскраво продемонструвала

зв'язок і нерозривність двох поколінь – легендарного покоління студентів ХХ і сучасного покоління студентів ХХІ століття.

Важливим завданням Концепції національного виховання студентської молоді є духовно-патріотичне виховання плекання поваги до рідної Альма-матер, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій вищого навчального закладу [2]. Збереження та примноження кращих традицій університету має важливе значення для формування патріотичних почуттів особистості, сприяє становленню громадянської позиції, розвиває прагнення до самоосвіти та творчого самовираження.

Виховання історичної пам'яті – це крок до історичного пізнання, що збагачує духовне життя людини, розвиває громадянські якості. Ефективність такої діяльності підтверджує досвід роботи з використання оригінальних пам'яток духовної культури, які висвітлюють конкретну видатну особистість; історичні матеріали мають значний емоційний вплив на почуття. Відбувається “живий зв'язок часу” у вигляді своєрідного діалогу поколінь, коли молодь ніби пропускає крізь своє серце справи й події минулого, щоб гідно жити сьогодні. Таким чином, патріотичне виховання особистості засобами збереження традицій дозволяє вирішувати питання і професійного становлення майбутніх фахівців.

З метою патріотичного виховання студентів в Інституті інформаційних технологій здійснюються заходи, що прищеплюють любов до рідного університету, до історії фізико-математичного факультету:

- ведеться архівно-пошукова робота з історії фізико-математичного факультету;
- відбуваються тематичні зустрічі з відомими на Луганщині педагогами, науковцями – випускниками та викладачами фізмату;
- у засобах масової інформації висвітлюється історія фізмату, традиції та сучасні надбання ІІТ;
- у газеті “Флешка” друкуються студентські творчі роботи про фізико-математичний факультет;
- студентськими кураторами розроблено тематичні проекти щодо висвітлення історії факультету;
- продовжується збереження та примноження художньо-естетичних традицій фізико-математичного факультету.

Такі заходи, на нашу думку, сприяють особливій емоційній насиченості дозвілєвої діяльності студентів, стимулюють емоційно-вольову сферу і формують почуття причетності до мудрості, таланту й духовних надбань свого народу, тобто сприяють досягненню головної мети патріотичного виховання. Звернення до історичного матеріалу сприяє розвитку власної ініціативи студентів, націлює на творчі справи, які в майбутньому можуть увійти до історії Інституту як відображення думок і помислів, інтересів і захоплень, ініціативи й реальних справ молоді початку ХХІ століття.

Ми свято зберігаємо багаті традиції свого університету, вивчаємо історію, ушановуємо ветеранів праці, пишаємося випускниками,

формуємо нову генерацію освітян. Наш практичний досвід підтверджує, що університет – це велика школа життя, де можна не тільки отримати знання, професійну та загальнокультурну компетентність, тут розвиваються патріотичні почуття, творчо-естетичні здібності, які в подальшому будуть визначати активну громадянську позицію особистості, сприятимуть прагненню до самовдосконалення й впевненості в своїх силах.

Здійснений аналіз дав підстави виокремити серед засобів національно-патріотичного виховання студентської молоді перспективні форми й методи, що потребують подальшої розробки для вдосконалення якості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Література:

1. Оришко С. Виховання патріотизму шкільної молоді в процесі позашкільної роботи / С. Оришко // Гуманізація навч.-вих. процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2007. – С. 55 – 62. **2. Концепція** національного виховання студентської молоді // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 80 – 82. **3. Рашидова С. С.** Виховання почуття патріотизму старшокласників на культурно-художніх традиціях Донбасу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. Рашидова ; Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2007.

Кондратенко Г. П. Патріотичне виховання студентської молоді засобами вивчення та примноження традицій університету.

У статті здійснено аналіз перспективних форм і методів організації історико-пошукової роботи як засобу громадянського та національно-патріотичного виховання студентської молоді.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, історико-пошукова робота, традиції, історична пам'ять.

Кондратенко А. П. Патриотическое воспитание студенческой молодежи средствами изучения и приумножения традиций университета.

В статье осуществлен анализ перспективных форм и методов организации историко-поисковой работы как средства гражданского и патриотического воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, историко-поисковая работа, традиции, историческая память.

Kondratenko A. P. Patriotic education of students and increase the means of studying the traditions of the university.

The article made an analysis of future forms and methods of historical search of work as a means of civic and patriotic education of students.

Key words: patriotism, patriotic education, job-search history, traditions, historical memory.

УДК 378.147 (0.75.5)

О. Б. Кошук

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ

Інтеграція України у європейське і світове співтовариство, реформування суспільства в цілому і системи освіти зокрема, спричинили актуалізацію проблем розвитку особистості у процесі навчання. Одним із провідних завдань сучасної вищої інженерної школи є виховання технічно грамотної, інтелектуально розвинутої особистості, здатної до постійного саморозвитку свого творчого потенціалу. Тому актуальним сьогодні є дослідження проблеми формування і розвитку технічних здібностей, інтелектуальних умінь, зокрема майбутніх інженерів-аграрників, бо саме зазначені здатності особистості дають можливість продукувати нові технічні знання, творчо застосовувати їх у професійній діяльності, самостійно розвиватися.

У сучасній психолого-педагогічній науці дослідження проблеми здібностей відбувається під впливом праць Б. Ананьєва, В. Дружиніна, А. Ковальова, Г. Костюка, В. Крутецького, М. Лейтеса, О. Леонтьєва, В. Мясичева, С. Рубінштейна, Б. Теплова. Вчені сьогодні одноставно визнають: здібності мають визначатися як індивідуально-психічні особливості, які мають відношення до успішності виконання однієї або декількох діяльностей; їх не можна зводити до наявних знань, умінь та навичок; варто розглядати загальні (мислення, пам'ять, увага та ін.), які виявляються у всіх видах людської діяльності, і спеціальні здібності, що відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності.

Серед спеціальних здібностей найбільш вивченими є математичні (В. Крутецький), музичні (Б. Теплов), здібності до образотворчої діяльності (В. Кириєнко, Є. Ігнат'єв, О. Ковальов та інші). Питання технічних здібностей висвітлені в роботах Н. Левітова, С. Василейського, М. Давлетшина, Н. Лінькової, В. Сидоренка та ін.

Учені одноставно визнають, що технічні здібності необхідно розвивати у процесі підготовки студентів до інженерно-технічної діяльності. Проте, проблема формування та розвитку технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників поки що не стала предметом спеціального дослідження; не існує і цілісної методики щодо формування цієї важливої індивідуально-психологічної властивості особистості при вивченні технічних дисциплін, зокрема, курсу "Сільськогосподарські машини".

Мета дослідження – визначити фактори та обґрунтувати провідні дидактичні умови формування технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників при вивченні курсу "Сільськогосподарські машини".

У нашому дослідженні під дидактичними умовами розуміємо обставини, що забезпечують ефективне формування технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників у процесі вивчення курсу “Сільськогосподарські машини”. За системоутворюючу ознаку вивчення, обґрунтування та практичної перевірки дидактичних умов було вибрано функціональний підхід для дослідження феномену технічних здібностей.

За результатами теоретичного пошуку у структурі технічних здібностей виокремлюємо такі компоненти: провідний (технічне мислення, просторова уява); опорний (спостережливість, уміння читати й виконувати графічні зображення); допоміжний (сенсомоторні дії). Зауважимо, що цей підвид спеціальних здібностей визначає придатність особистості до технічної діяльності в галузі механізації сільського господарства. Додамо, що будь-яка механізована сільськогосподарська операція здійснюється із застосуванням сільськогосподарських машин. А тому вивчення будови, робочого процесу та технологічних регулювань сільськогосподарських машин з орієнтирами розвитку технічних здібностей має відбуватися на засадах методики, що враховує комплекс дидактичних умов. На першому етапі наукового пошуку було проведено пілотажне дослідження, яке передбачало виявлення найважливіших факторів формування технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників. До опитування було залучено 23 викладачі, що викладали курс “Сільськогосподарські машини” (Національний університет біоресурсів і природокористування України, Миколаївський державний аграрний університет, Таращанський агротехнічний коледж). Респондентам було запропоновано визначити п'ять факторів, які найбільшою мірою впливають на формування та розвиток технічних здібностей студентів у процесі оволодіння ними курсом “Сільськогосподарські машини”. За результатами аналізу запропонованих викладачами факторів було визначено 11 чинників, на які найчастіше вказували респонденти, зокрема: контроль успішності навчання; інтерес студентів до техніки; сучасні засоби навчання; ефективна методика навчання; інформаційно-комунікаційні технології; мотивація студентів у оволодінні знаннями; професіоналізм викладача; пізнавальні уміння студентів; навчальне навантаження, відведене на вивчення курсу (год.); матеріально-технічна база; фахові перспективи.

На другому етапі дослідження експертам (23 викладачі) було запропоновано проранжувати визначені фактори формування технічних здібностей у майбутніх інженерів-аграрників. В інструкції респондентам вказувалося, що якщо експерт вважає, що вагомість двох чи більше факторів однакова, то їм присвоюється однаковий ранг.

Матрицю результатів експертного оцінювання вагомості факторів формування технічних здібностей студентів подано в табл. 1.

Таблиця 1.

**Матриця рангів експертного оцінювання вагомості
Факторів формування технічних здібностей студентів**

$m \backslash n$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	$\sum_{i=1}^m X_{ij}$	$(\sum_{i=1}^m X_{ij} - \sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m X_{ij} / m)^2$
I	2,5	3	5	1	2	3	11	3	1	2	4	2	1	3	4,5	2	7	1	1	5,5	2	4	3	73,5	4160,25
II	6,5	6	7	4,5	7	6	6	4	8	6	8	9	8	7	6	8	3	6	5	4	8	7	4	144	36
III	9	10	9	4,5	9	10	8,5	9	9	7	10	10	10	9	10	9	5	9	10,5	10	9	8	7	201,5	4032,25
IV	9	8	10	7	8	9	8,5	7	10	9	9	8	11	10	9	6	1	9	9	10	11	10	6	194,5	3192,25
V	2,5	4	6	3	3	2	2,5	1	2	3	5	5	2	2	3	7	2	2	3	5,5	6	2	5	78,5	3540,25
VI	4	1	1	6	5	1	6	6	4	10,5	1,5	1	4	4	1	3	4	4,5	3	8	1	3	8	90,5	2256
VII	1	2	3	2	1	4	1	2	3	1	1,5	3	3	1	4,5	1	6	3	3	2	5	1	11	65	5329
VIII	5	5	4	9	6	5	2,5	8	6	10,5	7	7	5	8	2	4	9	11	7	2	7	6	1	137	1
IX	9	7	8	8	10	7	4	5	7	8	6	6	7	6	7	11	8	7	6	2	3	5	2	149	121
X	6,5	9	2	10	4	8	6	11	5	4	3	4	6	5	8	5	10	4,5	8	7	4	9	9	148	100
XI	11	11	11	11	11	11	10	10	11	5	11	11	9	11	11	10	11	9	10,5	10	10	11	10	236,5	9702,25
Σ	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	32470,25

Примітка: m – порядковий номер члена групи;
n – порядковий номер фактора

Варто вказати, що в опитувальнику для експертів фактори були розташовані таким порядком: I. Ефективна методика навчання; II. Навчальне навантаження, відведене на вивчення курсу (год.); III. Інформаційно-комунікаційні технології; IV. Пізнавальні уміння студентів; V. Сучасні засоби навчання; VI. Контроль успішності навчання; VII. Інтерес студентів до техніки; VIII. Мотивація студентів у оволодінні знаннями; IX. Матеріально-технічна база; X. Професіоналізм викладача; XI. Фахові перспективи.

Аналіз результатів експертного оцінювання вагомості факторів свідчить, що найменшу суму рангів набрав фактор “VII. Інтерес студентів до техніки” – 65. На друге місце експерти поставили фактор “I. Ефективна методика навчання” – сума рангів цього фактора 73,5. Третє і четверте місце зайняли фактори “V. Сучасні засоби навчання” та “VI. Контроль успішності навчання” відповідно.

Досить критично викладачі ставляться до можливостей інформаційно-комунікативних технологій у розвитку технічних здібностей студентів: сума рангів за цим фактором склала 201,5, серед інших факторів він зайняв передостаннє місце. Крім того, викладачі переконані, що сучасні фахові перспективи недостатньо сприяють формуванню технічних здібностей студентів: у системі ранжування цей фактор на останньому місці (сума рангів 236,5).

Щоб довести правомірність зазначених висновків, необхідно виявити, чи узгоджуються думки експертів щодо вагомості факторів ранжування. Для цього було використано коефіцієнт конкордації (згоди) τ , запропонований М. Кенделом і Б. Смітом [4]. Варто нагадати, що величина коефіцієнта конкордації лежить у межах від 0 до 1: при повній розбіжності думок експертів $\tau = 0$; якщо думки експертів повністю співпадають, $\tau = 1$. Додамо, що для спрощення обрахунків у

табл. 1 подано відповідні суми рангів ($\sum_{i=1}^m X_{ij}$, $\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m X_{ij}$).

Коефіцієнт єдності думок експертів у нашому дослідженні виявився рівним 0,56, що говорить про те, що думки експертів щодо вагомості ранжованих факторів узгоджені між собою. Проте, щоб стверджувати, що узгодженість думок експертів не є випадковою, необхідно визначити значимість коефіцієнта конкордації. У нашому дослідженні для цього було застосовано критерій Пірсона. Порівняння емпіричного і табличного значення критерію дозволяє зробити висновок про те, що з вірогідністю 98 % можна стверджувати: значення $\tau = 0,56$ не є випадковим.

Визначені у дослідженні педагогічні фактори мають потенційну можливість вплинути на перебіг процесу формування технічних здібностей студентів, за певних умов гальмуючи чи інтенсифікуючи його. Для досягнення позитивного результату важливо забезпечити реалізацію виявлених факторів сукупністю певних умов. Врахувати всі

дидактичні обставини ефективного формування технічних здібностей у процесі оволодіння студентами курсом “Сільськогосподарські машини” неможливо, у зв’язку з чим є потреба виділити найважливіші умови, що оптимально впливають на процеси розвитку технічного мислення, просторової уяви, спостережливості, інтересу до техніки, технічної творчості майбутніх інженерів.

За результатами нашого експериментального дослідження, аналізу наявних психолого-педагогічних праць, можна зробити висновок, що формування технічних здібностей студентів має чітко корелювати з розвитком у майбутніх інженерів-аграрників інтересу до техніки, інженерно-технічної діяльності. Зупинимося на цьому аспекті більш конкретно.

Відомий український дидакт С. Гончаренко визначає інтереси (від лат. *interest* – має значення, важливо) як форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності, і тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному й глибокому відображенню дійсності [5, с. 147].

Крім пізнавального інтересу, про який говорить С. Гончаренко, дослідники послуговуються терміном “професійний інтерес”. В “Енциклопедії освіти” В Лозовецька наводить таке трактування [9, с. 732]: “Професійний інтерес – суттєвий чинник у професійному саморозвитку особистості. Виявляється у спрямованості особистості на оволодіння обраною професією у процесі усвідомлення її суспільної та особистої значущості й привабливості, виражає у намірі глибше пізнати свою професію, у сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями й навичками, психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією”.

На основі наших теоретичних та емпіричних досліджень, а також з урахуванням набутих інших авторів у дослідженні цих аспектів, ми розробили свої вимоги до формування професійно-пізнавального інтересу студентів при оволодінні курсом “Сільськогосподарські машини”, які включають в себе такі основні складові:

1. Зміст нового навчального матеріалу має бути пов’язаний із раніше засвоєними технічними знаннями та сформованими інтересами студентів. Ця вимога ґрунтується на тому, що будь-яка навчальна інформація цікава для студента лише тоді, коли в ній присутнє як нове, так і старе, знайоме.

2. Навчання має бути важким, але посильним для студента. За цим принципом будується навчання у багатьох навчальних закладах Японії (“Успіхів досягають невтомною працею”, “Якщо відстаєш, – наполегливіше працюй над собою”, “Працювати на межі своїх можливостей”).

3. Різноманітність навчальної діяльності студентів, за якої репродуктивні, виконавчі навчальні дії планомірно замінюються продуктивними, творчими.

4. Емоційність викладання. Психологи переконують, що емоційний вплив – один із потужних шляхів стимулювання пізнавального інтересу.

Отже, **першою дидактичною умовою** ефективного формування технічних здібностей студентів при вивченні курсу “Сільськогосподарські машини” є цілеспрямований розвиток у майбутніх інженерів-аграрників інтересу до техніки.

Викладачі курсу “Сільськогосподарські машини” переконані, що ефективність процесу розвитку технічних здібностей студентів значною мірою залежить від методики навчання. Педагогічно доцільні, диференційовані методи і форми навчальної роботи мають сприяти розвитку технічного мислення студентів, їх просторової уяви, наукового світогляду, пізнавальним умінням і навичкам. Зазначеним вимогам, на нашу думку, сприяє проблемно-розвивальне навчання, яке “запускає механізми” особистісного розвитку студента.

Насамперед, зупинимося на цілях проблемно-розвивального навчання, оскільки саме ця дидактична технологія обрана нами для отримання гарантованих результатів розвитку технічних здібностей студентів. О. Гребенюк переконливо доводить [6], що цілі проблемно-розвивального навчання необхідно конкретизувати за трьома рівнями: 1) рівень засвоєння знань; 2) рівень оволодіння способами діяльності і застосування їх у видимій ситуації (за зразком); 3) рівень виявлення і застосування здібностей у новій, невідомій ситуації.

Аналіз досліджень проблеми таксономії (послідовності) цілей навчання [2, с. 3] спонукає виділити таку їх послідовність, яка спрямована на реалізацію ідеї розвитку особистості студента:

– цілі навчання, що передбачають відтворення знань (питання на впізнавання об’єктів техніки; завдання на відтворення фактів, технічних понять даних, технічних показників; приклади на відтворення визначень, правил; завдання на відтворення технічної інформації;

– цілі навчання, що передбачають відтворення простих розумових дій (виокремлення та зіставлення, опис і систематизація фактів);

– цілі навчання, орієнтовані на формування складних мислительних операцій (аргументація, пояснення): трансформування (вираження знаків у словах, наприклад, читання схем); інтерпретацію (пояснення змісту, значення тощо); завдання на індукцію, дедукцію; завдання на аргументацію (доведення правильності);

– цілі навчання, що передбачають розвиток продуктивного технічного мислення (розв’язання технічних проблем): застосування знань на практиці; розв’язання проблемних ситуацій; цілепокладання і постановка питань.

На нашу думку, наведена послідовність цілей вивчення студентами технічної дисципліни, зокрема курсу “Сільськогосподарські машини”, є засобом цілеспрямованого прогнозування процесу проблемно-розвивального навчання.

Сучасна дидактика вимагає, щоб цілі навчання були досягнуті методами та формами навчальної роботи студентів. Насамперед, вкажемо, що методи – це способи упорядкованої викладацької роботи й організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо розв'язання навчально-виховних завдань.

У педагогічних дослідженнях знаходимо різні підходи до виокремлення методів проблемно-розвивального навчання. Варто навести думку М. Махмутова про поєднання методів традиційного (пояснювально-ілюстративного – О. К.) і проблемного навчання [12, с. 22]: “Теоретично методи цих двох систем будуються на діаметрально протилежних принципах. На практиці поєднання проблемного і пояснювально-ілюстративного навчання можливе лише через недостатній розвиток теорії останнього”.

Подібні думки знаходимо і в О. Гребенюка, який групує методи проблемно-розвивального навчання за рівнем проблемності, а також за характером навчальної діяльності учнів та за основними дидактичними цілями, виокремлюючи сім методів [6]: монологічний, показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький, алгоритмічний, програмований. Варто вказати, що в цій групі поєднані методи за різними ознаками, що є, на нашу думку, вразливим: евристичний метод може бути водночас діалогічним, наприклад, при проведенні викладачем бесіди щодо розв'язання проблемної ситуації.

На наше глибоке переконання будь-яка система розвивального навчання базується на застосуванні проблемних методів. Але розв'язати проблемну ситуацію учень може за умови, якщо він усвідомлює закладену проблему, може висунути декілька гіпотез її розв'язання, прийняти та перевірити найоптимальніше, на його думку, рішення тощо. Мова про те, що методи проблемного навчання вимагають знань, сформованих у тих, хто навчається, засобами репродуктивної діяльності. Іншими словами, різні рівні володіння знаннями (як і способами діяльності) формуються системою методів навчання, у яких репродуктивні, виконавчі способи навчальної роботи планомірно замінюються продуктивними, творчими, виводячи активність студента на рівень самостійної постановки і розв'язання навчально-наукових проблем, що вимагає від того, хто навчається, володіння на самому високому рівні знаннями, уміннями дослідника.

А тому ми розглядаємо проблемне навчання як тип розвивального навчання. Наша думка підтверджується визначенням, яке дав відомий прибічник проблемного навчання М. Махмутов: “Розвивальним навчанням, або таким, що веде до загального та спеціального розвитку, можна вважати тільки таке навчання, при якому учитель, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами веде цілеспрямовану роботу щодо формування мислительних здібностей та пізнавальних потреб своїх учнів у процесі вивчення ними основ наук. Таке навчання, на нашу думку, і є проблемним” [12, с. 16].

Додамо, що при цьому можна говорити про особливості проблемно-розвивального навчання, які позитивно відрізняють від усталених, пояснювально-ілюстративних методик [3]:

– учнів залучають до самостійної дослідницької, пошукової діяльності; аналізу, формулювання, уточнення проблем, вироблення та перевірки гіпотез;

– якщо у пояснювально-ілюстративному навчанні нову інформацію у готовому вигляді повідомляють учням до розв'язування практичних завдань, то проблемне навчання розпочинається з постановки завдання, у процесі виконання якого учні відкривають і засвоюють нові поняття, закономірності та засоби діяльності;

– проблемне навчання забезпечує розвиток продуктивного мислення учнів, творчої уяви, спостережливості, кмітливості та творчих здібностей;

– засвоєні внаслідок самостійного пошуку знання і загальні способи діяльності характеризуються осмисленістю, учні переносять їх в інші ситуації, використовують для розв'язання нових проблем і задач;

– проблемне навчання стимулює пізнавальний інтерес і активність учнів.

Оскільки при реалізації принципу проблемності домінує розвиток інтелектуальної сфери особистості студента (учня), важливо пам'ятати, що при цьому варто формувати і мотиви учіння, потреби та цілі навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Мова про розвиток мотиваційної сфери особистості, яка регулює дії і спонукає учня (студента) до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, у нашому дослідженні **другою дидактичною умовою** формування технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників є оволодіння студентами курсом “Сільськогосподарські машини” на засадах проблемно-розвивального навчання.

Таким чином, успішність засвоєння майбутніми інженерами технічних знань з курсу “Сільськогосподарські машини” значною мірою залежить від характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів. Досліджуючи основи розвитку пізнавальної діяльності учнів, А. Дьомін переконливо доводить, що при цьому варто приділяти основну увагу розвитку у тих, хто навчається, правильних, образних уявлень про порядок розміщення, будову та робочий процес основних вузлів та механізмів з опорою на наочність [8].

Матеріальна база навчальної діяльності складається з матеріальних засобів навчання і навчального обладнання. До матеріальних засобів навчання відносяться предмети, що у певній формі містять відомості про навчальний об'єкт, фактично є джерелом навчальної інформації для студента і застосовуються у навчальній роботі з метою формування знань, умінь та навичок.

Матеріальні засоби навчання поділяються на чотири групи:

1. Натуральні об'єкти та предметно-просторові зображення об'єктів вивчення. До цієї групи відносяться машини, їх агрегати, вузли та деталі, розрізи, демонстраційні стенди, макети, моделі, муляжі тощо.

2. Друковані навчальні посібники. До них належать книги – посібники, підручники, довідники, а також плоскі засоби унаочнення, що виготовляються типографіями: плакати, таблиці, картини, інформаційні стенди і т. ін.

3. Технічні засоби навчання. До складу цієї групи відносять спеціальні носії навчальної інформації (відеофільми, звукозаписи, кодопосібники, навчальні програми тощо) та апарати, що дозволяють подавати у доступній формі інформацію для сприймання тими, хто навчається.

4. Засоби для демонстраційних експериментів, дослідів та випробувань під час теоретичного та практичного навчання. До цієї групи відносять випробувальні стенди, прилади та інструменти для лабораторних дослідів та експериментів, лабораторні мікроскопи, ваги тощо.

Ефективність оволодіння студентами технічною дисципліною залежить, насамперед, від системного застосування засобів навчання з урахуванням їх психологічних особливостей та дидактичних можливостей.

Наявність реальної машини є обов'язковою умовою вивчення її загальної будови, оволодіння студентами уміннями технологічного налагоджування та технічного обслуговування. Для успішного вивчення будови та процесу роботи машини її частково розбирають. Часткове розбирання виконується на період, коли машина використовуються як засіб навчання. Зазначена технологічна операція виконується так, щоб після складання машина була в робочому стані.

Проте, забезпечити доступ до всіх елементів будови машини або знаряддя, що вивчаються, неможливо. Тому в навчальному процесі широко застосовують розрізи, демонстраційні стенди, комплекти конструктивних одиниць систем, механізмів або їх конструктивних елементів. Для вивчення будови складних навчальних об'єктів, які складно подати в натуральному вигляді, використовують муляжі, макети та моделі [11].

Крім натуральних об'єктів техніки, макетів та моделей при вивченні технічних дисциплін застосовують плоскі засоби наочності – плакати і таблиці. За допомогою плакатів доцільно показувати будову складних механізмів, вузли деталей, системи, технологічні схеми, процеси. Вони дозволяють у збільшеному вигляді показати дрібні деталі, перерізи, за допомогою кольорів виокремити основні елементи чи об'єкти.

Більш широкі дидактичні можливості унаочнення навчальної технічної інформації мають технічні засоби навчання. Візуальні технічні засоби (технічні засоби статичної проекції [11]) – це засоби, за

допомогою яких подається навчальна інформація, що діє на зорові аналізатори студентів. За допомогою них демонструються зображення на екрані з транспарантів (кодопосібників) та діапозитивів.

Звукові технічні засоби – це засоби подання навчальної інформації, що діє на слухові аналізатори студента. Це навчальні радіопередачі, відтворення звукозапису з магнітних стрічок, грамплатівок, лазерних дисків.

Дослідження педагогів та психологів підтверджують, що найбільш повно сприйняття навчального матеріалу здійснюється тоді, коли працює максимальна кількість аналізаторів насамперед, зір і слух, особливо якщо вони працюють у взаємодії.

Такий висновок є підставою для широкого впровадження у навчальний процес комбінованих технічних засобів, які забезпечують подання студентові зорової інформації (рухоме зображення на екрані), що супроводжується та доповнюється звуком (слово, музика, природні звуки). До комбінованих технічних засобів навчання відносяться кіно та телебачення.

У процесі експериментальної роботи фрагменти кінофільмів застосовувалися для вивчення студентами умов роботи різних сільськогосподарських машин, оволодіння уміннями налагоджувати агрегати, ознайомлення із сучасними кращими зразками сільськогосподарської техніки тощо.

Вкрай важливим, виключно необхідним для ґрунтовного оволодіння курсом і, таким чином, для інтенсивного формування та розвитку технічних здібностей студентів є найсучасніший засіб навчання – комп'ютер. Зважаючи на те, що ефективне застосування комп'ютерної техніки при вивченні технічних дисциплін, зокрема курсу "Сільськогосподарські машини", є самостійною науково-педагогічною проблемою, яка ще чекає свого розв'язання, вкажемо лише, що: а) комп'ютери розширюють можливості програмованого навчання, дозволяють оволодівати матеріалом у певній послідовності, регулювати його обсяг і трудність відповідно до пізнавальних можливостей студентів; б) при роботі в діалоговому режимі ефективно забезпечується поточний зворотній зв'язок; в) колір, графіка, мультиплікація, музика, відео викликають інтерес у студентів до навчального матеріалу, підвищують ефективність сприймання, осмислення, запам'ятовування складної технічної інформації; г) комп'ютер дозволяє наочно показати на занятті як швидкоплинні (руйнування деталі внаслідок удару, зріз рослини жаткою зернозбирального комбайна, обертання скиби при оранці тощо), так і довготривалі (ріст рослини, вивітрювання ґрунтів, збирання врожаю агрегатом на полі тощо) процеси, які неможливо зафіксувати безпосереднім спостереженням; д) комп'ютери можуть виконувати функцію репетиторів для студентів, забезпечують індивідуалізацію навчання; е) засобами комп'ютерної техніки легко моделюються виробничо-технологічні ситуації, рішення яких сприяє ефективному

оволодінню студентами майбутньою професійною діяльністю; є) за допомогою комп'ютера можна краще пояснити принципи дії складних механізмів і машин, залучити студентів до пошукової діяльності; ж) комп'ютер відкриває доступ до баз даних, дозволяє швидко отримати інформацію, створити власні інформаційні бази тощо [11].

Отже, **третьою дидактичною умовою** формування технічних здібностей студентів при вивченні курсу “Сільськогосподарські машини” є педагогічно доцільне застосування комплексу засобів навчання, у якому наочні посібники мають відображати реальну дійсність, відповідати матеріалу, що вивчається, та бути оформленими відповідно закономірностей сприймання інформації.

Наведена нами умова реалізується через дотримання таких вимог:

1. З усіх наявних наочних посібників вибрати такі, які забезпечують найбільш ефективно засвоєння студентами знань про будову, робочий процес, технологічні регулювання та процес технологічної наладки певної марки сільськогосподарської машини.

2. У процесі вивчення сільськогосподарських машин на практичних заняттях віддавати перевагу об'ємним наочним посібникам, зокрема: сільськогосподарським машинам у натуральному вигляді, їх складовим частинам чи деталям, муляжам, макетам, моделям, розрізам.

3. Використовувати площинні наочні посібники (плакати, таблиці) як доповнення до засобів об'ємної наочності.

4. Розміщення деталей і частин технічного об'єкта на його зображенні мають бути такими, щоб не допустити спотвореного уявлення студентів про його будову.

5. Не використовувати на занятті одночасно велику кількість наочних посібників – це розсіює увагу студентів, відволікає їх від виконання навчальних завдань.

6. Показ наочних посібників має бути узгодженим з чуттєвим досвідом студентів щодо сприймання об'єктів техніки.

Як ми зазначали вище, технічні здібності студентів розвиваються у процесі навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, з об'єктами техніки. У свою чергу, процес навчання буде ефективним, якщо між викладачем і студентом буде стійкий взаємозв'язок. Цю думку підтримує і С. Архангельський, який зазначає, що неможливо реалізувати оптимальну методику без постійного отримання результатів функціонування системи навчання [1].

Несистематичний контроль успішності навчання гальмує розвиток пізнавального інтересу та інтересу до техніки, уповільнює формування позитивних мотивів учіння студентів. Такий стан справ приводить до того, що з'являються пропуски лекцій; студенти несистематично, поверхнево готуються до практичних та лабораторних занять. У результаті нерегулярного контролю знижуються результати навчання, частіше відбувається формальне оцінювання навчальної діяльності ряду студентів.

Пошуки шляхів підвищення ефективності контролю приводять до висновку про те, що він має бути не тільки постійним, а й більш індивідуалізованим. Насамперед, при вивченні технічної дисципліни важливо реалізувати комплекс методів контролю: усне опитування, письмові роботи, практичний контроль, тестування. Доречно вказати, що в сучасному процесі навчання майбутніх інженерів-механіків домінує тестування – як в перебігу оволодіння знаннями, так при підсумковому контролі. Автор переконаний у тому, що такий стан справ не сприяє виконанню усіх функцій контролю – освітньої, діагностичної, виховної, розвивальної тощо. Мова про те, що, наприклад, при усному опитуванні викладач, коментуючи відповіді студента, своїм ставленням до його наполегливості і сумлінності в оволодінні майбутнім фахом чинить виховні впливи на особистість, а оцінку (інколи навмисне завищену чи занижену) використовує як потужний стимул навчально-пізнавальної діяльності вихованців.

У свою чергу, при застосуванні тестування як методу контролю можна об'єктивно оцінити результати навчання студентів, забезпечити необхідну повноту охоплення знань, що контролюються, одночасно перевірити значну кількість студентів тощо. Щоправда, в даному разі важливо забезпечити валідність тесту та валідність процедури оцінювання [10], що вимагає від педагога значних витрат часу на етапі конструювання цього засобу об'єктивного вимірювання знань тих, хто навчається. Проте, не дивлячись на певні переваги, навіть валідне тестування недостатньо виконує виховну чи стимулювальну функції контролю.

Отже, організація безперервного контролю знань як засобу залучення студентів до систематичної навчальної і технічної діяльності у процесі оволодіння курсом “Сільськогосподарські машини” є четвертою дидактичною умовою формування технічних здібностей майбутніх інженерів.

Наведена умова реалізується через дотримання таких вимог:

1. Контроль має забезпечувати багаторазове повторення технічної інформації і глибоке усвідомлення студентами сутності будови, робочого процесу, принципів роботи машин і механізмів, тощо.
2. Поєднання різноманітних форм, видів, методів перевірки.
3. Складати тести слід так, щоб тестові завдання стимулювали розвиток технічного мислення, а об'єкти дії було подано з домінуванням схем, рисунків технічних об'єктів, малюнків тощо.

Таким чином, ми визначили такі дидактичні умови формування технічних здібностей майбутніх інженерів у процесі оволодіння курсом “Сільськогосподарські машини”: цілеспрямований розвиток інтересу до техніки у майбутніх інженерів-аграрників; оволодіння студентами курсом “Сільськогосподарські машини” на засадах проблемно-розвивального навчання; педагогічно доцільне застосування комплексу засобів навчання, у якому наочні посібники мають відображати реальну

дійсність, відповідати матеріалу, що вивчається, та бути оформленими відповідно закономірностей сприймання технічної інформації; організація безперервного контролю знань як засобу залучення студентів до систематичної навчальної і технічної діяльності. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробкою докладної методики їх реалізації у начальному процесі.

Література:

- 1. Архангельский С. И.** Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
- 2. Бондар В. І.** Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
- 3. Галузяк В. М.** Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП “Державна картографічна фабрика”, 2007. – 400 с.
- 4. Гласс Дж., Стэнли Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли ; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
- 5. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. С. Головки. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- 6. Гребенюк О. С.** Общая педагогика : курс лекций / О. С. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калининградского университета, 1996. – 107 с.
- 7. Гребенюк О. С.** Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калининградского гос. ун-та, 2000. – 572 с.
- 8. Демин А. И.** Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельскохозяйственной технике) : дисс. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада : 13.00.01. – М., 1990. – 36 с.
- 9. Енциклопедія освіти /** Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 10. Ільїн В. В.** Методика тестового контролю успішності навчання студентів : монографія / В. В. Ільїн, П. Г. Лузан, Я. М. Рудик. – К.: НАКККіМ, 2010. – 224 с.
- 11. Засоби навчання в аграрних навчальних закладах : метод. посіб. для науково-педагогічних працівників та викладачів аграрних навч. закл. /** П. Г. Лузан, В. В. Ільїн, Т. Д. Іщенко, М. М. Пастушенко. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2005. – 88 с.
- 12. Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе : книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

Кошук О. Б. Дидактичні умови формування технічних здібностей майбутніх інженерів-аграрників.

У статті визначаються фактори та обґрунтовуються провідні дидактичні умови формування технічних здібностей студентів у процесі оволодіння курсом “Сільськогосподарські машини”.

Ключові слова: технічні здібності, фактори, дидактичні умови, сільськогосподарські машини, інтерес, проблемно-розвивальне навчання.

Кошук А. Б. Дидактические условия формирования технических способностей будущих инженеров-аграрников.

В статье определяются факторы, обосновываются дидактические условия формирования технических способностей студентов в процессе изучения курса “Сельскохозяйственные машины”.

Ключевые слова: технические способности, факторы, дидактические условия, сельскохозяйственные машины, интерес, проблемно-развивающее обучение.

Koshuk O. B. The didactic conditions of formation technical abilities of the future engineers of agrarian.

In the article factors are defined, didactic conditions of formation of technical abilities of students of the course studying “Agricultural machines” are proved.

Key words: technical skills, factors that teaching conditions, agricultural machines, interest, problem-developing education.

УДК 378.147: 373.31

А. М. Крамаренко

**ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА УТВЕРДЖЕННЯ
ЇХ ЖИТТЄВИХ ПРІОРИТЕТІВ**

Глибокі цивілізаційні трансформації, соціально-економічні зміни ХХІ століття призводять до зрушень в усіх сферах буття – це створення нових суспільних відносин з усіма їх суперечностями та зіткненнями, загострення суспільних проблем, зниження рівня культури населення, яке відсторонюється від інформаційного простору, від залучення до високих культурних цінностей. Усі ці процеси спонукають до реформування системи освіти, яка ставить людину найвищою соціальною цінністю. Такий людиноцентристський підхід є головною передумовою подальшого розвитку суспільства та індивідуального розвитку людини, показником прогресу. Перетворення освіти на найважливішу сферу людської діяльності робить проблему підготовки майбутніх фахівців однією з пріоритетних, акцентуючи увагу на проблемі цінностей.

Ми поділяємо точку зору В. Крижка та Є. Павлютенкова стосовно того, що переоцінка цінностей, про яку йшлося ще в ХІХ столітті, лише зараз досягла глибини та масштабів, що охопили людей всього світу, в усіх культурних регіонах та здійснюють вплив на всі сторони людського життя і насамперед на сферу освіти. Ці зміни, наголошують вчені,

амбівалентні за своєю природою: водночас вираження кризи і симптом оновлення [1, с. 15].

Основоположні питання теорії цінностей відображені у філософській літературі (О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Момов, В. Тугарянов, В. Ядов та інші). Ученими визначено категоріальний апарат теорії цінностей, розроблено основні методологічні положення для розгляду цінностей як взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, відносного та абсолютного, тобто природного характеру цінностей і ставлення до них. Логіко-гносеологічний, соціально-культурний та психолого-педагогічний аспекти категорії “цінності” розкриті дослідженнями В. Гречаного, Г. Жирської, О. Москаленка та інших. Ці аспекти в процесі формування морального досвіду особистості виступають як три взаємопов'язані сторони загальної теорії цінностей.

Психологи (Б. Ананьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, П. Якобсон та інші) розкрили суть оцінної діяльності як процесу ціннісного ставлення до навколишнього, його творчого освоєння.

Проблемі формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів, як складових спрямованості особистості, присвячені ґрунтовні дисертаційні дослідження В. Дзюби, С. Єрмакової, В. Кузнєцової, Н. Максимчук, М. Ткаченко, Л. Хоружої та ін. Пропонуючи різні шляхи вирішення даного питання, автори сходяться в одному – в системі професійно-педагогічних цінностей фахівця гуманістичні цінності повинні посідати визначне місце.

Місце цінностей у системі громадянської освіти і національного виховання досліджували І. Бондаренко, М. Боришевський, П. Давидов, Ю. Завгородній, І. Зязюн, Л. Крицька, В. Курило, Б. Чижевський, Г. Філіпчук тощо. Цінності здорового способу життя молоді та шляхи їх розвитку й соціалізації вивчали О. Гречишкіна, В. Оржеховська, Г. Тарасенко та інші.

Проведені дослідження показують високу значимість цінностей у професійній педагогічній діяльності, саме вони формують особистісне “Я” майбутнього фахівця, його професійну біографію. Чим багатша мотивація його діяльності, тим виразніше виступає його своєрідність в організації й методах роботи. І, навпаки, бідність мотиваційно-орієнтаційної сфери нівелює педагогів і спричиняє їх професійну “безликість”. Відсутність у педагогічній науці єдиного тлумачення цінностей професійної діяльності лише відображає широту наукових поглядів на суть проблеми й не може перешкодити подальшому вивченню цього феномена.

Тому мета нашої статті – визначити місце ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів майбутніх фахівців початкової освіти.

Як основний показник аналізу вивчення кількісних і якісних характеристик ролі ціннісних орієнтацій в утвердженні життєвих пріоритетів визначимо перш за все понятійний апарат. Особливу увагу слід звернути на поняття “цінність”, “життєвий пріоритет”.

С. Костюков, розкриваючи питання історичної генези поняття “цінність” у філософії, зазначає, що у вітчизняній філософській літературі чітко увиразнюються дві позиції. Одна відтворює розуміння цінності як об’єктивної властивості речей, що міститься в їхній власній природі. Щодо другої позиції, то вона обмежує сферу цінностей тільки суспільною свідомістю [2, с. 31].

На підставі проблемного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено два концептуальних підходи до визначення сутності феномену професійно-педагогічних цінностей: діяльнісний й особистісний. З позицій діяльнісного підходу (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Сластьонін, О. Савченко, В. Семиченко, Л. Хомич, Р. Хмелюк та інші), сутність педагогічної освіти розглядалась як підготовка майбутнього фахівця, при цьому передбачалось, що педагогічна діяльність викликає не тільки розвиток відповідних професійних здібностей, умінь і навичок, але й впливає на своєрідність психічних процесів, формує окремі функціональні професійні риси характеру, цінності. Методологія особистісного підходу (А. Асмолов, С. Єрмакова, Н. Кічук, О. Пехота, С. Рубінштейн та інші) визначила специфіку педагогічної освіти як особливої сфери соціально-педагогічної практики суспільства, крізь призму якої відбувається реалізація індивідуальних особливостей особистості, смислових утворень, цінностей.

Поділяючи точку зору С. Єрмакової, ми розуміємо *професійно-педагогічні цінності* як комплекс інтегративних утворень особистості, які виявляються у вибіркового ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь та навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах й інтересах особистості [3].

Не можна не погодитися із думкою М. Клінцової стосовно того, що професійно-педагогічні цінності як складні утворення відображають різні форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості майбутнього фахівця, які формуються під впливом об’єктивної дійсності шляхом оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками [4, с. 43].

У зміст категорії “цінності”, варто підкреслити, закладені об’єктивні та суб’єктивні моменти. За своєю суттю цінності об’єктивні, оскільки визначені тими чи іншими якостями незалежної від особистості об’єктивної природи і соціально-економічними умовами суспільного розвитку. Відношення ж будь-яких явищ до цінностей означає вказівку на їхнє значення для людини, на необхідність оволодіння ними, на мету діяльності. Оцінне відношення завжди припускає наявність суб’єкта, який виражає своє ставлення до об’єкта. Суб’єктивність цінності, ймовірно, виражається у ціннісних орієнтаціях. Отже, ціннісні орієнтації – це системно пов’язані соціально значущі уявлення, реально

детермінуючі вчинки та дії, що виявляють себе у практичній поведінці особистості з її якісною своєрідністю життєдіяльності.

Вплив ціннісних орієнтації простежується на всіх етапах формування професійної установки. Дана обставина свідчить про професійну установку як продукт двох змінних: ціннісних орієнтації й педагогічних ситуацій. Але оскільки професіоналізм як об'єкт установки може бути засобом досягнення різних цілей, то для розкриття змісту ціннісних орієнтації, які його викликали, необхідно зафіксувати не тільки поведінковий або когнітивний компоненти, але й глибинні ціннісні орієнтації.

Розвиток і прийняття ціннісних орієнтації багато в чому залежить від наслідування, що визначається життєвими прикладами, та впливають на якість мотиваційних відносин, які виникають тому, що на основі наслідування можуть сформуватися стійкі, відносно незалежні цінності, пов'язані з прийнятими в безпосередньому професійному оточенні традиціями й нормами, а також ситуативні.

Задоволення професійних потреб приводить до виокремлення у структурі особистості майбутнього фахівця початкової освіти диспозиційних утворень вищого рівня – ціннісних орієнтацій.

Спільність їх обумовлена тим, що домінуючі у свідомості ціннісні орієнтації визначають характер особистості в тому випадку, коли приймають на себе функції цілі.

Розкриваючи питання ціннісних орієнтацій, не можна залишити поза увагою дослідження Є. Головахи [5]. Так, у роботі визначено цінності, які можуть бути реалізовані безпосередньо в професійній діяльності; цінності, які реалізуються за рахунок професійної діяльності; цінності, які можуть бути реалізовані поза професійною діяльністю.

Дослідженню природи ціннісних орієнтацій присвячені праці соціологів А. Здравомислова і В. Ядова [6]. Вони, зокрема, стверджували, що ціннісні орієнтації – це установка особистості фахівця на цінності матеріальної або духовної культури соціуму; що це найважливіший компонент структури особистості, в якому акумулюється весь життєвий досвід, накопичений педагогом. Складна структура потреб, мотивів, інтересів, ідеалів, переконань (спрямованості особистості), яка виражає ставлення до дійсності, до себе і виявляється в активності особистості, на думку вчених, виступає базою ціннісної орієнтації особистості фахівця [6, с. 65].

Роль ціннісних орієнтацій у регуляції поведінки майбутнього фахівця початкової освіти має принципове значення, оскільки саме вони задають аксіологічний вектор життєдіяльності загалом і глобально спрямовують поведінку.

Ціннісні орієнтації, як загальні смислові утворення, є основними конституційними одиницями особистості вищевказаних фахівців, визначаючи відносини між цілями і засобами їх досягнення; регулюють і переводять будь-який вид професійної діяльності у її морально-

смісловий план. Крім того, ціннісні орієнтації відіграють основну роль у структуруванні власного “Я” і функціонують як певний рівень розвитку майбутнього фахівця початкової освіти.

У своїх потребах, на думку Д. Леонтьєва, людина самотня, а у цінностях, навпаки, вона завжди не одна [7]. Важливо і те, що дослідник вважає потреби ситуативними, мінливими утвореннями, а ціннісні орієнтації – стабільними, “вічними”, незалежними від зовнішніх обставин. Відповідно ієрархія потреб постійно змінюється, а цінності залишаються незмінними. При цьому Д. Леонтьєв підкреслює, що зміна ієрархії ціннісних орієнтацій – це криза в розвитку особистості фахівця [7, с. 17].

Таким чином, можна визначити ціннісні орієнтації як смислові структури досить високого рангу, які задають аксіологічний вектор життєдіяльності поведінки майбутнього фахівця початкової освіти на ідеальному рівні.

Методологічною основою аналізу впливу ціннісних орієнтацій на формування активних життєвих пріоритетів зазначених фахівців є розуміння єдності пізнавального і ціннісного відношень. Ціннісний аспект дає уявлення про напрями життєдіяльності особистості, їх збіг чи розбіжності з основною тенденцією суспільного розвитку.

Продовжуючи розкривати питання, зазначимо, що ціннісні орієнтації настільки усвідомлюються особистістю, наскільки світогляд адекватно відображає дійсність і на основі цього обґрунтовує реальні, відповідні законам розвитку природи і суспільства, ідеали людини і шляхи їх досягнення. Якщо вважати світоглядними лише ті цінності внутрішнього світу особистості, які є соціально значущими, то залишається невідомим, чи значать вони те ж саме для неї самої. Тому порівняння тієї чи іншої системи цінностей з іншими цінностями може відрізнити один світогляд від іншого як цінне і прогресивне. Ідейна стабільність ціннісних орієнтацій залежить від того, що в свою чергу забезпечує єдність мислення, переконання і дій.

Узагальнена орієнтація світоглядної свідомості полягає саме у її претензії визначити позицію. У зв'язку із цим навіть спеціально зосереджені на особистості виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише в тому разі, якщо вони опосередковані самою особистістю. Об'єктивно оцінюючи себе, молодь свідомо, враховуючи умови, що склалися, спрямовує розвиток і реалізацію своїх сутнісних сил, які визначають рівень активності її життєвих пріоритетів.

Тому ціннісні орієнтації мають велике значення для розвитку особистості, оскільки засвоєний життєвий досвід, який пройшов крізь призму внутрішнього світу особистості, оцінюється, критично переробляється нею і переходить у дійсну позицію, умову самореалізації.

Як акумулятор індивідуального досвіду, механізми ціннісних орієнтацій надають діяльності і поведінці людини особистісного сенсу,

який розкривається через спрямованість на задоволення найбільш фундаментальних потреб у праці, творчості тощо.

Разом із тим, прагнення особистості до реалізації цих потреб перебуває у єдності з потребою в реалізації своєї індивідуальності. Ці дві тенденції людської особистості взаємопов'язані і нерозривні. Якщо ж інтереси і потреби особистості недостатньо враховані, вона діє на примітивному рівні.

Отже, зацікавленість майбутнього фахівця початкової освіти процесами і результатами навчальної діяльності повинна забезпечуватися не окремими фрагментами, заходами, а якісною організацією педагогічного процесу у вищій школі.

Поділяючи позицію Г. Іванюка з окресленого питання, зазначимо, що формування освіченої та вихованої особистості з високим рівнем культури вимагає розв'язання таких освітніх завдань у вищій школі:

- забезпечення педагогічно доцільних умов для оволодіння особистістю новим інтелектуальним баченням світу, визначення ними свого місця у цьому світі;
- підготовка особистості до самостійного пошуку сенсу життя за умов радикальних соціально-економічних змін;
- формування та розвиток творчого потенціалу кожної особистості, сприяння повній реалізації її нахилів та здібностей;
- засвоєння особистістю загальнолюдських норм гуманістичної моралі;
- виховання позитивного ставлення до праці як найвищої цінності у житті, почуття власної гідності [8, с. 31].

Тому цілком очевидно, що між системою цінностей і стратегією виховання існує взаємозалежність. Цінності визначають зміст виховання, а виховання прагне прищепити віру у прийняті цінності. Тому, на наш погляд, тільки аксіологічний підхід до вивчення життєвих пріоритетів майбутніх фахівців початкової освіти допомагає виділити і конкретизувати змістовний бік освіти, визначити як першочергове завдання формування ціннісних відносин до моральних принципів і норм, що, у кінцевому результаті, сприяє становленню гуманного світогляду. Реалізація аксіологічного підходу передбачає таку постановку навчально-виховного процесу, при якому студенти вчаться діяти морально, оцінювати вчинки свої та інших.

Радикальні зміни, що відбуваються в державі, спричинені ними гуманістичні й демократичні зрушення у світогляді, ідеології, науці та культурі потребують формування та впровадження нової концепції освіти, яка має стати основою підготовки студентської молоді до самостійної та творчої самодіяльності в нових соціальних та культурних умовах.

Отже, особистісний підхід передбачає інтелектуальний і духовний розвиток майбутніх фахівців початкової освіти через сприйняття, усвідомлення і осмислення загальнолюдських цінностей, формування

мотивацій, творчої діяльності й самореалізації особистості. Тому ставлення до вихованців, на наш погляд, повинне будуватися на сприйнятті їх як вільних особистостей, які, розвиваючись, будуть здатні робити самостійний вибір цінностей у майбутньому.

Потребу в педагогічній рефлексії ми розглядали як одну з умов формування професійно-педагогічних цінностей.

У педагогіці рефлексія – це родове поняття інтелектуальної й емоційної діяльності, у якій індивід усвідомлює свій досвід та ціннісні ставлення. Рефлексія передбачає самопізнання суб'єктом власних психічних станів та актів [9, с. 10]. Професійна рефлексія передбачає усвідомлення цілей, проблем навчально-виховного процесу, самопізнання та самооцінювання.

У психології рефлексію розкривають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних станів і актів. Рефлексивні процеси характеризуються як самоаналіз [9, с. 132].

Аналіз наукової літератури підтверджує, що педагогічна рефлексія – це складний психологічний феномен, який проявляється в здатності фахівця займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності, критерієм оцінки якої стає результат діяльності учня. Педагогічна рефлексія, як професійно важлива якість, формується в сензитивний період вузівської підготовки майбутнього фахівця початкової освіти з оптимальними для цього віковими й індивідуальними здібностями.

Рефлексивний тип керування ставить майбутнього фахівця початкової освіти у позицію суб'єкта пізнання, спілкування й праці; розкриває його здатність до самоменеджменту, створює умови для формування професійних установок і ціннісних орієнтацій.

Через рефлексію майбутній фахівець початкової освіти відображає ставлення до професійної діяльності, регулює психічні стани й оцінює їх. Отже, механізм саморегуляції забезпечує утворення нових цінностей, які впливають на зміст та спрямованість на професійну діяльність. Високий рівень розвитку рефлексії детермінується проблемно-дослідницьким типом самооцінки. Основу останньої становить готовність до всебічного аналізу ситуації завдання, до передбачення своїх дій та їх результатів.

Вплив рефлексивних процесів на формування професійно-педагогічних цінностей майбутнього фахівця початкової освіти перевірявся нами під час тренінгових занять. Тренінг педагогічної рефлексії було спрямовано на мобілізацію внутрішніх можливостей зазначених фахівців, їхнього саморозвитку, водночас зруйнувавши усталені стереотипи мислення та поведінки; організацію співтворчого процесу пошуку стратегії й тактики вирішення проблеми спілкування, що мало емпатійний характер. Рефлексія в тренінгу розділилась на особистісну та педагогічну. Так, самоусвідомлення студентом себе як професіонала, ціннісно-визначене ставлення до професії, змістів і цілей педагогічної діяльності розглядалися нами як педагогічна рефлексія, а

усвідомлення особистісних властивостей, цінностей, здібностей ми розуміли як особистісну рефлексію. У практичній частині тренінгу було використано різні форми (групові дискусії, рольові ігри, психотехнічні вправи, проєктивне малювання та інші) і методи (емпіричні й теоретично-системні, що передбачали управління процесами саморегуляції та самоуправління студентів у співтворчому режимі навчання; прогнозування й корекцію стилів мислення та поведінку студентів під час застосування активних методів навчання; досягнення високих рівнів розвитку сформованості професійно-педагогічних цінностей) роботи. Проте це лише один із напрямків роботи із зазначеної проблеми.

Отже, проведене дослідження дає можливість на новому рівні вирішувати питання формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх фахівців початкової освіти. Перспективу подальшої роботи ми вбачаємо в дослідженні питання природничої підготовки даних фахівців, де питання формування професійно-педагогічних цінностей посідає важливе місце.

Література:

- 1. Крижко В. В.** Аксіологічні виміри освітніх змін на засадах стандартів європейського освітнього простору / В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков // Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу : матеріали Міжнарод. інтернет-конф. (Бердянськ, 21 – 23 травня 2008 р.). – Бердянськ : БДПУ, 2008. – С. 15 – 18.
- 2. Костюков С.** Історична генеза поняття “цінність” у філософії / С. Костюков // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 24 – 31.
- 3. Єрмакова С. С.** Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / С. С. Єрмакова. – О., 2003. – 20 с.
- 4. Клінцова М.** До проблеми формування професійно-педагогічних цінностей у структурі особистості майбутнього фахівця / М. Клінцова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Л. : Львівський нац. ун-т імені Івана Франка, 2006. – Вип. 21. – С. 40 – 46.
- 5. Головаха Е. И.** Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К., 1988. – 245 с.
- 6. Здравомыслов А. Г.** Отношение к труду и ценностные ориентации личности. Социология в СССР / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. – М. : Мысль, 1966. – Т. 2. – 511 с.
- 7. Леонтьев Д. А.** Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции / Д. А. Леонтьев // Философские науки. – 1996. – № 4. – С. 15 – 26.
- 8. Іванюк Г. І.** Акмеологічні концепти освітнього ідеалу людини в історико-педагогічному вимірі / Г. І. Іванюк // Акмеологія – наука ХХІ століття : матеріали III Міжнарод. наук.-практ. конф. (Київ, 17 – 18 лютого 2011 р.). – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 28 – 31.
- 9. Сластенин В. А.** Психология и педагогика : навч. посіб. /

В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 480 с. **10. Колесников И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесников. – СПб. : СПб УПМ, 1999. – 242 с.

Крамаренко А. М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців початкової освіти як основа утвердження їх життєвих пріоритетів.

У статті розкрито теоретичний аспект питання співвідношення пріоритетів майбутніх фахівців початкової освіти з ціннісними орієнтаціями, визначено їхній зв'язок з діяльністю, адже саме це має суттєве значення в справі діагностики формування активних життєвих пріоритетів. Наведено приклад впливу рефлексивних процесів на формування професійно-педагогічних цінностей майбутнього фахівця початкової освіти.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, життєві пріоритети.

Крамаренко А. Н. Ценностные ориентации будущих профессионалов в области начального образования как основа утверждения их жизненных приоритетов.

В статье раскрыт теоретический аспект вопроса соотношения приоритетов будущих профессионалов в области начального образования с ценностными ориентациями, выявлена их связь с деятельностью, так как именно это имеет существенное значение при диагностировании сформированности активных жизненных приоритетов. Представлен пример влияния рефлексивных процессов на формирования педагогических ценностей будущего профессионала в области начального образования.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, жизненные приоритеты.

Kramarenko A. M. Valuable of orientation of the future professionals in the field of an elementary education as a basis of the statement of their vital priorities.

In article it is opened theoretical aspect of a question of a parity of priorities of the future professionals in the field of an elementary education with valuable orientations, their communication with activity is revealed. As it is essential at diagnosing сформированности active vital priorities. It is presented an example of influence of reflective processes on formations of pedagogical values of the future professional in the field of an elementary education.

Key words: value, valuable orientations, vital priorities.

УДК [378:62.007.2]:004

Т. А. Крамаренко

**ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Специфіка інженерно-педагогічної освіти “полягає в необхідності тісної та раціональної інтеграції психолого-педагогічного, інженерно-технічного та виробничо-технологічного компонентів в підготовці фахівців. Побудована на основі цієї інтеграції система інженерно-педагогічної підготовки повинна забезпечити ефективне рішення основної задачі інженерно-педагогічної освіти – професійне становлення особистості інженера-педагога, здатного здійснювати виховання та навчання кваліфікованих робітників” [1, с. 16]. Інформатизація освіти і виробництва висуває перед сучасними інженерами-педагогами ряд додаткових вимог до їх професійної кваліфікації, які полягають в оволодінні новими інформаційними технологіями інженерної праці, зокрема, готовності організовувати й супроводжувати професійну діяльність засобами сучасних комп'ютерних технологій (КТ).

Одним з важливих показників структури професійно значущих характеристик будь-якого фахівця, зокрема майбутнього інженера-педагога, є його готовність до професійної діяльності, зокрема до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності [2, с. 63].

Ученими приділена значна увага конкретним формам готовності: установці (Д. Узнадзе та ін.), готовності особистості до трудової діяльності (Н. Левітов, К. Платонов, Л. Кандибович та ін.), готовності школярів до навчальної діяльності (Т. Краснянська), студентів до педагогічної діяльності (М. Краснова, О. Францева та ін.) тощо [3]. Готовність фахівців до використання комп'ютерних технологій (КТ) знайшла відображення у роботах Г. Генсерук, Р. Гуріна, Т. Койчевої, Г. Кручініної, О. Тимофєєва, О. Царенко та ін [4].

Метою статті є визначення поняття, структурних компонентів, критеріїв та показників оцінки рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів некомп'ютерного профілю до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Узагальнення поглядів дослідників на термін готовності майбутніх фахівців в системі вищої освіти до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності дозволяють нам визначити поняття готовності майбутніх інженерів-педагогів некомп'ютерного профілю до використання КТ у професійній діяльності.

Отже, нами прийняте визначення *готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у*

професійній діяльності, як результату спеціальної підготовки, який являє собою інтегральне утворення особистості майбутнього інженера-педагога, що виникає в поєднанні мотивів, теоретичних, професійно-значущих знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, які відповідають напрямку за профілем інженерно-педагогічної діяльності [2, с. 64].

Інакше кажучи, професійно-педагогічна готовність майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій розглядається нами як підсистема загальної професійно-педагогічної готовності, а саме: здатність інженера-педагога застосовувати комп'ютерні технології для аналізу, обробки і пошуку навчального матеріалу, розробки та використання комп'ютерних технологій навчання у навчальному процесі закладів I-II рівня акредитації або у діяльності інструктора, методиста та інспектора на виробництві, а також вміння передавати тим, що вчаться, спеціально відібраний і дидактично опрацьований навчальний матеріал за допомогою комп'ютерних технологій.

Визначимо структурні компоненти готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Серед структурних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності ми виділяємо пов'язані між собою компоненти: *мотиваційно-ціннісний, змістовно-когнітивний, організаційно-діяльнісний*.

Проаналізуємо кожний компонент готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент. При обґрунтуванні цього компоненту ми опиралися на те, що будь-яка діяльність людини викликана певними мотивами. Також, вчені Е. Грішин, А. Дмитрієв, В. Сластьонін відзначають, що результативність праці вчителя неодмінно пов'язана з його професійною налаштованістю.

Отже, готовність майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності ми розглядаємо як формування особистої мотиваційної налаштованості на таку діяльність, у якій віддзеркалюються інтереси особистості, включаючи морально-естетичні якості, які відповідають обраній професії, бажання використовувати комп'ютерні технології у професійній діяльності, удосконалювати свої знання й вміння, прагнення до самовираження, творчості, професійного росту.

Змістовно-когнітивний компонент. Для успішного використання комп'ютерних технологій в майбутній професійній діяльності майбутні інженери-педагоги повинні розуміти їх суть, а також мати знання, вміння та певний досвід щодо комп'ютерних технологій, які можна використовувати у подальшій професійній діяльності, відповідно до можливих напрямків використання.

Змістовно-когнітивний компонент готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності передбачає засвоєння відповідних технічних та методичних знань. Він розкриває сутність засобів комп'ютерних технологій, можливості їх використання інженером-педагогом у професійній діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент. У структурі професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності найважливіша роль належить організаційно-діяльнісному компоненту. Наявність теоретичних знань з КТ є лише основою для формування професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання КТ у професійній діяльності. Отже, поряд з теоретичними знаннями необхідними є методичні, дидактичні, ергономічні, технічні вміння з використання КТ у професійній діяльності, зокрема вміння визначити потрібні програмні засоби для успішної реалізації професійних потреб.

Цілісність готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності визначається повноцінним розвитком усіх її складових, головною серед яких є усвідомлення дій майбутнього інженера-педагога в розв'язанні виробничих завдань в професійно-педагогічній діяльності. Достатня сформованість складових цієї готовності та їх цілісна єдність є показником потрібного рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. С. Хоменко [5] на основі аналізу психолого-педагогічної літератури відзначає, що "Під критерієм розвитку знань розуміється суттєва ознака, яка свідчить про досягнення того чи іншого рівня знань студентів. Рівень – це ступінь розвитку знань; критерій – вимірник рівня" [5, с. 218]. Відтак, критеріями за параметрами мотиваційно-ціннісного, змістовно-когнітивного та організаційно-діялісного компонентів формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності визначено *мотиваційний, когнітивний і діяльнісний*.

Мотиваційний критерій оцінки рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності характеризувався адекватним ставленням майбутнього фахівця до комп'ютерних технологій і єдністю мотиваційно-ціннісного, усвідомленого та діялісного складників. Показниками мотиваційного критерію є: налаштованість на професійну діяльність з використанням КТ; прагнення до самовдосконалення в оволодінні комп'ютерною технікою; зацікавленість і цільова спрямованість щодо використання комп'ютерних технологій, зокрема комп'ютерних засобів навчання у майбутній професійній діяльності.

Когнітивний критерій засвідчував повноту знань з комп'ютерних технологій; закономірності та особливості перебігу інформаційних

процесів у професійно-педагогічній діяльності, яка спрямована на вдосконалення процесу навчання.

Комп'ютерні технології у професійній діяльності створюють для майбутнього інженера-педагога некомп'ютерного профілю широкі можливості. Основними напрямками використання є: підготовка до проведення занять, позанавчальних заходів; проведення занять, зокрема з використанням комп'ютерних засобів навчання та спеціальних програм прикладного призначення згідно напряму підготовки майбутнього інженера-педагога некомп'ютерного профілю; розробка власних комп'ютерних засобів навчання; формування навчально-методичного комплексу; ведення контролю роботи з тими, хто навчається; пошук інформації у мережі Інтернет; використання електронних баз даних і довідково-інформаційних систем; планування навчально-виховного процесу; цілеспрямована самоосвіта інженера-педагога.

Показниками когнітивного критерію готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності ми обрали: рівень знань про комп'ютерні технології, комп'ютерні засоби навчання; знання та вміння щодо розробки комп'ютерних засобів навчання, зокрема вибір потрібного програмного забезпечення; володіння методичними знаннями щодо організації процесу навчання з використанням комп'ютерних технологій.

Діяльнісний критерій передбачав визначення сформованості у майбутніх інженерів-педагогів сукупності вмінь здійснювати професійну діяльність з використанням комп'ютерні технологій. Вони базувалися на усвідомленому володінні КТ й навичками інформаційної взаємодії освітнього призначення в умовах використання засобів КТ. До показників цього критерію віднесли: уміння проектувати зміст і структуру власної діяльності, здійснюваної в умовах використання КТ (інформаційний пошук і комунікація в мережі Інтернет, використання стандартного програмного забезпечення, інструментальних програмних засобів загального призначення, спеціальних прикладних програм згідно напряму підготовки тощо); уміння й навички організувати та реалізувати процес навчання з використанням комп'ютерних технологій, зокрема комп'ютерних засобів навчання; організаційно-проектні знання, вміння та навички з розробки власних комп'ютерних засобів навчання (створення електронних посібників, комп'ютерних тестів, електронних навчальних фільмів, комп'ютерних моделей тощо); інструментально-прикладні вміння (самостійне встановлення/видалення програм тощо).

Зазначені критерії дали змогу охарактеризувати рівні готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності: низький, середній і достатній.

За обраними показниками нами були визначені рівні готовності студентів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності: низький, середній і достатній.

Достатній рівень відповідав високому ступеню готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Студенти, які досягли цього рівня, характеризувалися глибоким усвідомленням значущості КТ, зокрема комп'ютерних засобів навчання, необхідності використання засобів КТ в професійній діяльності; мали виражену спрямованість на використання КТ у професійній діяльності; мали глибокі теоретичні й професійно орієнтовані знання; застосовували на творчому рівні педагогічні технології й використовували на практиці власні оригінальні прийоми та методики; самостійно планували власну діяльність й оперативно корегували її в конкретних умовах заняття; вміли обирати потрібне прикладне програмне забезпечення і розробляти власні комп'ютерні засоби навчання.

Середній рівень характеризувався такими показниками: студенти не завжди усвідомлювали необхідність оволодіння знаннями про комп'ютерні технології, зокрема комп'ютерні засоби навчання, використовували КТ у професійній діяльності епізодично; виявляли активний інтерес до використання КТ у професійній діяльності, але побоювалися труднощів в організації таких занять; мали достатньо стійкі теоретичні й професійно орієнтовані знання; застосовували на практиці педагогічні технології на репродуктивному рівні з деякими елементами творчості; прагнули самостійно планувати власну діяльність, проте не завжди вміли скорегувати її в конкретних умовах заняття; вміли розробляти деякі власні комп'ютерні засоби навчання, однак мали труднощі у виборі потрібних прикладних програм.

Низький рівень був притаманним студентам, у яких було відсутнє особистісно значуще ставлення до комп'ютерних технологій, зокрема комп'ютерних засобів навчання, вони не розуміли реального позитивного впливу використання комп'ютерних технологій на подальшу професійно-педагогічну діяльність; були не сформовані погляди щодо використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності; був низький рейтинг успішності й обмежене уявлення про комп'ютерні технології; професійна діяльність мала виключно репродуктивний характер, де переважно були присутні традиційні методи та прийоми; власна діяльність планувалася тільки за зразком; не мали вміння з розробки власних комп'ютерних засобів навчання.

Таким чином, визначені структурні компоненти готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій в професійній діяльності, а також показники та критерії оцінки рівня цієї готовності надають можливість виявити рівень їхньої сформованості.

Відповідно до перспектив подальшого дослідження необхідно визначити рівні прояву готовності майбутніх інженерів-педагогів некомп'ютерного профілю до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Література:

1. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні : проект / Укр. інж.-пед. академія ; [керівник авт. кол. О. Е. Коваленко]. – Х. : Б.в., 2004. – 19 с. **2. Крамаренко Т. А.** Стан готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності / Т. А. Крамаренко // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (Луганськ, 7 – 9 квіт. 2011 р.) / Т. А. Крамаренко. – Луганськ : Phoenix, 2011. – Том 1. – 196 с. ; Том 2. – 158 с. – С. 63 – 65. **3. Узнадзе Д. Н.** Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с. (Серия „Психология-классика”). **4. Кручинина Г. А.** Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения / Г. А. Кручинина. – М : Изд-во МПГУ, 1996. – 176 с. **5. Хоменко С. В.** Визначення критеріїв та показників рівня сформованості економічних знань майбутніх інженерів-педагогів / С. В. Хоменко // Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. праць. – Харків : Укр. інж.-пед. академія, 2006. – Вип. 12. – С. 218 – 222.

Крамаренко Т. А. Визначення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

У статті визначено поняття готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, обрано структурні компоненти, критерії та показники оцінки рівня цієї готовності.

Ключові слова: готовність, компоненти, показники, критерії.

Крамаренко Т. А. Определение уровня готовности будущих инженеров-педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

В статье дано определение понятия готовности будущих инженеров-педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности, выбраны структурные компоненты, критерии и показатели оценки уровня этой готовности.

Ключевые слова: готовность, компоненты, показатели, критерии.

Kramarenko T. A. Determination of level of readiness of future engineers-teachers to the use of computer technologies in professional activity.

In the article the concept of readiness of future engineers-teachers is certain to the use of computer technologies in professional activity, components, indexes and criteria of estimation of level of this readiness, are chosen.

Key words: readiness, components, indexes, criteria.

УДК 378.034(477.6) : 339.138-051

Р. А. Кубанов

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
У МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ
У КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ДОНБАСУ**

Одним з пріоритетів сучасної освітньої та соціокультурної політики як у світі в цілому, так і в українському суспільстві є звернення до людини, її внутрішнього світу, духовності й моральності, бо саме людина є початком і кінцевою метою процесу розвитку цивілізації. Зміни в суспільній свідомості зумовили появу нової парадигми освіти, сутність якої полягає в спрямуванні на всебічний розвиток людини, на зміну системи цінностей, яку вона покликана формувати.

Звернення до окремої особистості, її інтересів, потреб, світогляду пов'язане також з проблемами швидкого розвитку наукомістких технологій, структурною перебудовою економіки, корінними змінами в соціальній сфері життя людини, що потребує від сучасного фахівця з маркетингу поєднання глибоких фундаментальних і практичних знань з гуманістичними цінностями, орієнтування на творчу, перетворювальну діяльність, усвідомлення її наслідків та відповідальність за результати професійної діяльності, здатності до збереження й реалізації за будь-яких обставин своїх особистих позицій, системи ціннісних орієнтацій.

За останнє десятиріччя перехід до багаторівневої системи освіти та посилення в планах підготовки фахівців значущості дисциплін соціально-гуманітарного блоку дозволило підвищити гуманізацію професійної освіти. Активізувався інтерес до зазначеної проблематики серед науковців України та Росії, особливо в дослідженні змісту й основних компонентів цінностей людини (В. Гриньова, В. Іздебська, Г. Кизим, Р. Марутян, О. Резникова), формування гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій у старшокласників і студентів, психолого-педагогічних особливостей цих процесів (В. Анненков, Л. Васильєва, П. Ігнатенко, Л. Комарова, В. Кузнецова, О. Подольська, Б. Сапаєв), особливостей формування естетичних цінностей у молодого покоління (В. Дряпіка, О. Софіщенко), впливу суспільства на особистість, її ціннісні орієнтації (Г. Дементьєв, Р. Миронова, О. Рудакова). Регіональний підхід до формування особистісних якостей молоді представлено в працях А. Артюхіної, В. Курила, В. Лугового, П. Михеда, С. Савченка, В. Чернобровкіна, Н. Чернухи, у яких тільки частково розкрито питання формування системи цінностей учнівсько-студентської молоді. Проте проблемам урахування особливостей регіонального культурно-освітнього простору в процесі формування

ціннісних орієнтацій у студентів, зокрема майбутніх маркетологів, сучасними науковцями приділено недостатньо уваги.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій у майбутніх маркетологів з урахуванням особливостей культурно-освітнього простору Донбасу.

В Україні в багатьох навчальних закладах випускаються тисячі спеціалістів з маркетингу, які володіють вміннями дослідження ринкових явищ і процесів та представляють значний потенціал в цьому напрямі для вітчизняних підприємців. Але ж знанням ринку професійні навички випускників спеціальності “Маркетинг” не обмежуються. Для того, щоб випускник вищого навчального закладу був конкурентоспроможним на ринку праці та зацікавив роботодавця, він повинен мати високий рівень компетенції, що складається з його вмінь та навичок, здобутих під час навчання, розвинутих власних якостей та ціннісних орієнтацій.

На підставі аналізу наукових досліджень (В. Анненков, Л. Васильєва, П. Ігнатенко, Л. Комарова, В. Кузнецова, О. Подольська, Б. Сапаєв), ціннісні орієнтації ми визначаємо як інтегративну характеристику особистості, яка виражає її ставлення до цінностей, визначає поведінку й діяльність особистості та прогнозує її життєдіяльну й професійну позицію в майбутньому.

Студентство як особлива соціальна й суспільна група характеризується невизначеністю соціального статусу, залежністю від багатьох внутрішніх і зовнішніх впливів, прагненням до максимальної самореалізації, особливим характером різних сфер життєдіяльності (С. Іконникова, В. Лисовський, В. Павловський, Б. Рубін, О. Рудакова, С. Савченко, Ю. Семашко). Саме в цей період відбувається трансформація системи ціннісних орієнтацій, що потребує цілеспрямованої організації процесу формування ціннісних орієнтирів, у тому числі й з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.

У процесі визначення теоретичних засад формування ціннісних орієнтацій студентської молоді необхідно враховувати регіональний аспект, а саме: розбіжність між матеріально-економічними, духовно-гуманітарними й раціональними ціннісними орієнтаціями студентів Заходу і Сходу України. Для західних областей України характерна пріоритетність матеріально-економічних і раціональних ціннісних орієнтацій, а для студентів Донбасу – дуалізм матеріально-економічних і духовно-гуманітарних цінностей. Найважливішими чинниками такої відмінності є різноманітність соціально-економічних, історико-культурних, національно-етнічних, демографічних та інших особливостей, які формують багатозначність поняття “регіональність”. Наявність такого своєрідного середовища в кожному регіоні країни створює відповідний культурно-освітній простір, який визначає специфіку впливу на розвиток особистості, її освіти, культуру, систему цінностей [8, с. 10].

Найбільш оптимальні шляхи формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в навчально-виховному процесі забезпечуються специфічними педагогічними умовами.

Педагогічні умови – це сукупність заходів для здійснення визначеного педагогічного процесу [1, с. 75], що впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування яких необхідно для ефективного формування ціннісних орієнтацій у майбутніх маркетологів у процесі навчання.

Визначення педагогічних умов зумовлено тим, що ціннісна сфера особистості буде ефективно формуватися, якщо у студентів відбувається збагачення досвіду гуманістичних стосунків, розвиваються їхні освітні потреби, навички діалогової взаємодії один з одним і з викладачами. На підставі цього визначено такі педагогічні умови: посилення професійно-ціннісної спрямованості змісту дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку шляхом урахування специфіки культурно-освітнього простору Донбасу; використання форм і методів організації навчально-виховного процесу, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді; забезпечення професійної діяльності студентів щодо формування культурно-професійної позиції у культурно-освітньому просторі ВНЗ.

Посилення професійно-ціннісної спрямованості змісту дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку шляхом урахування специфіки культурно-освітнього простору Донбасу. Сучасний етап розбудови національної освіти, в основу якого покладено пріоритет загальнолюдських цінностей, передбачає досягнення для майбутніх фахівців суверенної України того рівня освіти й освіченості, який відповідав би високим міжнародним стандартам, сприяв органічній інтеграції рідної країни у світовий простір високоцивілізованих держав із високим духовно-інтелектуальним потенціалом.

Вищий навчальний заклад для студента – це важлива сходинка, по якій людина наближається до знань, до духовних джерел народу, до свого професійного становлення. Саме тут відбувається формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, відбувається шліфування їх основного інтелектуально-духовного капіталу. Навчально-виховний процес повинен ставити перед собою основну мету – збудити, дати виявитися самостійним творчим силам особистості. Велике значення належить точним і природничим наукам, поряд з цим мусить відбуватися соціально-економічне, історичне й філологічне навчання та етично-естетичний розвиток. Отже, важливе завдання освіти – сконцентрувати духовну енергію майбутнього фахівця на засвоєння головних предметів, навчити його умінню вчитися і тим самим підготуватися до подальшої самостійної праці. Проте професійна підготовка й необхідні знання мають бути культурно завантаженими, співвідноситися із загальнолюдськими цінностями, а не носити чисто інструментальний характер.

Цілком слушно, що саме соціально-гуманітарні науки про людину, суспільство, культуру – це рушійна сила, здатна сприяти гуманітаризації суспільства. Бажання побудувати суспільство, яке б сприяло всебічному гуманітарному розвитку особистості, спонукає до пошуку нових методик, які не можна уявити без соціально-гуманітарних знань. Саме з розвитком дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку ми пов'язуємо відродження й розвиток держави, можливості людини сформувати й ствердити її ціннісні орієнтації.

Нові життєві економічні проблеми, що виникли в зв'язку зі вступом країни до ринкових відносин, викликають у людей жах перед майбутнім, посилюють процеси відчуження. Виникає реальна загроза зруйнування системи наслідування культурно-історичного досвіду, роз'єднання поколінь, дегуманізації особистості й суспільства. В цих умовах студентська молодь потребує додаткового соціального захисту та педагогічної допомоги. На нашу думку, шляхом до пом'якшення негативних соціальних впливів на особистість може стати створення культурологічно-гуманітарного середовища в рамках окремого вищого навчального закладу, яке повинно базуватися на загальнолюдських цінностях і відповідності до цінностей і норм конкретних національних і регіональних культур, що не суперечать загальнолюдським. Для того, щоб процес формування ціннісних орієнтацій був ефективним, необхідно наповнювати його конкретним змістом відповідно до соціокультурних умов України і кожного окремого регіону.

Таким чином, сучасна культурно-соціальна ситуація в суспільстві вимагає деяких змін у навчальному процесі ВНЗ, котрі пов'язані з необхідністю урахуванням у змісті навчального матеріалу дисциплін “Історія України”, “Філософія”, “Соціологія”, “Правознавство”, “Основи економічної теорії” культурних норм, традицій, історико-культурного досвіду, науково-технічної спадщини регіону, що дозволить майбутнім фахівцям здійснювати ефективну професійну реалізацію у промисловій сфері Донбасу. Професійно-ціннісна спрямованість змісту відповідних дисциплін вимагає попереднього аналізу навчальних програм та підручників, узагальнення досвіду організацій навчально-виховної роботи з формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді різних ВНЗ України; коригування змісту навчального матеріалу. У цілому, посилення професійно-ціннісної спрямованості змісту дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку шляхом урахування специфіки культурно-освітнього простору Донбасу дозволить уникнути формування однобічності, технократизму й соціальної відмежованості, оскільки при цьому відбувається зміщення акценту з засвоєння вузько спеціалізованих професійних знань, умінь і навичок на формування особистісних якостей, які є стрижнем майбутньої професійної і соціокультурної діяльності студента.

Друга педагогічна умова – використанням форм і методів організації навчально-виховного процесу, спрямованих на формування

ціннісних орієнтацій студентської молоді – полягає у виборі форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, які забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів зі студентами та студентів між собою, співпрацю, діалогову взаємодію, стимулювання студентів щодо засвоєння ціннісних орієнтацій особистісного та професійного спрямування.

Підкреслимо, що визначений напрямок ґрунтується на переході від авторитарної педагогіки до педагогіки суб'єкт-суб'єктних відносин, заснованої на співпраці і діалогових формах взаємодії, такі зміни в сутності навчально-виховного процесу, стимулюють студентів не тільки до освоєння професійних знань, умінь і навиків, але і до прагнення освоювати філософські і психолого-педагогічні аспекти діяльності людини в суспільстві. Дана умова реалізується більшою мірою в освітній діяльності студентів, у процесі вивчення дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку за допомогою акцентування викладачами уваги молоді на ціннісних функціях освіти.

Складні соціально-економічні умови, за яких здійснюється навчання й виховання студентів, вимагає розробку нових підходів до процесу формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, розширення його меж, можливість різними засобами впливу викликати розуміння майбутньої професійної діяльності кожним студентом, залучивши його до активного навчання й суспільно-громадської діяльності. Отже, навчально-виховна робота студентів з урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації в суспільстві, відповідно до завдань дослідження повинна здійснюватися на основі застосування різних форм та методів у процесі аудиторних та позааудиторних занять (дискусії, бесіди, ділові та рольові ігри, проблемні ситуації, екскурсії, конкурси, кураторські години, оформлення наочних приладів тощо).

Третя педагогічна умова – *забезпечення професійної діяльності студентів щодо формування культурно-професійної позиції у культурно-освітньому просторі ВНЗ* – спрямована на накопичення у студентів індивідуального досвіду культурно-ціннісної взаємодії, підвищення мотивації до усвідомлення історико-культурної спадщини регіону, формування емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям для визначення педагогічної умови послужила категорія культури. На думку В. Біблера, культура існує завжди удвох вимірюваннях: по-перше, як значущі речі, як артефакти, як твори, що певним способом співвіднесені одні з іншими в часі й просторі; по-друге, коли культура визначається як актуальний досвід і зміст внутрішнього світу особистості [2, с. 32]. У цьому випадку людині належить особливе місце в збереженні й трансляції культури, що відображається в її професійної діяльності.

Особливий сенс для формування ціннісних орієнтацій молоді набуває реалізація педагогом себе як носія культурних норм, що

забезпечує спадкоємність культури, взаємозв'язок між культурно-історичним досвідом суспільства і досвідом студента. Суть впливу педагога на особистість майбутнього фахівця в цьому випадку полягатиме у тому, що образ викладача стає перспективою розвитку для студента. Образ педагога знаходить свій зовнішній вираз у діяльності й поведінці, типі відносин зі студентами, думках та інших проявах особистості викладача.

Специфіка педагогічної позиції виявлятиметься в усвідомленому використанні власних поглядів особистості як засобів навчання й виховання [3, с. 67]. Педагог усвідомлює свою спадкоємність щодо культурно-історичного досвіду і свою відповідальність перед студентами як творцями культури майбутнього. Крім того, результати сучасних досліджень показують, що викладачі з розвиненою системою цінностей виявляють більш високий рівень професійної майстерності, у них відбувається злиття вимог професії та індивідуальних особистісних властивостей [4, с. 88].

У нашому випадку позиція педагога як посередника між студентом і культурою може характеризуватися у двох аспектах. По-перше, це організація діалогу між молодою людиною й закріпленими в культурі зразками, внаслідок якого досягається відкриття студентом власних ціннісних сенсів, культурний саморозвиток особистості. По-друге, як носій культурних норм і традицій педагог транслює культурні цінності, зберігаючи спадкоємність між індивідуальним досвідом студента й культурою минулого.

Інструментом практичної реалізації культурно-професійної позиції педагога є педагогічне спілкування, успіх якого залежить від наступних складових: а) високий авторитет викладача; б) знання психіки й володіння прийомами спілкування; в) накопичений практичний досвід педагогічної діяльності.

Отже, за допомогою педагогічного спілкування й використання різних форм та методів викладач забезпечує інтенсивність і оптимізацію професійно-творчої діяльності студентів як в процесі навчальної підготовки, так і в позанавчальній діяльності, в ситуаціях реальної життєдіяльності ВНЗ. Реалізація цієї умови можлива при: а) органічному взаємозв'язку формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді в процесі навчання й у позанавчальний час, коли позанавчальна діяльність є прямим продовженням процесу навчання й у свою чергу формує потреби та мотиви для підвищення його ефективності; б) достатньому рівні знання студентів про культуру України та інших держав, сутність загальнолюдських цінностей, майбутню професійну діяльність.

Підкреслимо, що забезпечення професійної діяльності студентів щодо формування культурно-професійної позиції у культурно-освітньому просторі ВНЗ більш можливе у позанавчальній діяльності. Яку можна визначити як специфічний вид діяльності, що є невід'ємною

частиною виховного процесу, спрямований на утворення умов для розвитку особистості молодого фахівця, шляхом виховання відповідної сприятливої атмосфери; стимулюванням інноваційної діяльності студентів у сфері дозвілля (вільного часу), що сприяє перетворенню їх на суб'єкти власного та суспільного життя [5, с. 72]. Оскільки, позанавчальна діяльність, у більшому ступені чим навчальний процес, із його обмеженнями й рамками, здатна вплинути на культуру й ціннісні орієнтації особистості через конкретні види педагогічного впливу. Саме, таким чином, у студента, що володіє свободою вибору, щодо участі в різних видах позанавчальної діяльності, формуються культури: моральна, інтелектуальна, мовна, художня, музична, екологічна, трудова, фізична тощо [6, с. 106 – 107].

Підавши опису сутність позанавчальної діяльності, визначивши її роль у процесі формування ціннісних орієнтацій студентів, ще раз відзначимо наявність взаємозв'язку між навчальною і позанавчальною діяльністю студентів в освітньому просторі ВНЗ. Єдність даних елементів педагогічного процесу дозволяє направити внутрішню енергію молоді на творчу діяльність. Яку можливо визначити, як сукупність занять, які більш інтенсивно впливають на процес всебічного розвитку особистості, зокрема ціннісної сфери [7, с. 362 – 363].

У загальному бюджеті часу студентської молоді домінує навчальна діяльність. Вона ж і робить вплив на позанавчальну діяльність студентів, що виявляється в їх більш виразній спрямованості на творчу діяльність порівняно, наприклад, з іншими соціальними групами населення. Інакше кажучи, сам процес навчання стимулює знання науково-технічної, художньої творчості, іншими заняттями, які залучають студентів до культурних процесів пізнання навколишнього світу.

На нашу думку, найбільше ефективним прикладом залучення молоді до активної творчої діяльності є робота в різних студентських клубах за інтересами, що обумовлено свободою вибору студентами тих занять, які відображають їх власні потреби в самовдосконаленні. Психологічні особливості студентського віку роблять значущою орієнтаційно-розвивальну функцію, яку в повній мері виконують клуби за інтересами у відношенні до молоді. Домінуючим мотивом поведінки й діяльності студентів є прагнення визначити своє місце в житті, що можливо тільки при правильній соціальної і професійної орієнтації особистості. Шляхи та методи здійснення даних аспектів за допомогою клубних занять і заходів дуже численні: бесіди, диспути, зустрічі з цікавими людьми, робота над науковими й творчими проектами, активне включення в суспільно-трудова, суспільно-політичну роботу тощо.

Отже, культурно-освітній простір вищої школи як елемент регіонального культурно-освітнього простору, буде сприяти створенню оптимального середовища для самореалізації й самовираження

природних і соціально придбаних можливостей і здібностей студентів у випадку реалізації третьої педагогічної умови.

У підсумках, підкреслимо, що комплекс визначених нами педагогічних умов з урахуванням особливостей культурно-освітнього простору Донбасу передбачає досягнення оптимізації педагогічного впливу на формування ціннісних орієнтацій майбутніх маркетологів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу за допомогою: застосування системного підходу до розвитку ціннісних орієнтацій як цілісної системи, що складається з матеріально-економічних, духовно-гуманітарних і раціональних орієнтацій особистості; наявності тісного взаємозв'язку між навчальною і позанавчальною діяльністю студентів в культурно-освітньому просторі ВНЗ; використання етичних, культурних, освітніх особливостей і досягнень регіону Донбасу при плануванні навчальних програм і виховних заходів. Зокрема, слід підкреслити, що маркетингова освіта не може давати готових рецептів вирішення певних проблем, оскільки професія маркетолога більшою мірою розглядається як творча, а сама маркетингова освіта характеризується гуманітарною спрямованістю. Маркетингова освіта дає можливість особистості отримати широку базу інструментарію, методології маркетингу, але тільки індивідуальний ціннісно-творчий підхід перетворює цю базу на деяку філософію життя, формує професійні якості й ментальність у майбутніх фахівців. У цілому, застосування вищезазначених педагогічних умов у навчально-виховному процесі ВНЗ дозволить значно підвищити рівень кваліфікації майбутніх діячів ринку.

Виконана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. До перспективних напрямків подальших наукових розробок слід віднести вивчення доміант системи ціннісних орієнтацій майбутніх маркетологів; оптимізацію відбору змісту, форм, методів і засобів формування ціннісних орієнтацій у студентів на різних етапах професійного навчання у ВНЗ.

Література:

- 1. Скібіна О. В.** Педагогічні умови підвищення ефективності формування ціннісних уявлень про ідеал педагога в студентів / О. В. Скібіна // *Освіта Донбасу*. – 2008. – № 5 – 6. – С. 74 – 77.
- 2. Библер В. С.** Нравственность, культура, современность. Философские раздумья о жизненных проблемах / В. С. Библер. – М. : Знание, 1990. – 62 с.
- 3. Бородин Н. К.** Духовность : феномен и понимание / Н. К. Бородин. – Волгоград : ГАСА, 1999. – 129 с.
- 4. Чернобровкін В. М.** Психологічні проблеми творчості в діяльності вчителя / В. М. Чернобровкін // *Освіта Донбасу*. – 2008. – № 5 – 6. – С. 85 – 89.
- 5. Севастьянова О. А.** Позанавчальна діяльність у ВНЗ у контексті нової освітньої парадигми / О. А. Севастьянова // *Освіта Донбасу*. – 2005. – № 2. – С. 70 – 73.
- 6. Корпоративная ответственность**

в системе ценностей студенческой молодежи Дона. К проблеме разработки модели воспитательной системы вуза // В. В. Черноус, Г. И. Герасимов, М. С. Блинова и др. ; [под ред. Ю. Г. Волкова]. – Ростов на Дону : Центр системных региональных исследований и прогнозирования ИППК РГУ и ИСПИ РАН, 2004. – 152 с.

7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

8. Кубанов Р. А. Формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді в умовах культурно-освітнього простору Донбасу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Р. А. Кубанов. – Луганськ, 2010. – 20 с.

Кубанов Р. А. Загальна характеристика педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій у майбутніх маркетологів у культурно-освітньому просторі Донбасу.

У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутніх маркетологів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з урахуванням особливостей культурно-освітнього простору Донбасу: посилення професійно-ціннісної спрямованості змісту дисциплін гуманітарного та соціально-економічного блоку шляхом урахування специфіки культурно-освітнього простору Донбасу; використання форм і методів організації навчально-виховного процесу, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді; забезпечення професійно-творчої діяльності студентів щодо формування культурно-професійної позиції в культурно-освітньому просторі ВНЗ.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, студентська молодь, культурно-освітній простір Донбасу, педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Кубанов Р. А. Общая характеристика педагогических условий формирования ценностных ориентаций у будущих маркетологов в культурно-образовательном пространстве Донбасса.

В статье определены педагогические условия процесса формирования ценностных ориентаций будущих маркетологов с учетом особенностей культурно-образовательного пространства Донбасса: усиление ценностно-профессиональной направленности содержания дисциплин гуманитарного и социально-экономического блока путем учета специфики культурно-образовательного пространства Донбасса; использование форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, направленных на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи; обеспечения профессионально-творческой деятельности студентов по формированию культурно-профессиональной позиции в культурно-образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, студенческая молодежь, культурно-образовательное пространство Донбасса, педагогические условия формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Kubanov R. General description of pedagogical terms of forming of the valued orientations for future marketing specialists in cultural and educational space of Donbassa.

Pedagogical conditions of forming students' valuable orientations in educational process at higher education establishment including peculiarities of cultural and educational sphere in Donbas region: improvement of humanitarian and social and economical disciplines' content of professional direction according to cultural and educational specifics of Donbas region; the use of forms and methods of educational process' organization which form students' valuable orientations; to provide with professional and creative students' activities as for forming cultural and professional position in educational sphere at higher education establishment.

Key words: value, valuable orientations, students, cultural and educational sphere of Donbas region, pedagogical conditions of forming students' valuable orientations.

УДК 340.477:[378.6:63]

А. В. Кучер

**СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ
ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Актуальність і значущість проблеми формування вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю обумовлюється сучасними вимогами ринку аграрної праці до комунікативної компетентності менеджерів-економістів, які повинні бути здатними співпрацювати з людьми, налагоджувати відносини з персоналом різних ієрархічних рівнів, об'єднувати різних фахівців і налагоджувати їх спільну роботу. Сказане підтверджується концепцією реформ і розвитку аграрної освіти та науки в Україні [1].

Аналіз останніх досліджень і наукових публікацій дозволяє констатувати, що розв'язання проблеми підготовки майбутніх фахівців-аграріїв до професійного спілкування започатковано в працях С. М. Амеліної, Л. В. Барановської, Г. Д. Берегової, К. О. Богатирьова, Н. М. Костиці, В. А. Кручек, Ю. О. Ніколенко. Водночас невирішеною залишається проблема розробки педагогічної технології формування системи вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю. Тому виникає необхідність в обґрунтуванні вказаної технології.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та структури педагогічної технології формування системи вмінь професійного спілкування студентів агроєкономічного профілю.

Поняття “педагогічна технологія” у вітчизняній педагогічній науці з’явилося порівняно недавно – в 20-х рр. ХХ ст. (І. П. Павлов, В. М. Бехтерев, О. О. Ухтомський, С. Т. Шацький) і трансформувалося в об’єкт поглиблених наукових пошуків лише починаючи з 80-х рр. ХХ ст. Результати дослідження свідчать про неоднозначність трактування вказаної категорії сучасними дослідниками, тому видається доцільним навести найбільш поширені підходи до формулювання дефініції “педагогічна технологія”.

Так, В. П. Беспалько педагогічну технологію трактує як проект визначеної педагогічної системи, який реалізується на практиці [2, с. 5]. У своєму навчальному посібнику І. Ф. Прокопенко та В. Є. Євдокимов педагогічну технологію розглядають як систему науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, виконання яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання [3, с. 9]. О. М. Степанов і М. М. Фіцула твердять, що педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів і виховних засобів [4, с. 485]. У дисертаційній роботі І. М. Чемерис доведено, що педагогічною технологією є практичне досягнення поставлених цілей навчання через використання конкретних методів, засобів, поетапних дій викладача й студента в умовах оперативного зворотного зв’язку [5, с. 14].

Дослідниця Ю. О. Ніколаєнко підтримує тих учених (С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик), які вважають, що педагогічна технологія є засобом реалізації освітньої мети: вона “визначає упорядковані професійні дії суб’єктів педагогічного процесу, які при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників педагогічної взаємодії, сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети та забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога” [6, с. 52]. Разом із цим Ю. О. Ніколаєнко доходить висновку, що технологія підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі є навчальною технологією, тобто це система всіх практичних прийомів, які використовуються викладачем для досягнення мети підготовки майбутніх аграріїв до фахового іншомовного спілкування [7, с. 107].

Г. О. Ковальчук дійшла висновку, що, не зважаючи на різні підходи до визначення сутності педагогічних технологій, спільним у більшості авторів є розуміння того, що використання педагогічних технологій передбачає: 1) цілеорієнтоване моделювання навчальних ситуацій, на основі яких послідовно реалізуються зміст і цілі навчальної діяльності; 2) використання організаційних умов, наукових ідей і засобів діяльності, які забезпечують оптимізацію всього навчально-виховного

процесу; 3) активізацію діяльності всіх учасників педагогічного процесу, розвиток суб'єкт-суб'єктних стосунків, посилення гуманістичного й творчого підходів у навчальному процесі [8, с. 8].

Слід підкреслити, що наведений перелік далеко не вичерпує усього різноманіття підходів до розуміння дефініції “педагогічна технологія”, бо, як зазначається в монографії, що написана за редакцією С. О. Сисоевої, нині існує понад 300 визначень поняття “педагогічна технологія” [6, с. 27]. Проте, до завдань нашого дослідження на даному його етапі не входило проведення аналізу всіх існуючих трактувань терміна “педагогічна технологія”, тому логічним буде частину з них не зазначати. У той же час варто наголосити, що В. А. Козаков та Д. І. Дзвінчук у своїй монографії дійшли висновку, що, оскільки педагогіка – це наука про освіту, яку не можна “технологізувати”, то вживання поняття “педагогічна технологія” навряд чи має сенс [9, с. 36]. Нам із таким підходом важко погодитися, тому ми приєднуємося до тієї когорти дослідників, які вважають виправданим існування терміна “педагогічна технологія”.

Таким чином, під педагогічною технологією формування вмінь професійного спілкування студентів економічного профілю аграрного ВНЗ ми розуміємо сукупність науково обґрунтованих психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів і прийомів, спрямованих на ефективне (при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників педагогічної взаємодії) досягнення поставленої мети (формування професійно-комунікативних умінь у майбутніх фахівців). У якості такої педагогічної технології ми пропонуємо спеціальну тренінгову програму, яка забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями агроекономічного профілю системою вмінь професійного спілкування, що обґрунтована нами [10].

Розробка вказаної педагогічної технології передбачає обґрунтування її структури. Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень свідчить про наявність різних підходів до визначення структури педагогічних технологій. На підставі аналізу та узагальнення результатів досліджень М. В. Гриньової [11, с. 31], І. М. Дичківської [12, с. 56], Л. П. Іванченко [13], В. В. Корнещук [14], П. І. Матвієнко [15], Г. К. Селевко [16, с. 21] нами визначено структуру педагогічної технології формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю, яка має такий вигляд:

1) концептуальна частина – передбачає короткий опис провідних (головних) ідей, положень, підходів і принципів, які сприяють її розумінню;

2) змістовно-цільова частина – охоплює постановку мети, формулювання цілей (завдань) щодо досягнення результатів, зміст навчального матеріалу;

3) процесуальна частина – організація навчального процесу відповідно до поставленої мети й завдань (етапи формування, методи й

форми навчальної діяльності); програмно-методичне забезпечення (навчальні дисципліни, програми, навчальні та методичні посібники, дидактичний матеріал); інструментарій для діагностики результативності навчального процесу (критерії оцінки, рівні сформованості, результат).

Слід підкреслити, що всі структурні складові вказаної педагогічної технології – концептуальний, змістовно-цільовий, процесуальний – є не просто механічною сукупністю окремих компонентів, а утворюють цілісну систему, в якій кожна частина підпорядковується іншій і водночас визначає її зміст: мета технології, яка ґрунтується на певних концептуальних положеннях, визначає її зміст, а зміст – вибір засобів і методів навчання. З огляду на це, є підстави стверджувати, що структурні частини даної технології є її системотворчими компонентами. У педагогічній технології формування вмінь професійного спілкування студентів економічного профілю аграрного ВНЗ синтезуються досягнення психолого-педагогічної та агроекономічної науки й практики, здобутки минулого досвіду й сучасності, органічно поєднуються традиції та новаторство, тобто класичні та інноваційні підходи.

Провідними ідеями, які становлять підґрунтя концептуальних основ формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців економічного профілю аграрної галузі є: по-перше, науково обґрунтований вибір і творче сполучення таких методологічних підходів, як: системний, особистісний, діалогічний, діяльнісний, акмеологічний та рефлексивний; по-друге, розробка педагогічної технології має ґрунтуватися на принципах системності, комплексності, інноваційності, комунікативності, варіантності, проблемності, міжпредметності; по-третє, оптимальний вибір сучасних дидактичних систем, що передбачає забезпечення діалектичної єдності традиційного та інноваційного підходів у процесі організації цілеспрямованої спільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів.

Щодо змістовно-цільового блоку, то головною метою педагогічної технології є формування системи вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю на рівні, достатньому (бажаному) для здійснення ефективної професійної діяльності. Зазначеній меті підпорядковуються часткові завдання, які її конкретизують, тобто кожне із визначених завдань передбачає формування окремих елементів (умінь) системи вмінь професійного спілкування. Змістовим блоком педагогічної технології є вдосконалення програми навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Оскільки формування вмінь ґрунтується на знаннях, то педагогічна технологія, як розгорнутий у часі педагогічний процес, передбачає оволодіння майбутніми фахівцями знаннями щодо сутності, структури, функцій, особливостей та інших базових характеристик професійного спілкування, а також оволодіння досвідом переносити сформовані вміння в нові комунікативні ситуації.

Процесуальний блок педагогічної технології передбачає її

реалізацію за такими етапами: мотиваційний – спрямований на розкриття значущості професійного спілкування й оволодіння професійно-комунікативними вміннями для майбутнього фахівця агроекономічного профілю; інформаційний – передбачає оволодіння знаннями щодо фахового спілкування як теоретичною основою вмінь; процесуально-практичний – зорієнтований на практичне оволодіння системою вмінь професійного спілкування; дослідницький – подальший розвиток вказаних умінь під час навчально-дослідницької і науково-дослідної діяльності; аналітично-підсумковий – оцінюються результати діяльності та визначаються перспективні напрями для кожного з майбутніх фахівців щодо корекції формування вмінь професійного спілкування.

Реалізація кожного із вказаних етапів передбачає добір відповідних форм і методів навчання, відбір навчального матеріалу для лекційних, практичних і семінарських занять, застосування вправ і завдань, наближених до реальних умов професійної діяльності майбутніх фахівців агроекономічного профілю. Головним методом реалізації педагогічної технології є тренінг, який відрізняється від традиційних форм організації навчання тим, що його учасники навчаються на власному досвіді в наближених до реального середовища умовах. Тренінг є ефективною формою, що забезпечує формування системи вмінь професійного спілкування, адже в ході тренінгу застосовується комплекс методів навчання, зокрема, такі як: презентації, міні-лекції, бесіди, розповіді, демонстрації, кейси, моделювання комунікативних ситуацій, мозкові “атаки”, дискусії, робота в малих групах, ділові й рольові ігри.

Отже, педагогічну технологію формування вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю ми розглядаємо як систему науково обґрунтованих психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів і прийомів, спрямованих на ефективне досягнення поставленої мети (формування професійно-комунікативних умінь у майбутніх фахівців). Визначена й теоретично обґрунтована структура педагогічної технології формування системи вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю може слугувати теоретичним підґрунтям організації експериментальної роботи щодо оволодіння вказаними вміннями. Подальші дослідження передбачається провести в напрямку поглибленого вивчення процесуальної частини педагогічної технології формування вмінь професійного спілкування.

Література:

1. Концепція реформ і розвитку аграрної освіти та науки в Україні : проект [Електронний ресурс]. – Мін. аграр. політики. – К., 2010. – Режим доступу : <http://minagro.gov.ua>. **2. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. **3. Прокопенко І. Ф.** Педагогічні технології : навч. посіб. /

І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Колегіум, 2005. – 224 с.

4. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 504 с.

5. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Чемерис. – К., 2007. – 24 с.

6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.

7. Ніколаєнко Ю. О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. О. Ніколаєнко. – Полтава, 2009. – 260 с.

8. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. О. Ковальчук. – К., 1999. – 18 с.

9. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : монографія / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ “НІЧЛАВА”, 2003. – 140 с.

10. Кучер А. В. Система комунікативних умінь фахівця агроекономічного профілю / А. В. Кучер // Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2011. – № 1. – С. 181 – 185.

11. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : АСМІ, 2008. – 230 с.

12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

13. Іванченко Л. П. Структура педагогічної технології формування в учнів загальноосвітньої школи мотивації до систематичних занять фізичною культурою / Л. П. Іванченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 8. – С. 25 – 29.

14. Корнєшук В. В. Технологічний підхід до формування професійної надійності майбутніх фахівців соціологів / В. В. Корнєшук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – 2010. – № 8. – С. 229 – 234.

15. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник статей / за ред. П. І. Матвієнко. – Полтава : ПОПОПП, 1999. – 376 с.

16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Кучер А. В. Структура педагогічної технології формування умінь професійного спілкування.

У статті висвітлено результати дослідження сутності педагогічної технології формування умінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю й теоретично обґрунтовано структуру вказаної технології.

Ключові слова: педагогічна технологія, вміння, професійне спілкування.

Кучер А. В. Структура педагогической технологии формирования умений профессионального общения.

В статье отражены результаты исследования сущности педагогической технологии формирования умений профессионального общения студентов агроэкономического профиля и теоретически обосновано структуру обозначенной технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, умения, профессиональное общение.

Kucher A. V. The structure of pedagogical technology of formation of skills of professional communication.

The results of research of essence of pedagogical technology of forming of skills of professional communication of students of agroeconomic profile are elucidated in the article and the structure of the pedagogical technology is theoretically proved.

Key words: pedagogical technology, skills, professional communication.

УДК 351.74: 355.23

В. В. Лазарева

**ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ДІЛЬНИЧНИХ
ІНСПЕКТОРІВ МВС ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ТА ШЛЯХИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ**

Актуальність дослідження зумовлена соціально-економічними процесами, що мають місце в державі, і які спричинили зміни в освітньому просторі та, зокрема, у відомчій освіті. Сучасні працівники ОВС мають сприяти соціальним і моральним перетворенням суспільного життя країни. Це, у свою чергу, вимагає від фахівців згаданої категорії високого професіоналізму, відповідального ставлення до поставлених завдань та обов'язків, що можливо за умови належної підготовки цих спеціалістів та пошуку ефективних шляхів для реалізації службових завдань. Особливо гостро постає питання підготовки дільничних інспекторів міліції (далі – ДІМ) до виконання своїх професійних обов'язків та реалізації завдань, передбачених державою у цьому напрямку. Оскільки робота згаданої категорії працівників ОВС найбільш тісно пов'язана з населенням, вирішенням проблем і службових завдань на місцевому рівні, то якість її виконання служить показником роботи відомчої системи загалом, і від її ефективності залежить і загальна оцінка роботи правоохоронних органів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що питання готовності людини до різних видів діяльності набуло особливої актуальності у кінці 50-х – на початку 60-х рр. минулого століття, що було зумовлено потребою в пошуку джерел ефективності праці та розширення сфер виробництва. Особистість є суб'єктом діяльності, а отже, суспільство виявляє зацікавленість у підвищенні її професійних можливостей, готовності виконувати поставлені завдання на високому рівні.

Останнім часом з'явилася низка досліджень, присвячених аналізу готовності до різних видів діяльності. Так, готовність до праці на виробництві вивчали: С. М. Кучеренко, К. К. Платонов, Л. А. Кандибович та ін. Питання готовності до виконання бойового завдання висвітлене у роботах М. І. Дьяченка. Педагоги Ю. Бабанський, В. Сластьонін, Н. Кузьміна та ін. звертають увагу на фактори, які дають можливість керувати розвитком готовності. Психологи О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе та ін. вказують на залежність між станом готовності до діяльності та її ефективністю. Багато науковців, серед яких провідне місце належить П. М. Воловику, С. У. Гончаренку, І. А. Зязюну, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвій та ін., аналізували такі нові аспекти педагогіки, що стосуються педагогіки вищої військової школи.

Незважаючи на високий ступінь дослідженості питання, у теорії відомчої освіти проблема підготовки (а відтак – і готовності) дільничного інспектора міліції залишається фактично не розробленою.

Отже, метою нашої статті є визначити сукупність компонентів готовності майбутніх ДІМ до майбутньої професійної діяльності та окреслити, на основі виявлених компонентів, шляхи її формування у процесі фахової підготовки.

Аналіз низки підходів доводить, що готовність досліджується як стан свідомості, систем організму до роботи у відповідальній ситуації; як умова адаптації до умов праці, подальшого професійного удосконалення. Звідси випливає, що готовність загальну, психо-фізіологічну, яка властива будь-якій людині, слід відрізнити від професійної готовності. Остання характеризується як “суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання професійної діяльності і прагне її виконувати...” [2, 272] Можемо говорити про професійну готовність ДІМ як психічний стан, якість особистості, що передбачає виражене ставлення до обраної професії, наявність потенційних професійно необхідних якостей та володіння системою знань щодо роботи в ОВС. Як відзначають дослідники [6, с. 42 – 43], професійна готовність особистості складається з наступних компонентів:

- 1) мотиваційного;
- 2) орієнтаційного;
- 3) операційного;
- 4) вольового;
- 5) оціночного.

Злагожденість перерахованих компонентів є показником такого рівня готовності до професійної діяльності, який дозволяє говорити про високу результативність праці, творчий підхід до виконання службових завдань. Наповненість кожного з окреслених компонентів вимагає від педагогічного, керівного складу військових навчальних закладів ґрунтовних знань основ загальної та військової психології, педагогіки та направленості усього навчально-виховного процесу на якісну підготовку курсантів – майбутніх ДІМ.

Так, згадана *мотиваційна складова* процесу готовності до діяльності передбачає формування усвідомлення своїх обов'язків перед професією та людьми, відповідальність за свої вчинки, прагнення своєю роботою покращити загальний рівень професіоналізму ОВС, покращити імідж української міліції. *Орієнтаційний характер* готовності має свідчити, що майбутній інспектор чітко обізнаний зі специфікою своєї діяльності, яка, як відомо, передбачає високий ступінь ризику (непередбачувані службові ситуації, конфлікти тощо) та впевнений у своїй психологічній, моральній готовності до роботи. Стійкість операційних реакцій передбачає володіння працівником ОВС засобами та прийомами діяльності, потрібними знаннями, навичками та вміннями...” [4, с. 26]. Психологи відзначають, що готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою). Тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє та виявляється постійно і становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох факторів, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності. Важливим фактором у реалізації операційного компоненту є те, щоб готовність ситуативна стала неодмінною ознакою тривалої (постійної) готовності дільничного інспектора до професійної діяльності. Чинник *вольової саморегуляції* є домінуючим у роботі міліціонера, бо дозволяє зберігати врівноваженість у критичних ситуаціях, не втрачати навичок організації та самоорганізації під час виконання професійних обов'язків. Для працівника ОВС важливими вольовими якостями можна вважати також пунктуальність, самовладання, готовність до ризику при виконанні службових обов'язків. *Оціночна складова*, на наш погляд, є підсумковим фактором для перерахованих вище компонентів. Її суть полягає у тому, що дільничний інспектор здатен об'єктивно оцінити рівень своєї фахової готовності, бути самокритичним, виявити можливі недоліки та усувати їх шляхом роботи над собою, покращуючи особистісні та професійні показники.

Як бачимо, готовність до професійної діяльності забезпечує єдність природних якостей особистості та набутих властивостей особистості професіонала, його досвіду. Варто, однак, зважати на те, що зміст компонентів працівника ОВС істотно відрізняється від їх характеру у фахівця будь-якої іншої сфери. Ця відмінність пояснюється тим, що

правоохоронна діяльність має специфічну мету – “охорона честі, гідності громадян, майна від протиправних зазіхань...” [3]. Необхідна умова для формування готовності – активне, позитивне ставлення до діяльності. Від того, чи буде це ставлення позитивним або негативним, короткочасним, випадковим або стабільним, значно залежить ефективність діяльності, міра активності особистості, з якою та буде прагнути одержати позитивні результати у своїй праці

Необхідною структурною одиницею професійної готовності є наявність педагогічних здібностей. Вирішальними для становлення такої готовності є: педагогічне мислення, увага, спостережливість. Так само, як і професія педагога, лікаря, робота міліціонера, зокрема – дільничного інспектора, передбачає високий рівень контактності, комунікативні здібності, відчуття такту у спілкуванні з різними категоріями населення, уміння знайти “правильний” підхід до конкретної людини, групи тощо. Внаслідок формування перерахованих компонентів працівник правоохоронних органів орієнтується на певний стиль поведінки, на єдність дій і зусиль, необхідних для досягнення мети; самостійно створює умови для успішної роботи, якщо це потрібно, і залежить від нього.

Враховуючи професійні якості, якими повинен володіти дільничний інспектор, слід звернути увагу на побудову педагогічного процесу у системі відомчих навчальних закладів, який виконує навчально-виховні функції підготовки працівників МВС. Загальними вимогами до підвищення якості професійної підготовки є: висока мотивація, цілеспрямованість, за якої уся система професійної підготовки, заняття повинні бути підпорядковані інтересам підвищення професійної готовності, поєднання теоретичної бази підготовки ДІМ з її практичним підтвердженням. Психолого-педагогічне забезпечення професійної готовності правоохоронців передбачає, насамперед, такі напрямки:

- 1) зміцнення ідеї підвищення професійної готовності серед начальницького та викладацького складу під час проведення занять, професійної підготовки;

- 2) використання професійних можливостей, кадрового та матеріально-базового характеру для успішної реалізації професійної підготовки, яка становить “організований та цілеспрямований процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішного виконання оперативно-службових задач” [5].

Результативність роботи правоохоронних органів та, зокрема, служби дільничних інспекторів МВС залежить від їх професійної готовності, що включає мотиваційний, орієнтаційний, оціночний, вольовий та операційний компоненти. Готовність до професійної діяльності забезпечує єдність особистісних утворень та психолого-педагогічна робота, що проводиться у відомчих закладах освіти. Таким чином, практична підготовка служби ДІМ до успішного подолання

професійних труднощів і службових завдань, правильність урахування психологічних аспектів у взаємодії з населенням –мають стати якісними показниками їх професійної готовності. Отже, сформована готовність ДІМ МВС України до реалізації професійної діяльності є однією з найважливіших умов гармонійного розвитку працівника ОВС та системи правоохоронних органів загалом. Визначене особистісне психолого-педагогічне утворення формується переважно на основі позитивного, відповідального ставлення фахівців до службової діяльності, наявності необхідних знань, умінь та навичок у поєднанні з мотиваційною сферою, яка відповідає вимогам професійної діяльності служби ДІМ.

Перспективами подальших досліджень в окресленому напрямі є удосконалення методичного, психолого-педагогічного забезпечення професійної готовності майбутніх дільничних інспекторів у ВНЗ МВС України, розкриття умов ефективного формування готовності фахівців згаданої служби до вирішення професійних завдань, передбачених державою.

Література:

1. Андросюк В. Г. Юридична психологія / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв та ін. – К., 1999. **2. Бродовська В. Й.** Тлумачний словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД “Професіонал”, 2007. – 512 с. **3. “Закон України про міліцію”** від 20 грудня 1990 року // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 4. **4. Карикова І. В.** Психологические проблемы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях / И. В. Карикова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2004. – № 1 (13). – С. 26. **5. Наказ МВС України** від 16 березня 1992 р. № 147. **6. Психологія та педагогіка управління в органах внутрішніх справ : курс лекцій** / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Г. О. Юхновець та ін. – К. : Українська академія внутрішніх справ, 1995. – 128 с.

Лазарева В. В. Готовність майбутніх дільничних інспекторів МВС до професійної діяльності та шляхи її формування.

У статті йдеться про важливу складову професійної діяльності дільничного інспектора МВС – професійну готовність. Проаналізовано основні компоненти професійної готовності та розкрито їх специфіку відносно працівника ОВС. Окреслено ефективні напрямки щодо забезпечення психолого-педагогічної готовності майбутнього дільничного інспектора з огляду на специфіку його службової діяльності.

Ключові слова: професійна готовність, служба дільничних інспекторів МВС, службові завдання.

Лазарева В. В. Готовность будущих участковых инспекторов МВД к профессиональной деятельности и пути ее формирования.

В статье речь идет о важной составляющей профессиональной деятельности участкового инспектора МВД – профессиональной готовности. Проведен анализ основных компонентов профессиональной готовности и раскрыта их специфика касательно сотрудника ОВД. Очерчены эффективные направления обеспечения психолого-педагогической готовности будущего участкового инспектора с учетом специфики его служебной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, служба участковых инспекторов МВД, служебные задания.

Lazareva V. V. Readiness of the future divisionary inspectors of MIA to the professional activity and ways of its formation.

The article deals with an important component of the divisionary inspector's professional activity – professional readiness. Analysis of basic components of professional readiness and their specificity on the employee's OIA are disclosed. An effective directions to provide psychological and educational readiness of future precinct inspector are outlined, taken into account the specificity of his official activities.

Key words: professional readiness, district (divisionary) police office MIA, office tasks.

УДК 378.14

О. А. Лисенко

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ДЛЯ НАБУТТЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИВЧЕННІ
КУРСУ “ТЕОРІЯ ЙМОВІРНОСТЕЙ”**

Основною метою розвитку вищої освіти є підвищення якості підготовки спеціалістів, розвиток інноваційної освіти, зміни технології організації навчального процесу і підпорядкування її інтересам студентів, що бажають отримати якісну базову освіту [1, с. 134]. Найбільш актуальною формою отримання освіти за різними напрямками підготовки сьогодні є дистанційне навчання, що застосовує у навчальному процесі кращі традиційні та інноваційні методи, засоби і форми навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що супроводжують і адмініструють навчальний процес [2, 109].

Серед визначених у концепції розвитку дистанційної освіти [3, с. 7] завдань слід виділити такі: розроблення та апробація засобів навчально-методичного забезпечення дистанційної освіти; впровадження технологій дистанційного навчання на всіх рівнях як повної освіти, так і навчання за окремими курсами або блоками курсів; застосування

дистанційних технологій в усіх формах навчання: очній, заочній, екстернаті [4, с. 111].

У сучасному освітянському просторі крім проблеми розробки дистанційної освіти постає питання її впровадження та ефективного використання, що є предметом дискусій серед багатьох науковців та практиків. Даним проблемам присвятили свою увагу О. Андрєєва, В. Валуйський, М. Гончаренко, П. Дмитренко, І. Кульчинський, В. Олійник, Є. Полат, А. Новацький, С. Сазонов, А. Хуторський, В. Шинкарук [5] та ін. Проте немає єдиної методики розробки технологій створення дистанційних курсів для математичних дисциплін, зокрема, теорії ймовірностей.

Метою даної роботи є дослідження методичних аспектів при створенні електронного курсу “Теорія ймовірностей” для впровадження у початковий процес з метою підвищення ефективності підготовки студентів денної форми навчання.

Ефективність будь-якої системи навчання визначається, по-перше, теорією формування системи знань і теорією формування системи професійних умінь та навичок [6, с. 23]. При існуючому сьогодні нерівномірному навчальному навантаженні неможливо сформувати стійку систему знань. Тобто найбільш ефективною буде така система, при якій навчальне навантаження протягом визначеного навчального періоду буде більш рівномірним. Методи, що представляє дистанційне навчання, базуються на індивідуалізованому навчанні, тобто за рахунок значно збільшеної частки самостійної роботи студентів. Отже, студент обирає власний темп набуття знань та навиків з навчальної дисципліни. Тому дана форма навчання є більш оптимальною для формування цілісної системи знань.

Проте треба враховувати, що при впровадженні будь-якої з форм дистанційного навчання при вивченні математичних дисциплін виникає питання дидактичного моделювання навчального процесу [7, с. 33], в тому числі питання навчально-методичного забезпечення навчального процесу, створення відповідної бази навчально-методичних комплексів та дистанційних курсів.

Як зазначає Є. С. Полат дидактичне моделювання представляє собою ідеалізований навчальний процес, що складається з сукупності визначених компонентів, взаємопов'язаних у певному порядку, з метою їх вивчення і з'ясування рівня ефективності. Змістовне наповнення кожного компоненту визначають у процесі створення електронного курсу, враховуючи специфічні особливості, зазначені види і характер навчальної діяльності, форми організації навчального процесу [8, с. 86].

Так курс “Теорія ймовірностей” є фундаментальним при отриманні вищої освіти практично за усіма напрямками підготовки. Ідея розробки і використання електронного курсу з даної дисципліни сформувалася протягом останніх декількох років на власному досвіді викладання як студентам-математикам, так і студентам нематематичного

профілю. В першому випадку до цього призвело тотальне скорочення годин, які виділяються на даний курс і, як наслідок, винесення великої кількості матеріалу на самостійне опрацювання, у другому випадку – низька шкільна математична підготовка і низький рівень умотивованості щодо необхідності вивчення даного курсу, проте остання проблема зникає на більш старших курсах, де вивчають фахові дисципліни.

Враховуючи вищезазначене, для викладача вищої школи складаються дві ситуації:

1) вивчення матеріалу потребує елементів теорії ймовірностей (наприклад, у межах курсу вищої математики для нематематиків);

2) курс теорії ймовірностей є обов'язковою навчальною дисципліною з опануванням прикладних аспектів її застосування.

Проте в обох випадках є необхідним набуття навичок розв'язання типових задач. З урахуванням того, що створюваний електронний курс буде використовуватися для студентів денної форми навчання, основна увага була приділена розробці практичних завдань. Це дозволить студентам нематематичного профілю отримати якісні знання при мінімальній кількості годин, а математикам винайти більше часу для вивчення теоретичних та прикладних аспектів навчальної дисципліни.

З метою підвищення якості знань та навичок на кафедрі математичного моделювання Запорізького національного університету викладачами разом із студентами напряму підготовки “Прикладна математика” розробляється електронний курс “Теорія ймовірностей” на базі платформи управління дистанційним навчанням Moodle [9]. Вибір останньої мотивований тим, що даний програмний комплекс з відкритим кодом є спеціалізованою системою управління навчальним процесом з використанням Internet. Дана система дистанційного навчання призначена для організації взаємодії між викладачем та студентом, проте підходить і для організації традиційних дистанційних курсів та підтримки стаціонарної форми навчання. На сьогодні в Україні Moodle – одна з найкращих систем розробки дистанційних курсів, має багатомовний інтерфейс, включаючи і українську мову та використовується багатьма навчальними закладами.

Згідно загального алгоритму розробки навчального модуля із зазначеної дисципліни в системі дистанційної освіти, що представлена в роботі [10, с. 20], в першу чергу увага розробників була приділена створенню тестово-тренувальних модулів, що дозволяють без обмеження у часі набувати самостійно навички у розв'язанні типових задач з дисципліни і проводити тренувальні модульні контрольні заходи.

Закріплення практичних навичок з курсу ми розглядали у трьох варіантах: теоретичний, типовий та практичний. Перший варіант передбачає перевірку одержаних, в тому числі і самостійно, знань з курсу у вигляді різного плану теоретичних тестів. Другий варіант у тестовій формі пропонує визначити тип представленої задачі та, визначивши правильну формулу, розв'язати і ввести числову відповідь. Зазначимо,

що перші два випадки є тренувальними. У третьому випадку студенту пропонується провести самоаналіз, у тому числі і тренувальний модульний контроль одержаних знань у вигляді розв'язання визначеної кількості задач з різних тем, що включені до даного модулю.

Розглянемо більш детально другий тренувальний варіант набуття навичок на прикладі теми “Комбінаторика” (рис. 1). Різноманітність представлених задач у даній темі призводить до ситуації, коли студент постійно плутає і не може визначитися, яку формулу потрібно використовувати для розв'язання запропонованої задачі. У розробленому електронному курсі пропонується спочатку визначити тип задачі, а відповідно і формулу, яку потрібно використати для її розв'язання, застосовуючи наведену блок-схему пошуку визначеного типу задачі. Після вибору відповіді автоматично система перевіряє її на правильність, і у разі, якщо відповідь дана неправильна, пропонує обрати знов і так до тих пір, поки не буде обрана правильна відповідь. Після цього студенту пропонується розв'язати запроповану задачу за правильною формулою, вводючи при цьому числову відповідь, а не обираючи її серед запропонованих.

Таким чином, не звертаючись до теоретичних відомостей, студент, тренуючись необмежене у часі і розв'язуючи достатню для нього кількість задач, набуває практичні навички з даної теми. Аналогічні блок-схеми розроблені до таких тем курсу “Теорія ймовірностей”, як “Складні події”, “Схема Бернуллі” тощо.

Теорія ймовірностей > Тести > Тренінг > Спроба 1

Info Results Preview Редагувати

Preview Тренінг

Start again

Сторінка: (Previous) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 (Далі)

Скількима способами читач може вибрати дві книжки з шести назвинок? Розв'язок цієї задачі можна знайти за допомогою формули. Для розв'язку скористуйтеся схемою визначення виду комбінації.

Схема визначення виду комбінації:

```

    graph TD
      A[Побудувати декілька комбінацій] --> B{Чи повторюються елементи у виборі?}
      B -- так --> C{Чи збігається}
      B -- ні --> D{Чи збігається}
      C -- так --> E{Чи існує порядок?}
      C -- ні --> F[Перестановки з повтореннями]
      E -- так --> G[Розміщення з повтореннями]
      E -- ні --> H[Сполучення з повтореннями]
      D -- ні --> I[Перестановки]
      D -- так --> J{Чи існує порядок?}
      J -- ні --> K[Сполучення]
      J -- так --> L[Розміщення]
    
```

Choose one answer:

- a. перестановки
- b. перестановки з повтореннями
- c. розміщення ✘
- d. сполучення

Це неправильна відповідь. Спробуйте ще раз.

Submit

Incorrect
Marks for this submission: 0/1.

Скількима способами читач може вибрати дві книжки з шести назвинок? Розв'яжіть задачу та вкажіть відповідь.

Відповідь: ✓

Це правильна відповідь.

Submit

Correct
Marks for this submission: 1/1.

Рис. 1. Тренувальний варіант набуття навичок розв'язання типових задач за темою “Комбінаторика”

Також у тренувальному режимі студенту пропонується перевірити себе на готовність до модульного контролю спробою розв'язати типовий

модульний тест, що складається з декількох задач з різних тем. При цьому, крім необмеженості у часі, на розв'язання представлених задач студент має право на підказку у вигляді коротких теоретичних відомостей на поняття та терміни, що зустрічаються в умові задачі (рис. 2).

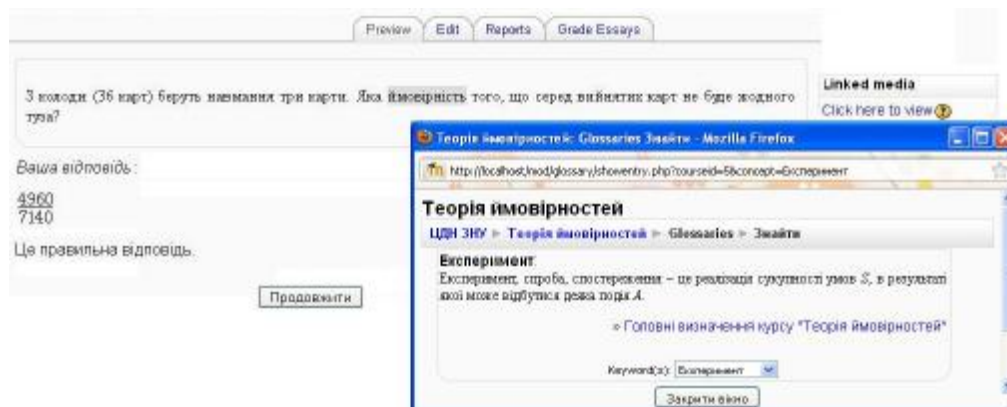


Рис. 2. Приклад розв'язання задачі у тренувальному режимі

Зазначимо, що розроблені тести містять такі типи питань, які дозволяє реалізувати система дистанційного навчання Moodle: 1) з вибором однієї правильної відповіді; 2) з вибором декількох правильних відповідей; 3) зі встановленням правильної відповідності; 4) з безпосереднім введенням короткої числової відповіді.

Згідно рейтингової системи оцінки успішності студентів з даної дисципліни оцінювання контрольних заходів відбувається відповідно до загальної кількості балів за даний модульний контроль і рівня складності винесених задач. При цьому студент має право скласти модульний контроль повторно.

Зауважимо, що банк задач та питань, представлений у даному електронному курсі, розроблювався з урахуванням фахової підготовки студентів, тобто для нематематичного профілю з метою підвищення їх умотивованості наведені задачі, що застосовують факти та поняття у дисциплінах їх напряму підготовки. Для математиків до даного банку додаються задачі більш підвищеної складності з використанням понять інших математичних дисциплін.

Створений таким чином електронний курс "Теорія ймовірностей" був впроваджений у навчальний процес для студентів денної форми навчання напряму підготовки "Математика".

Отже, як показала практика, розроблений електронний курс здатний підвищити ефективність підготовки студентів, що навчаються на денній формі навчання, за рахунок підвищення самостійності оволодіння навичками розв'язання типових задач із зазначеної дисципліни. Таким чином, звільняється час викладача на консультаціях та лекційних

(практичних) заняттях для вивчення теоретичних та прикладних аспектів застосування даного курсу.

У результаті розробки даного електронного курсу були створені такі блоки відомостей:

- інформаційний (теоретичний матеріал) з використанням інтерактивних підказок;
- практичний (опанування теоретичних навичок визначення задач, набір задач для самостійного розв'язання, прикладні та практичні задачі, розподіл задач за практичними заняттями);
- контролюючий (теоретичні та практичні тести для самоперевірки та кредитно-модульної системи);
- довідковий (словник основних термінів та понять).

У подальшому даний електронний курс, що використовує сучасні Internet-технології і методики навчання, комп'ютерні системи тестування, технології дистанційного навчання та дистанційного консультування з урахуванням одержаного досвіду його використання у навчальному процесі студентів денної форми навчання, передбачається розвинути у дистанційний курс згідно вимог дистанційної освіти, що дозволить самостійно набути як теоретичні знання, так і практичні навички шляхом використання інтерактивної складової.

Література:

- 1. Закон** України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 № 2984-III // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 20. – Ст. 134.
- 2. Абакумова О. О.** Дистанційні навчальні курси в інженерній освіті (на прикладі курсу “Теорія електричних кіл”) / О. О. Абакумова // Вісник НТТУ “КПІ”. – 2009. – Вип. 3. – С. 109 – 116.
- 3. Концепція** дистанційної освіти в Україні. – К. : КПІ, 2000. – 12 с.
- 4. Коломієць О. М.** Елементи дистанційного навчання аналітичної геометрії / О. М. Коломієць // Didactics of mathematics : Problems and Investigations. – 2005. – Issue #24. – С. 111 – 115.
- 5. Шинкарук В.** Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Раковський, К. Метешкін // Вища школа. – 2008. – № 9. – С. 12 – 28.
- 6. Бакалов В. П.** Дистанционное обучение : концепция, содержание, управление : учеб. пособие / В. П. Бакалов, Б. И. Крук, О. Б. Журавлева. – М. : Горячая линия – Телеком, 2008. – 107 с.
- 7. Андреев А. А.** Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях / А. А. Андреев. – М. : МЭСИ, 1999. – 197 с.
- 8. Полат Е. С.** Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. завед. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
- 9. Welcome** to the Moodle community! [Электронный ресурс] // moodle – Официальный сайт. – Режим доступа : сайт <http://moodle.org>.
- 10. Борисовська Ю. О.** Використання педагогічних підходів дистанційного навчання до самостійного вивчення природознавчих дисциплін / Ю. О. Борисовська,

О. С. Козлова, О. А. Лисенко // Теорія та методика електронного навчання : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – Вип. I. – С. 18 – 23.

Лисенко О. А. Використання елементів дистанційного навчання для набуття практичних навичок при вивченні курсу “Теорія ймовірностей”.

У статті розглянуто можливості застосування електронного курсу “Теорія ймовірностей” у навчальному процесі для підвищення ефективності підготовки студентів денної форми навчання. Розроблений автоматизований курс дозволяє самостійно набути теоретичні та практичні навички у розв’язанні типових задач за допомогою тренувального режиму та модульних контрольних заходів.

Ключові слова: ефективність, практичні навички, дистанційне навчання, електронний курс, тест, самостійність, тренувальний режим, модульний контроль.

Лысенко О. А. Использование элементов дистанционного обучения для приобретения практических навыков при изучении курса “Теория вероятностей”.

В статье рассмотрены возможности применения электронного курса “Теория вероятностей” в учебном процессе для повышения эффективности подготовки студентов дневной формы обучения. Разработанный автоматизированный курс позволяет самостоятельно приобрести теоретические и практические навыки в решении типовых задач с помощью режима тренировки и модульных контрольных средств.

Ключевые слова: эффективность, практические навыки, дистанционное обучение, электронный курс, тест, самостоятельность, режим тренировки, модульный контроль

Lysenko O. A. Use of elements of the E-learning for acquisition of practical skills at the study of course “Probability theory”.

In article the possibilities of application of an electronic course “Probability theory” in educational process for increase of efficiency of preparation of students of day mode of teaching are considered. The developed automated course allows to get independently theoretical and practical skills in the solution of typical tasks by means of the mode of training and modular control means.

Key words: efficiency, practical skills, e-learning, electronic course, test, independence, training mode, module control.

УДК 378.147:51

Н. М. Лосєва, Т. В. Непомняца

**СПЕЦІАЛЬНІ КОМУНІКАТИВНІ КОНСТРУКЦІЇ ЯК ЗАСІБ
СТВОРЕННЯ ПЕРЕДУМОВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО
ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ**

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується стрімким збільшенням інформаційних потоків, надшвидкими темпами впровадження новітніх технологій і прогресивних форм організації виробництва, об'єднанням людства у всесвітньому масштабі. Зазначені процеси зумовлюють глибинні перетворення на ринку праці. У наш час бізнес і промисловість відчувають нагальну потребу у випускниках вищих навчальних закладів, які не лише мають високий рівень сформованості знань, умінь і навичок, але й здатні до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, інноваційної творчої діяльності, як власної, так і колективної. Зміна принципів організації соціального середовища ставить кожну людину перед проблемою самореалізації в умовах непередбачуваності і нестабільних обставинах професійної діяльності.

Наявна практика вищої освіти засвідчує, що існуюча нині система навчання забезпечує учасникам навчально-виховного процесу, у кращому випадку, можливість тільки стихійного саморозвитку. Такий стан речей призводить до протиріччя між потребою студента у самореалізації під час навчання, яка є важливим чинником особистісного і професійного розвитку і організаційно-педагогічними умовами, що забезпечують цей процес.

Суттєвим кроком на шляху до створення у ВНЗ умов самореалізації особистості є переорієнтація парадигми вищої освіти зі знанієвої на компетентнісну, оскільки саме набуття професійно важливих компетентностей дозволить людині орієнтуватися в інформаційному просторі, швидко реагувати на запити часу, самостійно навчатися протягом усього життя, встановлювати ефективні комунікації. Таке завдання постає і перед студентами вищих технічних навчальних закладів, оскільки їх майбутня професійна діяльність пов'язана з упровадженням новітніх технологій у виробництво, керуванням промисловими підприємствами, комерційними фірмами в умовах інформаційного суспільства.

Важливим компонентом самореалізації майбутнього інженера в інформаційному суспільстві слугує комунікативна компетентність, оскільки "самореалізація завжди здійснюється у деякому соціальному просторі й тому активізується у тих рисах, властивостях і якостях людини, що підтримуються суспільством" [1, с. 122]. Вищий технічний навчальний заклад має готувати людину, спроможну до організації

виробничого процесу, адаптовану до діяльності у системі різноманітних професійних стосунків, організації виробничого процесу. Сьогодення вимагає від інженера відповідальності за результат власної і колективної діяльності, належного рівня управлінських і організаторських умінь.

Питання самореалізації особистості розглядали Н. В. Бордовська, Л. В. Ведерникова, Ж. В. Воронцова, І. Ф. Ісаєв, О. В. Киричук, Н. О. Комісаренко, І. П. Краснощок, В. Г. Маралов, Р. В. Овчарова, В. П. Сазонов, Г. К. Селевко, М. І. Ситнікова, В. О. Сластьонін та ін.

Психологічний аспект розвитку комунікативного потенціалу людини вивчали: О. О. Вербицький, Ю. М. Ємельянов, М. П. Зажирко, В. В. Каплінський, М. О. Коць, Л. А. Петровська та ін.

Різні аспекти професійної комунікації розкриті у дослідженнях Г. О. Балла, Н. П. Волкової, М. М. Заброцького, Я. Л. Коломінського, О. В. Киричука, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко та ін.

Проблемі формування у фахівців комунікативної компетентності під час навчання і виховання присвячені наукові праці Д. М. Годлевської (майбутні соціальні працівники), Р. О. Гришкової (студенти нефілологічних спеціальностей), Ю. Ф. Єщенко (викладачі вищих навчальних закладів), С. В. Козак (майбутні фахівці морського флоту), В. А. Лівенцової (майбутні менеджери), Н. С. Назаренко (майбутні документознавці), О. О. Павленко (майбутні фахівці митної служби), Г. А. Пухальської (майбутні пілоти цивільної авіації), І. М. Чемерис (майбутні журналісти) та ін.

Але, незважаючи на активізацію наукових досліджень у напрямку самореалізації особистості, компетентнісного підходу до навчання, розвитку комунікативних компетенцій студентів залишаються нерозв'язаними багато питань, пов'язаних зі створенням у вищих технічних навчальних закладах передумов для самореалізації майбутнього інженера.

Метою статті є демонстрація способу створення передумов самореалізації майбутнього інженера в освітньо-виховному просторі вищого технічного навчального закладу за рахунок побудови спеціальних комунікативних конструкцій.

Самореалізація являє собою безперервний процес розвитку і вдосконалення індивіда, є умовою і одночасно показником особистої зрілості, однією з найнеобхідніших потреб людини, умовою й гарантією її свободи. Прагнення до неї є однією з провідних рушійних сил розвитку особистості, що спонукає й направляє її діяльність. Комунікативну компетентність студента ми розуміємо як інтегративну якість особистості, що виконує функцію адаптації та адекватного її функціонування в соціумі задля успішного розв'язання навчально-пізнавальних завдань сьогодення і професійних завдань майбутнього.

З метою розвитку комунікативної компетентності особистості пропонуємо використовувати спеціальні комунікативні конструкції: навчальні ситуації, що передбачають спільне виконання студентами

завдань, пов'язаних із їх майбутньою професією, і обов'язково потребують комунікацій. Іншими словами, це створені викладачем умови соціальної взаємодії між студентами, спрямовані на формування в них комунікативної компетентності у різноманітних навчальних ситуаціях, пов'язаних з майбутньою професією [2, с. 45].

Продемонструємо приклад побудови спеціальної комунікативної конструкції для студентів вищих технічних навчальних закладів автомобільно-дорожнього профілю і пояснимо, яким чином комунікативні конструкції активізують процес особистісної самореалізації.

Узагальнюючи знання студентів з теми “Мережеві моделі” дисципліни “Дослідження операцій”, пропонуємо студентам таку ситуацію: у межах підготовки до чемпіонату Євро-2012 проводиться модернізація (розширення) мережі доріг міста Донецька. Зокрема, було прийнято рішення збільшити пропускну здатність доріг з південного напрямку до стадіону “Донбас Арена”, оскільки на шляху від перехрестя бульвару Шевченка з вулицею Челюскінців до перехрестя проспекту Миру з вулицею Челюскінців часто виникають затори. Кожна ділянка доріг, які планується реконструювати, має свою пропускну здатність (кількість автомобілів, які можуть проїхати в одиницю часу). Дороги можуть бути як з двостороннім, так і з одностороннім рухом. На ділянках доріг з одностороннім рухом передбачається додатна пропускну здатність в одному напрямку і нульова в іншому. Необхідно визначити максимальну пропускну здатність (максимальний потік) вулиць, які планується реконструювати. На карті (рис. 1) зображені напрямки руху транспорту на ділянках доріг, які планується реконструювати, а також пропускну здатність кожного напрямку.



Рис. 1. Карта

Ми побудували таку спеціальну комунікативну конструкцію, що пов'язана з майбутньою професією студентів, оскільки вважаємо, що це дозволить не лише продемонструвати застосування апарату математичних дисциплін для розв'язання реальних технічних завдань, а й створити умови соціальної взаємодії, наближені до тих, в яких студентів доведеться виконувати свої професійні обов'язки, сприятиме вихованню шанобливого ставлення до майбутньої професії, формуванню вміння працювати з людьми у професійній діяльності.

Підкреслимо, що ставлення до своєї професії як до арени для самореалізації, на думку дослідників, характеризує справжнього професіонала. Критерієм і мірою професійної майстерності у наш час вважається не тільки володіння методикою вирішення професійних завдань, а й наявність досвіду саморозвитку, набуті в результаті професійної творчості [1, с. 53].

Для розв'язання цього завдання пропонуємо метод розігрування ролей. Використання такої організаційної форми пізнавальної діяльності студентів є зручним, оскільки практичні заняття з дисципліни “Дослідження операцій” проводяться за підгрупами.

“Діючі особи” гри:

- тендерний комітет (голова і декілька фахівців);
- представники транспортних компаній.

Роль голови тендерного комітету виконує викладач. У його обов'язки входить координація роботи свого відомства. Членів тендерного комітету призначає голова з числа тих студентів, які мають високий рівень навчальних досягнень.

Інші студенти академічної групи за бажанням об'єднуються у підгрупи (представництва транспортних компаній) по 3-4 особи, а потім у кожній підгрупі розподіляють такі ролі: інженер-проектувальник, інженер з розрахунків (на цю роль можна призначити декілька студентів) і піар-менеджер.

Сценарій комунікативної конструкції.

Спочатку голова тендерного комітету вітає учасників і представляє своїх колег. Після цього один із членів тендерного комітету оголошує завдання і роздає кожній групі роздруківку карти (рис. 1).

Далі починається робота у групах. Інженер-проектувальник розробляє за даними карти мережу, а інші члени групи в цей час або допомагають йому, або повторюють теоретичні відомості з теми “Мережеві моделі” (вирішують самостійно). Готову мережу інженер-проектувальник передає інженеру з розрахунків, який виконує послідовність ітерацій зі знаходження максимального потоку. Піар-менеджер уважно слідкує за ходом виконання завдання і допомагає у разі необхідності. Інженер-проектувальник також може контролювати обчислення, що проводить інженер з розрахунків.

У той час, коли члени груп працюють над завданням, члени тендерного комітету під керівництвом голови (викладача) спільно розв'язують ту саму задачу.

На виконання завдання відводиться 40 хвилин. Після цього піар-менеджери представляють тендерному комітету і всім присутнім результати, отримані своєю групою. Члени тендерного комітету мають право ставити запитання піар-менеджерам. Якщо в ході обговорення буде знайдена помилка, то слово надається інженеру, який виконував відповідну частину завдання, аби він мав змогу виправитися.

Після виступу піар-менеджерів тендерний комітет переходить до відкритого голосування, в ході якого визначається переможець.

Стратегія комунікативної поведінки викладача при роботі у межах запропонованої комунікативної конструкції має бути спрямована на створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі, такого стану міжособистісних стосунків, що сприяють продуктивній діяльності колективу [3, с. 252]. Для цього він повинен:

- не перетворювати процес виступу піар-менеджерів на контрольне опитування;

- не квапитися з наданням правильної відповіді, якщо студенти висловили хибне судження, а залучати до обговорення студентів, які своєчасно зроблять критичну оцінку;

- відмовитися від “дистанції” зі студентами, довірливо спілкуватися з ними, бути готовим до спільних розмірковувань;

- виявляти товариськість, контактність, сугестивність [3, с. 25];

- залучати студентів до спільного аналізу.

Робота у межах запропонованої комунікативної конструкції обов'язково має закінчуватися підведенням підсумків. Важливо, щоб оцінку загальної роботи і роботи кожної окремої групи давали самі студенти, а не лише викладач. Можна запропонувати кожному студенту одним реченням висловити враження від заняття. У своїй заключній промові викладач має зробити акцент на позитивних моментах колективної роботи, тактовно вказати на недоліки і (в оптимістичній манері) запропонувати шляхи їх подолання.

Спеціальні комунікативні конструкції сприяють розвитку комунікативної компетентності студентів, що, у свою чергу, впливає на шість індикаторів сили *Я*, визначених в *Я*-концепції, уявленні людини про саму себе [1, с. 123].

Пошук, спільна робота, обмін ідеями приводить до розв'язання навчальної проблеми, пов'язаної з майбутньою професією, що у сукупності з позитивною оцінкою викладача сприятиме формуванню поваги особистості до думки оточуючих і до себе, як до професіонала. Як відомо, формування самоповаги відбувається ще у ранньому дитинстві, тому її дуже складно змінити у дорослому віці. “Самоповага є центральною ланкою і мотивом *Я*-концепції” [1, с. 124]. Регулярний позитивний досвід співпраці дозволить систематично впливати на

емоційну сферу студента і тим самим поступово формувати його впевненість у своїх професійних можливостях, творчий потенціал.

Окрім того, постійна співпраця з оточуючими, що підпорядкована спільним цілям, сприятиме формуванню толерантності до зовнішніх загроз і психологічного дискомфорту; здатності до ефективного подолання неприйнятних імпульсів; рівноваги між ригідністю і піддатливістю; спроможності до контролю, самоконтролю і планування.

Наш досвід свідчить, що використання спеціальних комунікативних конструкцій надає можливість студентам “повною мірою відчувати залежність від соціуму у навчально-пізнавальній діяльності сьогодення і професійній діяльності майбутнього” [2, с. 48].

Організована таким чином спільна робота студентів, відповідальність, обмін ідеями, взаємодопомога приводять не лише до засвоєння студентами нових знань, а й сприяють усвідомленню себе як суб’єкта професійної діяльності, актуалізують розвиток і саморозвиток особистості, створюючи тим самим передумови самореалізації майбутнього фахівця (про що засвідчило проведене анкетування студентів I-II курсів Горлівського автомобільно-дорожнього інституту Донецького національного технічного університету).

Оскільки необхідність у спілкуванні є однією з найважливіших соціальних потреб особистості, яка з професійним розвитком обов’язково розширюється і поглиблюється за формою і змістом, перспективним уявляється нам дослідження розвитку комунікативної компетентності студентів завдяки розробці подібних спеціальних комунікативних конструкцій за іншими дисциплінами навчального плану.

Література:

1. Лосєва Н. М. Самореалізація викладача : теоретичний аспект / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с. **2. Непомняща Т. В.** Професійно-орієнтовані задачі як головний чинник формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця в освітньо-виховному просторі ВТНЗ / Т. В. Непомняща // Дидактика математики : проблеми і дослідження. – 2011. – № 35. – С. 44 – 48. **3. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ “Академія”, – 2006. – 256 с.

Лосєва Н. М., Непомняща Т. В. Спеціальні комунікативні конструкції як засіб створення передумов самореалізації майбутнього фахівця в освітньо-виховному просторі ВТНЗ.

У статті обґрунтовується необхідність використання спеціальних комунікативних конструкцій для створення передумов самореалізації майбутнього інженера. Демонструється приклад побудови такої спеціальної комунікативної конструкції при вивченні дисципліни “Дослідження операцій”.

Ключові слова: самореалізація, комунікативна компетентність, спеціальна комунікативна конструкція.

Лосева Н. Н., Непомнящая Т. В. Специальные коммуникативные конструкции как средство создания предпосылок самореализации будущего специалиста в образовательно-воспитательном пространстве ВТУЗ.

В статье обосновывается необходимость использования специальных коммуникативных конструкций для создания предпосылок самореализации будущего инженера. Демонстрируется пример построения такой специальной коммуникативной конструкции при изучении дисциплины “Исследование операций”.

Ключевые слова: самореализация, коммуникативная компетентность, специальная коммуникативная конструкция.

Loseva N., Nepomniashcha T. Special communicative constructions as the way of creations the pre-conditions of future specialist's self-realization in educational sphere of higher technical educational institution.

The necessity to use special communicative constructions to the pre-conditions of future engineer's self-realization is grounded in the article. The example of making such special communicative construction while teaching “Analysis of operations” is demonstrated.

Key words: self-realization, communicative competence, communicative construction.

УДК 378.1

Т. Б. Лупиніс

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, наміри України щодо входження в Європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Разом з тим, у практичній діяльності вищих навчальних закладів існує низка суперечностей, що пов'язані із зростанням вимог до професійної підготовки соціальних працівників у сфері використання сучасних інформаційних технологій та відсутністю системи науково-методичного забезпечення на кожному з цих етапів, а також динамічні зміни у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників та недостатнім врахуванням цієї специфіки у змісті професійної підготовки.

Враховуючи об'єктивну потребу і соціальну значущість якісної професійної підготовки магістрів соціальної роботи в умовах інформаційного суспільства, актуальність проблеми формування їх інформаційної компетентності, як одну із складових управління якістю освіти, обумовили необхідність дослідження цього питання.

Проблемам упровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів присвячено чималу кількість наукових робіт вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема комп'ютерного навчання дисциплін (Н. В. Апатова, І. Г. Захарова, І. В. Роберт та ін.), застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи досліджують С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кухаренко, В. Олійник, А. Мещанінов, Н. Морзе, С. Степаненко та ін.; застосування дистанційного навчання (О. О. Андреев, В. Ю. Биков, В. І. Гриценко, В. М. Монахов, В. В. Олійник, Е. С. Полат, П. В. Стефаненко та ін.). Дослідження, що присвячені: розвитку вищої освіти (В. М. Галузинський, Н. М. Дем'яненко, М. Б. Євтух, В. Г. Кремень, В. М. Мадзігон, В. К. Майборода); інформатизації освіти (В. Ю. Биков, Ю. О. Дорошенко, В. І. Луговий, К. К. Колін, Д. Ш. Матрос, Ю. І. Машбиць, Н. В. Роберт); формуванню компетентності (І. О. Зимня, О. В. Овчарук, Г. В. Онкович); педагогічним технологіям (А. Ю. Кравцова, Е. В. Лузик, В. М. Манько, О. М. Пехота, І. П. Підласий, О. С. Полат, І. О. Смолюк).

Ціль дослідження – розкрити сутність поняття інформаційна компетентність, її значення в професійній підготовці магістрів соціальної роботи та довести значення розвитку інформаційної компетентності як одного з напрямів в управлінні якістю освіти.

Досліджуючи інформаційну компетентність магістрів соціальної роботи, варто звернутися до вихідних понять вищезазначеного терміну, тому наведемо окремі визначення поняття “компетентність”:

– спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання; вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [1, с. 17];

– здатність та усвідомлена готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах з передбачуваними можливими наслідками та відповідальністю за свої дії [2];

– інтелектуально та особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях [3];

Поняття компетентність є більш ширшим, ніж знання, вміння й навички, оскільки охоплює не тільки когнітивний та операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, соціальні та поведінкові. Воно вбирає результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звички, формується у процесі навчання, але не тільки у

навчальному закладі, а й під впливом професійної діяльності, друзів, політики, релігії, культури [4].

Аналізуючи зміст інформації, звертаємося до філософського енциклопедичного словника, в якому поняття “інформація” (від лат. *informatio* – ознайомлення, роз’яснення, уявлення, поняття) трактується наступним чином: повідомлення, інформування про стан справ, відомості про що-небудь, що передаються людьми; зменшується, змінна невизначеність в результаті отримання повідомлень; повідомлення, нерозривно пов’язане з управлінням, сигнали в єдності синтаксичних, семантичних і прагматичних характеристик; передача, відображення різноманітності в будь-яких об’єктах і процесах (неживої і живої природи). А. Я. Фрідланд визначає інформацію як смисл (розуміння, подання, інтерпретація), що виникає в людини в результаті одержання нею даних, взаємопов’язаний з попередньо опанованими знаннями і поняттями. [5, с. 82].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу базових понять дослідження, можна визначити інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними в усіх їх формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп’ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті.

Інформаційна компетентність у вузькому значенні пов’язана з умінням використовувати інформаційні технології, засоби і методи. Як зауважують А. А. Ахаян, О. О. Кизик, це власне компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. У широкому значенні – з умінням переосмислювати інформацію, розв’язувати інформаційно-пошукові задачі, використовуючи бібліотечні та електронні інформаційно-пошукові системи, тобто здійснювати інформаційну діяльність із використанням як традиційних, так і нових технологій. Інформаційна компетентність являє собою новий напрямок, який виник безпосередньо під впливом нових інформаційних технологій і створення електронних інформаційних технологій [6]. На думку А. Н. Зав’ялова, інформаційна компетентність – знання, уміння, навички і здатність їх застосовувати при розв’язуванні задач із використанням засобів нових інформаційних технологій. Американські дослідники визначають інформаційну компетентність як поєднання комп’ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами повідомлень у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [7].

Наша увага на формування інформаційної компетентності магістрів соціальної роботи пов’язана з тим, що майбутня професійна діяльність соціального працівника безпосередньо пов’язана з людським

фактором і вимагає від фахівця високого рівня професіоналізму та моральності по відношенні до інших, а це, в свою чергу, на сьогодні, визначається рівнем набутої інформації, якістю її використання та ефективністю впровадження. Ми поділяємо думку більшості науковців, які зазначають, що на сучасному етапі розвитку швидкісне оволодіння інформації можливе лише за допомогою інформаційних технологій, а якісне їх використання можливе за умови сформованої інформаційної компетентності. Формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи спрямовано на усвідомлене використання набутих знань у практичну діяльність й одночасно виступає засобом виховання, в процесі якого відбувається формування системи цінностей, а відтак й морального ставлення людини до інформаційного середовища.

Сучасний етап розвитку суспільства та його стрімкий рух вперед у науково-технічному напрямі, вимагає від фахівців сучасності швидкості реагування та адаптації до нових умов, і тому уміння, знання та навички набуття володіння інформацією постає однією з головних умов адаптації та якісного реагування на зміни. Саме тому формування та розвиток інформаційної компетентності майбутніх фахівців постає елементом, за допомогою якого ми можемо управляти якістю їхньої освіти, мотивувати до самореалізації, самонавчання та саморозвитку.

Досліджуючи інформаційну компетентність магістрів соціальної роботи, ми прийшли до висновку, що основним її змістом є: володіння конкретними навичками використання технічних засобів (від телефону до комп'ютера та комп'ютерних мереж); здатність використовувати у своїй діяльності комп'ютерну інформаційну технологію; уміння отримувати інформацію з різних джерел (зокрема й з електронних), представляти її у зрозумілому вигляді та ефективно використовувати; володіння основами аналітичної переробки інформації; уміння працювати з різною інформацією; знання особливостей інформаційних потоків у своїй предметній галузі; розуміти, що використання ІКТ потребує ретельної змістової і методичної підготовки майбутнього фахівця; організувати роботу студентів таким чином, щоб зосередитися на професійно важливих аспектах; уникати застосування комп'ютерів для простих чи шаблонних вирішень навчального матеріалу, які краще виконати за допомогою інших засобів; добирати і використовувати відповідні ІКТ (навчальне комп'ютерне забезпечення) для досягнення цілей заняття.

Найбільш ефективно інформаційна компетентність студентів при сумісному виконанні трьох умов: проблемного навчання, використання мультимедійних технологій і методу проектів. Нетрадиційні заняття, зокрема метод проектів, допомагають не тільки сформувати певний набір знань, але і збудити у студентів прагнення до самоосвіти, реалізації своїх здібностей. Маючи досвід викладацької роботи, О. Старих дійшов висновку, що метод проектів є найбільш оптимальним методом навчальної діяльності [8].

Інформаційна компетентність є важливою складовою професійної компетентності магістрів соціальної роботи, що дозволяє їм краще та швидше орієнтуватися в інформаційному просторі сучасного інформаційного суспільства та використовувати швидко набуту інформацію на благо своїх професійних знань, умінь та навичок. На нашу думку, формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців полегшує їхній адаптаційний період до сприйняття сучасних швидкоплинних змін. Перспективи подальших досліджень інформаційної компетентності будуть спрямовані на розробку педагогічних технологій формування та розвитку інформаційної компетентності магістрів соціальної роботи.

Література:

- 1. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
- 2. Петухова Л. Є.** Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. Є. Петухова [Електронний ресурс]. – О., 2009. – 40 с. – Режим доступу до автореферату : <http://www.nbuv.gov.ua/ard/2009/09pleupk.zip>.
- 3. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
- 4. Гуренкова О.** Модель формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : <http://www.lib.ua.ru.net/diss/cont/354077.html>.
- 5. Фридланд А. Я.** Информатика и ее сущность (место информатики в современном мире) / А. Я. Фриланд // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 76 – 88.
- 6. Богачик М.** Формування інформаційної компетентності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2009_4/Bogachik.pdf.
- 7. Information Literacy Competency Standards for Higher Education.** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/information_literacycompetency.htm.
- 8. Старих О.** Метод проектів на уроках інформатики – спосіб розвитку інформаційної компетентності учнів / О. Старих [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : http://ite.ksu.ks.ua/webfm_send/152.

Лупиніс Т. Б. Формування інформаційної компетентності магістрів соціальної роботи.

У статті розкрито теоретичний аспект значення інформаційної компетентності в сучасному інформаційному просторі, охарактеризовано основні поняття й обґрунтовано необхідність формування та розвитку інформаційної компетентності для магістрів соціальної роботи. Розкрито

основні вимоги інформаційної компетентності для магістрів соціальної роботи.

Ключові слова: компетентність, компетенція, інформація, інформаційна компетентність, інформаційне суспільство.

Лупыніс Т. Б. Формирование информационной компетентности магистров социальной работы.

В статье раскрыт теоретический аспект значения информационной компетентности в современном информационном пространстве, охарактеризованы основные понятия и обоснована необходимость формирования и развития информационной компетентности для магистров социальной работы. Раскрыты основные требования информационной компетентности для магистров социальной работы.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, информация, информационная компетентность, информационное общество.

Lupynis T. B. Formation of information competence Masters of Social Work.

This study revealed the theoretical aspects of the meaning of information competence in the modern information environment, outlines the main concepts and the necessity of the formation and development of information competence for future social workers. The principles of organizational-pedagogical conditions of information competence.

Key words: competence, expertise, information, information competence, information society.

УДК 378.147.091.39

Н. М. Ляшова

**ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ**

У сучасному освітньому процесі постала важлива і одночасно складна проблема – організація самостійної роботи студентів магістратури вищого навчального закладу. Важливість цієї проблеми пов'язана з новою роллю самостійної роботи, яку вона набуває у зв'язку з переходом на діяльнісну парадигму освіти. У результаті такого переходу самостійна робота стає провідною формою організації навчального процесу, і разом з цим виникає проблема її активізації. Такий підхід передбачає допомогу магістрантові в усвідомленні себе особистістю, у виявленні і розкритті своїх можливостей, становленні самосвідомості, засвоєнні особистісно-значущих і суспільно прийнятних цінностей, самовизначенні, самоствердженні і самореалізації. Ці особистісні

досягнення є принципово важливими для магістранта в умовах освіти, яка інтенсивно змінюється.

Ті 50 % навчального часу магістрантів, які витрачаються ними на самостійну роботу, не дають очікуваних результатів в силу своєї недостатньої цілеспрямованості, диференціації і варіативності, під час якої мінімально враховуються індивідуальні можливості, потреби та інтереси студентів магістратури. Також, ці відсотки не можуть забезпечити якісну реалізацію поставлених завдань.

У зв'язку з цим, активізувати самостійну роботу магістрантів в освітньому процесі можливо через значне підвищення її ролі у досягненні нових освітніх цілей, проблемний характер якої буде мотиваційною домінантою у ставленні до самостійної роботи як до ведучої у навчальному процесі.

Актуальність проблеми оволодіння студентами магістратури методами самостійної пізнавальної діяльності обумовлена тим, що в період навчання у вузі закладаються основи професіоналізму, формуються уміння самостійної професійної діяльності. У зв'язку з цим особливо важливо, щоб магістранти, опановувавши знаннями і способами їх добування, усвідомлювали, що самостійна робота покликана завершувати завдання навчальної роботи, бо ніякі знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися справжнім надбанням особистості.

Відомо, що самостійна робота студентів – це спланована робота, яка виконується по завданню та при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота вміщує у собі потужний дидактичний потенціал, оскільки в процесі роботи відбувається не тільки засвоєння навчального матеріалу, але й його розширення, формування вміння працювати з різноманітними видами інформації, розвиток аналітичних здібностей, навичок контролю та планування навчального часу [1]. Також, самостійна робота є найважливішою умовою самоорганізації в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання і поведінки; є зняряддям педагогічного керівництва і управління самостійною пізнавальною і науково-виробничою діяльністю що узагальнюється в процесі навчання і професійного самовизначення.

У зв'язку з цим самостійна робота набуває все більшого значення для студентів магістратури. Ця проблема не нова, їй приділяється велика увага в педагогіці, психології, методиці викладання різних дисциплін, узагальнюється досвід практичної роботи, вивчається бюджет часу студентів, способи раціональної організації і культури розумової праці стосовно різних дисциплін та різних спеціалізацій. Організація аудиторної та позааудиторної самостійної роботи у процесі навчання у вузі, формування умінь навчальної праці є основою для післявузівської освіти і подальшого підвищення кваліфікації. Таким чином, у вузі

студенти магістратури отримують підготовку до подальшої самоосвіти, а засобом досягнення цієї мети є самостійна робота.

Дослідники, що займаються проблемою самостійної роботи стосовно вищої школи (С. Архангельський, М. Гарунов, Е. Голант, Б. Йоганзен, С. Зінов'єв, А. Молібог, Р. Німазов, Н. Нікандров, П. Підкасистий тощо) вкладають в термін "самостійна робота" різний зміст. Так, поняття "самостійна робота" трактується як самостійний пошук необхідної інформації, придбання знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття і осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до практичних та семінарських занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (А. Молібог); як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під спостереженням викладача (Р. Німазов).

Організація самостійної роботи у вищій школі розглядається як система заходів по вихованню активності і самостійності особистості студента, щодо удосконалення умінь і навичок раціонального придбання корисної інформації (Б. Йоганзен). Самостійна робота розуміється також рядом авторів як система організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається у відсутності викладача (У. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудис). Іноді самостійна робота ототожнюється з самоосвітою (С. Зінов'єв).

Як видно з наведених вище визначень і тлумачень, самостійна робота розглядається, з одного боку, як вид діяльності, який є стимулом активності, самостійності, пізнавального інтересу, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого - як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

У той же час в поглядах багатьох авторів спостерігається деяка суперечність з приводу суті самостійної роботи студентів, недостатньо дослідженими залишаються питання класифікації і систематизації самостійних робіт, оволодіння майбутніми фахівцями методами самостійної пізнавальної діяльності, умов самостійних робіт, що забезпечують системність, засобів організації самостійної навчальної діяльності. Недостатньо розробленими є критерії і рівні сформованості пізнавальної самостійності, методика їх визначення і особливо для студентів магістратури.

Крім того, аналіз вузівської практики свідчить, що навчання нерідко зосереджене на вузьких цілях формування знань, умінь та навичок студентів, що стають самоціллю. Це викликає суперечність між необхідністю розвитку широкої самостійності студентів в процесі пізнання, здібностей до такого пізнання і дійсним станом освітньої практики. Це питання вимагає осучаснення. Все вище сказане висуває

певні вимоги як до якості використовуваної професійної орієнтованої літератури, так і до методичної організації процесу навчання. На наш погляд, перше забезпечується ретельним відбором текстового інноваційного матеріалу, призначеного для самостійного вивчення. Друге включає формування за допомогою системи завдань умінь самостійної роботи із спеціальною літературою, комп'ютером та мережею Інтернет які б згодом стали основою для післявузівської самоосвіти і підвищення кваліфікації.

На наш погляд зміст самостійної роботи магістрантів має двоєдиний характер. З одного боку, це сукупність навчальних і практичних завдань, які виконуються студентами магістратури в процесі навчання, тобто, об'єкт їхньої діяльності. З іншого боку, це спосіб діяльності щодо виконання відповідного теоретичного або практичного завдання. Зовнішній вираз змісту самостійної роботи студентів магістратури знаходиться у всіх організаційних формах навчальної і позааудиторної діяльності, у ході самостійного пошуку інформації для виконання поставленого завдання. Від цього залежить те, на якому рівні магістрант виконує самостійну роботу.

Виділяють п'ять рівнів самостійної роботи. Перший рівень – дослівне та змінене відтворення інформації. Другий рівень – самостійна робота за зразком. Третій рівень – реконструктивно-самостійна робота. Четвертий рівень – евристична самостійна робота. П'ятий рівень – творча, дослідницька самостійна робота.

При детальному розгляді ми зазначаємо, що самостійна робота не тільки сприяє формуванню професійної компетентності, але й забезпечує процес розвитку методичної зрілості, навичок самоорганізації і самоконтролю освітньої діяльності. Цей аспект є важливим тому, що сприяє становленню майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, який здатний до саморозвитку, проектуванню та перетворенню своєї власної діяльності.

У світлі сучасних вимог до професійної підготовки студентів магістратури, методика викладання математики у ВНЗ повинна бути зорієнтована на розвиток їхніх особистісних якостей: самостійну діяльність, особисту відповідальність, тобто ключових компетенцій, але зберігши кращі традиції природничо-математичної освіти. Самостійна робота студентів магістратури, на нашу думку, повинна розглядатися у контексті формування методичних основ самостійного рішення професійних завдань.

Розкриваючи досвід роботи магістратури на факультеті підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету зазначимо, що насамперед важливо наголосити, що навчання магістрів – це навчання дорослих людей. Висока самостійність мислення засвідчує їх достатню зрілість та адекватність цілей і мотивів обраному шляху фахового зростання. Це є

достатньою підставою для надання їм більшої самостійності ніж студентам.

Представляємо, як один із варіантів, організацію самостійної роботи магістрантів під час вивчення курсу “Методика викладання математики у ВНЗ”. Самостійну роботу спрямовано на розв’язання різних професійних завдань у відповідності з певною формою організації навчальної діяльності.

У рамках вивчення курсу “Методики викладання математики у ВНЗ” магістранти повинні набути наступних компетенцій: знати теоретичні та методологічні основи методики викладання математики; оволодіти навичками ведення науково-дослідної роботи в галузі методики викладання математики; уміти проводити лекційні, практичні та семінарські заняття для студентів 2-3 курсів факультету підготовки учителів початкових класів.

Основною формою навчання “Методики викладання математики у ВНЗ” є заняття, які складаються із лекційної і практичної частини. Лекційна частина присвячена розгляду одного із декількох теоретичних питань методики викладання математики у вищому навчальному закладі. Наприклад, перша лекція присвячена історії виникнення та розвитку методики математики як науки.

На лекційних заняттях самостійна робота може бути передбачена до кожного методичного питання із застосуванням найбільш короткотривалих способів її проведення. Вони можуть бути такими: висловлення власної думки, короткі відповіді на запитання, бліц-опитування, наведення власних прикладів, коротка дискусія, анкетування, самостійне заповнення таблиць, систематизація поданого викладачем матеріалу у таблицю, схему, виокремлення у конспект важливих методичних ключових понять, положень тощо.

Після розгляду теоретичних питань передбачена практична частина, яка обов’язково широко включає самостійну роботу магістрантів, що забезпечує безпосереднє сприйняття матеріалу методичного процесу. Розвиток власного досвіду щодо пошуку нового, цікавого, ще не відомого матеріалу з методики викладання математики, веде до маленьких відкриттів, власних пояснень, міркувань і доведення власної думки. Магістранти можуть структурувати самостійно вивчену і проаналізовану методичну інформацію наочно за допомогою образних моделей, показуючи при цьому індивідуальне бачення головного і другорядного у матеріалі методики математики.

Позааудиторна самостійна робота студентів магістратури по підготовці до наступних семінарських та практичних занять з методики викладання математики націлена на набуття компетенцій, якими вони повинні оволодіти у процесі вивчення курсу. Режим цієї роботи магістри регулюють самі й мають на неї більше часу, ніж на інші види самостійної роботи.

З цією метою ми виділили три блоки завдань для самостійної роботи магістрантів, які направлені на формування конкретних професійних компетенцій у курсі “Методики викладання математики у ВНЗ”. Перший блок припускає формування теоретичних основ методики викладання математики у вузі. Другий блок пов’язаний з компетенціями у сфері науково-дослідної роботи в галузі методики викладання математики у вузі. Третій блок направлений на розвиток практичних компетенцій щодо проведення лекційного та практичного курсу з методики викладання математики для студентів 2-3 курсів факультету підготовки вчителів початкових класів.

У кожному блоці завдання подані з урахуванням виділених рівнів самостійної роботи магістрантів. Це дозволяє прослідкувати якість їхньої роботи під час самостійного розгляду інформації та визначити ту частину матеріалу програми курсу, яка потребує подальшого професійного та методичного удосконалення.

Зазначимо, що завдання першого та другого рівнів самостійної роботи кожного блоку є загальнонавчальними і спираються на базові знання. Базовим курсом є “Методика викладання математики у початкових класах” який магістранти вивчали на 2-3 курсах університету. Приклади завдань для другого та третього блоків більш складні. Вони потребують глибокої підготовки та інтеграції декількох навчальних тем або розділів програми з методики математики та математики.

Як ілюстрація, розкриємо приблизний зміст завдань самостійної роботи студентів магістратури, за допомогою яких формуються професійні компетенції у теоретичній, науково-дослідній та практичній сферах курсу методики викладання математики у ВНЗ за рівнями складності у кожному блоці на прикладі вивчення теми: “Величини”.

Перший блок. Формування професійних компетенцій у сфері теоретичних основ методики викладання математики у вищому навчальному закладі.

Перший рівень: визначення основних понять теми “Величини” та розкриття їх власного розуміння. Наприклад, починати треба з поняття “величина”. “Величина” – це деяка властивість множини предметів або явищ. “Величина” – це така властивість предметів або явищ, яка дозволяє їх порівнювати та встановлювати пари об’єктів, які відповідають цим властивостям у рівній або нерівній мірі.

Другий рівень: скласти міні-глосарій понять з поясненням кожного з них. Наприклад, в міні-глосарій можуть увійти такі поняття: величина, скалярна величина, векторна величина, порівняння, лінія, відрізок, пряма, крива, ламана, довжина, довжина відрізка прямої, площа, час, маса, об’єм (місткість), календар, одиниці вимірювання величин, метр, кілометр, грам, кілограм, година, хвилина, секунда, доба, літр, геометричні фігури тощо. Магістранти кожне з цих понять повинні пояснити із зазначенням джерела. Наприклад, “час” – величина, яка

характеризується послідовною зміною явищ та стану матерії [Физические величины. Справочник / под ред. И. С. Григорьева, Е. З. Мейлихова. – М. : Ювента, 1991. – С. 9.]

Третій рівень: скласти тестові завдання до теми, або серію завдань. Наприклад, завдання можуть бути такими: доберіть до кожного завдання відповідну мету: **1.** Згрупуй за певною ознакою одиниці вимірювання величин: 1 ц, 1 дм, 1 год., 1 т, 1 л, 1 мм, 1 кг, 1 кв.дм, 1 с, 1 км, 1 доба, 1 кв.см. **2.** Запиши величини у порядку зростання: 7065 дм, 7065 см, 7065 мм, 7065 км, 7065 м. **3.** Знайди зайву величину: 15 дм, 150 см, 1 м 5 дм, 1 м 50 см, 1 м 5 см. **А.** Навчити знаходити числове значення величини. **Б.** Навчити усвідомлено використовувати одиниці вимірювання величин у практичній роботі. **В.** Навчити співвідносити одиниці вимірювання з відповідною величиною. **Г.** Закріпити уміння виконувати письмові арифметичні дії з іменованими числами. **Д.** Закріпити знання співвідношень між одиницями вимірювання величини. **Е.** Навчити порівнювати величини за довжиною.

Четвертий рівень: скласти повідомлення до певної теми. Наприклад, повідомлення може бути таким: “Формування уявлення про масу тіла за програмою Л. Г. Петерсон”.

П’ятий рівень: скласти портфоліо. Так як розглядаються теоретичні основи теми “Величини”, то рекомендуємо скласти тематичне портфоліо. Для складання цього типу портфоліо магістранти можуть користуватися такими джерелами інформації: навчальною, довідковою, історичною, методичною, науковою літературою; матеріалами СМІ; ілюстративним матеріалом, статистичним матеріалом; інтерв’ю з методистами, вчителями початкових класів, учнями, батьками; аудіовізуальними джерелами, Інтернет ресурсами тощо.

Приблизний план складання тематичного портфоліо. Дати назву своєї роботи. У вступі аргументувати свій вибір теми. Представити перелік рубрик портфоліо. Рекомендується вибрати п’ять-шість рубрик. До них придумати оригінальні назви. Написати короткий зміст кожної рубрики. Підібрати матеріал до кожної рубрики згідно змісту, використовуючи перераховані вище джерела. Зробити висновки. У висновках відобразити, чим був корисний інформаційний пошук, чого навчилися, що викликало утруднення, що особливо зацікавило.

Оформити портфоліо магістранти повинні згідно з вимогами, але використовуючи при цьому свою творчість та індивідуальність.

Другий блок. Формування професійних компетенцій у сфері науково-дослідної роботи з методики викладання математики у вищому навчальному закладі.

Третій рівень: законспектувати спеціальну літературу з теми “Величини” згідно з сучасними вимогами ВАК України до цього виду робіт, використовуючи бюлетень ВАК України № 3, 2008 р. Наприклад, Н. Ляшова, В. Сарієнко. Логіко-дидактичні проблеми вивчення величин у

початкових класах / Н. Ляшова, В. Сарієнко // Початкова школа. – 2009. – № 7. – С. 18 – 23.

Четвертий рівень: підготувати розлогий огляд з певної теми. Наприклад, працюючи над темою “Діяльність вчителя у процесі ознайомлення молодших школярів з одиницями вимірювання часу: рік, місяць, тиждень, століття”, магістранти повинні знайти матеріал у навчальному посібнику та зробити опорний конспект у вигляді схеми. Скласти словник термінів та понять, використовуючи наукову літературу, енциклопедії. Прочитати розділ наукової літератури із зазначеної теми та написати тези. Знайти статті по темі у науково-методичних журналах “Початкова школа”, “Начальная школа”, “Рідна школа” та скласти анотацію. Знайти ресурси Інтернету та зробити їх короткий опис. Підібрати ілюстративний матеріал (рисунок, малюнок, фото), зробити до них пояснення. Скласти анкету для опитування вчителів початкових класів, опитати та обробити отримані результати. Зробити висновки.

П'ятий рівень: виконати міні-дослідження. Наприклад, магістранти можуть дослідити особливості формування поняття “площа” за програмами авторів М. Богдановича та Д. Ельконіна, В. Давидова.

Третій блок. Формування практичних компетенцій щодо проведення лекційного та практичного курсу з методики викладання математики для студентів 2-3 курсів факультету підготовки вчителів початкових класів.

Третій рівень: підготувати доповідь або наукове повідомлення з певної теми. Наприклад, під час проведення щорічних науково-методичних конференцій університету, магістранти можуть підготувати та виступити із доповіддю “Формування часових уявлень дітей початкових класів”.

Четвертий рівень: підготувати лекцію, практичне та семінарське заняття для студентів 2-3 курсів по темі “Величини”.

П'ятий рівень: розробити програму з методики викладання математики.

У результаті виконання подібних завдань магістранти набувають навичок самостійної роботи із довідковою, математичною, методичною літературою; вчать систематизувати та представляти підібраний методичний матеріал у вигляді таблиць, діаграм, схем; встановлювати логічні зв'язки та залежності між методичними явищами; порівнювати методичні об'єкти, робити узагальнення та висновки. Все це допомагає їм набутися досвід виконання письмових звітів, доповідей, повідомлень та формує системні уміння, які відповідають сучасному рівню освіти: а) уміння цілеспрямовано застосовувати різні способи організації уваги, творчого підходу до розв'язання проблемних методичних питань; б) уміння будувати логічні міркування, доводити свою думку, спираючись на самостійно вивчену інформацію; в) уміння пов'язувати

набуті теоретичні та практичні знання для розв'язання конкретних завдань у подальшій самостійній діяльності тощо.

Оскільки самостійна робота припускає максимальну індивідуалізацію діяльності кожного магістранта, вона може розглядатися одночасно і як засіб вдосконалення творчої індивідуальності. Досвід викладання предмету методики математики в магістратурі свідчить про важливість орієнтації процесу навчання на особистість магістранта і виявлення його творчих можливостей. Тому контроль за самостійною роботою кожного магістранта з боку викладача індивідуальний. Викладач активізує увагу, допомагає організувати роботу та скоротити час на процес виконання завдання. Магістрантам дається можливість проявляти творчість як у написанні текстової частини, так і в оформленні своєї самостійної роботи.

Отже, роль самостійної роботи у становленні студентів магістратури, безперечно. Завдяки систематичній, цілеспрямованій самостійній роботі відбувається формування конкретних професійних компетенцій, таких як: формування теоретичних основ методики викладання математики, науково-дослідної роботи в галузі методики викладання математики у вузі, та розвиток практичних компетенцій щодо проведення лекційного та практичного курсу з методики викладання математики для студентів 2-3 курсів факультету підготовки вчителів початкових класів.

Література:

1. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента / А. А. Вербицкий // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования : тез. докл. науч.-метод. конф. – Волгоград : ВолгГТУ, 1994. – С. 6. **2. Пидкасистый П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с. **3. Архангельский С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с. **4. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / А. В. Тихоненко [и др.] ; под ред. А. В. Тихоненко. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 349 с. **5. Савченко О. Я.** Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Науковий часопис НПУ. Теорія і практика навчання та виховання : зб.наук. праць. – Вип. 14. – К., 2010. – С. 10 – 16.**

Ляшова Н. М. Особливості самостійної роботи студентів магістратури.

У статті представлені завдання самостійної роботи студентів магістратури, за допомогою яких формуються професійні компетенції у

теоретичній, науково-дослідній та практичній сферах курсу методики викладання математики у ВНЗ.

Ключові слова: самостійна робота, студенти магістратури, формування професійних компетенцій.

Ляшова Н. Н. Особенности самостоятельной работы студентов магистратуры.

В статье представлены задания самостоятельной работы с помощью которых у студентов магистратуры формируются профессиональные компетенции в теоретической, научно-исследовательской и практической сферах при изучении курса “Методики преподавания математики в ВНЗ”.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты магистратуры, формирование профессиональных компетенций.

Lyashova N. M. Features of independent work of students of city council.

In the article the tasks of independent work are presented by which for the students of city council professional jurisdictions are formed in theoretical, research and practical spheres at the study of course of “Method of teaching of mathematics”.

Key words: independent work, students of city council, forming of professional jurisdictions.

УДК 378-057.875:009

Л. В. Мардахаев

**ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
В ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

Посредством образования человек готовится для самореализации в общении с людьми, взаимодействию с природой, культурой, цивилизацией. Гуманитарная составляющая образование позволяет человеку стать личностью, овладеть культурой и иметь возможность реализовать себя, свои способности в интересах как самого себя, так и своего окружения, общества и государства. В этом отношении выделяют гуманитарную культуру личности. Она выступает базовым личностным образованием, которое способствует интериоризации ценностей общечеловеческой культуры и их реализации в практической жизнедеятельности выпускника вуза.

Понятие “культура”, начиная с XVII в., все чаще обозначает все, что создано человеком. В обыденной жизни она характеризует свойства человека в сфере социального поведения: тактичность, уважение к

другим людям, деликатность, умение найти меру поступка. В общественных науках термин культура нашел свое место лишь в XX в. и преимущественно указывает на процессы улучшения, преобразования, “возделывания”. Она всегда соотносится с человеком, является продуктом его труда и в то же время – фактором развития личности, реализуя, тем самым, свою важнейшую человекотворческую функцию.

Термин “гуманитарный” (от лат. Humanitas – человечность) связанный с отношением к человеку. Истоки его уходят в эпоху возрождения. В этот период было положено начало гуманитарной составляющей отношения к человеку. Понятие же “гуманитарная культура” относится к 80-м годам XX в. Как отмечал французский социолог и теоретик культуры А. Моль, термин “гуманитарный” использовался, когда речь шла о человеке, обладающем обширными познаниями в человеческой деятельности и которому “ничто человеческое не чуждо” [1, с. 37].

В XX в. обозначилось два направления в развитии знания (гуманитарное и негуманитарное) и две культуры. Научкам о культуре и духе соответствовали носители гуманитарной культуры, наукам о природе – негуманитарной. Развитие общества, технический прогресс диктует необходимость сближения гуманитарной и негуманитарной культур, формирование целостной гуманитарно-технической культуры личности. Об этом свидетельствуют техногенные процессы, происходящие в различных регионах планеты. Они убедительно подтверждают факт о том, что человечество может уничтожить себя через технический прогресс, если забудет о гуманитарной составляющей своего назначения в жизни.

В. А. Слостенин представлял гуманитарную культуру как “упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности” [2, с. 16]. Е. Н. Шиянов – в “гармонии знания, чувств, общения, творческого действия. Она характеризуется, во-первых, внутренним богатством личности, уровнем развития ее духовных потребностей, а во-вторых, – уровнем их интенсивности в созидательной творческой деятельности. Наконец, по самой глубокой своей сущности гуманитарная культура выражает гуманистические ориентации личности” [3, с. 105].

Гуманитарная культура не является некой статичной данностью в личности, а выступает системой взаимосвязанных компонентов, в зависимости от ее места и роли в обществе. В зависимости от ее сформированности в личности, она определяет своеобразие проявление человека во взаимодействии с окружающей действительностью, устремленность в дальнейшей гуманитаризации. Важнейшим в структуре гуманитарной культуры является когнитивно-мотивационный компонент. Этот компонент отражает комплекс ценностных ориентаций, убеждений и качеств личности, систему мотивов её жизнедеятельности.

Вот почему исключительно важная роль в формировании гуманитарной культуры выпускников принадлежит вузам.

В ныне действующем законе российской федерации “Об образовании” установлено, что государственная политика в образовательной сфере основывается на принципах гуманизма, приоритете человеческих ценностей, способствует охране жизни и здоровья человека, свободному развитию личности, воспитанию учащегося поколения в духе высокой гражданственности и любви к россии. По своей сущности государственная концепция высшего образования в россии связывает интересы подготовки кадров с интересами личности обучающегося и общества. Она акцентирует внимание вуза на обеспечение в подготовке специалиста формирование у него гуманитарной составляющей – определенной социально-значимой роли в обществе и готовности ее реализовать в последующей профессиональной деятельности. По существу, это направление заложено в социальном образовании, как составляющей профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Социальное образование, как важнейшее направление в формировании гуманитарной культуры выпускника, включает два направления, в каждом из которых имеют место свои поднаправления и особенности гуманитарной составляющей в подготовке специалистов:

Первое – гуманитарная составляющая в подготовке специалиста, не зависимо от будущей должности. Оно включает подготовку инженерно-технических кадров; кадров силовых ведомств, природоохранной сферы деятельности, строительства и пр.

Второе – подготовка специалистов гуманитарной направленности, работающих в системе “человек – человек”. Оно включает: подготовку педагогических кадров, медицинских работников, специалистов социальной сферы и др.

Социальный (гуманитарный) аспект образования (подготовки) будущего специалиста включает совокупность знаний, социального опыта гражданина (гражданской позиции), гуманитарную культуру человека, как представителя определенной социокультурной среды (социума) профессиональной деятельности и жизнедеятельности. Сформированная культура позволяет выпускнику высшего вуза достойно представлять и реализовывать себя в обществе, в профессиональной сфере как представителя определенной социокультурной среды. Эта достойность проявляется, с одной стороны, в выполнении человеком своего гражданского долга, а с другой, – в проявлении гуманитарной культуры человека, имеющего определенное образование в общении с другими людьми, в создании и укреплении семьи, воспитании своих детей, реализации себя в общении с коллегами в процессе профессиональной деятельности. Это по своей сущности и есть своего рода общеобразовательная гуманитарная культура человека с определенным профессиональным образованием.

В процессе подготовки специалиста социальный аспект образования решается преимущественно за счет общеобразовательного блока учебных дисциплин. Государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования в Российской Федерации включает его в первый раздел – социально-экономический цикл учебных дисциплин. По своей сути – это общий компонент подготовки специалистов с высшим образованием. Теоретически он закладывался в систему образования России, как первая ступень высшего профессионального образования. В соответствии с Законом РФ “Об Образовании” эта ступень соответствует незаконченному высшему профессиональному образованию.

В идеологию Закона Российской Федерации “Об образовании” изложенное вошло, как часть общей основы общеобразовательной подготовки человека, получающего высшее профессиональное образование, не зависимо от специальности. Такой подход справедлив тем, что позволяет любому студенту после второго курса перейти в другое учебное заведение и без особого напряжения продолжать обучение на второй ступени высшего профессионального образования. Реальность подобного подхода была бы высока, если в содержание первой ступени входили единые учебные курсы и предъявлялись единые требования к их содержанию. Однако, на практике это не так.

Первая ступень высшего профессионального образования имеет общие требования, но разное содержание в зависимости от специальности. Это обусловлено тем, что ФГОС разрабатываются различными УМО (Учебно-методическими объединениями) вузов России по образованию в области соответствующего направления профессиональной подготовки специалистов. Каждое УМО по-своему решает задачу определения требований к учебным курсам ступеней профессионального образования. Данный факт определяет то, что по разным специальностям учебные курсы первой ступени могут совпадать, содержание значительно отличаться. Новое поколение стандартов представляет право вузам распоряжаться значительным объемом содержания гуманитарной подготовки. В нем предусмотрено, что каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом, которая составляет до 60 % объема учебной нагрузки. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей). В то же время, вузы, особенно инженерно-технические, строительные и пр., не всегда признают важность гуманитарной составляющей в подготовке выпускника. Этот блок преимущественно формируется с учетом потребностей сохранения той или иной кафедры, тех или иных специалистов, но не содержания гуманитарной подготовки выпускников.

Соціально-образовательний компонент *підготовки спеціаліста, для роботи в майбутньому в системі "людина – людина"* має важливе значення в плані створення передумов оволодіння професією. в цьому компоненті важливе місце належить соціокультурному (полікультурному) знанню, необхідному для розуміння полікультурного своєрідності середовища, соціокультурного своєрідності людини, групи, культури взаємодії в ній в процесі спілкування і професійної діяльності. усваюване знання включає розуміння реально існуючої соціокультурної соціально-педагогічної ситуації професійної діяльності; по зовнішнім ознакам зміни психічного стану людей, з якими здійснюється професійна діяльність, розуміння і пояснення особливостей їх поведінки в конкретних життєвих ситуаціях; бачення проявів соціально-психологічних установок і мотивів їх поведінки, а також необхідності соціально-педагогічного впливу, супроводження (підтримки) в процесі їх самореалізації в соціокультурному середовищі професійної діяльності.

Гуманітарна складова соціально-педагогічного освіти сприяє формуванню у майбутнього спеціаліста здатність оцінювати реально існуючу соціально-педагогічну ситуацію в соціокультурному середовищі професійної діяльності; визначати ближні і дальні цілі соціально-педагогічного взаємодії з працівниками установи; співпрацювати, забезпечувати профілактику і розв'язання конфліктів, виникаючих в процесі спільної діяльності; готовність до толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей працівників, поважливому і бережливому ставленню до їх культури, релігійних поглядів; використовувати соціально-педагогічні знання в професійній і громадській діяльності; дотримуватися прав і обов'язків громадянина працівників установи; вільно і відповідально проявляти себе в процесі розв'язання завдань професійної діяльності.

В межах соціального освіти ця проблема розв'язується в процесі оволодіння спеціальністю в контексті вивчення багатьох навчальних дисциплін переважно психолого-педагогічного характеру. В частині: основи здорового способу життя, безпека життєдіяльності, основи загальної і вікової психології, педагогічна психологія, соціальна психологія, загальні основи педагогіки, теорія і методика виховання, теорія навчання, управління освітніми системами, історія педагогіки і освіти, корекційна педагогіка з основами спеціальної психології, соціальна педагогіка і др.

Блок предметної підготовки включає навчальні дисципліни соціального освіти на рівень практичної (прикладної)

деятельности. Он преимущественно касается тех специалистов, профессиональная деятельность которых осуществляется в системе “человек – человек” и включает учебные предметы, раскрывающие теоретические основы и технологию практической деятельности в поликультурной среде. Речь идет о превращении знаний блока гуманитарного социального образования в сферу практической деятельности специалиста, овладения им практическими технологиями. Такая подготовка осуществляется в рамках предметной подготовки овладения направлением в профессиональной деятельности (подготовка по программе бакалавр) или специализации (подготовка по программе специалист).

Подготовка специалиста социальной сферы. Данное направление носит социально-педагогический характер. Речь идет, прежде всего, о подготовке таких специалистов, как социальных работников, социальных педагогов, реабилитологов, социальных психологов, социологов и других. При подготовке таких специалистов необходимо учитывать не только общеобразовательный блок учебных дисциплин, но и характер профессиональной деятельности, диктующий своеобразие социального образования специалиста.

В характере профессиональной деятельности специалиста социальной сферы определенное место занимает социально-педагогический аспект. Он имеет место во всех блоках (общекультурной, профессиональной, и прикладной) подготовки и обеспечивает овладение будущим специалистом умениями: совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; совершенствованию современной психосоциальной, структурной и комплексно-ориентированной социальной работы; самостоятельно выбирать, обосновывать цель и проводить исследования по проблемам теории и методологии психосоциальной, структурной и комплексно-ориентированной социальной работы; выбирать, обосновывать и осваивать новые методы, адекватные поставленной цели исследования проблем социальной практики; получать необходимую информацию в ситуации практической деятельности в учреждении социального обслуживания, обрабатывать ее и обобщать результаты с использованием современных информационных технологий и методов; комплексно использовать знания в области теории и практики управления в сфере социальной работы; принимать управленческие решения по организации труда в учреждении социального обслуживания и социальной защиты населения; разрабатывать стратегии и технологии их реализации в долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных социальных программ, направленных на решение проблем общественных групп, отдельных лиц, испытывающих проблемы; прогнозировать результаты принимаемых организационно-управленческих решений и готовность брать ответственность за их последствия и др.

Таковы некоторые особенности гуманитарного образования выпускника.

Литература:

1. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М. : Прогресс, 1973. – 405 с. **2. Слостенин В. А.** Гуманитарная культура специалиста // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16 – 25. **3. Шиянов Е. Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М.-Ставрополь : СГПУ, 1991. – 205 с.

Мардахасє Л. В. Гуманітарна складова в підготовці випускника ВНЗ.

У статті розкривається розуміння сутності гуманітарної складової професійної підготовки випускників ВНЗ у формуванні особистості фахівця, оволодінні ним культурою, необхідною для самореалізації. Гуманітарна культура фахівця, її суть і зміст. Структура гуманітарної культури. Нормативні основи формування гуманітарної культури випускника. Соціальна освіта в структурі професійної підготовки фахівця та її особливості в новому поколінні стандартів.

Ключові слова: гуманізм, гуманітарна складова, гуманітарна культура фахівця.

Мардахасє Л. В. Гуманитарная составляющая в подготовке выпускника вуза.

В статье раскрывается понимание существа гуманитарной составляющей профессиональной подготовки выпускников вузов в формировании личности специалиста, овладении им культурой, необходимой для самореализации. Гуманитарная культура специалиста, ее сущность и содержание. Структура гуманитарной культуры. Нормативные основы формирования гуманитарной культуры выпускника. Социальное образование в структуре профессиональной подготовки специалиста и ее особенности в новом поколении стандартов.

Ключевые слова: гуманизм, гуманитарная составляющая, гуманитарная культура специалиста.

Mardahaev L. V. Humanitarian a component in preparation of the graduate of high school.

In article the understanding of a being of humanitarian making vocational training of graduates of high schools in formation of the person of the expert, mastering by it the culture necessary for self-realisation reveals. Humanitarian culture of the expert, its essence and the maintenance. Structure of humanitarian cultures. Standard bases of formation humanitarian sacks-rounds of the graduate. Social formation in structure of vocational training of the expert and its feature in new generation of standards.

Key words: humanism, a humanitarian component, humanitarian culture of the expert.

УДК 371.015

О. Ю. Масалова, М. Я. Виленский

ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ И ИХ СВОЙСТВА

В образовательном процессе в высшей школе можно выделить следующие ценности:

– накопленный опыт поколений, отраженный в содержании образования, регламентируемом Государственным стандартом высшего профессионального образования;

– процесса образования, учебной и других видов деятельности преподавателя и студента, их целенаправленно организованного взаимодействия, самообразования, в ходе которых присваиваются имеющиеся и вырабатываются новые ценности;

– опыт и качества личности, приобретаемые в результате этого процесса (профессиональная компетентность, психофизическая подготовленность, направленность на самосовершенствование, развитие нравственных, познавательных, трудовых, коммуникативных, эстетических и физических качеств).

Взаимопроникновение ценностей образования и личности представлено в схеме 1.

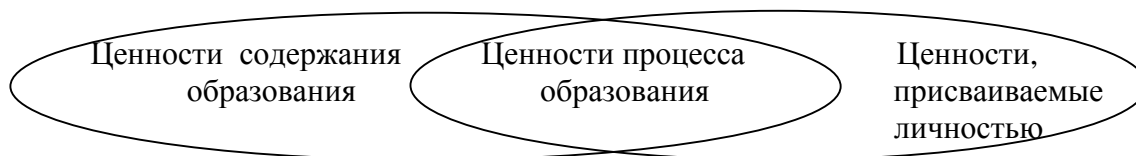


Схема 1. Взаимопроникновение ценностей в образовательном процессе.

Указанные ценности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Ценности содержания образования через его процесс трансформируются в ценности личности, которые оказывают влияние на процесс и содержание образования.

Ценности обладают определенными, важными для субъектов образовательного процесса свойствами, поэтому необходимо, чтобы они в полной мере были задействованы и реализованы в нем. Рассмотрим эти свойства.

Онтологичность. Образовательному процессу органически присущи ценности-цели и ценности-средства его субъектов. Ценности-цели направляют и регулируют этот процесс, а ценности-средства обеспечивают его творческую реализацию, достижение целей. Социальные ценности, усваиваемые студентом в образовательном процессе в качестве “модели должного”, побуждают к их активной

реализации, что, в свою очередь, становится основой последующего развития этих ценностей в социуме. Такой процесс совершенствования системы знаний и опыта происходит по бесконечной спирали в образовании и в дальнейшей жизни человека. Общечеловеческие ценности в образовательном процессе способствуют социализации (присвоению социокультурного опыта в этой сфере, адаптации к социальной среде вуза), индивидуализации (самовыражению, проявлению “самости”, субъективного опыта в этой сфере), персонализации (ответственному субъектному поведению, воспроизводству и созданию новых ценностей) студента. Ценности являются не свойством какой-либо вещи, а возможностью раскрыть сущность и одновременно условием полноценного бытия объекта. Они развивают как субъектно-объектные отношения студента (к своей самости), так и межсубъектные (к другим людям).

Историчность. Ценности социокультурно детерминированы особенностями той или иной эпохи и обретают на каждом витке исторического развития новый смысл. С изменением общественных отношений происходит переоценка ценностей, их предметное воплощение попадает в зависимость тем парадигмам, которые становятся и принимаются в качестве общественно значимых идеалов. Каждое поколение воспроизводит систему ценностей и передает ее следующему поколению. В результате усвоения ценностей, норм, правил и идеалов происходит формирование личности и регулирование поведения социальных объектов. В образовательном процессе ценности формируются у личности на основе общественной практики, индивидуальной деятельности и в рамках определенных конкретно-исторических общественных отношений и форм общения людей. Ценности образования, интегрируя в себе традиционное и инновационное, задают образовательному процессу историческую преемственность и непрерывность.

Антропоцентричность. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценность как философская категория обозначает положительную значимость явления и происходит из приоритетности человеческих интересов. Понятие “ценность” возникает в сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Только через человека ценности воздействуют на мир, предоставляя ему власть над вещами, позволяющую вмешиваться в естественный ход событий и изменять его, руководствуясь нравственным императивом. Ценности образования, преломляясь через внутренний мир студента, помогают ему познавать и творить свою индивидуальность: физические, психические, духовно-нравственные качества.

Объективность и субъективность, которые проявляются одновременно. Онтологические и исторические ценности содержания и процесса образования, например, объективно функционируют в

образовательном процессе независимо от их отражения в сознании студентов. В то же время преломленные через ценности преподавателя и присвоенные студентом, они проявляются субъективно. Антропологические субъективные ценности студента и преподавателя (мировоззренческие установки, личностные качества, интенциональные образования) объективно влияют на восприятие, предпочтение или отвержение студентом ценностей образования. Ценности, присвоенные студентом, отражаются в объективных показателях, но переживаются преподавателем и студентом субъективно. Важно учитывать субъективность преподавания, восприятия и присвоения объективных ценностей образования и объективность их субъективного функционирования, влияющие на результативность образовательного процесса, субъективные и объективные факторы.

Зависимость от родовых человеческих потребностей. Понятие “ценность” может существовать там, где есть объект, значимый для бытия человека с его потребностями и возможностью их удовлетворения. В ценности выражается единство объекта, наделенного определенными свойствами, и субъекта, обладающего соответствующими потребностями. При этом объект приобретает ценность для субъекта лишь в практическом взаимодействии. В образовательном процессе происходит, с одной стороны, осознание студентами общественной и исторической значимости ценностей образования, с другой, их индивидуальной необходимости. Потребности запускают механизм присвоения студентом образовательных ценностей. Так, например, к учебной деятельности студента побуждает необходимость саморазвития, личностного благополучия и материального обеспечения в перспективе, приобретения социального статуса и другие. Образовательные ценности направляют на актуализацию потенциальных потребностей, осознание мотивов самообразования и самовоспитания, реализацию мотивационного механизма присвоения ценностей.

Гуманистическая созидательная направленность. Ценности определяются не столько в зависимости от их способности удовлетворять материальные или духовные потребности людей, сколько от их соответствия определенным общественным образцам, меркам, требованиям, идеалам. В ценностях, лежащих в основе нравственных принципов, гармонично сочетаются интересы различных уровней общества, государства и личности, в них сосредоточены интеллектуальные, эмоциональные и духовные возможности общественного влияния на индивида. Социально-значимые ценности образования, трансформируясь в ценности студента, способствуют его самореализации, саморазвитию, саморегуляции, самоутверждению, самозащите, позволяют ему успешно адаптироваться к меняющейся природной и социокультурной среде. Они направляют его на достижение “идеального должного” в личностном совершенствовании, увеличивают степень свободы в самоопределении, формируют ответственную

жизненную позицию. Ценности образования не могут навязываться личности принудительно. Студент волен в их присвоении. Он ведет себя определенным образом, потому что такое поведение соответствует его ценностям, а не потому, что так положено, принято, велено, выгодно. Ценности выступают внутренним, эмоционально освоенным студентом ориентиром его деятельности, собственной духовной интенцией, глубоко личным, выработанным им самим отношением. Они обосновывают цели и основные средства их достижения, стимулируют поведение и поступки, программируя желаемое будущее, заставляют совершать должное в повседневной жизни, в чем и состоит их значение при формировании норм, привычек, образа жизни, стиля поведения. Ценности образования направляют будущего специалиста на целостное психотелесное совершенствование, самообразование и самовоспитание.

Самодостаточность. Она проявляется в том, что ценности образования сами по себе составляют относительно целостную систему, обладают собственным самостоятельным содержанием, значением, достаточной значительностью, полифункциональностью. Они многообразны, взаимосвязаны между собой, относительно устойчивы во времени, пространстве, предсказуемы, имеют огромный гуманистический потенциал, выполняют различные социокультурные функции. Роль и значение образовательных ценностей предопределены их гуманистической природой, такими имманентными, внутренне присущими им функциями как оздоровительная, воспитательная, познавательная, оценочно-императивная, ориентирующая, мотивационная, коммуникативная, прогностическая, социализирующая, индивидуализирующая, символическая и др., которые реализуются в разнообразных видах и формах образовательной деятельности. Они включают в себя ценности: социума и личности, цели и средства их достижения, деятельности и ее мотивы, смыслы, нормы и идеалы, сущее и должное и т. д. Они являются источником других ценностей (гедонистических (удовольствие, удовлетворенность), альтруистических (взаимопомощь, содействие, уважение и др.), эстетических (гармония, красота, совершенство), морально-нравственных (ответственность, чувство долга), деятельно-практических (совершенствование, самоутверждение, самореализация, состязательность) и др.).

Многозначность. Ценности образования определяются тем, какие социальные функции они выполняют в рамках человеческой жизнедеятельности, на основе каких целей и ценностных ориентаций они формируются и используются социальными субъектами, какие “образцы поведения” с ними связаны. Так, например, к ценностям образования можно отнести ценности: предметные (содержания, процесса образования, присваиваемые личностью); образцы, “должное” (общественные нормы, идеалы и мнение субъектов образования, каким оно должно быть, к каким результатам следует стремиться); отношения субъектов образовательного процесса (оценка ими значимости

предметных ценностей образования для себя, осознание мотивов, смыслов, постановка целей, поиск средств деятельности, направленной на присвоение этих ценностей).

Системная, целостная организованность и иерархичность. Ценности образования организованы в иерархичную познавательно-действенную систему. Если ранжировать эти ценности, представив их в виде усеченного конуса, то базовыми ценностями, лежащими в его основании, будут ценности содержания образования; следующий уровень будут занимать ценности его процесса, в нем задействовано меньше ценностей, но они имеют более высокий ранг, так как без них невозможна передача содержания образования личности. Вершину составляют ценности, присвоенные студентом, отражающие результативность образовательного процесса, то, для чего этот процесс существует. Каждый из этих уровней ценностей, в свою очередь, имеет свою системную иерархию, обеспечивающую эффективность функционирования всей системы ценностей образования по физической культуре (см. схему 2).

Свойства и функции ценностей в образовательном процессе представим в виде таблицы (см. таблицу).

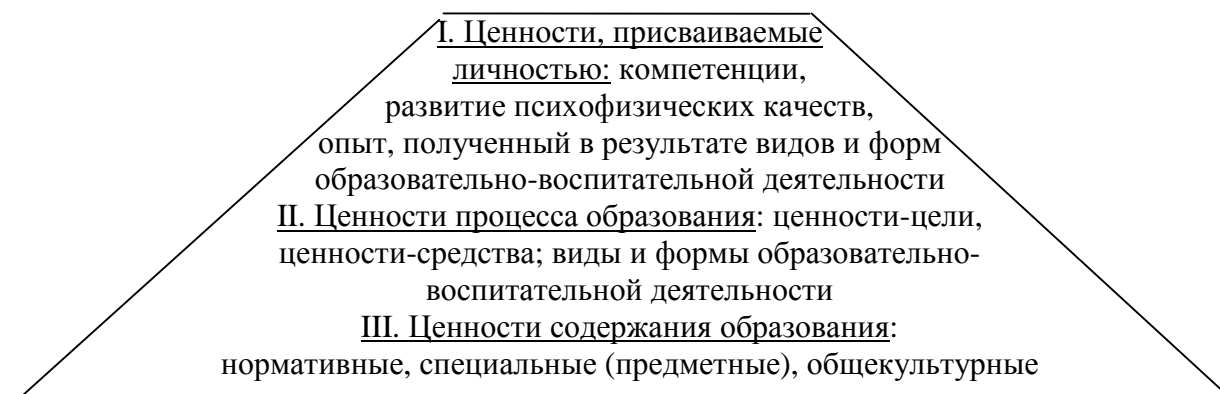


Схема 2. Иерархия ценностей образования

Таблица 1.

Свойства и функции ценностей в образовательном процессе

Свойства ценностей	Функции
Онтологичность	Направляют и регулируют образовательный процесс (ценности-цели), обеспечивают его творческую реализацию, достижение целей (ценности-средства); способствуют социализации, индивидуализации, персонализации студента; обогащают и творят бытие личности; развивают как субъектно-объектные отношения студента (к своей самости), так и межсубъектные (к другим людям), позволяют студенту раскрыть свою

	психотелесную сущность и одновременно являются условием его полноценного бытия
Историчность	Задают парадигму (концепцию) образовательного процесса, его историческую преемственность и непрерывность, интегрируют в себе традиционное и инновационное
Антропоцентричность	Направляют личность на целостное развитие, исходя из ее физической, психической и духовной структуры
Объективность и субъективность одновременно	Направляют на учет субъективности преподавания, восприятия и присвоения объективных ценностей образования и объективности их субъективного функционирования; влияющих на результативность образовательного процесса субъективных и объективных факторов
Зависимость от родовых человеческих потребностей	Направляют на актуализацию потенциальных потребностей, осознание мотивов самообразования и самовоспитания, реализацию мотивационного механизма присвоения ценностей образования
Гуманистическая созидательная направленность	Направляют: на приобретение такого уровня профессиональной и общекультурной компетентности, который соответствует личностной и профессиональной самореализации; на психотелесное совершенствование, самообразование и самовоспитание, развитие творческих, эстетических, морально-нравственных (эмпатийных, волевых и др.) качеств и способностей
Самодостаточность	Интегрируют многообразные социокультурные функции (оздоровительную, воспитательную, познавательную, оценочно-императивную, ориентирующую, мотивационную, коммуникативную, прогностическую, социализирующую, индивидуализирующую, символическую и др.); включают в себя ценности: социума и личности, цели и средства их достижения, деятельности и ее мотивы, смыслы, нормы и идеалы, сущее и должное и т. д.; являются источником других ценностей (гедонистических (удовольствие, удовлетворенность), альтруистических

	(взаимопомощь, содействие, уважение и др.), эстетических (гармония, красота, совершенство), морально-нравственных (ответственность, чувство долга), деятельно-практических (совершенствование, самоутверждение, самореализация, состоятельность) и др.).
Многозначность	Объединяют ценности: предметные (содержания, процесса образования, присваиваемые личностью); образцы, “должное” (общественные нормы, идеалы и мнение субъектов образования, каким оно должно быть, к каким результатам следует стремиться); отношения субъектов образовательного процесса (оценка ими значимости предметных ценностей образования для себя, осознание мотивов, смыслов, постановка целей, поиск средств деятельности, направленной на присвоение этих ценностей)
Системная, целостная организованность и иерархичность	Направляют на системность и приоритеты в их присвоении, дифференцирование содержания, определение взаимосвязей

Представленный материал дает основания для повышения качества образовательного процесса в высшей школе.

Масалова О. Ю., Віленський М. Я. Цінності освітнього процесу у вищій школі та їх властивості.

Розглядаються властивості й функції цінностей в освітньому процесі у вищій школі.

Ключові слова: цінності, властивості цінностей, освітній процес.

Масалова О. Ю., Виленский М. Я. Ценности образовательного процесса в высшей школе и их свойства.

Рассматриваются свойства и функции ценностей в образовательном процессе в высшей школе.

Ключевые слова: ценности, свойства ценностей, образовательный процесс.

Masalova O. Ju, Vilensky M. Ja. Values of educational process at the higher school and their properties.

Properties and functions of values in educational process at the higher school are considered.

Key words: values, properties of values, educational process.

УДК 371.311.3.006.73

О. А. Медведєва

ВПЛИВ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ВИПУСКНИКА ВНЗ

Інтеграція української системи вищої професійної освіти в світовий освітній простір ставить високі вимоги до якості підготовки майбутнього фахівця. Він повинен бути компетентним в професійній діяльності, володіти високим культурним рівнем, бути творчим. Як на наш погляд, то це достатньо складна проблема, рішення якої припускає пошук і реалізацію нових підходів, які дозволять коректувати стратегію підготовки випускника ВНЗ.

Проблеми розробки теоретико-методологічних засад аналізу забезпечення якості підготовки випускників та вимог до їх професійної підготовки у сучасних умовах розглянуто в працях В. Вікторова, Г. Єльнікової, Ю. Зіньковського, О. Ляшенка, Є. Марченка, Д. Матроса, Н. Мельникової, С. Міхіна, Д. Полева, Т. Семенюк, Т. Сьока, В. Супруна, М. Юсупова.

На жаль, один вельми важливий елемент системи якості часто залишається поза увагою науковців – це корпоративна культура ВНЗ. Адже саме корпоративна культура охоплює всі сфери діяльності ВНЗ і через них проникає у процеси виховного впливу на студентів. Робота з формування корпоративної культури ВНЗ впливає на процес та якість навчання, викликає потребу в розвитку дослідницької роботи, яка сприяє розвитку творчих здібностей і формує цінності та комунікативні здатності випускника.

Одним із об'єктів корпоративної культури ВНЗ є корпоративна культура студентської групи.

Метою даної статті є розгляд корпоративної культури студентської групи та визначення її впливу на якість навчання і виховання.

Структуру корпоративної культури студентської групи можна подати у вигляді моделі (табл. 1). Тут властивість 1-го рівня складається з властивостей 2-го рівня, а кожна властивість 2-го рівня – з властивостей 3-го рівня.

Нами було проведено дослідження корпоративної культури в 11 студентських групах одного з курсів Донбаської державної машинобудівної академії (різних факультетів). Результати дослідження наведені в табл. 2.

Початкові дані одержані на підставі опитування (цінності, задоволеність навчанням в групі), тесту (взаємостосунки, символи та етикет), документів деканату (якість навчання та виховання).

Як і можна було припустити, корпоративна культура різних груп істотно відрізняється, але якщо за узагальненою оцінкою максимальна різниця досягає 1,15 рази, то за показниками властивостей 2-го рівня вона збільшується до 1,82 разів. Це говорить про те, що кожна група має свої, притаманні лише їй, особливості. Тільки про деякі групи можна сказати, що вони володіють в цілому високою корпоративною культурою (наприклад, група Г) або відносно низькою корпоративною культурою (групи І, К і Л). Проте з упевненістю можна відзначити вельми високі або низькі показники окремих властивостей корпоративної культури різних груп.

Проаналізуємо зв'язки між властивостями 2-го рівня. Можна припустити, що значущість високих цінностей визначає задоволеність навчанням в групі, якість навчання і виховання, принаймні, вони зв'язані між собою і змінюються в одному й тому ж напрямі. Так, наприклад, група Г, яка в певному значенні є кращою, має високі оцінки ціннісної сфери, задоволеності навчанням і ефективності, а групи І та К – низькі оцінки цих властивостей.

Таблиця 1.

Модель корпоративної культури студентської групи

Рівні розглядання		
Перший	Другий	Третій
	Елементи корпоративної культури – цінності, властивості, явища, фактори	
Корпоративна культура студентської групи	Значущість високих цінностей	Користь праці для суспільства
		Самоцінність праці
		Творчість
		Цікаві навчання та робота
	Якість навчання і виховання	Якісний показник навчання
		Абсолютний показник навчання
		Участь у науковій роботі, олімпіадах
		Участь у спартакіадах
	Задоволеність навчанням у групі	Участь у суспільному житті
	Взаємостосунки	Єдність та лідерство
		Взаємодопомога
		Аффіліація, дружба
		Безконфліктність
		Референтність
Вплив на особу		
Відповідальність кожного		

	<i>Символи та етикет</i>	Наявність зримих символів
		Наявність музичних символів
		Наявність героїв і міфів
		Наявність свого знаку, сленгу
		Дотримання етикету

Властивості колективізму та відношення до особи виявилися малозалежними від інших властивостей.

Серед властивостей 2-го і 3-го рівнів найбільші відмінності спостерігаються в цінностях груп. Деталізуємо ці відмінності, розглянув 3-й рівень оцінки.

У різних групах відносно число респондентів, що вважають відповідні цінності високозначущими (бали 8, 9, 10 за 10-бальною шкалою) стосовно досконалості в роботі коливалося від 0,4 до 1,0, творчості – від 0,1 до 0,7, користі суспільству – від 0,2 до 0,6, самореалізації – від 0,5 до 0,8 і досягнення цілей – від 0,7 до 1,0. В більшості випадків групи, що є «кращими» за однією цінністю, мають достатньо високі показники і за іншими, хоча кожній групі притаманні свої особливості. Так, наприклад, група Г – це група з яскраво вираженою орієнтацією на досягнення досконалості в роботі, на якнайповнішу самореалізацію в процесі трудової діяльності. За прийнятою нами трудовою типологією [1, 63] – це “майстри”. Приємно те, що свою працю студенти планують скерувати на користь суспільства. Показник колективізму в цій групі нижчий, ніж у більшості груп. Отже куратору в своїй роботі треба надавати більше уваги питанню об’єднання групи. З цією метою бажано організовувати сумісні походи, екскурсії, свята та ін.

На відміну від групи Г в групі Б, де також високі основні показники властивостей 1-го і 2-го рівнів, така складова як колективізм має найвище значення. У даній групі навчаються екстраверти, для яких велике значення має аффіліація, друзі, товариші, можливість спілкування. По згаданій вище типології це – “колективісти”. Але якість навчання та виховання в даній групі невисока. Необхідно працювати з групою, спираючись на її високі цінності, апелювати до них, тим більше, що студенти охоче вступають у діалог.

Таблиця 2.

Зведені дані про корпоративну культуру студентських груп (опит 2007 р.)

Група	Рівень 1		Складові культури (рівень 2)									
	Узагальнений показник		Значущість високих цінностей		Якість навчання і виховання		Задоволеність навчанням у групі		Взаємостосунки			Символи та етикет
	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>
А	0,64	7,5	0,74	7	0,71	5	0,80	6	0,58	10,5	0,24	6
Б	0,69	3	0,78	4	0,68	7	0,86	3,5	0,71	1	0,30	3
В	0,63	9,5	0,71	9,5	0,72	3,5	0,75	10	0,60	7,5	0,22	7,5
Г	0,71	1	0,86	1	0,74	2	0,87	2	0,59	9	0,35	1
Д	0,64	7,5	0,80	3	0,67	8	0,72	11	0,64	4	0,20	9
Е	0,66	4,5	0,71	9,5	0,72	3,5	0,85	5	0,62	5	0,31	2
Ж	0,66	4,5	0,76	5	0,70	6	0,77	7,5	0,65	3	0,28	4
З	0,70	2	0,84	2	0,78	1	0,89	1	0,61	6	0,18	10
І	0,62	10,5	0,67	11	0,63	11	0,77	7,5	0,69	2	0,22	7,5
К	0,62	10,5	0,71	9,5	0,66	9	0,86	3,5	0,58	10,5	0,17	11
Л	0,63	9,5	0,75	6	0,65	10	0,76	9	0,60	7,5	0,26	5
max/min	1,15		1,28		1,24		1,24		1,22			1,82
Позначення	<i>K</i> – оціночний (відносний) показник; <i>R</i> – ранг;  – домінуюча складова.											

Продовження таблиці 2

Група	Високі цінності (рівень 3)										Взаємостосунки (рівень 3)									
	Досконалість в роботі		Творчість		Користь для суспільства		Само-реалізація		Досягнення цілей		Єдність і лідерство		Взаємотурбота і допомога		Аффіліація		Пошана до особи		Відповідальність кожного	
	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>	<i>K</i>	<i>R</i>
А	0,4	11	0,3	7,5	0,3	9,5	0,6	9,5	0,9	4,5	0,42	8	0,35	11	0,44	11	0,65	9,5	0,65	7
Б	0,7	8,5	0,4	2,5	0,6	1,5	0,8	3,5	0,9	4,5	0,47	5,5	0,58	3	0,72	1,5	0,69	5,5	0,81	1,5
В	0,7	8,5	0,3	7,5	0,4	7,5	0,5	11	0,8	8,5	0,41	9,5	0,42	10	0,50	9	0,67	7	0,67	6
Г	1	1	0,4	2,5	0,6	1,5	0,8	3,5	1	1	0,57	1	0,46	7	0,54	6	0,65	9,5	0,55	10
Д	0,7	8,5	0,2	8	0,5	4,5	0,6	9,5	0,9	4,5	0,37	11	0,62	2	0,60	3	0,69	5,5	0,68	4,5
Е	0,6	10	0,1	10,5	0,4	7,5	0,6	9,5	0,8	8,5	0,47	5,5	0,53	5	0,57	5	0,71	2,5	0,56	9
Ж	0,8	4,5	0,1	10,5	0,5	4,5	0,6	9,5	0,8	8,5	0,44	7	0,50	6	0,48	10	0,74	1	0,81	1,5
З	0,8	4,5	0,7	1	0,3	9,5	0,8	3,5	0,8	8,5	0,51	2	0,43	9	0,53	7,5	0,66	8	0,61	8
І	0,9	12	0,1	10,5	0,2	11	0,6	9,5	0,7	10,5	0,41	9,5	0,63	1	0,72	1,5	0,71	2,5	0,45	11
К	0,8	4,5	0,3	7,5	0,4	7,5	0,8	3,5	0,7	10,5	0,49	3,5	0,56	4	0,58	4	0,69	5,5	0,69	3
Л	0,7	8,5	0,3	7,5	0,5	4,5	0,7	5	0,9	4,5	0,49	3,5	0,45	8	0,53	7,5	0,60	11	0,68	4,5
max/ min	2,5		7		3		1,6		1,43		1,54		1,8		1,64		1,23		1,47	

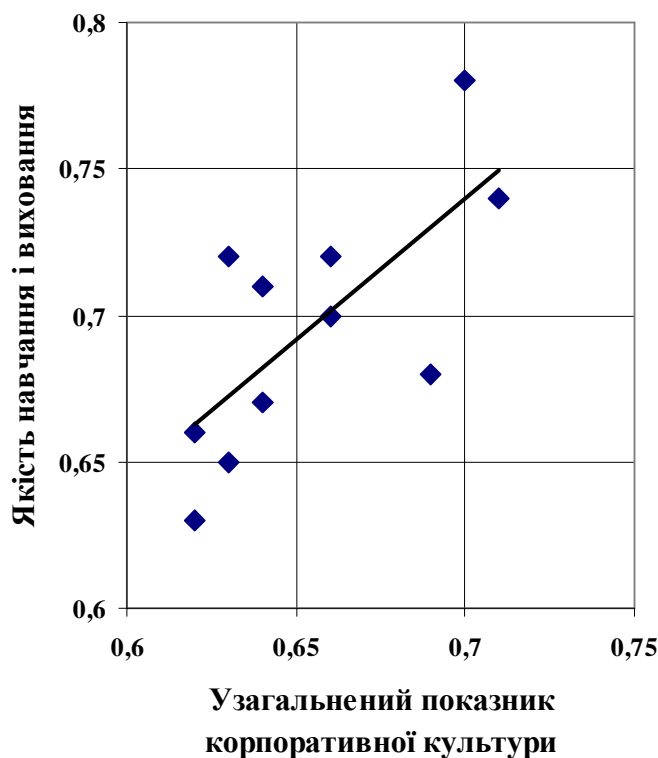


Рисунок 2 – Вплив корпоративної культури на якість навчання та виховання

Одержані дані про корпоративну культуру студентських груп (див. табл. 2) показують, що рівень корпоративної культури групи впливає на якість навчання і виховання (рис. 2). Найбільший вплив на рівень корпоративної культури мають такі високі цінності як самореалізація, досконалість в роботі та досягнення поставлених цілей. Чим більше значущість високих цінностей, тим вище узагальнений показник корпоративної культури (коефіцієнт кореляції – 0,82) і якість навчання та виховання (коефіцієнт кореляції – 0,6).

Якщо порівняти одержані результати з результатами наших досліджень у 2003 р. [2], то можна відзначити зростання питомої ваги студентських груп, для яких такі високі цінності як досконалість в роботі, самореалізація та досягнення цілей є першорядними в загальній системі трудових цінностей ($K \geq 8$) (табл. 3). Вважаємо, що такі студенти, коли прийдуть після закінчення навчання на підприємства, додадуть максимум зусиль, щоб добитися високих результатів у роботі, найбільшою мірою реалізують свої здібності та професійні вміння.

Є всі підстави припускати, що зростання показників в студентських групах пов'язані з великою роботою стосовно формування корпоративної культури, яка проводиться в Донбаській державній

Привертає на себе увагу група 3. У ній зібралися творчі особи, для яких можливість пошуку нових нестандартних рішень в навчанні або роботі, можливість винахідництва, творчості займає перше місце в системі цінностей. За нашою типологією – це “новатори”, для яких головне – новизна. У цій групі також спостерігається проблема у взаємостосунках, як і у групі Г, кожен “занурений у себе”. Така група потребує висунення творчих завдань, що передбачають колективне рішення.

машинобудівній академії. На цей час розроблено Положення про корпоративну культуру ДДМА. В результаті загального обговорення професорсько-викладацьким складом сформульовані місія, “зухвала мета” та основні принципи роботи академії, прийняті до обов’язкового дотримання кодекси честі викладача і студента ДДМА, створена концепція фірмового стилю, розроблені зовнішні атрибути корпоративної культури (герб, прапор, гімн, емблема) ДДМА та ін.

Таблиця 3.

Питома вага високих цінностей

Рік	Досконалість в роботі	Самореалізація	Досягнення цілей
2003	20%	33%	47%
2007	36%	36%	82%

В умовах жорсткої конкуренції, які складаються сьогодні в системі ринкових відносин, велика увага у вищій школі повинна надаватися якості підготовки випускника, оскільки вища освіта є основою для подальшого вдосконалення та саморозвитку особи, у якій формується спрямованість на безперервну освіту протягом життя.

На якість підготовки випускника впливає корпоративна культура ВНЗ і, зокрема, корпоративна культура групи, в якій навчається студент.

За своєю корпоративною культурою групи можуть значно відрізнятися одна від іншої. Це не скільки виявляється величиною узагальненого та комплексного показника високого рівня, скільки величиною показників низького рівня, тобто чим вужчу властивість відображає показник, тим більше відмінність. Це пояснюється тією обставиною, що кожній групі притаманні свої особливості.

Аналіз корпоративної культури студентської групи дозволить скоректувати роботу ВНЗ з підготовки фахівця високого рівня, який буде задовольняти вимогам сучасних реалій.

Література:

- 1. Хаєт Г. Л.** Корпоративная культура и ценности человека / Г. Л. Хаєт, О. А. Медведєва. – Краматорск : ДГМА, 2001. – 267 с.
- 2. Хаєт Г. Л.** Корпоративная культура: аспекты управления / Г. Л. Хаєт, А. Л. Еськов, Л. Г. Хаєт и др. – Донецк : Донбасс, 2003. – 400 с.

Медведєва О. А. Вплив корпоративної культури студентської групи на якість підготовки випускника ВНЗ.

У статті аналізується корпоративна культура студентської групи. Для її опису пропонується використовувати багаторівневу модель. На підставі показників цієї моделі можна визначати загальний рівень корпоративної культури, а також виявляти характерні особливості

студентських груп. Досліджено зв'язок корпоративної культури з якістю навчання і виховання студентів.

Ключові слова: корпоративна культура, студентська група, якість навчання, якість виховання.

Медведева О. А. Влияние корпоративной культуры студенческой группы на качество подготовки выпускника вуза.

В статье анализируется корпоративная культура студенческой группы. Для ее описания предлагается использовать многоуровневую модель. На основании показателей этой модели можно как определять общий уровень корпоративной культуры, так и выявлять характерные особенности студенческих групп. Показана связь корпоративной культуры с качеством учебы и воспитания студентов.

Ключевые слова: корпоративная культура, студенческая группа, качество обучения, качество воспитания.

Medvedeva O. A. Influence of corporate culture of the student's group on the quality of preparation of the graduate of high school.

The corporate culture of the student's group is analyzed in the article. For its description it is offered to use the multilevel model. On the basis of indicators of this model it is possible both to define the general level of corporate culture, and to reveal prominent features of student's groups. Communication of corporate culture with quality of study and education of students is shown.

Key words: corporate culture, student group, quality of teaching, quality of education.

УДК 78.087.68

Мен Фаньцзюань

**ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО
ЯК ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Складний етап розвитку суспільства, на якому перебуває Україна, спричиняє глибокі соціокультурні перетворення, зміни, особливо у сфері духовного відродження української нації. Духовність, культура все більше пронизують значущі події суспільного життя і свідомість людей. У їх свідомості формується нова загальна спрямованість на ідею взаєморозуміння, спілкування, музично-естетичного осягнення оточуючого світу.

За таких умов постає завдання виховання розвиненої особистості, здатної до освоєння, успадкування та подальшого розвитку загальнолюдських духовних надбань. Цей процес має бути постійним і

пов'язаним із спеціальною музично-педагогічною діяльністю, зорієнтованою на залучення підростаючого покоління до скарбниці національної та всесвітньої хорової культури.

Вітчизняне хорове виконавство наприкінці XIX ст.— у першій третині XX ст. остаточно сформувало свої професійні ознаки. У той час на тлі світового досвіду хорового виконавства український хоровий спів мав певні переваги.

Сьогодні завданням хорознавчої науки є усвідомлення процесів, котрі обумовили продовження традицій вітчизняного хорового виконавського мистецтва та бурхливий розвиток його творчих потенційних сил. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може стати ретельне вивчення хорового виконавства як феномена творчості.

Дана проблема складна і багатоаспектна. Теоретичний аспект розкривається у дослідженнях, котрі ґрунтуються на: узагальненні передового досвіду провідних хорових диригентів минулого та сучасності: М. Лисенка, О. Кошиця, Г. Верьовки, М. Вериківського, Е. Скрипчинської, О. Мінківського, Г. Ткаченко, П. Муравського, О. Тимошенка, Б. Яворського та ін.; дослідженнях диригентсько-хорової майстерності: М. Даниліна, Г. Дмитревського, С. Казачкова, К. Птиці, К. Пігрова, П. Левандо, М. Колесси, М. Канерштейна та ін.; педагогічних теоріях формування особистості засобами художньо-творчої діяльності: Л. Виготського, В. Кан-Калика, О. Леонтьєва, Я. Пономарьова, Б. Теплова та ін.

Процес хорового виконавства виступає як відтворення загальної культури, нагромадженої в суспільстві, та стимулювання внутрішнього саморозвитку людини. В контексті цієї проблеми хорове виконавство мінімально необхідний комплекс загальнокультурних знань, ідей, ціннісних уявлень, універсальних способів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими неможлива взаємодія людей, гармонія особистості й суспільства.

Важливе місце у цьому процесі належить учителям музики, актуальним професійним завданням яких є введення дітей у світ прекрасного, прилучення їх до цінностей національного й світового хорового мистецтва, яке передбачає не тільки впровадження народознавчих і народно мистецьких елементів у навчально-виховний процес школи, але реалізацію актуального завдання відродження українського народу – збереження національної культури й мистецтва, примноження народної духовної спадщини. Це підкреслює В. Сухомлинський: „Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, але ніколи не припиняється” [5, с. 421].

Провідні педагоги-дослідники (М. Ділецький, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) визначили принципово нові загально-естетичні погляди на хорове виконавство, стверджуючи його зв'язок зі світом почуттів людини. Саме спів створює найбільш сприятливі умови для

естетичного виховання особистості вважають Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, З. Кодай.

Видатні українські композитори М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, М. Леонтович, М. Лисенко, С. Людкевич, Я. Степовий, К. Стеценко та ін. внесли свій доробок у розвиток національної музичної культури, забезпечивши нові підходи до впровадження в практику музичного виховання хорову музику, яка має великі потенційні можливості впливу на духовний світ людини, на його інтелектуальну, емоційну, творчу сфери.

Безсумнівно, найвищою метою хорового мистецтва є всебічний розвиток особистості, гармонійне поєднання її з історією, суспільством, людством. Якість хорового виконавства міститься, насамперед, у змісті, що правдиво віддзеркалює дійсність, утверджує прекрасне в дійсності.

Підготовка вчителів музики на музичних факультетах педагогічних ВНЗ передбачає залучення студентів до хорової діяльності, завдання якої полягає в тому, щоб сформувати у студентів професійне уміння на навички хорового співу, а також підготувати їх до роботи з хоровим колективом, особливо зі шкільним. Тому, у процесі навчання у студентів розвивається творча активність, воля, організаторські здібності, уміння встановити психологічний і творчий контакт.

Виконуючи хорові твори, студенти концентрують, мобілізують всі свої сили, досвід, знання, натхнення. Засобом відображення дійсності у хорових творах є музичний образ, який багатий і насичений за своїм змістом і смислом, як і саме життя. Музичні образи створюються за допомогою комплексу засобів музичної виразності і стають емоційними відображеннями образів реального світу. Особливістю хорового виконавства є емоційна сила, яка міститься у здібності показати багатий світ почуттів людини, що виникли під дією навколишнього середовища.

Завдання хорового виконавства полягає у тому, що, по-перше, всебічно висвітлити життя сучасного суспільства, розкрити героїку народу в труді та прагнення до миру. По-друге, впливати за допомогою хорових творів на почуття та мислення студентів, впливати на їх погляди, виховувати їх світогляд. Тобто, хорове виконавство як феномен творчої взаємодії, з одного боку, служить засобом пізнання навколишнього світу, а з другого – засобом виховання.

Ефективність виховної роботи в загальноосвітній школі залежить від багатьох факторів. Зокрема, з одного боку, це розуміння вчителем завдань музично-естетичного виховання, рівень фахової підготовленості спеціаліста, його педагогічні здібності, уміння та навички, з другого – ставлення самих учнів до вокально-хорових занять, завданням яких є формування дитячого співацького голосу, оскільки спів – це основний засіб активного прилучення їх до світу музичного мистецтва. Навчити дитину правильно співати – найскладніша ділянка роботи вчителя. Під час виконання хорового твору перед учнями необхідно ставити конкретне виконавське завдання, яке повинно зацікавити їх і викликати

певну емоційну реакцію, сприяти поліпшенню якості і виразності виконання. Саме тому великого значення набуває рівень практичного володіння основами вокальної співацької майстерності самим учителем. Адже вчитель для учнів в усьому є зразком, а його спів – еталоном, найпершим прикладом для наслідування. Головним компонентом вокальної підготовки вчителя музики є володіння власним голосом на рівні високого усвідомлення технології співацького процесу. Адже голос учителя є не тільки його основним інструментом, могутнім фактором безпосереднього впливу на формування дитячих голосів.

У підготовці майбутнього учителя музики важливою є дисципліна „Хоровий спів”. Педагоги-практики акцентують увагу на важливості хорового співу як активного засобу музичного морально-естетичного виховання [3]. Необхідність забезпечувати гармонійне злиття голосів стимулює застосування дидактичних прийомів, що дозволяють поєднувати увагу до окремої людини і до цілого колективу.

Розвиваючи думку З. Кодая про значення хорового співу для формування загальної музичної культури, Д. Кабалевський розглядав хорові заняття як творчу взаємодію учнів, що співають і вчителя музики. Він писав, що „лише тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому чути її й розуміти про неї. Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їхні почуття і думки” [1, 28].

Таким чином, хорове виконавство виступає як феномен творчої взаємодії тих, що співають, диригента, слухачів. Особливістю хорового виконавства є емоційний вплив на почуття людини, що виникли під дією навколишнього середовища. Цінність хорового співу – це її моральний потенціал, її чудесна здатність робити людину кращою, чистішою, духовно багатішою.

Література:

- 1. Кабалевский Д. Б.** Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
- 2. Музыкальное воспитание в Венгрии** / ред.-сост. Л. Баренбойм. – М. : Советский композитор, 1983. – 400 с.
- 3. Струве Г.** Музыка для всех / Г. Струве. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 206 с.
- 4. Сухомлинська О. В.** Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми (вступна стаття) / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 105 – 111.
- 5. Сухомлинський В. О.** Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 419 – 654.

Мен Фаньцзюань. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії

У статті розглянуто процес хорового виконавства, який виступає як відтворення загальної культури, нагромадженої в суспільстві, та стимулювання внутрішнього саморозвитку людини. В контексті цієї проблеми хорове виконавство мінімально необхідний комплекс загальнокультурних знань, ідей, ціннісних уявлень, універсальних способів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими неможлива взаємодія людей, гармонія особистості й суспільства.

Ключові слова: хорове виконавство, хорове мистецтво, хорова діяльність.

Мен Фаньцзюань. Хоровое искусство как феномен творческого взаимодействия

В статье рассмотрен процесс хорового исполнительства, которое выступает как отображение общей культуры, накопленной в обществе, и стимулирования внутреннего саморазвития человека. В контексте этой проблемы хоровое исполнительство минимально необходимый комплекс общекультурных знаний, идей, ценностных представлений, универсальных способов познания, мышления, форм практической деятельности, без овладения которыми невозможно взаимодействие людей, гармония личности и общества.

Ключевые слова: хоровое исполнительство, хоровое искусство, хоровая деятельность.

Meng Fanjuan. Choral art as a phenomenon of creative interaction

The article describes the process of choral singing, which acts as a map of the general culture, accumulated in the society, and self-development to stimulate domestic rights. In the context of this problem choral minimum necessary set of common cultural knowledge, ideas, values ideas, universal ways of knowing, thinking, forms of practice, which is impossible without the mastery of human interaction, the harmony of the individual and society.

Key words: choral, choral art, choral activities.

УДК 378.011.3:330-051

О. С. Меньяйленко, О. Б. Шевчук

**СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ЕКСПЕРТНИХ СИСТЕМ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ: СТАН ПРОБЛЕМИ**

Сучасні вимоги щодо модернізації вищої освіти, зокрема, економічної, в Україні окреслені в низці нормативних і методичних документів: Конституція України, Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, Концепція вдосконалення освітнього процесу на економічних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу, Закон України “Про Концепцію Національної програми інформатизації”, “Про вищу освіту”, Указ Президента України “Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій” [1 – 6]. Проте система економічної освіти, що склалася в Україні, поки належним чином не відповідає вимогам сучасного ринку праці та основним ідеям Болонської декларації.

Сучасна вища економічна освіта потребує модернізації у зв’язку з основними тенденціями економічного розвитку суспільства: формування глобального фінансового і фондового ринків; загострення міжнародної конкуренції та посилення її глобального характеру; зростання масштабів економічної діяльності транснаціональних корпорацій; удосконалення і подальший розвиток інформаційних технологій, програмного забезпечення, засобів зв’язку, глобальної мережі Інтернет. Пріоритетним напрямом навчання студентів фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах стає підготовка фахівців, здатних вирішувати професійні завдання, приймати ефективні економічні рішення в реаліях глобальної економіки з використанням інформаційних технологій.

Вирішення професійних завдань у реальних економічних ситуаціях потребує виконання цілого ряду операцій. Деякі з них більш ефективно виконує людина, а інші швидше і якісніше виконує комп’ютер. Об’єднання переваг людини-менеджера та інформаційних технологій при одночасній компенсації недоліків втілюється в інформаційних експертних системах, які не замінюють творчий підхід фахівця-економіста, що приймає рішення, а допомагають проаналізувати більший обсяг інформації, урахувати експертні оцінки групи спеціалістів; сформулювати можливі варіанти рішення; зробити аналіз відповідності цих рішень різним критеріям; передбачити наслідки прийнятих рішень; одержати логічне обґрунтування обраного рішення.

Дослідження доводять, що на ефективне вирішення професійних завдань фахівцями фінансово-економічного напрямку має прямий вплив рівень володіння інформаційними технологіями у професійній діяльності, котрі визначаються не стільки обсягом засвоєних знань, які

швидко оновлюються, а й уміннями та навичками застосовувати інформаційні технології як інструментарій для опрацювання інформаційних потоків, отримувати нові знання, інформацію, підвищувати результативність та ефективність роботи. Усе це потребує якісних змін у професійній підготовці фахівців фінансово-економічного профілю, спрямованих на формування вмінь, пов'язаних з одержанням, обробленням і використанням інформації, оцінкою фактів і прийняттям рішень.

Таким чином, суперечність між замовленням сучасного суспільства щодо якісної професійної підготовки у вищих навчальних закладах професіоналів, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних ефективно розв'язувати професійні завдання з використанням інформаційних технологій у кризових економічних умовах, і недостатнім рівнем сформованості у фахівців фінансово-економічного напрямку вмінь, навичок та способів діяльності з засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій взагалі та інформаційними експертними системами зокрема дозволяє констатувати наявність ряду проблем і робить актуальним проведення досліджень у цьому напрямку.

Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей розглядали у своїх роботах О. Бесєдін, В. Годін, П. Друкер, В. Нагаєв, О. Романовський та інші. Напрями вдосконалення навчально-виховного процесу підготовки фахівців фінансово-економічного профілю на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій досліджували Я. Галета, З. Гіптерс, Г. Ковальчук, Т. Поясок, Н. Тверезовська, О. Смілянець, Г. Чаплицька, Т. Шепеленко та інші. Психолого-педагогічні аспекти навчально-пізнавальної діяльності з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі викладено в доробках В. Безпалька, В. Бондаровської, О. Войскунського, Ю. Машбиця, М. Смульсон.

Разом з тим, постає необхідність вивчення проблем підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, здатних використовувати нові підходи при вирішенні професійних завдань в реаліях глобальної економіки. Одним із способів вирішення зазначених проблем є створення та використання в процесі підготовки майбутніх економістів інформаційних експертних систем.

Мета роботи полягає у виявленні стану дослідженості проблеми створення та використання інформаційних експертних систем у підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку. Тому необхідно здійснити науково-теоретичний аналіз дисертаційних досліджень щодо напрямків підготовки фахівців фінансово-економічного профілю, використання досягнень інформаційних технологій для проектування процесу навчання, створення та використання експертних систем у різних галузях виробництва. Відповідно до поставленої мети розроблено методичку теоретичного аналізу дисертаційних досліджень, яка включає такі етапи: 1) вибір та обґрунтування часового періоду дисертаційних

досліджень; 2) вибір та аналіз робіт з зазначених проблем; 3) графічне зображення результатів проведеного аналізу.

Відповідно до розробленої методики робота здійснювалась на основі аналізу дисертаційних досліджень з проблем здобуття економічної освіти в навчальних закладах України за напрямком “Педагогічні науки”, які найбільш повно та глибоко відображають стан поставленої проблеми. Крім того, враховуючи специфіку проблеми створення та використання інформаційних експертних систем, розглянуто роботи за напрямком “Технічні науки”.

Аналіз дисертаційних робіт доцільно починати з 1997 року. В цей час почали проводитися дослідження за цими напрямками унаслідок стрімкого розвитку нових інформаційних технологій та широкого впровадження їхніх дидактичних можливостей у навчально-виховний процес. Для аналізу відібрано 188 робіт.

Проведений аналіз цих робіт дозволяє виділити ряд предметних галузей та напрямів дослідження з проблем здобуття економічної освіти в навчальних закладах України, створення і використання експертних систем, що наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Предметні галузі дослідження з проблем здобуття економічної освіти в навчальних закладах України, створення і використання експертних систем

Ідентифікатор предметної галузі, Ір	Предметні галузі дослідження	Кількість досліджень, Кг
1	Елементи економічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах	14
2	Формування економічних знань, умінь, навичок, культури та компетентності у майбутніх фахівців неекономічного профілю; підготовка до економічного виховання майбутніх фахівців неекономічного профілю	17
3	Професійна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю без використання засобів інформаційних технологій	74
4	Використання нових інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю	17
5	Створення та використання експертних систем для автоматизації різних галузей виробництва	75

Ідентифікатор предметної галузі, Ір	Предметні галузі дослідження	Кількість досліджень, Кг
6	Створення та використання експертних систем у навчальному процесі освітніх закладів різного рівня акредитації	4
7	Створення та використання експертних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю	1

Результати аналізу дисертаційних робіт подано в графічному вигляді (рис. 1).

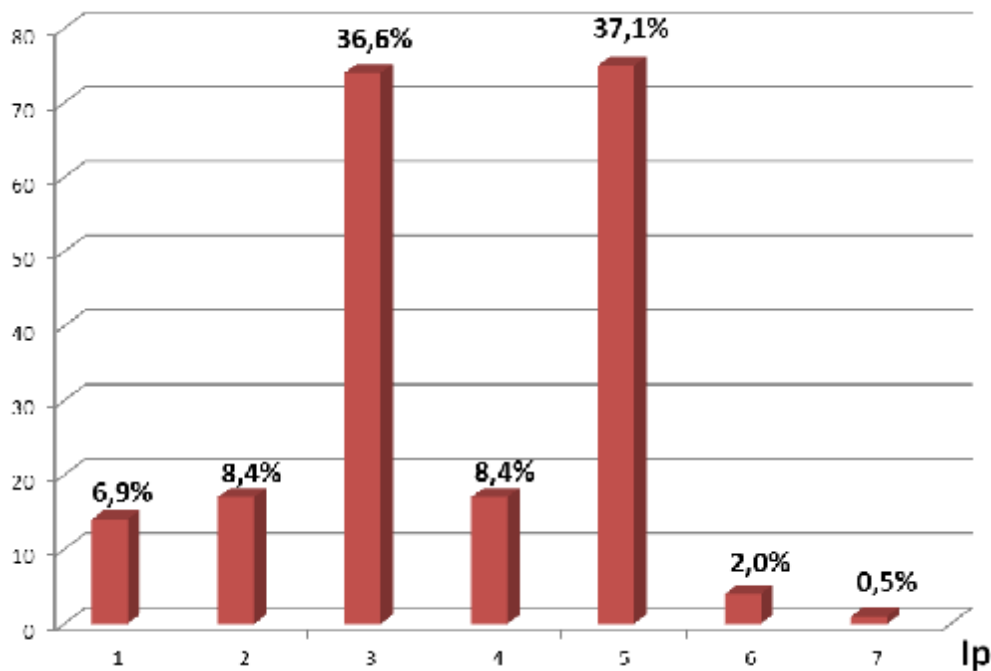


Рис. 1. Розподілення дисертаційних робіт за предметними галузями дослідження, де Кг – кількість дисертаційних робіт, Ір – ідентифікатор предметної галузі

За даними проведеного аналізу визначено, що в розглянутий часовий період переважна кількість дослідників приділяла увагу професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю (організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів; гуманістичне виховання; формування професійної компетентності майбутніх економістів, умінь з

інформаційних технологій, українського та іноземного професійного мовлення, креативної особистості майбутнього економіста; природничо-математична підготовка; особливості організації дистанційного навчання; використання ділових ігор у професійній підготовці; педагогічні умови застосування кредитно-модульної системи навчання студентів, інтенсифікації професійної підготовки майбутніх економістів та інше). При цьому, організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку без використання засобів інформаційних технологій присвячено 36,6% досліджень і тільки 8,4% становлять дослідження з використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі.

У результаті аналізу з'ясовано, що крім підготовки студентів фінансово-економічного напрямку науковці приділяли увагу формуванню економічних знань, умінь, навичок, культури та компетентності; підготовці до економічного виховання майбутніх фахівців неекономічного профілю – 8,4% досліджень. Також 6,9% робіт присвячено формуванню елементів економічної освіти в учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведений аналіз виявив найменш дослідженні предметні газузі. Так, створенню та використанню експертних систем у навчальному процесі освітніх закладів різного рівня акредитації для підготовки фахівців неекономічного профілю присвячено 2% дисертаційних робіт, і лише 0,5% досліджень стосуються підготовки майбутніх економістів.

Важливе значення для дослідження проблем з розробки та використання інформаційних експертних систем у підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку має робота Н. Тверезовської “Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів” [7], у якій розроблено й обґрунтовано концепції конструювання структури та змісту навчальних експертних систем; визначено теоретичні основи їх створення. Але проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми створення і використання експертних систем у процесі навчання. Подальших розвідок потребують такі аспекти: формування прогностичної, математично підтриманої моделі інформаційно-методичних взаємодій викладача та студента у сфері інформаційних експертних систем, удосконалення інтерфейсу викладача та студента, розробка творчих і пошукових завдань з певних курсів та інше.

Слід зауважити, що експертні системи розробляють здебільшого фахівці технічних спеціальностей (37,1% робіт), однак ці розробки використовуються для автоматизації різних галузей виробництва.

Таким чином, потреба сучасного ринку праці в підготовці кваліфікованих спеціалістів фінансово-економічного напрямку, з одного боку, та відсутність досліджень з проблем створення та застосування інформаційних експертних систем у професійній підготовці майбутніх

економістів, з другого боку, доводять актуальність та перспективність проведення досліджень у цьому напрямку.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. На основі аналізу дисертаційних робіт з проблем здобуття економічної освіти в навчальних закладах України та використання досягнень інформаційних технологій для проектування процесу навчання майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку виділено такі предметні галузі дослідження:

– елементи економічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах;

– формування економічних знань, умінь, навичок, культури та компетентності у майбутніх фахівців неекономічного профілю; підготовка до економічного виховання майбутніх фахівців неекономічного профілю;

– професійна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю без використання засобів інформаційних технологій;

– використання нових інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю;

– створення та використання експертних систем для автоматизації різних галузей виробництва;

– створення та використання експертних систем у навчальному процесі освітніх закладів різного рівня акредитації;

– створення та використання експертних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю.

2. Показано, що значна увага дослідників приділяється питанням професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю без використання в початковому процесі засобів інформаційних технологій, що становить 36,6% від розглянутої кількості робіт.

3. Установлено, що використанню нових інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю приділяється недостатня увага (8,4%).

4. Визначено, що ефективність вирішення професійних завдань фахівцями фінансово-економічного напрямку залежить від рівня володіння вміннями, навичками та способами діяльності з засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій взагалі та інформаційними експертними системами зокрема. Проте, розробки експертних систем виконують здебільшого фахівці технічних спеціальностей (37,1%), що використовується для автоматизації різних галузей виробництва.

5. У результаті аналізу виявлено найменш досліджені предметні галузі: створенню та використанню експертних систем у навчальному процесі освітніх закладів різного рівня акредитації для підготовки

фахівців неекономічного профілю присвячено 2% дисертаційних робіт, і тільки 0,5% досліджень стосуються підготовки майбутніх економістів.

6. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні підходів, методів, моделей та комп'ютерних засобів розробки інформаційних експертних систем та обґрунтуванні необхідності їх використання в підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку.

Література:

1. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/law2/main.cgi?nreg=254%d0%ba%2f96-%d0%b2%d1%80>. **2. Концепція** розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/knc>. **3. Концепція** вдосконалення освітнього процесу на економічних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу // Вища школа. – 2005. – №6. – С. 44 – 47. **4. Закон** України Про Концепцію Національної програми інформатизації [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2f98-%d0%b2%d1%80>. **5. Про** вищу освіту: Закон України від 17 січня 2002 // Відом. Верхов. Ради України. – 2002. – №20. – ст. 134. **6. Указ** президента України “Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1497%2f2005>. **7. Тверезовська Н. Т.** Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. Т. Тверезовська. – Харків, 2003. – 42 с.

Меняйленко О. С., Шевчук О. Б. Створення та використання інформаційних експертних систем у підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку: стан проблеми.

Стаття присвячена актуальним проблемам створення та використання інформаційних експертних систем у підготовці фахівців фінансово-економічного профілю. У статті проведено аналіз досліджень за обраним напрямком. На основі проведеного аналізу дисертаційних робіт доведено актуальність поставленої проблеми та сформульовано перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: економіст, професійна підготовка, експертна система.

Меняйленко А. С., Шевчук О. Б. Создание и использование информационных экспертных систем в подготовке специалистов финансово-экономического направления: состояние проблемы.

Статья посвящена актуальным проблемам создания и использования информационных экспертных систем в подготовке специалистов финансово-экономического профиля. В статье проведен анализ исследований по выбранному направлению. На основе проведенного анализа диссертационных работ доказана актуальность поставленной проблемы и сформулированы перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: экономист, профессиональная подготовка, экспертная система.

Menaylenko O. S., Shevchuk O. B. Creation and use of information systems expertise in training of financial and economic trends: the state of problem.

The article is devoted to the problems of creation and use of information systems expertise in training of financial and economic profile. The analysis of research in the chosen direction was given in the article. On the basis of the analysis of the dissertation works which had been held, the actuality of the problem was shown and perspectives of the future research were formulated.

Key words: economics, training, expert system.

УДК 378.147:378.38

О. Г. Набока

**СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Успішний і стійкий розвиток України у складних соціально-економічних умовах, як усередині країни, так і поза її межами, тісно поєднаний з підготовкою висококваліфікованих фахівців. Економічна освіта при цьому відіграє важливу роль, оскільки кожна галузь господарства має економічний компонент. У цей час суспільство відчуває потребу у фахівцях, здатних підтримувати високі професійні стандарти. Разом з тим, дослідження вчених показали, що певна кількість випускників-економістів не здатна до зміни профілю діяльності при зміні стратегії підприємства, не в змозі проявляти гнучкість мислення у розв'язанні конкретних ситуацій, прогнозувати їхні можливі наслідки, а значить вони представляють собою той ресурс фахівців, що необхідний для розвинення економіки держави. У зв'язку з цим набуває актуальності дослідження стану та проблем професійної підготовки студентів економічних спеціальностей з врахуванням умов мінливого середовища.

Концептуальним аспектам розвитку економічної освіти в Україні присвятили свої роботи вітчизняні вчені, зокрема А. Нісімчук, Н. Ничкало, О. Пехота, І. Прокопенко, М. Фіцула, О. Шпак та ін. Вітчизняні науковці всебічно вивчають проблеми професійної підготовки майбутніх економістів у сучасних умовах. Зокрема, дисертаційні дослідження українських учених присвячені дослідженню таких аспектів, як:

– організація навчально-виховного процесу майбутніх економістів (К. Беркита, Н. Житник, Т. Краснікова, І. Мороз, О. Пиндик, Т. Поясок, В. Стрельников та ін.);

– впровадження активних форм та методів навчання (Л. Бондарева, Н. Захарченко, І. Полещук, О. Смілянець, та ін.);

– шляхи удосконалення самостійної роботи (Я. Галета, Н. Ванжа, Л. Онучак, Г. Романова, М. Смирнова, Л. Савчук та ін.);

– формування професійних компетентостей студентів економічних спеціальностей (Н. Баловсяк, М. Вачевський, Р. Гейзерська, О. Гончарова, Л. Дибкова, І. Носач, Т. Шепеленко, та ін.);

– впровадження інноваційних технологій навчання (Р. Бужиков, О. Кареліна, Т. Коваль, В. Крижанівська, та ін.);

– розвинення професійної культури та її складових у майбутніх економістів (Л. Бурдейна, А. Дзундза, Л. Данильчук, М. Коляда, О. Матеюк, О. Михайлов, Л. Тандир, та ін.).

Враховуючи актуальність та значущість проблем економічної освіти було визначено мету нашого дослідження – вивчення стану вищої професійної економічної освіти та узагальнення проблем професійної підготовки майбутніх економістів з метою подальшої розробки концептуальних основ створення професійно орієнтованого контенту економічної освіти.

Система освіти в Україні, у тому числі економічної, перебуває у стані зміни освітньої парадигми. Тому, в цей час потрібно не тільки узагальнення накопиченого за короткий період унікального досвіду підготовки кадрів для ринкової економіки, але й широкий пошук альтернативних освітніх варіантів, нових форм і технологій організації процесу підготовки кадрів для національної економіки.

Побудова та розробка нової освітньої парадигми неможлива без урахування світових тенденцій розвитку університетської освіти. Серед таких тенденцій вітчизняні дослідники виокремлюють:

1) фундаменталізацію освіти, яка має суттєво підвищити її якість;

2) випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на вирішення проблем та завдань постіндустріальної цивілізації, на розвиток творчих здібностей людини;

3) індивідуалізацію навчальної діяльності, що має здійснюватися з урахуванням мінливого характеру ринку праці, потреб, уподобань, особистісних якостей майбутнього фахівця [3].

Важливою складовою вищої професійної освіти є економічна освіта. Економічна освіта – це вироблення у студентів чіткої уяви про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямоване, систематичне формування у майбутніх фахівців економічних знань, високої організованості та творчої ініціативи, підготовка їх до високопрофесійної праці, вмілого дбайливого ставлення до природи, вироблення звички практично використовувати економічні знання у реальному житті.

Основне завдання вищої економічної освіти – формування нового економічного мислення у студентів умовах ринкових відносин. Виходячи з цього необхідно розрізнити і проміжні завдання: а) розкриття для кожного спеціаліста соціально-педагогічних аспектів економічного виховання особистості, базуючись на досвіді практичної роботи сучасного вузу та досягнень педагогічної науки; б) обґрунтування необхідності постійного вдосконалення методики економічної освіти студентів у реальних умовах навчального процесу; в) активізація шляхів підвищення ефективності економічної підготовки магістрів через поєднання та вдосконалення навчальної, громадсько-практичної діяльності, їх продуктивної праці [1, с. 96].

Нова стратегія розвитку економічної освіти викладена в Концепції розвитку економічної освіти в Україні [4]. Вона визначає основні завдання і напрями трансформації всіх ланок системи економічної освіти з метою економічного зростання та докорінних соціальних зрушень у нашій державі в контексті глобалізаційних процесів. Сучасна економічна освіта охоплює чотири блоки навчальних дисциплін, які формують сучасний світогляд і зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально – економічних знань, умінь, навичок: а) загальноосвітній; б) фундаментальний; в) інноваційно-практичний; г) блок дисциплін спеціальної підготовки. Всі вони забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства і потребують постійного оновлення і вдосконалення навчальних програм [4].

В Україні фахова підготовка майбутніх економістів реалізується системою освітніх економічних закладів. Систему вищої економічної освіти становлять університети, академії, інститути, коледжі, технікуми. Вищі економічні навчальні заклади відповідно до закону “Про вищу освіту” ведуть підготовку економістів за чотирма рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр [2].

Основу системи економічної освіти становлять наступні положення:

- поєднання рівнів професійної підготовки в рамках єдиних освітніх програм (співвідношення теоретичної та практичної підготовки);
- завершеність кожного рівня освіти одержанням спеціальності та присвоєнням кваліфікації;
- ускладнення основних освітніх програм від одного рівня до

іншого з використанням раціональної послідовності й наступності у вивченні дисциплін;

– різноманіття форм і методів підготовки, гнучкість навчального процесу.

Реалії сьогодення надають абітурієнтам вибір шляху, за яким вони можуть одержати вищу економічну освіту. Один з них – на базі середньої (повної) загальної освіти вступити до вузу і через чотири – п’ять років одержати диплом про вищу економічну освіту. Інший – піти в середній спеціальний навчальний заклад або в підрозділ вузу, що реалізує програми середньої професійної освіти, одержати через два роки диплом про середню професійну освіту та можливість продовжити навчання у вузі за скороченими програмами навчання. Така альтернативність важлива тим, що в абітурієнта з’являється ряд варіантів з одержання подальшої освіти. Водночас у професорсько-викладацького складу вузу виникає необхідність підвищення ефективності функціонування такої багаторівневої системи освіти, що не тільки формує цілісний підхід до знань, але й дозволяє:

- скоротити строки навчання й витрати на підготовку фахівців;
- підвищити ефективність використання кадрового потенціалу вузу;
- дати можливість вибору абітурієнтами рівня професійної підготовки, що відповідає їхнім можливостям;
- забезпечити наступність у навчанні шляхом інтеграції навчальних планів і робочих програм дисциплін;
- виробити однакові вимоги до оцінки якості знань студентів;
- перейти до реалізації єдиної освітньої парадигми, що включала б у себе цілісний навчально-виховний процес.

Протягом двадцяти років в Україні активно формувалася система вищих навчальних економічних закладів та здійснювався процес оптимізації переліку основних напрямків підготовки в галузі економіки та підприємництва. Так, на 1 вересня 2010 р. за даними програми “Конкурс” [6] вищі навчальні заклади мають ліцензію на підготовку близько 68 тис. осіб у галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво” (в тому числі близько 10 тис. осіб на замовлення державного бюджету) освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” за десятьма напрямками підготовки (див. рис. 1).

На думку вітчизняних науковців, ефективність навчально-виховного процесу з підготовки фахівців у галузі економіки визначається елементами, що охоплюють найбільш важливі його сторони, зокрема:

- організаційно-методичне забезпечення (розробка моделі фахівця і кваліфікаційних вимог до його підготовки, навчальних планів за спеціальностями, навчально-методичних комплексів дисциплін, розкладу навчальних занять, консультацій і т. п.);
- кадрове забезпечення (формування контингенту викладачів і навчально-допоміжного персоналу, підвищення їх фахового рівня

шляхом науково-дослідницької роботи, участі в науково-методичних конференціях і семінарах, стажування і навчання в аспірантурі, підвищення кваліфікації у школі молодого викладача);

– матеріально-технічне забезпечення (створення спеціалізованих лекційних аудиторій, забезпечення технічними засобами навчання, лабораторним обладнанням, обчислювальною технікою та ін.). Такий системний підхід дозволив проаналізувати соціально-управлінські процеси на різних рівнях ієрархії, виявити їх вплив на формування специфічних психолого-педагогічних відносин між складовими: студент – викладач – керівник практикою; вивчити тенденції і закономірності педагогічної упорядкованості та організації навчання; розробити модель організації навчального процесу; відпрацювати узгодженість програм навчальних дисциплін різних циклів; реалізувати взаємозв'язок практичного навчання з теоретичним [7].

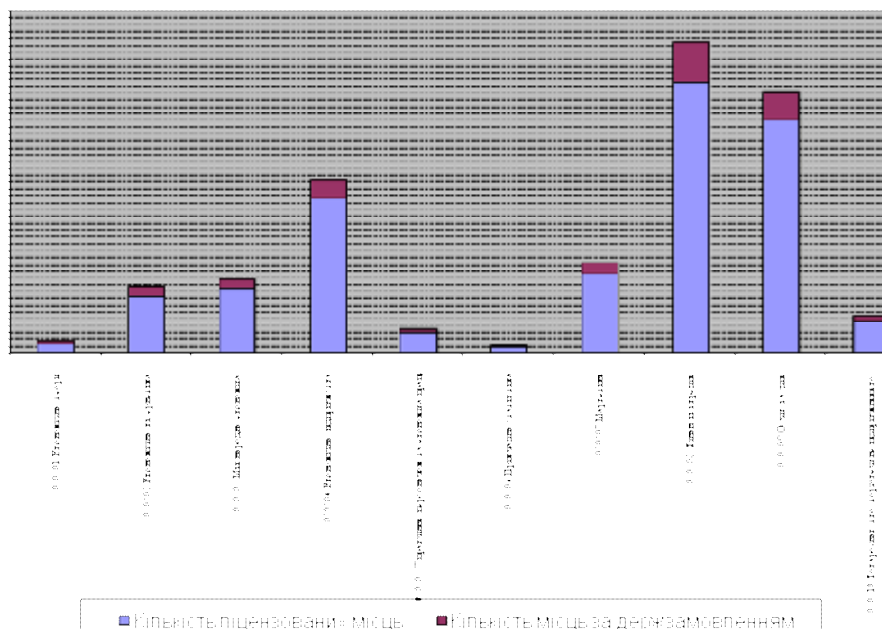


Рис. 1. Обсяги ліцензованих місць та місць за держзамовленням освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” по напрямкам підготовки галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво” на 2010 – 2011 навчальний рік.

Важливим етапом урегулювання діяльності вищих навчальних закладів професійної освіти, в т. ч. економічної, є процес стандартизації. В Україні відбувається процес запровадження та удосконалення державних стандартів освіти – сукупності норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня. Державні стандарти освіти розробляються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та напрямку підготовки (спеціальності) і затверджуються Кабінетом Міністрів

України. У світі первинним загальним освітнім стандартом останнього часу стала оновлена версія Міжнародної стандартної класифікації освіти (1997). Спільна декларація міністрів освіти Європи (Болонья, 1999) визначила двоциклову організацію вищої освіти, що йде в руслі з нормами Міжнародної стандартної класифікації освіти, але розходиться з організацією вітчизняної вищої школи, де визначено такі освітньо-кваліфікаційні рівні, як молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Важливо зазначити, що процес розробки, впровадження та удосконалення галузевих стандартів вищої освіти в галузі знань 0305 “Економіка і підприємництво” активно здійснюється науково-методичною комісією при Київському національному економічному університеті імені В. Гетьмана під керівництвом голови комісії, ректора професора А. Павленка.

В цілому, навчально-виховний процес у вищій школі регламентується цілою низкою нормативно-правових документів. Зокрема, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах визначає, що зміст освіти і навчання на кожному рівні знаходить свій нормативний вираз в освітньо-професійній програмі підготовки, структурно-логічній схемі підготовки, навчальних планах, навчальних програмах дисциплін, інших нормативних актах органів державного управління освітою та вищого закладу освіти.

Освітньо-професійні програми підготовки фахівців у галузі знань “Економіка і підприємництво” є складовою державних стандартів освіти. Мета освітньо-професійної програми – визначення державних вимог до підготовки кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, до підвищення та розвитку їхнього освітнього та професійного рівнів.

В основу освітньо-професійних програм покладено освітньо-кваліфікаційні характеристики. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра з економіки і підприємництва вимагає підготовки випускників, здатних працювати на ринку цінних паперів і в фінансових службах. Така можливість забезпечується підбором навчальних дисциплін. У процесі навчання студенти вивчають макро- і мікроекономіку, економічну теорію, статистику, фінанси, бухгалтерський облік, фінансове і комерційне право, податки і податкову політику.

Ефективність навчання багато в чому залежить від визначення обсягу і змісту необхідних знань з кожної дисципліни на конкретному ступені навчання, форм, методів і засобів організації їх засвоєння і самостійного творчого поглиблення. У зв'язку з цим, важливими документами виступають навчальний план та програми навчальних дисциплін щодо підготовки фахівців у галузі знань “Економіка і підприємництво”.

Комплексний підхід до розробки навчально-програмної документації вимагає колективної узгодженої роботи фахівців з усіх навчальних предметів. У ході такої роботи систематизується, впорядковується зміст

навчального матеріалу у відповідності з аналізом професійної діяльності майбутнього фахівця, проводиться свого роду моделювання професійної діяльності у навчальному процесі, послідовне її розгортання у вигляді навчально-виробничих завдань і забезпечення студентів необхідною інформацією для вирішення цих задач.

Навчальний план є основним документом, що регламентує організацію і зміст освіти у відповідності до встановлених вимог кваліфікаційної характеристики спеціальності і майбутніх посадових обов'язків випускника. Він характеризується складними взаємозв'язками дисциплін, що вивчаються, їх науково-методичним забезпеченням, взаємостосунками викладачів і студентів стосовно мотивації і контролю поточної успішності. Від його змісту і структури залежать кінцеві результати формування мислення студентів. Навчальний план – нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного та підсумкового контролю.

Фундаменталізація та індивідуалізація освітньої діяльності не можливі без розроблення нового покоління робочих навчальних програм, у яких мають бути виписані зміст дисципліни та вся “технологія” опанування знань. Доцільним є формування навчальних програм за такою структурою: вступ, тематичний план дисципліни за темами, плани лекцій, плани семінарських (практичних, лабораторних) занять, самостійна робота студентів, індивідуально-консультативна робота, методики активізації процесу навчання, система поточного і підсумкового контролю знань, рекомендована література [3].

Навчально-виховна робота з кожної окремої дисципліни, перш за все, залежить від особистих якостей викладача, його ставлення до своєї професійної діяльності, вимогливості й об'єктивності оцінки одержаних студентами знань, практичних навичок і умінь. Це знаходить свій вираз у рівні теоретико-методичного формування предмета, мети й завдань дисципліни, що вивчаються, змісту й структурі матеріалу, який подається, повноті та якості лекційних, практичних, лабораторних і семінарських занять, реальності курсових робіт, науково обґрунтованій організації самостійної роботи студентів. Викладач самостійно визначає форму навчальних занять (лекція, семінарське, практичне заняття). Педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб глибоко розуміти взаємозв'язки між дидактичними цілями, змістом і особливостями тієї чи іншої організаційної форми навчання – вибрати найбільш доцільну форму організації навчання. Тому знання характеристик основних форм організації навчального процесу, їх дидактичних цілей, вимоги до відбору змісту навчального матеріалу, а також методики їх проведення створюють передумови для постійного

підвищення інтелектуального і організаційного потенціалу викладачів, узагальнення особистого соціального і професійного досвіду [7].

Сучасні вимоги до фахівців з економіки обумовлюють необхідність докорінної перебудови організації і принципів практичного навчання, інтеграції зусиль закладу освіти і підприємств з метою реального підвищення теоретичних знань і практичних умінь. В умовах економічної кризи, обмеженої діяльності підприємств значною мірою послабились зв'язки вищих закладів освіти з підприємствами, які були базами практики студентів. Традиційна організація практики виявилась малоефективною, ввійшла в суперечності з новими умовами і вимогами до результатів освітньої діяльності.

Отже, з появою та впровадженням державних освітніх стандартів підготовка фахівців стала орієнтуватися на вимоги, викладені в Освітньо-професійній програмі та Освітньо-кваліфікаційній характеристиці, а модель фахівця стала доповнюватися традиційними особистісними якостями (відповідальністю, загальнокультурною грамотністю, психічним здоров'ям та ін.) і властивостями, обумовленими специфікою професійної діяльності. Однак на ринку праці усе більше затверджується інший підхід, що впливає з необхідності оцінювати властивості фахівця з погляду якості фактора виробництва, що називається праця. Ринок орієнтується на кваліфікаційний рівень фахівця, але прагне при цьому оцінити його дієздатність – професійні компетентності [5].

Вищезазначене виявляє ряд серйозних протиріч, що негативно впливають на якісний рівень підготовки студентів економічних спеціальностей. Усе частіше можна почути заяви від осіб на найвищому рівні, що економісти промисловості не потрібні, що їх занадто багато підготовлено. Почасти це вірно, але тільки в тому розумінні, що надлишок стосується осіб з низьким рівнем підготовки та зі слабкими знаннями й практичними навичками у галузі реальної економіки. Невірно відносити всіх економістів до так званої “непрофільної” категорії. По легкому шляху тиражування кадрів з дипломами вищої освіти пішли, в основному, комерційні вузи, де з малими витратами готуються так звані “чисті економісти”. Для їхньої підготовки не потрібно лабораторна та дослідна виробнича база, не потрібно піклуватися про бази практики. Державні ж вузи, пішли іншим шляхом. Зокрема, на факультеті економіки і управління Слов'янського державного педагогічного університету сформовано потужну базу виробничих практик, об'єктами для яких виступають державні установи та організації, підприємства різних форм власності та організаційно-правових форм. У 2010 році підписано угоду про співробітництво “СДПУ – ІС Україна”, а також ліцензійну угоду про використання продуктів “ІС” у начальних цілях, а також одержано статус партнера фірми “ІС”. На базі факультету створено спеціалізовану лабораторію з мультимедійним обладнанням, у якій проводиться навчання з використанням прикладних рішень на платформі ІС:8 та ІС:8.2.

В умовах диверсифікованості освіти (розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності) змінюється стратегія підготовки кадрів: важливо готувати фахівців відповідно до потреб економічної діяльності регіону, потреб роботодавців, запитів суб'єктів ринкових відносин. Необхідними умовами досягнення високої якості професійної освіти виступають: прогнозування потреб ринку праці, підвищення ефективності ринку професійної освіти, усунення диспропорцій і зайвого дублювання в підготовці кадрів. Перед системою економічної освіти ставляться завдання виховання позитивного ставлення до сучасного процесу перетворень як важливого елементу економічної культури, подолання суперечності між теорією й реальним життям. Крім того, практично не вивченим залишається питання про те, якими якостями повинен володіти економіст для успішного виконання професійної діяльності, які індивідуальні особливості студентів важливо розвивати в процесі навчання, щоб сприяти конкурентоспроможності майбутнього працівника. Сутність процесу професійної підготовки полягає в поступовому нагромадженні та узагальненні студентом спеціальних знань, уявлень, поетапному виробленню у нього практичних умінь і навичок, особливих особистісних якостей, необхідних для успішної роботи з даної професії, тобто формування компетентного фахівця. Тісна співпраця нашого факультету з роботодавцями ще раз підтверджує, що випускники-економісти знаходяться в жорстких конкурентних умовах на ринку праці. Щоб досягти успіху, вони повинні мати високу професійну підготовку та вміти виявляти свої, професійно важливі якості під час проходження виробничої практики, стажування чи випробування для вступу на роботу. Тільки у такий спосіб, викликавши зацікавлення з боку роботодавця до себе як до прекрасного майбутнього працівника, випускник може отримати гарну роботу за спеціальністю.

Однак, очікування і вимоги до змісту економічної освіти поки не сформульовано у чіткому й систематизованому виді. На інтуїтивному рівні багато споживачів і замовників освітніх послуг відчують незадоволеність якістю освіти, але ясно й структуровано оформити свої претензії до діяльності освітніх установ не можуть. Нами проведено анкетування та інтерв'ювання експертів, частина з яких – економісти, інша частина – керівники підприємств і організацій різних форм власності. Роботодавці м. Слов'янська за допомогою анкетування, інтерв'ю та опитування визначали перелік компетенцій, що підвищують конкурентоспроможність випускника вузу на ринку праці та характеризують потенціал або професійно значимі якості випускника. За результатами цього дослідження було виявлено запити роботодавців до особистісних і професійних якостей фахівця-економіста.

У результаті якісного аналізу відповідей було встановлено, що більшість керівників (75 %) приймають на роботу випускників вузів з наступних причин:

– бажання використовувати молоду енергію, активність і

“незашореність”, відкритість новому, динамічність;

– можливість застосувати молодий потенціал за меншу зарплату, чим у досвідчених фахівців; влити “молоду кров”, у тому числі й для активізації “старих” працівників;

– молодь легше інтегрувати в організаційну культуру підприємства; з них простіше ліпити “свого”, ніж переробляти та переучувати тих, у кого сформувалися стійкі звички, що не відповідають організаційній культурі підприємства.

Для роботодавців, крім спеціальних знань, досить важливими є особистісні якості потенційного працівника (сприйнятливість, динамічність, готовність вчитися, починати з малого, відповідальність, надійність та ін.). Опитування роботодавців також дозволило виявити проблеми, що найчастіше характеризують початок трудової кар’єри молодих економістів:

– відсутність стабільності й надійності, оскільки випускники, особливо ті, хто раніше взагалі не працював, швидко міняють своє перше робоче місце;

– молодим не вистачає відповідальності, недостатні навички виконання систематичної роботи та доручених завдань, дотримання елементарних норм ділового етикету, тому що молодь орієнтована на себе, а не на справу (вільний час важливіше, ніж справи підприємства);

– не вистачає вміння працювати на результат (“тримати” мету, знаходити шляхи подолання перешкод на шляху до неї, проявляти самостійність і наполегливість) і бачити взаємозв’язки між своєю роботою та результатом діяльності компанії, розуміти, як від дорученої їм роботи залежать інші етапи й ланки роботи всього підприємства;

– завищені очікування по зарплаті, по оцінці своєї праці, по характеру роботи, яку виконують економісти-початківці.

Представляє значний інтерес думка роботодавців про необхідні особистісні якості, які забезпечують ключові компетенції випускника й роблять його успішним і конкурентоспроможним на ринку праці. Роботодавці хочуть бачити у випускника наступні компетенції, уміння й навички:

– володіння фундаментальними знаннями та основами спеціальності;

– серйозну мотивацію до професії;

– активну життєву позицію, творче ставлення до справи, здатність працювати самостійно та уміння вирішувати поставлені завдання, мобільність, рішучість, бажання працювати й творити;

– схильність і навички до саморозвитку, прагнення освоювати й створювати нові знання, уміння й навички, аналітичні здатності, системне мислення, ерудицію, кмітливість;

– працьовитість, бажання працювати, готовність до труднощів (складні умови праці, цейтнот, стрес, пресинг), уміння самостійно діяти в умовах невизначеності, відповідальність, пунктуальність;

– навички комунікації (подзвонити, зустрітися, домовитися, призначити зустріч), володіння діловим етикетом, уміння показати свої найбільш вигідні якості при прийманні на роботу, уміння думати про інших;

– бажання працювати на результат, креативність, відданість справі;

– здоров'я, відсутність шкідливих звичок.

Отже, роботодавці хочуть бачити в молодих фахівцях активну життєву позицію, високу мотивацію, схильність до саморозвитку, працьовитість, націленість на результат, розвинені комунікативні навички та схильність до здорового способу життя. Фактично роботодавці назвали основні компетенції, що підвищують конкурентоспроможність випускника на ринку.

Система професійної економічної освіти в Україні не завжди гнучко й вчасно реагує на потреби ринку праці. Проявляється це, по-перше, у зростанні частки випускників вищих закладів економічної освіти, що не працевлаштовуються за спеціальністю. З іншого боку, роботодавці змушені усе активніше вкладати інвестиції в створення альтернативних освітніх структур. Тому, до основних положень, що визначають концептуальні основи розвитку економічної професійної підготовки, належать:

– орієнтація навчання на вивчення та задоволення як поточних, так і перспективних потреб ринку праці;

– забезпечення відповідності професійної підготовки закономірностям і тенденціям функціонування сучасного конкурентного середовища;

– необхідність забезпечення професійної спрямованості підготовки як основи його конкурентоспроможності на ринку праці;

– відображення в змісті навчання новітніх досягнень науково-технічного прогресу в області нових інформаційних і комунікаційних технологій, методології наукового пізнання, сучасного економічного знання тощо;

– створення професійно орієнтованого освітнього середовища як основи формування ключових професійних компетенцій фахівця.

Література:

1. Зайчук В. О. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект / В. О. Зайчук, А. С. Нісімчук, А. Д. Білан. – Т. 1. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 288 с. – ISBN 978-966-2115-90-1. **2. Закон України “Про вищу освіту”** (від 17.01.2002 року № 2984-III). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до розпорядження: <http://zakon.rada.gov.ua>. **3. Колот А.** Фундаменталізація та індивідуалізація економічної освіти як провідні тенденції розвитку / А. Колот // Вища школа. – 2006. – № 1. – С. 59 – 71. **4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні** (від 04.12.2003 N 12/7-4) –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу до розпорядження : <http://zakon.nau.ua>. **5. Медведєва Л. Д.** О подготовке специалистов экономического профиля в условиях глобализации / Л. Д. Медведєва // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 2 (80). – С. 76 – 79. **6. Інформаційна система “Конкурс”** (вступ до вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до розпорядження : <http://vstup.info>. **7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті** / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с. – ISBN 5-8238-0743-0.

Набока О. Г. Стан та проблеми професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах.

У статті досліджено основні тенденції та проблеми підготовки фахівців економічних спеціальностей, проаналізовано стан нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх економістів, виявлено та узагальнено запити роботодавців до особистісних і професійних якостей фахівця-економіста.

Ключові слова: фахова підготовка, економічна освіта, навчально-методичне забезпечення, професійні компетенції.

Набока О. Г. Состояние и проблемы профессиональной подготовки студентов экономических специальностей в современных условиях.

В статье исследованы основные тенденции и проблемы в сфере высшего экономического образования, проанализированы составляющие нормативно-правового обеспечения подготовки будущих экономистов, выявлены и обобщены запросы работодателей к личностным и профессиональным качествам специалистов в области экономики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, экономическое образование, учебно-методическое обеспечение, профессиональные компетенции.

Naboca O. G. Condition and problems of vocational training the students of economic specialties in modern conditions.

In article the basic tendencies and problems in sphere of the economic education are investigated, components of legal maintenance of preparation of the future economists are analyzed, inquiries of employers to personal and professional qualities of experts are revealed and generalized in the field of economy.

Key words: vocational training, economic education, methodical maintenance, professional the competence.

УДК 378.091.12.011.3-051

Т. М. Сорочан

**НАСТУПНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

У сучасній системі педагогічної освіти України відбувається процес теоретико-методологічного обґрунтування основ професійного становлення та розвитку вчителів, розробки моделей його практичної реалізації.

Проблема полягає в тому, що процес професійного становлення та розвитку вчителів має набути ознак безперервності, наступності на різних його етапах, створювати передумови для задоволення як освітніх потреб особистості майбутнього та вже працюючого вчителя, так і соціального замовлення на якісну підготовку компетентного фахівця.

Підготовку майбутнього вчителя в системі університетської освіти ми розглядаємо як період його професійного становлення, набуття професійних і фахових компетентностей. Цей період, як відомо, триває 5 років. Проте період професійної діяльності вчителя значно довший і становить 30-40 років. На цьому етапі професійний розвиток учителів, тобто, зростання кількісних і якісних показників компетентностей, а також опанування нових компетентностей, затребуваних освітньою практикою, забезпечує система післядипломної освіти (інститути післядипломної педагогічної освіти, методичні кабінети, методичні об'єднання).

Мета цієї статті полягає в тому, щоб охарактеризувати методологічне значення компетентнісного підходу, обґрунтувати сукупність компетентностей, які утворюють професіоналізм і забезпечують наступність університетської та післядипломної освіти.

Відомо, що вища освіта зорієнтована на класичну університетську модель, на формування фундаментальних ключових і професійних компетентностей, які покладаються в основу навчання та професійного розвитку особистості впродовж життя. Основні ознаки фундаментальності університетської освіти охарактеризовані в наукових працях О. Адаменко, В. Андрущенко, В. Глузмана, В. Кременя, В. Курила, І. Прокопенка, С. Савченка, С. Устименка, Є. Хрикова. Для університетської освіти пріоритетними є загальнокультурна, соціокультурна, громадянська, комунікативна, інформаційна компетентності тощо, які забезпечують її фундаментальність. Також здобуття вищої освіти передбачає формування певної сукупності професійних та фахових компетентностей. Проте професійна діяльність після закінчення університету зумовлює необхідність більш практичного спрямування післядипломної освіти.

Системоутворюючу роль компетентностей у вищій освіті при проектуванні освітніх програм та організації навчального процесу зазначив В. Луговий. Учений вважає, що принцип опори на результати навчання й компетентності створює умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість того, хто навчається. Тобто, акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно тому, хто навчається. За компетентнісного підходу увага зосереджується на результаті освіти, а не на процесі. Інакше кажучи, наголошує В. Луговий, первинною й системоутворюючою стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей. В. Луговий підкреслив, що метою освітніх програм є розвиток компетентностей, тому їх формують та оцінюють у межах кожної організаційної одиниці освітньої програми. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів, тобто, навчального часу. Результати навчання мають формулюватися в термінах набутих компетентностей. На думку вченого, найважливішою ознакою компетентності є реалізаційна здатність людини – здатність до самореалізації, реалізації життєвої мети та завдань, розв'язання певних проблем, тому здатність (*ability* – англ.) найуживаніше слово у визначенні компетентності.

Логічним висновком цих міркувань є характеристика якісних освітніх програм, подана В. Луговим. Учений стверджує, що складання й гарантування якісної освітньої програми має враховувати, визначати та узгоджувати між собою низку потрібних і достатніх чинників, а саме:

- Ø ресурси (викладацькі, адміністративні, інфраструктурні, інформаційні);
- Ø потребу в програмі всіх зацікавлених сторін; характеристику програми, або кваліфікаційний профіль (мета та завдання);
- Ø результати навчання в термінах загальних і специфічних компетентностей;
- Ø зміст (знання, розуміння, вміння, цінності, здатності, інші особисті якості);
- Ø організацію (курси, модулі, кредити, послідовність);
- Ø методи навчання, викладання, оцінювання;
- Ø систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості.

Оскільки ми обстоюємо думку щодо наступності вищої та післядипломної педагогічної освіти, то вважатимемо, що такі ж самі вимоги мають висуватись до програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку працюючих педагогів.

О. Глузман, аналізуючи міжнародні документи стосовно сутності базових компетентностей, узагальнюючи їх значення в життєвому успіху особистості, робить висновок, що під ключовими компетентностями розуміють такі, які дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості

суспільства та сприяють особистому успіху в багатьох життєвих сферах. Ключові компетентності становлять основний набір загальних понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, цінностей і ставлень за навчальними галузями та життєвими сферами.

Учений виокремлює основні ідеї компетентнісного підходу, зокрема, такі. Компетентність – ключове поняття, воно поєднує інтелектуальний і навичковий складники освіти, інтерпретує ідеологію освіти «від результату». Ключова компетентність – інтегративна за природою, тому що містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, які належать до широких сфер культури й діяльності. Компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалась на набуття узагальнених способів діяльності. Компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх містить, хоча не є їхньою простою сумою. Компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо. Висловлена О. Глузманом позиція важлива для післядипломної освіти, оскільки йдеться про дорослу аудиторію, яка повною мірою знаходиться під впливом зазначених чинників.

Компетентнісний підхід розглядається як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, яка виникла в результаті протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу навчальної інформації. Система освіти при такому підході аналізується з урахуванням реальної готовності того, хто навчається, застосувати знання в різних сферах життєдіяльності, у тому числі – освітній і професійній. Українські вчені, які концептуально обґрунтували модернізацію вищої та післядипломної освіти в нашій державі, Н. Бібік, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко неодноразово наголошували на тому, що не обсяг засвоєних знань, а вміння їх використовувати та ціннісне ставлення до них є методологічною основою компетентнісного підходу в освіті.

У цьому контексті в Луганському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти розроблена та апробована у ході Всеукраїнського експерименту (2007 – 2010 р.р.) структурно-функціональна модель системи професійного розвитку керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Вона базується на ідеї наступності між підготовкою фахівців у системі вищої та післядипломної освіти, а в самій системі післядипломної освіти – між курсами підвищення кваліфікації та іншими формами професійного розвитку в міжкурсовий

період, які підпорядковані загальній меті, об'єднуються змістовно та структурно в андрагогічний цикл.

Узагальнено висновки, зроблені за результатами дослідження.

Принципами безперервної освіти педагогів ми вважаємо цілісність, системність, практичну спрямованість, вільний вибір змісту та форм професійного розвитку педагогічними працівниками на засадах варіативності та диференціації, оптимальність, результативність.

Андрагогічний цикл – змістове та структурне поєднання курсів підвищення кваліфікації та міжкурсового періоду, яке забезпечує розвиток у вчителів певної компетентності, затребуваної освітньою практикою.

Професійний розвиток ми розглядаємо як процес опанування педагогами нових знань, умінь, методик, технологій у сфері професійної діяльності на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей, набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та діяльності

Професіоналізм – сукупність компетентностей, які формуються в системі університетської освіти, розвиваються в системі післядипломної педагогічної освіти на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей й дозволяють суб'єкту (педагогу) здійснювати професійну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах, застосувати їх з метою підвищення якості освіти та фасилітації особистісного розвитку учнів.

Ми вважаємо, що **професіоналізм є інтегрованим утворенням, поєднанням компетентностей**. Серед них виокремлюються базові, ключові компетентності, основи яких закладаються ще під час навчання в школі. У системі вищої освіти вони розвиваються, ускладнюються і створюють передумови для формування та розвитку професійних і фахових компетентностей. Сукупність професійних компетентностей покладається в основу опанування професії педагога взагалі, а фахові компетентності – в основу готовності до викладання предмета, діяльності класного керівника тощо.

Педагогічна професія, як і будь-яка інша, передбачає коло повноважень людини, отже, й професійна педагогічна діяльність передбачає певне поле, в якому вчитель компетентний діяти, тобто, є межі його **компетенції як обсягу повноважень**. Для того, щоб бути реалізованими в діяльності, повноваження (у цьому сенсі – компетенції) мають бути забезпечені сформованими у вчителя **компетентностями, тобто, здатностями виконати професійну діяльність**. Це один із аргументів щодо виявленого нами взаємозв'язку понять «компетентності» та «професіоналізм». Очевидно, що чим більш розвинуті компетентності, тим професійна діяльність виконується на більш високому рівні, що є однією з фундаментальних ознак професіоналізму.

Післядипломна освіта з позицій компетентнісного підходу розглядається нами як більш спеціалізована та диференційована. Аргументуємо це тим, що в університеті майбутні вчителі здобувають фундаментальну освіту, яка потім стає основою безперервного навчання впродовж життя, професійного розвитку з урахуванням типу навчального закладу, де працює вчитель, особливостей навчальних планів і програм для різних навчальних закладів тощо. Саме такий диференційований підхід до професійного розвитку вчителів забезпечує післядипломна педагогічна освіта.

Для того, щоб виокремити компетентності, які мають розвиватись у цій системі, слід визначити компетенцію професійної педагогічної діяльності вчителя, адже, щоб діяти компетентно, треба мати відповідну сформовану компетентність. Відомо, що компетенція вчителя включає багато аспектів, тому й описана в наукових працях велика кількість компетентностей. Компетенції змінюються відповідно до нових пріоритетів освіти, отже, змінюються характеристики професіоналізму фахівця.

Ми дотримуємось думки, що занадто розгалужена система компетентностей, виокремлення занадто «вузьких» компетентностей може бути виправданим для суто наукових досліджень цього феномену. Проте для практики післядипломної освіти, для забезпечення цілеспрямованого розвитку компетентностей слід подати їх узагальнену структуру та характеристику.

Враховуючи, що для системи вищої освіти компетентності майбутнього вчителя достатньо обґрунтовані, наше експериментальне дослідження дозволило сфокусувати увагу на наступній **сукупності компетентностей**, які підлягають розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

компетентності	цінності	знання	уміння
методологічна	особистість дитини, наукові знання щодо її фізіології, психології, розвитку, навчання та виховання	філософія сучасної освіти; сутність теоретичних понять у галузі педагогіки та суміжних галузей гуманітарних наук; державні документи стосовно освіти; освітні концепції, програми	обґрунтовувати вибір змісту та методів педагогічної діяльності, вести науково-педагогічне дослідження

правова	громадянське суспільство, права і свободи людини; почуття власної гідності; права дитини; особистість, здатна протистояти негативним впливам оточуючого середовища; правовий захист дитини, вчителя, всіх учасників навчально-виховного процесу	нормативно-правові акти у галузі ювенальної юстиції та освіти	формувати в учнів правову свідомість, громадянську позицію, суспільну активність
комунікативна	спілкування як професійна діяльність	соціальна педагогіка; культура мовлення	вести діалог, навчати цього учнів; досягати педагогічного результату у взаємодії та спілкуванні
професійно-педагогічна	діяльність з навчання та виховання молоді; якість освіти;	педагогіка як галузь наукового знання, педагогічна етика	здійснювати педагогічну діяльність як професійну, забезпечувати сучасну якість освіти
психолого-фасилітативна	фізичне, психічне та моральне здоров'я дитини; творчий розвиток особистості; індивідуальність дитини	загальна, педагогічна, вікова, соціальна психологія, психологія творчості	створювати умови для творчого розвитку особистості; забезпечувати індивідуалізацію навчально-виховного процесу

дидактична	знання, навчання впродовж життя	загальна теорія пізнання; закономірності дидактики; технології формування загальнонавчальних компетентностей у учнів	формувати вміння вчитись; організувати пізнавальну діяльність учнів на основі закономірностей дидактики; вимірювати та аналізувати навчальні досягнення учнів; мотивувати пізнавальну активність; розвивати пізнавальні інтереси
виховна	соціалізована, фізично здорова особистість, здатна до самореалізації та творчості у різних сферах життя, до морального вчинку; виховний ідеал	концепції та програми виховання; технології, методики, методи виховання та соціалізації; методики діагностики вихованості учнів, визначення результатів виховання; методи корекції негативної поведінки та особистісних якостей	організувати різні види діяльності учнів з виховною метою; забезпечувати узгоджену дію різних чинників соціалізації та виховання учнів; залучати учнів до суспільно-корисної та особистісно-розвивальної діяльності; мотивувати до морального вчинку; встановлювати результати виховання; діагностувати та коригувати негативні

			прояви особистості дитини; формувати готовність до самовиховання
інформаційна	життя людини в інформаційному суспільстві	закономірності роботи з інформацією	використовувати інформаційні технології у навчально-виховному процесі
предметно-наукова	наукова картина світу; науковість змісту освіти; інтерес до певної галузі знань; ерудиція учнів	зміст предмета як галузі науки та суміжних наук	використовувати зміст предмета для розвитку особистості учня, реалізовувати виховний потенціал змісту освіти; навчати учнів основ наукових досліджень
методична	раціональне, педагогічно доцільне наукове пізнання світу	закономірності, технології, методики, методи викладання та навчання конкретного предмета; часткові методики	добирати технології, методики, методи навчання; забезпечувати профілізацію, диференціацію, індивідуалізацію навчально-виховного процесу; здійснювати оцінювання навчальних досягнень учнів; формувати в учнів навички самоосвіти;

			використовувати кращий педагогічний досвід; узагальнювати власний педагогічний досвід
--	--	--	--

Зазначені компетентності, виокремлення в їх структурі цінностей, знань та вмінь покладені нами в основу створення освітніх програм у галузі післядипломної освіти, розробки навчальних планів, визначення змісту науково-методичної роботи. Розвиток професійних та фахових компетентностей у системі післядипломної освіти відбувається за певною **технологією**, яка передбачає такі основні етапи:

- Ø вхідне діагностування рівня розвитку певної компетентності;
- Ø навчання (на курсах підвищення кваліфікації або семінарах, тренінгах, майстер-класах, інших короткотривалих формах навчання);
- Ø участь у роботі методичних об'єднань;
- Ø самоосвіта;
- Ø вихідне діагностування рівня розвитку певної компетентності, рефлексія.

Розроблена модель передбачає дотримання дуже важливої умови: професійний розвиток учителів у системі післядипломної освіти має забезпечуватись наступністю курсів підвищення кваліфікації та міжкурсого періоду, а також взаємодії інституту післядипломної педагогічної освіти, методичних кабінетів та методичних об'єднань. Це означає, що інститут розробляє спеціальні програми і надає рекомендації та матеріали щодо методології, змісту та технологій безперервної освіти педагогів у міжкурсого періоду, а співвиконавцями цих програм є методичні кабінети та методичні об'єднання.

Інноваційним напрямом забезпечення професійного розвитку вчителів є **проекти професійного розвитку** мета яких полягає в підготовці наступних категорій:

- Ø тренерів – фахівців з проведення тренінгів та інших інтерактивних форм навчання;
- Ø консультантів – фахівців, які поглиблено опанували конкретну тему та методи педагогічного та управлінського консалтингу і можуть працювати в цьому напрямі з іншими педагогами;
- Ø експертів – фахівців, які поглиблено опрацювали певний напрям забезпечення якості освіти і можуть об'єктивно оцінити наявний стан в ході експертизи (можуть широко залучатись до різних форм атестації, контролю тощо);
- Ø тьюторів – фахівців-консультантів для дистанційної освіти.

Учасники проектів отримують сертифікати. Це нова професійна спільнота, яка підготовлена для проведення науково-методичної роботи на місцях. Зауважимо, що у традиційне поняття науково-методичної роботи ми вкладаємо сучасний, новий смисл і розуміємо її як форму реалізації безперервної освіти педагогів у міжкурсовий період.

Проекти професійного розвитку педагогів – це спеціально створене розвиваюче професійне середовище, спрямоване на створення системи безперервної освіти в міжкурсовий період. Ще раз наголосимо на тому, в проекті професійного розвитку реалізується трирівнева структура системи безперервної освіти в міжкурсовий період: інститут готує та сертифікує тренерів, консультантів, експертів, тьюторів, які потім взаємодіють у методичних кабінетах та методичних об'єднаннях безпосередньо з педагогами в процесі формування необхідних компетентностей. У такій системі постійно діє важливий канал впливу інституту на розвиток професіоналізму педагогів області, формується мережа науково-методичної роботи в її сучасному розумінні.

Важливим чинником наступності професійного становлення та розвитку вчителів у системі вищої та педагогічної освіти ми вважаємо залучення до викладання на курсах підвищення кваліфікації, проведення науково-методичних заходів викладачів університетів. Це надає післядипломній освіті невичерпний інтелектуальний, науковий, творчий потенціал. У свою чергу робота з працюючими вчителями сприяє наближенню університетської педагогічної освіти до практики, збагачує досвід викладачів університету андрагогічною компетентністю.

Отже, ідея безперервності, покладена в основу методології сучасної освіти, практично втілюється як наступність між вищою педагогічною та післядипломною освітою, як взаємодія закладів різного рівня в забезпеченні професійного розвитку педагогів, як професійна взаємодія в цьому процесі різних суб'єктів, як єдність мети, змісту та спрямованість на результат.

Освітня практика висуває до професіоналізму педагога низку вимог, які конкретизуються в розвитку компетентностей. У свою чергу високий рівень розвитку професіоналізму педагогічних кадрів є основою забезпечення сучасного рівня якості освіти, затребуваного суспільством та державою.

Сорочан Т. М. Наступність професійного розвитку вчителів у системі університетської та післядипломної освіти

У статті характеризуються науково-методологічні основи наступності університетської та післядипломної педагогічної освіти, представлені сучасні підходи до розуміння компетенції вчителів як кола повноважень у професійній діяльності та компетентностей як здатностей виконувати ці повноваження, обґрунтована модель безперервної післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійний розвиток учителів, наступність університетської та післядипломної освіти, компетентнісний підхід, компетенції, компетентності, професіоналізм, модель професійного розвитку, андрагогічний цикл, проект професійного розвитку.

Сорочан Т. М. Последовательность профессионального развития учителей в системе университетского и последипломного образования

В статье характеризуются научно-методологические основы преемственности университетского и последипломного педагогического образования, представлены современные подходы к пониманию компетенции учителей как поля их полномочий в профессиональной деятельности и компетентностей как способностей реализовать эти полномочия, обоснована модель непрерывного последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, преемственность университетского и последипломного образования, компетентностный подход, компетенции, компетентности, профессионализм, модель профессионального развития, андрагогический цикл, проект профессионального развития.

Sorochan T. M. The continuity professional development of teachers in the system of university and post-graduate education

In the article characterized scientifically methodological bases of the following of university and post-graduate pedagogical education, the modern going is presented to understanding of jurisdiction of teachers as term of references in professional activity and competences as capabilities to execute these plenary powers, grounded model of continuous post-graduate pedagogical education.

Key words: professional development of teachers, following of university and післядипломної education, competence approach, jurisdictions, competences, professionalism, model of professional development, project of professional development.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.2.018.32 – 058.862

С. О. Бадер

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ ДІТЕЙ-СИРИТ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

Ефективна соціалізація особистості є однією з провідних завдань сучасного суспільства, що вимагає від освітніх установ виховання соціально адаптованої, ініціативної особистості, здатної до взаємодії з соціумом. Особливої актуальності проблема соціалізації набуває в умовах державних закладів опіки, зокрема, в дитячих будинках, якщо мова йдеться про дітей-сиріт дошкільного віку. Як відомо, саме дошкільний вік виступає сензитивним щодо формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання, засвоєння певних соціальних ролей (Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Курінна, В. Мухіна, Т. Піроженко, І. Рогальська та ін.). Проте, умови дитячого будинку залишають негативний відбиток на процесі соціального становлення дитини-сироти, її соціально-психологічному розвитку, що в цілому позначається на рівні соціалізованості дитини-сироти дошкільного віку. Вчасна діагностика дозволяє оперативно виявляти певні порушення процесу соціалізації та ефективно корегувати їх.

Мета статті – на основі виокремлених критеріїв та показників охарактеризувати рівні соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, та дібрати діагностичний інструментарій для їх виявлення.

Соціалізованість дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, розглядається нами в контексті суб'єкт-суб'єктної концепції соціалізації та визначається як успішна й активна адаптація до умов дитячого будинку та усвідомлення себе як особистості, здатної взаємодіяти із соціальною дійсністю та змінювати її; як результат соціалізації на певному віковому етапі розвитку особистості.

Нами було виокремлено певні критерії для оцінки рівнів соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, а саме: *ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний та особистісний*. Під критерієм ми маємо на увазі певну ознаку, на основі якої робиться оцінка [1, с. 149].

Видокремлення **ціннісно-мотиваційного** критерію зумовлено наявністю в кожній особистості певних ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів тощо. Дитина-сирота дошкільного віку має власну моральну біографію, яка виявляється в двох аспектах: вербально-

інтелектуальному, який проявляється через судження дитини про моральні норми та правила та діяльнісному, що стосується безпосередньо вчинків дитини у реальному житті. Крім того, дитина дошкільного віку розуміє, що дотримання (або недотримання) норм викликає певну оцінку з боку соціального оточення (заохочення або покарання), що впливає на вироблення адекватної моделі поведінки. [2, с. 13 – 14].

Ціннісно-мотиваційний критерій включає такі показники:

– *соціальна свідомість*, що передбачає наявність соціально-моральних знань, уявлень про норми та відповідні форми та засоби поведінки у соціумі. Соціально-моральні знання розуміються нами як система уявлень та понять про моральні норми та правила поведінки в соціумі, що прийняті дитиною як особистісно-значущі [3, с. 65]. Володіння соціально-моральними знаннями дає можливість виокремлювати певні вчинки та розрізняти їх як “погані” або “добрі”, розкривати внутрішню моральну силу вчинків (уявлення про те, чому можна поводитись саме так, а не інакше). Знання та розуміння моральних норм у певній мірі сприяє наслідуванню їх через вчинок, виробленню відповідної моделі поведінки [2, с. 14]. Без наявності відповідних знань ефективна соціалізація дитини стає неможливою;

– *домінування соціально-ціннісних мотивів у процесі власної життєдіяльності*, що передбачає домінування просоціальних мотивів та альтруїстичних проявів у процесі спілкування з оточуючими та сумісної взаємодії з ними (орієнтація на користь іншого);

– *здатність до правильного морального вибору та вчинку з боку дитини у реальному житті*. Дитина має вміти самостійно зробити правильний моральний вибір, навіть якщо він не повністю співпадає з його особистісними інтересами. Мається на увазі нормативна регуляція поведінки (свобода морального вибору), тобто своєрідний “механізм”, який при відсутності інших форм детермінації, виявляє загальноприйнятну форму поведінки людини в певних ситуаціях, коли особистісні інтереси вступають у протиріччя з інтересами більш широкого суспільного оточення; добровільне слідування нормам, навіть у випадку відсутності покарання [4, с. 41].

Емоційно-вольовий критерій соціалізованості дітей-сиріт обумовлений значним впливом емоційно-вольової сфери особистості на процес її соціалізації. Він впливає на здатність особистості до розуміння емоційного стану іншого, самоконтролю та вольових проявів. А. Щетиніна виокремлює соціально-перцептивні здібності в структурі соціально-адаптованої особистості, та наголошує на їх важливості при побудові системи стосунків з оточуючими [3, с. 21].

Емоційно-вольовий критерій включає наступні показники:

– *наявність емоційно-перцептивних здібностей*, що розуміється нами як властивість людини сприймати та розрізняти експресію іншого, розуміти його емоційний стан та адекватно реагувати на нього в процесі

сумісної взаємодії [3, с. 33]. Важливою характеристикою зазначеного показника є емоційна чутливість та емпатія, вміння опинитись на місці іншого, відчутти його емоційний стан. Наявність та розвиненість зазначених здібностей дозволяє успішно співпрацювати з оточуючими, активно входити у світ людських взаємин, що сприяє не лише успішній адаптації в соціумі, а й становленню власного “Я”;

– *здатність до емоційної стійкості та самоконтролю*, вибір якого зумовлений необхідністю контролювати власний стан у певних життєвих ситуаціях під час сумісної діяльності з оточуючими (дорослими та однолітками), а також контролювати та долати негативні емоційні прояви (тривога, нудьга, депресивні стани), що виступає запорукою психоемоційного комфорту особистості й сприяє успішній соціалізації;

– *здатність до цілепокладання та досягнення мети*. Під останнім показником мається на увазі вміння ставити мету власної діяльності, розуміти заради чого виконується діяльність та бачити ймовірні результати та наслідки такої діяльності (цілепокладання); а також здатність доводити розпочату справу до логічного завершення.

Комунікативно-діяльнісний критерій виступає в якості інтегрованого розуміння необхідності спілкування й діяльності в процесі соціалізації особистості. Вміння ефективно взаємодіяти з оточуючими, співпрацювати в системі різних видів діяльності (ігровій, трудовій, побутовій та ін.), розуміти цінність дружби та товаришування є необхідною умовою входження дитини у світ реальних стосунків. Під сумісною діяльністю ми, разом із Я. Коломинським, Б. Жизневським, розуміємо таку діяльність, в процесі якої реалізується спілкування між її учасниками, спрямоване на узгодження дій щодо досягнення спільної мети [5, с. 39]. Важливим аспектом сумісної діяльності виступає засвоєння дитиною-сиротою певних соціальних ролей, що сприяє успішній соціалізації.

У структурі комунікативно-діялісного критерію ми виокремили такі показники:

– *наявність розвинених комунікативних здібностей*, що передбачає вміння ефективно спілкуватись з однолітками та дорослими на засадах гуманізму (вміння розпочати й завершити бесіду, прохати, вибачатись, тощо), наявність особистісно-сміслових стосунків (одногодвох близьких друзів) та альтруїстичних мотивів спілкування (спілкування заради спілкування);

– *здатність до взаємодії в певних видах діяльності* – відображає вміння працювати разом, змінювати напрям власної поведінки в залежності від зміни умов діяльності, контролювати себе та узгоджувати власні дії з колективом; конструктивно вирішувати конфлікти та ситуації непорозуміння, відсутність екстрапунітивних реакцій (звинувачення, погрози, агресії, що вказують на так звану “слабкість особистості”)

[6, с. 83 – 84]. Наявність емоційної складової та комунікативно-організаційної основи сумісної діяльності.

Вибір останнього – **особистісного критерію** – зумовлений впливом на рівень соціалізованості особистості певних її якостей, зокрема таких, що сприяють процесу соціалізації (активність та ініціативність, відповідальність, самостійність) та позитивної самооцінки, що виступає запорукою ефективної взаємодії з оточуючими. Важливість особистісного критерію зумовлена концепцією педагогічної підтримки соціалізації, адже успішне входження людини у світ людських стосунків неможливе без самопізнання, розуміння та усвідомлення дитиною себе як особистості.

Особистісний критерій включає такі показники:

– *наявність розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної соціалізації* – активність й ініціативність, самостійність, відповідальність. Безумовно, для успішної соціалізації її учасник повинен бути рішучим у своїх вчинках, активним діячем, відповідати за свої дії та усвідомлювати їх результат;

– *позитивна самооцінка та самоповага*. Вибір показника зумовлений необхідністю позитивної “Я-концепції” дитини-сироти, що виступає в якості регулятора поведінки та міжгрупових стосунків, а, отже, й важливою умовою успішної соціалізації дитини. Самооцінка впливає на моральну поведінку та вибір дитини, є умовою та засобом формування “Я-концепції” людини, впливає на рівень розвитку всіх попередніх критеріїв.

На основі виокремлених критеріїв та охарактеризованих показників нами було визначено три рівні соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, які виховуються в умовах дитячих будинків: **достатній, середній та низький**. Ми не застосували характерний для традиційного розподілу високий рівень, оскільки вважаємо, що діти-сироти дошкільного віку, які є вихованцями дитячих будинків не досягають високого рівня соціалізованості, про що свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, крім того, в умовах дитячого будинку це практично неможливо.

Достатній рівень соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, які виховуються в умовах дитячого будинку, констатується у тому випадку, якщо дитина володіє соціально-моральними знаннями, у більшості випадків правильно оцінює власні вчинки та вчинки інших з моральної точки зору, вміє порівнювати їх, у реальній життєвій ситуації робить правильний моральний вибір, у процесі сумісної діяльності домінують соціально-ціннісні мотиви; під час взаємодії з оточуючими дитина-сирота виявляє певний інтерес до емоційного стану інших, вдало розрізняє емоційні прояви людей, та відповідно поводить себе, вміючи контролювати власні емоції, у більшості випадків вміє поставити мету діяльності та розуміє її значущість, доводить розпочату справу до логічного завершення; під час гри або іншого виду сумісної діяльності з

оточуючими дитина вдало будує лінію спілкування та вміє ефективно вирішувала конфліктні ситуації, володіє навичками сумісної роботи та взаємодії, виявляючи при цьому власну активність та ініціативу та усвідомлюючи наслідки діяльності та її результат; самооцінка дитини-сироти дошкільного віку на достатньому рівні характеризується більше як адекватно-позитивна.

На **середньому рівні** дитина-сирота з одного боку, володіє певними соціально-моральними знаннями, з іншого – не вміє застосувати їх на практиці в ситуації реального морального вибору, дитина-сирота знає та розуміє важливість альтруїстичної поведінки, проте, на практиці провідними мотивами діяльності виступають особистісні (привертання уваги вихователя, уникнення покарання, присвоєння певних речей, іграшок тощо); дитина розрізняє певні експресивні стани людини, проте не завжди керується отриманими даними під час сумісної діяльності (відсутність адекватної поведінки на плач, крик або радість з боку іншого), у більшості випадків дитина здатна до контролю власного емоційного стану, проте вміє маніпулювати ним, володіє навичками постановки мети власної діяльності, натомість, не завжди усвідомлює її значущість, не бачить шляхи її реалізації та часто залишає розпочату справу незавершеною; під час сумісної діяльності з оточуючими виявляє певні комунікативні здібності, проте інколи не може вдало подолати конфлікт. Ефективна робота в групі виявляється можливою за участі вихователя та його підказок.

Низький рівень соціалізованості констатується при наявності таких проявів з боку дітей-сиріт: недостатнє володіння соціально-моральними знаннями та, відповідно, неспроможність їх реалізації на практиці (у більшості випадків дитина не здатна до правильного морального вибору та вчинку), домінування особистісних мотивів поведінки, що виявляється у ситуативних бажаннях та потребах дитини; під час взаємодії з оточуючими дитина-сирота ігнорує та неспроможна оцінити емоційний стан іншого, співчувати одноліткам та, відповідно, адекватно поводитись у ситуації сумісної діяльності, нерідко сама провокує конфлікти та нездатна контролювати свій настрій та емоційний стан (плаче, скаржить на оточуючих, звинувачує інших, перекладає провину на оточуючих тощо), часто виявляючи агресію стосовно інших, на шляху постановки та досягнення мети діяльності стикається з багатьма труднощами, що виявляються в розрізненості та хаотичності дії та нездатності завершити розпочату справу; дитина виявляє практичне невміння взаємодіяти з оточуючими, координувати власну діяльність із загальною; спостерігається практична відсутність таких особистісних якостей як самостійність, ініціативна під час діяльності, рішучість та відповідальність за результати власних дій, самооцінка коливається від заниженої до яскраво-негативної.

Зупинись на змісті діагностичної діяльності, спрямованої на визначення рівнів соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, відповідно до визначених критеріїв та показників.

Для оцінки рівня соціалізованості за **ціннісно-мотиваційним** критерієм та *показником наявності соціальної свідомості* використовується метод розповіді (ситуація розповіді). Метою розповіді є визначення наявності соціально-моральних знань та рівня їх розвиненості у дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку.

Дорослий запрошує дитину в окрему кімнату та розповідає їй історію, що включає в себе певні моральні норми. Провідною тезою виступає положення про необхідність ділитися з іншими (за основу можна взяти розповідь В. Осєєвої “Три товариша”). Після чого дитину просять відтворити історію власними словами (у разі неможливості відтворення дитині задають певні питання навідного характеру) й оцінити вчинки головних героїв. Наприкінці дитина має висловити власну точку зору – як би вона вчинила на місці героїв?

Експериментатор фіксує відповіді дітей та ступінь впевненості у власній відповіді. Достатній рівень констатується у тому разі, коли дитина доволі чітко відтворює розповідь та, відповідаючи на питання експериментатора, висловлює думку про необхідність ділитися з іншими, допомагати їм (2 бали); середній рівень – якщо дитина відтворює розповідь з певними неточностями, вагається при відповідях на питання, проте, доходить висновку, що необхідно ділитися з іншими (1 бал); низький рівень фіксується у випадку, коли дитина не може відтворити розповідь та не знає, що відповідати на питання, або висловлюється про те, що ділитися з іншими не обов’язково (0 балів).

Для визначення *домінуючих мотивів у процесі життєдіяльності та взаємодії з оточуючими* – наступного показника за ціннісно-мотиваційним критерієм – застосовано адаптовану методику “Чарівна квітка”. Матеріалом виступає аркуш паперу з намальованою на ньому “Чарівною квіткою” з сьома різнокольоровими пелюстками. Розмір пелюсток такий, щоб дитина могла намалювати своє бажання.

Методика передбачає індивідуальне проведення процедури діагностики у спеціально відведеній кімнаті. У разі розгублення з боку дитини, кількість пелюсток можна скоротити, проте, експериментатор має фіксувати усні висловлювання дитини. Експериментатор просить дитину намалювати власні бажання на кожній пелюстці та проговорити їх. Якщо у дитини виникають певні запитання, дослідник має відповісти на них. Достатній рівень констатується, якщо у дитини домінують соціально значущі мотиви при виборі бажання (наприклад, “щоб всі були щасливі”, “щоб світ був добрим” тощо) (2 бали), середній – соціально-значущі та особистісні мотиви розподіляються приблизно нарівно (1 бал), низький – домінують особистісні мотиви (наприклад, “щоб мені

подарували іграшку, солодоші” тощо), або дитина не знає, що намалювати (0 балів).

Здатність до правильного морального вибору та вчинку у реальному житті, що виступає останнім показником за ціннісно-мотиваційним критерієм, ми пропонуємо перевіряти за допомогою методики С. Карпової, Л. Лисюк, що адаптована до дітей-сиріт дошкільного віку. Метою застосування методики виступає перевірка здатності дитини-сироти до правильного морального вибору та вчинку в певній життєвій ситуації [7, с. 35 – 36].

Експериментатор запрошує дитину в окрему кімнату та просить допомогти зі складанням карток, на яких намальовані тварини. Після виконання завдання дитині в якості нагороди даються дві цукерки. Далі експериментатор запрошує у кімнату ще одну дитину та пропонує обом намалювати те, що їм подобається. Цукерки в цей час лежать на столі.

У ході дослідження необхідно з'ясувати чи поділиться дитина з іншим (правильний моральний вибір). Достатній рівень визнається у тому випадку, коли дитина поділилась цукеркою самостійно чи за проханням іншої дитини (не з власної ініціативи) (2 бали); середній – поділилась, але довго вагалась, намагалась відкласти “на потім” (1 бал); низький рівень констатується у разі небажання ділитися, дитина залишила цукерки собі (0 балів).

З метою оцінки рівня соціалізованості за **емоційно-вольовим критерієм** і показником наявності емоційно-перцептивних здібностей ми пропонуємо застосовувати тест на здатність до співчуття, з метою виявлення вміння співпереживати іншому (інтерпретована методика Л. Славіної) [8, с. 73].

Експериментатор читає розповідь дитині після чого остання має відтворити її та відповісти на поставлені питання. Фіксується поведінка дитини під час прослуховування тексту, рівень її уваги, наявність самостійного повернення до незрозумілих моментів тексту, чіткість та послідовність при відтворенні, розуміння (нерозуміння) переносних смислів.

Достатній рівень розвиненості емоційно-перцептивних здібностей констатується при уважному прослуховуванні тексту та правильному його відтворенні, розумінні більшості переносних значень, та співчутті головним героям (дитина жаліє того, хто опинився у складній ситуації) (від 4-х до 5-ти балів); середній – дитина відтворює текст, проте, не здатна інтерпретувати переносні смисли та, в деяких випадках, не розуміє чому необхідно співчувати герою (від 2-х до 3-х балів), низький – дитина не здатна відтворити текст, або відтворює надто дослівно, що свідчить про нерозуміння смислу тексту, не висловлює співчуття героям (від 0 до 1-го балу).

Для визначення здатності до емоційної стійкості та самоконтролю – наступного показника за емоційно-вольовим критерієм

– нами застосовано метод тестування (О. Захаров “Оцінювання рівня тривожності та схильності дитини до неврозу”) [9, с. 74].

Експериментатор спостерігає за кожною дитиною та відзначає особливості поведінки дитини-сироти на бланку з твердженнями. У разі вираженої тієї чи іншої особливості (твердження бланку) нараховується 2 бали. Якщо зазначені прояви зустрічаються періодично, відповідний пункт оцінюється в 1 бал. За відсутності названих у пункті особливостей поведінки виставляється 0 балів. Інтерпретація результатів здійснюється шляхом суми балів: 28 – 20 балів – невроз безсумнівний; 19 – 15 балів – невроз або був, або буде найближчим часом; 14 – 10 балів – є ознаки нервового розладу, але вони не обов’язково свідчать про наявність захворювання; 9 – 5 балів – є схильність до виникнення нервового розладу; 4 – 0 – відхилення не суттєві.

Достатній рівень (майже повністю відсутнє почуття тривоги) визначався у разі, коли дитина набирала від 0 до 8 балів; середній (є схильність до неврозу, почуття тривоги, проте показники не свідчать про серйозні порушення в емоційній сфері дитини) – від 9 до 19 балів; низький (постійне почуття тривоги, невротичні стани) – від 20 до 28 балів.

Для оцінки останнього показника – *здатність до цілепокладання та досягнення мети* – використано методику, запропоновану В. Калін, метою якої виступає оцінка здатності виконувати певний вид діяльності (як результат вольового зусилля) в умовах впливу подразників.

Дитині пропонується прокотити м’яч, штовхаючи його обома руками по вузькій площі (проміжок від 5 до 12 м.). Завдання дається кожній дитині окремо. Коли дитина пододала половину шляху назустріч їй пускають красиву нову машину (чи іншу привабливу іграшку в залежності від статі дитини-сироти). Експериментатор фіксує реакцію дитини. Достатній рівень констатується у разі зорової реакції дитини на машину, проте вона завершує роботу з м’ячем (2 бали); середній – дитина відволікається на подразник, зацікавлюється ним впродовж певного часу (не більше 15 хв.), проте, потім закінчує роботу з м’ячем (1 бал); низький рівень – увагу дитини повністю привертає подразник, м’яч залишається без уваги (0 балів).

Оцінюючи рівень соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку за **комунікативно-діяльнісним критерієм** для показника *розвиненості комунікативних здібностей* ми пропонуємо використовувати метод тестування “Якою є дитина у взаємовідносинах з іншими людьми?”, метою якого є дослідження рівня розвитку комунікативних здібностей дітей-сиріт та оцінка їх якості [10, с. 144].

Експериментатору пропонується охарактеризувати кожну дитину за десятьма запропонованими комунікативними якостями. Оцінюються такі комунікативні якості дитини: доброта, увага до людей, відвертість (чесність), ввічливість, товариськість, щедрість, чуйність (готовність прийти на допомогу), справедливість, життєрадісність, відповідальність.

За кожну відповідь типу “так” дитина отримує 1 бал, та, відповідно, за кожну відповідь типу “ні” – 0 балів. У разі наявності відповідей “коли як” та “не знаю” нараховується 0,5 балів. У результаті підраховуються загальна кількість балів, яку набирає дитина по всіх 10 комунікативних якостях особистості. У випадку, коли дитину оцінює декілька фахівців та відповіді різнилися, розраховувався середній бал.

Достатній рівень констатується у тому випадку, коли дитина отримує 10 – 9 балів, середній, якщо 8 – 5 балів та низький у разі отримання 4 та менше балів.

Для визначення *здатності дітей-сиріт дошкільного віку взаємодіяти у певних видах діяльності*, що є наступним показником за комунікативно-діяльнісним критерієм, ми вважаємо за доцільне використовувати тест “Зробимо разом”, що має на меті виявити та оцінити здатність дітей-сиріт до співробітництва з однолітками у грі, моральну спрямованість особистості, що виявляється під час сумісної діяльності.

До участі залучаються діти-сироти попарно (бажано з емоційно нейтральними стосунками), яким пропонується скласти картинку із пазлів за зразком (тренувальна) та ще 2 – 3 картинки (основні). Експериментатор поділяє пазли між дітьми нарівно. Під час виконання завдання експериментатор не надає вказівок дітям, не робить зауваження та коментарі, лише спостерігає та веде протокол спостереження. Під час аналізу протоколу виокремлюються ознаки, що поєднуються в чотири комплексних параметра (симптомокомплекси):

1. Позитивна моральна спрямованість особистості:

– допомагає партнерові, поправляє його фігурки, дає поради (від 0 до 2-х балів);

– віддає свої фігурки, кладе їх на стіл ближче до партнера (від 0 до 2-х балів);

– використовує в реченні займенники типу “ми”, “нас” (від 0 до 1 балів);

– одразу розуміє слово “разом” та намагається налагодити співробітництво (від 0 до 2-х балів);

– працює разом з партнером (від 0 до 1 балів).

2. Комунікативність та контактність дитини:

– мова спрямована на партнера (1 бал за кожну репліку, проте, не більше 5 балів);

– мова спрямована на дорослого (експериментатора) (1 бал за кожну репліку, проте, не більше 5 балів);

– реагує дією на поради партнера (від 0 до 2-х балів).

3. Зацікавленість у запропонованій діяльності: виконує завдання активно (сам чи з партнером) (від 0 до 2-х балів); слідує за роботою партнера (від 0 до 2-х балів); надає поради та коментує роботу (від 0 до 2-х балів). Бали сумувались по кожному симптомокомплексу.

Достатній рівень виявляється у разі, якщо дитина отримала бали у такому діапазоні: 7 – 8 балів (1 симптомокомплекс); 8 – 9 балів (2 симптомокомплекс); 5 балів (3 симптомокомплекс). Загальна кількість балів на достатньому рівні дорівнює від 19 до 25 балів.

На середньому рівні показники сягають 6 – 5 балів (1 симптомокомплекс); 7 – 5 балів (2 симптомокомплекс); 4 – 3 бали (3 симптомокомплекс). Загальна кількість балів для середнього рівня становить 13 – 18 балів.

Низький рівень констатується у разі отримання таких балів відповідно: 4 та менше (1 симптомокомплекс); 4 та менше (2 симптомокомплекс); 2 та менше (3 симптомокомплекс). Кількість балів для даного рівня становить 12 і менше.

Для оцінки рівня соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку за **особистісним критерієм** та його показником *розвиненості особистісних якостей, необхідних для успішної соціалізації (активність, ініціативність, відповідальність та самостійність)* використовується метод спостереження у грі, результати якого заносяться до протоколу спостереження. Бали нараховуються у разі наявності зазначених проявів.

По кожному з визначених якостей (активність й ініціативність, відповідальність, самостійність) визначаються рівні (достатній, середній, низький). Загальна кількість балів щодо показника наявності розвинених особистісних якостей, необхідних для успішної соціалізації розраховується таким чином: достатній рівень – від 12 до 14 балів; середній: від 8 до 11 балів; низький – 7 и менше балів.

Показник *позитивної самооцінки та самоповаги до власної особистості* діагностується за допомогою методики визначення самооцінки (В. Щур) та методу спостереження через дидактичні вправи.

Методика визначення самооцінки має на меті діагностику рівня самооцінки дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку. Експериментатор пропонує дитині шість однакових відрізків (“здоров’я”, “розум”, “характер”, “щастя”, “доброта”, “краса”) та просив помітити “своє місце серед всіх дітей” по рівнях відповідно “здоров’я”, “розум”, “характер”, “щастя”, “доброта”, “краса”.

Достатній рівень констатується у разі, якщо дитина оцінює себе достатньо об’єктивно (25 – 20 балів), середній – схиляється до низької самооцінки (19 – 13 балів), низький – оцінює себе як негативно забарвлену особистість (12 і менше балів).

Метою дидактичної вправа “Який ти?” (інтерпретація методики С. Курінної) є виявлення вміння дітей-сиріт об’єктивно визначати свої позитивні риси, чесноти [11, с. 213].

Експериментатор пропонує дитині: “Подивись у люстерко. Ти собі подобаєшся? Чому? Як би ти розповів про того, хто в люстерці чужій людині, дитині? Скажи про себе так, щоб і тому і іншому ти сподобався”.

На достатньому рівні щодо позитивного самосприйняття дитина може назвати не менше трьох своїх позитивно забарвлених особистісних

рис (2 бали); для середнього рівня достатньо двох рис (1 бал); низький рівень констатується в тому разі, коли дитина може назвати лише одну рису, не підкріплюючи її прикладом або взагалі не може дати відповіді (0 балів).

Дидактична вправа “Гарний чи поганий?” (інтерпретація методики С. Курінної) має на меті виявлення вміння дітей об’єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси [11, с. 214].

Експериментатор пропонує дитині продовжити речення: “Я гарний, тому що в мене...”, “Я поганий, тому що ...”. Якщо дитині важко виконати завдання, експериментатор спочатку пропонує оцінити іншу людину, наводячи приклади про себе: “Які люди тобі подобаються? Чому?”, “Чому інші люди не приємні для тебе?”

Достатній рівень щодо вмінь адекватно оцінювати себе констатується у випадку, коли дитина вміє назвати три позитивні та негативні якості (2 бали); середній рівень – дві позитивні та негативні якості (1 бал); та низький – по одній якості (чи дві позитивні та жодної негативної або дві негативні та жодної позитивної) (0 балів).

Таким чином, для виявлення рівнів соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку необхідним виступає діагностика їх ціннісної, мотиваційної, емоційно-вольової, міжособистісної та особистісної сфер. Зрозуміло, що така діяльність виступає в якості складного та тривалого процесу, адже вона є доволі індивідуалізованою та потребує високого професіоналізму педагогів. Натомість, своєчасна діагностична робота дозволить оперативно корегувати негативні наслідки впливу умов дитячого будинку на процес психосоціального розвитку та соціалізації його вихованців.

Література:

- 1. Коджаспирова Г. М.** Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 173 с.
- 2. Липкина Л. И.** Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения / Л. И. Липкина // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 11 – 21.
- 3. Щетинина А. М.** Социализация и индивидуализация в детском возрасте : учеб. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
- 4. Якобсон С. Г.** Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Л. П. Почеревина // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 40 – 49.
- 5. Коломинский Я. Л.** Социально-психологические особенности совместной игровой и трудовой деятельности дошкольников / Я. Л. Коломинский, Б. П. Жизневский // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 39.
- 6. Прихожан А. М.** Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 83 – 84.
- 7. Карпова С. Н.** Игра и нравственное развитие дошкольников /

С. Н. Карпова, Л. Г. Лисюк. – М. : Издательство московского университета, 1986. – 142 с. **8. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других.** – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 400 с. **9. Діагностична діяльність психолога дошкільного навчального закладу : метод. посіб. / упоряд. М. І. Тіхонова.** – Луганськ : Знання, 2006. – 164 с. **10. Немов Р. С.** Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х книгах. – Кн. 3. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с. **11. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш.** – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

Бадер С. О. Діагностика соціалізованості дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку.

Автором розроблено критерії та показники, охарактеризовано рівні соціалізованості дітей-сиріт, які виховуються в умовах дитячого будинку, дібрано діагностичний інструментарій для їх вимірювання.

Ключові слова: діти-сироти дошкільного віку, соціалізованість, діагностика соціалізованості, соціалізація.

Бадер С. А. Диагностика социализированности детей-сирот дошкольного возраста в условиях детского дома.

Автором разработаны критерии и показатели, охарактеризованы уровни социализированности детей-сирот дошкольного возраста, которые воспитываются в условиях детского дома, подобран диагностический инструментарий для их измерения.

Ключевые слова: дети-сироты дошкольного возраста, социализированность, диагностика социализированности, социализация.

Bader S. A. Diagnostic the level of socialization the orphans of preschool age in the conditions of child's house.

Author has developed the criteria and indexes, the levels of socialization the orphans of preschool age, which are educated in the conditions of child's house, described a diagnostic tool is neat for their measuring.

Key words: orphans of preschool age, socialization, diagnostics the levels of socialization.

УДК 37.018.15

Н. В. Вахняк

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

Актуальність проблеми зумовлена змінами статусу сучасної української сім'ї, пов'язаними з формуючими процесами в суспільно-політичному, соціальному, економічному та культурному житті країни, що у свою чергу, зумовлює пріоритетні напрями розвитку суспільства, насамперед, освітньої галузі. Трансформаційний період формування держави негативно позначився на соціально-економічному становищі та умовах життя всіх категорій сімей, а особливо молодих родин, від становлення й соціального самопочуття яких залежить сьогодення і майбутнє України.

На рівні соціуму сім'я та батьківство виступають як соціальні інститути, суспільні процеси в яких конкретизуються на рівні малої групи і відбиваються через самопочуття кожного члена суспільства, відчуття ним особистісного щастя. Батьківство визначається базовим життєвим призначенням і виконує соціально-психологічні та педагогічні функції кожної родини (Л. М. Буніна).

Підготовка сучасної молоді до батьківства становить частину державної соціальної політики, адже родина є віддзеркаленням проблем суспільства, новітні тенденції розвитку якого пов'язані зі зменшенням народжуваності, зміною духовних і родинних цінностей, творенням власне суспільних засад, що давали б відчуття стабільності та захищеності у житті молодій сім'ї. Необхідною умовою повноцінного розвитку дитини в сім'ї є відповідна підготовка батьків, засвоєння ними певних наукових знань із загальної, дитячої, вікової, соціальної педагогіки та психології, фізіології й інших суміжних наук, а також формування в них навичок і вмінь використовувати набуті знання у повсякденному житті.

Для реалізації поставленої мети було здійснено аналіз нормативно-правової бази з питань підтримки молоді сім'ї в Україні, що надало можливість встановити, як в нових умовах життєдіяльності суспільства помітно змінюються і зміст, і завдання, і форми та методи сімейного виховання, соціально-педагогічна робота з молодію сім'єю. Однак, державний устрій не сприяє реалізації всіх аспектів молоді сім'ї, зокрема, підготовки молодих батьків до усвідомленого батьківства [5; 6].

На основі ретроспективного аналізу становлення та розвитку інституту батьківства, підготовки молоді до сімейного життя, можна простежити, що ці питання цікавили багатьох вчених минулого. Так, Я. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Я. Корчак зосереджували увагу на важливості підготовки батьків, як перших

вихователів дитини, до належного виконання своїх функцій, необхідності початкового виховання з моменту народження дитини, окреслюючи особливе місце батьків у цьому процесі. Видатні педагоги – А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський у своїх роботах також акцентували увагу на важливості вирішення проблеми підготовки молодих батьків до виконання подружніх і батьківських обов'язків, формування основ батьківства, закладених ще в дитинстві. Вони розглядали батьків як основних вихователів, які впливають на подальше життя дитини, а сім'ю – як первісний осередок, де з покоління до покоління передаються моральні цінності людини [9].

Усвідомлене батьківство і сьогодні залишається одним з найбільш складних та малорозроблених аспектів соціально-педагогічної науки. Незважаючи на наукові здобутки у вивченні феномену батьківства (Т. Архіреєва, К. Абульханова-Славська, О. Антонов, В. Бойко, В. Борисов, М. Вовчик-Блакитна, Т. Говорун, В. Дружинін, О. Кузьмін, І. Кон, Р. Овчарова, А. Сухарєв, І. Степанов, О. Співаковська, В. Семиченко, В. Торохтій, Л. Шнейдер та ін.), його становлення, як усвідомленої категорії у молодих сімей, досліджене ще недостатньо. Наявні праці з даної галузі засвідчують, що батьківство є системним явищем, у формуванні якого беруть участь різноспрямовані чинники: почуття, любов, увага, турбота, відповідальність за дитину та ін.

Метою даної статті є теоретично розкрити соціально-педагогічні проблеми усвідомленого батьківства, що постають перед сучасним суспільством, сім'єю.

Аспекти усвідомленого батьківства неодноразово досліджували О. Безпалько, Т. Веретенко, Н. Гусак, Р. Овчарова, Т. Алексєнко, І. Зверєва, О. Кононко, Г. Лактіонова, Г. Філіпова. Цікавим нам видається висвітлення проблеми формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки на прикладі родинних взаємин у Північній Ірландії, що викладено у дослідженні Л. Буніної [2].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з підготовки молодих сімей до виконання ними батьківських функцій у сучасних умовах свідчить, що саме такі родини мають труднощі у догляді за дитиною та її вихованні. Переважна більшість молодих батьків не володіє у повному обсязі психолого-педагогічними знаннями, необхідними навичками та вміннями, вони вагаються у виборі методів і прийомів виховання. В основі цих проблем лежить несформованість навичок батьківства та педагогічної культури молоді, відсутність необхідної кваліфікованої допомоги таким сім'ям з боку фахівців.

У наукових дослідженнях Т. Гурко, І. Кон, В. Кравець, В. Крен, Р. Овчарова, М. Єрміхіна батьківство розглядається як процес забезпечення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання й навчання дітей, як важлива соціально-психологічна функція кожної родини [4; 7; 8; 10].

Трансформуючи думку В. Бойко, явище батьківства можна актуалізувати у двох перспективах: індивідуальній та суспільній. Л. Шнейдер виокремлює ще внутрішньо-сімейну перспективу, що вказує на спільне бажання чоловіка та жінки мати дитину [10, с. 19]. Сам термін “потреба в дітях” та “батьківство” здебільшого використовується в контексті виховання та соціалізації дітей. У соціології та демографії ці поняття були вперше використані А. Антоновим [1, с. 44]. Описуючи батьківство як систему взаємопов’язаних явищ, І. Кон розмежовує його аспекти, які стосуються власне батьків (їх почуттів та прихильності до дітей), культури суспільства (норм, ролей, соціальних очікувань), що у сукупності відображаються у взаємно-спрямованій поведінці дорослих та дітей [7, с. 92].

Спираючись на вищезазначене, нам видається можливим окреслення батьківства як соціально-педагогічного феномену, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства, процесі створення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дитини. Поняття батьківства включає компоненти різнопланового характеру, а саме: факт генетичного походження дитини; юридичне надання статусу батька та матері; реальне виконання батьківських обов’язків; сприймання себе як батька чи матері та ставлення дитини до дорослих як до батьків; визнання оточенням дорослих саме як батьків (у повному розумінні цього слова).

У дослідженнях Р. Овчарової батьківство постає як інтегральне психологічне утворення, яке містить у собі сукупні особистісні показники батька та матері щодо їхніх ціннісних орієнтацій, настановлень та очікувань, почуттів та стилів батьківсько-материнської поведінки, їхньої відповідальності у ставленні до дитини [10, с. 87].

Оцінюючи структуру феномену батьківства, Е. Малюкова вказує на чотирьохкомпонентну структуру, яка поєднує когнітивний, емоційний, поведінковий (практичний) та фізичний складники особистісного ставлення дорослих до позиції батьківства. Становлення батьківства перш за все передбачає фізичну, психологічну й соціальну зрілість родини, та спирається на сформовану зрілу ідентичність, здатність батьків до автономії (теорія ідентичності Еріксона). На його думку потреба в батьківстві є критичною межею набуття статусу дорослості й адекватності його соціалізації. Саме потреба в дітях активізує формування у дорослих батьківських ролей [1, с. 44].

Проведений аналіз літератури та наукових досліджень з даної проблеми показав, що батьківство включає в себе феномени материнства й батьківства, але не зводиться до їхньої простої сукупності. Дослідження вчених дозволили також виокремити й охарактеризувати материнський та батьківський інстинкти, які різняться за своєю природою.

З точки зору С. Мещерєкової материнство має два різновиди: інстинктивне та усвідомлене. Усвідомлене є для жінки обдуманим

вчинком, свідомим актом вибору життєвих пріоритетів. Інстинктивне постає як несподіваний результат, коли поява дитини значною мірою є більше прикритим, ніж бажаним варіантом розвитку подій для самої жінки [3, с. 68].

Отже, розвиток потреби в батьківстві відбувається поетапно: спочатку як біологічної, а потім – соціальної та духовної. Оскільки природа походження потреби в батьківстві залежить від особистості майбутніх батьків, від їхнього сприйняття батьківської ролі, можна зробити висновок, що на виникнення в особистості потреби в батьківстві можна впливати через формування особистісної позиції, яка стимулюватиме успішне виконання батьківських ролей молодим подружжям.

Усвідомлене батьківство визначається науковцями як взаємодія батьків чи осіб, які їх замінюють, між собою, з іншими членами сім'ї, включаючи дітей, результатом якого є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного, гармонійного розвитку дитини на всіх етапах її життя (Г. Лактіонова, О. Безпалько). І. Братусь уточнює визначення поняття “усвідомлене батьківство” як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, пов'язаних з процесом виховання, розвитку дитини з метою забезпечення формування здорової та зрілої особистості [1, с. 56].

Науковці наголошують на тому, що молодь, яка готується до шлюбу, повинна, насамперед, бути поінформованою щодо ролі дітей в подружньому житті, їхнього позитивного впливу на сімейні відношення. Наслідком є урізноманітнення і збагачення міжособистісних зв'язків у сім'ї, розширення сфери інтересів і потреб; надання батькам емоційного задоволення не тільки від того, що дитина з'явилася на світ, а ще більше від їхніх успіхів, досягнень; можливості для самих батьків повернутися до своїх дитячих років, переживаючи всі етапи життя. Коли батько та мати усвідомлено ставляться до своїх батьківських обов'язків, задовольняються їхні почуття материнства і батьківства. Це все не лише слугує єдності поколінь, а й підносить престиж сім'ї як мікросередовища суспільства.

Відповідальність за дитину – найважливіший елемент усвідомленого батьківства, оскільки, крім бажання мати дітей, усвідомлене батьківство полягає ще в осмисленні, у позитивному ставленні до тих нових обов'язків, до того нового життя, у яке вступають жінка та чоловік, коли вирішують стати батьками. Батьківство є дійсно відповідальним лише у випадку повного усвідомлення майбутніми батьками його суспільного й особистісного змісту, реальних проблем, пов'язаних з ним, свідомого їх вирішення.

У соціально-педагогічній літературі часто зустрічається також термін “відповідальне батьківство”. На нашу думку, це поняття є близьким за змістом до “усвідомленого батьківства”, але не тотожним йому. У своєму дослідженні ми погоджуємося з поглядами О. Безпалько,

Р. Овчарової, В. Кравець, Г. Лактіонової, Е. Нестерова та ін., що “усвідомлене батьківство” є більш широким поняттям, у якому “відповідальне батьківство” є важливим, але не єдиним компонентом. Е. Нестерова у своїх дослідженнях справедливо зазначає, що усвідомлення особливостей батьківства виступає одним із чинників прогнозу його ефективності. Найбільш доступними для усвідомлення батьківства, на думку Е. Смірної, є стилі сімейного виховання, тобто соціалізуючі впливи, батьківські почуття та батьківська відповідальність; частково доступними для усвідомлення є батьківські відносини, а неусвідомленими компонентами виступають цінності, настанови та батьківські позиції [1, с. 69].

На підставі аналізу наукових соціально-педагогічних досліджень ми дійшли висновку, що для більшості сучасних молодих сімей суттєвими аспектами, які ведуть до усвідомленого батьківства є: ставлення до вагітності; почуття відповідальності за дитину; батьківські установки та очікування; досвід взаємодії з власними батьками; рівень психологічної готовності; рівень освіти батьків; ціннісні орієнтації батьків; педагогічна культура батьків; єдиний підхід до виховання дитини; компетентність до батьківської ролі та ін.

Резюмуємо: проблему усвідомленого батьківства треба вважати найголовнішою не лише в системі освіти, а й у моральному та культурному житті суспільства. Проведений нами аналіз літератури та наукових досліджень цієї проблеми, вказує на її складність і багатогранність, оскільки охоплює великий обсяг наукових знань з різних галузей: філософії, психології, фізіології, педагогіки, соціальної педагогіки та права.

Нам здається доречним налагодження роботи з формування навичок усвідомленого батьківства, що ґрунтується: по-перше - на потребі молодих батьків у підтримці; по-друге - на потребі власне самої дитини в повноцінному розвитку; по-третє – на тісному взаємозв’язку між сім’єю та дошкільним навчальним закладом; по-четверте – на соціальних проблемах суспільства.

Література:

- 1. Бевз Г. М.** Прийомна сім’я: соціально-психологічні виміри : монографія / Г. М. Бевз. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 352 с.
- 2. Буніна Л. М.** Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л. М. Буніна. – Луганськ, 2005. – 216 с.
- 3. Говорун Т. В.** Гендерні аспекти усвідомленого батьківства / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. – 176 с.
- 4. Гурко Т. А.** Родительство: социологические аспекты / Т. А. Гурко. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 164 с.
- 5. Закон** України “Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 року // Збірник нормативно-

правових актів у сфері захисту прав дітей. – К. : Дитячий фонд ООН “ЮНІСЕФ”, 2002. – 318 с. **6. Законодавство** України про сім’ю: [офіційні тексти із змін. станом на 15 лют. 2002 р.] / Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – К. : “Юрінком Інтер”, 2002. – № 3. – 384 с. **7. Кон І. С.** Етнографія родительства / И. С. Кон. – М. : Высшая школа, 2001. – 199 с. **8. Кравець В. П.** Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. П. Кравець. – К. : Академія, 2001. – 244 с. **9. Левківський М. В.** Історія педагогіки / М. В. Левківський. – Харків, 2002. – 324 с. **10. Овчарова Р. В.** Психологія родительства : учебн. по-собиє / Р. В. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

Вахняк Н. В. Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства.

У статті здійснено аналіз соціально-педагогічної проблеми усвідомленого батьківства, що постає перед сучасним суспільством і молодю сім’єю. На підставі ретроспективного аналізу досліджень цієї проблеми виокремлено найбільш суттєві аспекти, які ведуть до усвідомлення молодими батьками їх обов’язків. Автор розкриває суть феномену усвідомленого батьківства в системі цінностей молодії родини.

Ключові слова: соціально-педагогічний аналіз, феномен, відповідальне батьківство, усвідомлене батьківство, батьківство, сучасна сім’я.

Вахняк Н. В. Социально-педагогический анализ проблемы осознанного отцовства.

В статье осуществлен анализ социально-педагогической проблемы осознанного отцовства, который стоит перед современным обществом и молодой семьей. На основе ретроспективного анализа исследований этой проблемы выделено наиболее существенные аспекты, которые ведут к сознанию молодых родителей их обязанностей. Автор раскрывает суть феномена осознанного отцовства в системе ценностей молодой семьи.

Ключевые слова: социально-педагогический анализ, феномен, ответственное отцовство, осознанное отцовство, отцовство, современная семья.

Vakhnyak N. V. The social-pedagogical analysis of the problem the aware parenthood.

The article is deal with social-pedagogical problems of the aware parenthood, which appears front modern society and young family. We distinguished the most important aspects, which conduct young parents to awareness of theirs duties on the base of retrospective experimental analysis of

this problem. The author examines the sense of the phenomenon of the aware parenthood's in the system of the young family's values.

Key words: social-pedagogical analysis, the phenomenon, the responsible parenthood, the aware parenthood, parenthood, the modern family.

УДК 373.018.32:316.624-057.874

О. В. Кузьміна

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ЖИТТЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ**

Найбільш повно ідея формування життєвої компетентності як одна із завдань сучасного виховання представлена в роботах W. Brezinka і його учнів. Вони розглядають життєздатність як інтегральну якість особистості, яка сприяє пошуку вірних шляхів рішення життєвих проблем [4].

W. Brezinka в поняття “життєва компетентність” включає життєву мужність, наявність сенсу життя, оптимістичне відношення до реальності, здатність і готовність будувати активну життєву лінію, професійну кар'єру, розуміти й гармонізувати особисті й суспільні інтереси, зберігати традиційні форми свідомості (народні традиції, релігійні догми, сімейні основи) [5].

Життєву компетентність W. Brezinka пов'язує, по-перше, з формуванням і розвитком у людини демократичних ціннісних орієнтирів, по-друге, з наявністю здатності легко адаптуватися до змін в укладі життя, по-третє, із практичним гуманізмом, мистецтвом жити [5, с. 113], умінням людини керувати своїми внутрішніми процесами.

Автор вважає, що вмінню жити треба вчити й допомагати вчитися. Робити це необхідно всюди: дома, у школі, серед однолітків, у різних групах, співтовариствах, трудових колективах. “Учитися жити – це вчити мистецтву спілкуватися, виробляти комунікативні навички, приносити людям радість; думати тільки позитивними категоріями; пізнавати себе, знати всі свої позитивні й негативні сторони; уміти розслаблюватися, відпочивати, вивчати свій внутрішній світ... Оскільки життя – це творчість, то й формувати треба людину – творця, архітектора власного життя й учити треба підрастаюче покоління життєтворчості” [5, с. 14 – 15].

Багато науковців, педагогів-практиків приділяє увагу цій проблемі. Це В. Басова, І. Єрмаков, А. Капська, О. Мудрик, В. Ляшенко, С. Омельченко, В. Тарсун, В. Циба, Л. Сохань, В. Ящук, W. Brezinka, V. Bettelheim, R. Bohnsack, та ін.

Отже, при такому підході формування життєвої компетентності орієнтовано на навчання людини вмінню будувати гідне життя, керувати ним й нести за це особисту відповідальність. Саме в цьому змісті W. Brezinka бачить зв'язок життєвої компетентності із соціальною компетентністю, вважаючи останню її складовою [5]. Тому постановка такої мети в концепції виховання учня школи-інтернату цілком прийнятна.

З позиції філософії повсякденності [4] у західно-європейській літературі нерідко говорять про життєву компетенцію, як уміння, не дивлячись на тиск ззовні, зберігати життєві уклади, звички, всі атрибути, які сприяють розвитку особистості, її здатності діяти, існувати, сприймати картину світу в рамках властивого співтовариству менталітету.

У формуванні життєвої компетентності велика роль належить компонентам суб'єктивного відчуття благополуччя, до яких А. Фернхем і П. Хейвен відносять: позитивну довіру до себе; довіру до інших і турботу про них; здатність діяти й мислити незалежно; наявність почуття контролю; уміння вибирати ситуації, що відповідають власним потребам і цінностям; наявність мети в житті; віру у свої здатності реалізовувати власний потенціал [3, с. 85].

Отже, якщо всі вищезазначені моменти передбачити в концептуальних основах виховання учнів шкіл-інтернатів можна з різним ступенем успішності домогтися формування життєво компетентної особистості. Підкреслимо, що серед умов успішної реалізації даного комплексу ідей багато теоретиків називають чисельний оптимум виховного колективу (від 25 до 100 чоловік), що властиво саме будь-якому класу у школі-інтернаті.

Соціальна компетентність в даному контексті розглядається як інтегруючий початок життєздатності та життєстійкості. Особливо це актуально для колективів шкіл-інтернатів, де при їхній замкнутості, проглядається високий рівень орієнтації на соціальну домінантність.

Центральним положенням теорії соціальної домінантності є принцип поведінкової асиметрії, при якій проявляється приписування собі неіснуючих недоліків і ідеологічної асиметрії [3, с. 136 – 137].

Оскільки руйнування будь-якої домінанти пов'язано з колосальними втратами в людському капіталі, цілком природно прагнення співтовариства й окремого індивіда зберігати наявний стан і вертатися до нього, у силу чого багато дослідників вважають звичайні мірки до оцінок при відборі методів соціальної допомоги маргінальним групам часто не ефективними. Звідси можна зробити висновок, що маргінальність легше попередити, використовуючи пропедевтичні прийоми впливу на особистість, організувати її спілкування, чим викоринити [1]. Компетентнісний підхід у соціальному вихованні, як видно з робіт В. Bettelheim, R. Bohnsack, E. Fooke, G. Kartne, A. Krenz, Y. Portele і інших дозволяє легше досягти плавної переорієнтації із

твердої соціальної домінантності убік її рухливості, готовності до прийняття змін, до мобільності.

Таким чином, у рамках концепції виховання життєвої компетентної й життєвостійкої особистості формування соціальної компетентності можна розглядати як невід'ємну складову і один з доцільних шляхів їхнього досягнення відносно маргінальних груп населення, до яких іноді відносять дітей шкіл-інтернатів.

Отже, необхідна цілеспрямована педагогічна діяльність по формуванню й розвитку соціальної компетентності учнів шкіл-інтернатів, у ході якої діти, підлітки, юнаки мали б можливість дотику до величезної кількості альтернатив, до широкого вибору кіл і груп спілкування, до насиченого інформаційного поля, були підготовлені до використання нових форм і способів діяльності, до несподіванок у повсякденних контактах.

Соціальна компетентність – здатність розуміти ситуації повсякденності, прогнозувати їхній розвиток, бачити й передбачати варіанти реальної поведінки в них інших людей, здатність і готовність співробітничати, діяти самостійно й відповідально на основі вміння збирати й обробляти соціальну інформацію. Стосовно до учня школи-інтерната вона повинна стати метою виховної програми і ядром соціалізації, тому що випускникові школи-інтернату, щоб потрапити в конкретну форму буття співтовариства, до якого належить людина, безболісно адаптуватися до нього й у ньому, необхідно: мати певний обсяг цілеспрямовано скомпонованої інформації, що дозволяє сформувати свій образ і прообраз об'єктивної реальності; прийняти волю як усвідомлену необхідність, як можливість із опорою на якісну соціальну інформацію здійснювати особистий вибір вчинків; розібратися у розмаїтті сучасного миру, його суперечливості; навчитися приймати потрібні рішення. Усього цього досягти людині дозволяє соціальний інтелект, що є похідним результатом соціальної компетентності.

Таким чином, щоб продуктивно будувати процес виховання учнів шкіл-інтернатів, попереджати маргінальність у їхньому середовищі, досягати позитивної їхньої соціалізації, необхідно як очікуваний результат мати на увазі певний рівень соціальної компетентності .

Ми виходимо з того, що соціальна компетентність не зводиться до окремих знань і вмінь, до суми відомостей про соціум, вона є інтегральною особистісною характеристикою, припускає певний рівень володіння соціальною інформацією, екзистенціальними поданнями, досвідом керівництва ними в ситуаціях повсякденності, здатністю до самостійної й відповідальної соціальної дії.

Соціальна компетентність спирається на сполучення знань, досвіду й готовностей школяра, базується на мотиваціях і здатностях, знаходить своє вираження в умінні взаємодіяти й приймати рішення, а процес її формування припускає динаміку просування від навчання до самозбагачення.

Тому що соціальна компетентність особистості базується на широкому (суспільному) баченні світу, характеру відносин у ньому, носить у цьому плані системний характер, то процес її формування припускає насамперед інформування, тобто освоєння учнем певного обсягу соціальної інформації, її своєчасне одержання й достовірний характер. Соціальні знання акумулюють соціальний досвід колишніх поколінь, тим самим створюючи умови для соціальної наступності, збереження культури й традицій.

Інформування включає: наукове пізнання, його носієм є предметний зміст (забезпечується навчанням); оціночно-нормативну інформацію, носієм якої є політика, право, мораль, мистецтво, релігія (забезпечується інтеграцією навчання і виховання) і інформацію про матеріально-предметний світ, сферу практичних дій, вчинків і відносин людей (забезпечується вихованням і соціальною практикою).

У свою чергу, необхідно підкреслити, що одержання особистістю інформації може протікати як стихійно, так і цілеспрямовано, організовано, використовуватися як інтуїтивно, так і усвідомлено.

Інтуїтивне застосування знань дає позитивні результати в тривіальних ситуаціях, при дефіциті часу, в умовах “невидимості проблеми”. Використовуючи його, людина може миттєво прийти до розуміння чого-небудь, додавши надалі у свій досвід набір дій, збагативши їм життєві навички, свою соціальну компетентність.

Однак такої інформації може виявитися недостатньо в складній ситуації. З огляду на той факт, що життєвий досвід дитини зі школи-інтерната істотно обмежений у ряді питань, у плані формування його соціальної компетентності більше значиме свідоме користування інформацією. Для цього важливо навчити школяра вмінню бачити проблеми й співвідносити інформацію з їхніми особливостями.

З огляду на той факт, що в реальному житті індивідуальні завдання прийняття рішень досить поширені, О. І. Ларичев [2] пропонує в такому навчанні виділити три етапи: пошук інформації, пошук і знаходження альтернатив, вибір кращої з них. На першому етапі школярем повинна бути зібрана вся доступна на даний момент інформація. Навички такої роботи добре формуються за допомогою методів проектів. Другий етап пов'язаний з визначенням того, що можна й чого не можна робити в конкретній ситуації. Навички такої діяльності добре формуються в іграх, які соціально-орієнтують, в імітації. Третій етап припускає порівняння альтернатив і вибір найкращого варіанта рішення, пробу сил. Необхідні навички в цьому випадку добре формуються в групових формах роботи, соціальних акціях.

Завдання вибору є однією із центральних у формуванні соціальної компетентності особистості, і, у першу чергу, в учнів шкіл-інтернатів, які живуть у збідненому соціальними контактами й подіями середовищі, в атмосфері домінування раціональності й корисності, що сприяє формуванню стереотипу вибору більше простих рішень, приводить до

відмови від оцінювання ситуації по декількох критеріях, тому для формування соціальної компетентності учнів шкіл-інтернатів важливим елементом є перехід від однокритеріального до багатокритеріального аналізу, до вибору, в ході якого потрібно чимось пожертвувати, від чогось відмовлятися, іти на компроміс. Для цього у вихованні соціально компетентної особистості бажаний дескриптивний шлях, що дозволяє людині визначитися з персональним розумінням того або іншого завдання на основі переробки різноманітної інформації, ініціює вибір стратегії рішення, у процесі якого проявляється індивідуальність особистості.

У реальній дійсності людині доводиться мати справи не тільки з обставинами невизначеності, але й із ситуаціями повторюваних рішень. Значення останніх, як бази формування соціальної компетентності особистості, не менше. Багато авторів (К. Muller, Ж. Піаже й ін.) пов'язують готовність дитини до вікової норми соціально компетентного поведіння, особливо в умовах замкнутого спілкування. У рамках такого уявлення знання розглядається як безліч реально існуючих символів, а процес освіти як операції з ними в ділових іграх і дискусіях.

Структурними компонентами соціальної компетентності учнів шкіл-інтернатів у цьому випадку будуть: когнітивний, який виконує освітні, стримуючі, стимулюючі, інтегруючі функції; емоційний, котрий пов'язаний із проживанням і пережитими особистістю подіями, з доцільною насиченістю повсякденного життя дитини зразками-символами, що дозволяє їй в майбутньому, спираючись на раціональні, декларовані знання, успішно здійснювати специфічний, життєво важливий процес прийняття рішень, вибору найкращого варіанта дій; дієво-практичний, котрий містить у собі дві складові. Одна пов'язана із соціальними пробами в імітації, у навчальній ситуації, інша – із соціальною практикою, під якою ми розуміємо процес придбання людиною реального досвіду відносин, засвоєння об'єктів соціальної дійсності, об'єктивації знань у ситуаціях свободи вибору дій, моделювання цих результатів і прогнозування власної поведінки, соціальної позиції.

Реалізація даних компонентів вимагає гармонізації темпоральних модусів свідомості (минулого, сьогодення, майбутнього); попередження нераціональної поведінки, подолання недостатності інформації, збагачення досвіду орієнтації в дійсності, усунення непогодженості між часом, що відводиться на реалізацію планів, і суб'єктивним об'ємом планування; грамотного використання в умовах дефіцитного спілкування й невизначеності ефектів відбиття, ізоляції, спрощення.

Рішенню поставленого завдання – формуванню соціальної компетентності особистості, будуть, таким чином, сприяти такі форми й методи, засоби й прийоми діяльності, які укладаються в наступну номенклатуру; групова робота, метод проектів, метод стратегічного планування.

Наше дослідження дозволяє запропонувати певні технологічні ланки виховання соціально компетентної особистості, становлення якої відбувається в замкнутому співтоваристві. У результаті цього в соціальному досвіді особистості формуються та істотно різняться між собою картини віртуального й реального світу, що, у свою чергу, вимагає: а) визначення ступеня даної розбіжності й діагностування міри його небезпеки при наступній адаптації в тім соціокультурному середовищі, на життєдіяльність у якій орієнтований учень у майбутньому; б) відповідно до цього вибору щодо стійких і типових життєвих ситуацій, які є визначальними у формуванні соціального досвіду школяра; в) узгодження цих ситуацій з наявними умовами і їхніми доповненнями тими, які здатні поліпшити очікувані результати; г) виділення тих умінь, які є значимими для побудови життєвої кар'єри; д) прогнозування програми практичних дій, у яких дані вміння будуть формуватися; е) використання методики включення в діяльність для того, щоб були затребувані знання про дії, уміння в реальному житті; ж) створення ситуацій проби сил, що формують мінімальний стандарт соціальних відносин (уміння співвідносити можливості з вимогами ситуації); з) включення в соціальну практику, вироблення життєздатних стратегій і росту соціальної компетентності людини.

Отже, процес формування соціальної компетентності учня школи-інтернату буде проходити шлях від знань дилетанта (змішання правдивих і помилкових подань зі своїм реальним і віртуальним досвідом), до практичних знань (засвоених емпіричним шляхом і перевірених у певних життєвих ситуаціях), до виучених (пояснених) знань (засвоених у ході навчально-виховного процесу, сприйнятих як побажання інших, необхідний атрибут майбутнього) і до інтегрованого сплаву знань, умінь, здатностей, отриманих в навчанні, перевірених у діяльності, реалізованих у соціальній практиці.

Література:

1. Басова В. М. Формирование социальной компетентности сельских школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика и история педагогики" / В. М. Басова. – Ярославль, 2004. – 46 с. **2. Ларичев О. И.** Теория и методы принятия решений / О. И. Ларичев. – М., 2000. – 296 с. **3. Хьелл Л.** Теория личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. С. Меленевской и Д. Викторовой. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с. **4. Bohnsack R.** Handlungskompetenz und Jugendkriminalität / R. Bohnsack // Gesellschaftliche Perspektiven. – 1978. – № 24. – S. 171 – 182. **5. Brezinka W.** Erziehung als Lebenshilfe ; Eine Einführung in die pädagogische situation / W. Brezinka. – Wien, Stuttgart, 1963. – 457 s.

Кузьміна О. В. Концептуальні основи формування соціальної компетентності як складової життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів.

У статті розглянуті концептуальні основи формування соціальної компетентності учнів інтернатних закладів, яка за думкою W. Brezinka, є складовою життєвої компетентності.

Ключові слова: особистість, життєва компетентність, соціальна компетентність, школа-інтернат, ціннісні орієнтири, педагогічна діяльність.

Кузьмина Е. В. Концептуальные основы формирования социальной компетентности как составляющей жизненной компетентности воспитанников интернатных учреждений.

В статье рассмотрены концептуальные основы формирования социальной компетентности учеников школ-интернатов, которая по мнению W. Brezinka, является составляющей жизненной компетентности.

Ключевые слова: личность, жизненная компетентность, социальная компетентность, школа-интернат, ценностные ориентиры, педагогическая деятельность.

Kuzmina H. Interrelation and interdependence of vital and social competence of concepts of foreign scientists.

In article are considered conceptual bases formations of social competence of pupils of schools-internatov, which по мнению W. Brezinka, is a component of vital competence.

Key words: the person, vital competence, social competence, boarding school, value reference points, pedagogical activity.

УДК 316.334.56(477.61)

В. С. Курило, О. Н. Чиж

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ОРГАНІЗМУ ПРОВІНЦІЙНИХ МІСТ ЛУГАНЩИНИ

Феномен малого міста, як і загальне поняття „місто”, є соціальнокультурним феноменом, складним соціальним організмом, у якому сконцентрована велика кількість людей, які перебувають в специфічних для малого міста умовах завдяки природній, архітектурній, культурній, соціально-психологічній своєрідності .

Дослідники в різних галузях науки небезпідставно вважають, що в особливостях сучасного стану таких провінційних містечок чітко й конкретно висвітлюються багато дуже складних і глибоко прихованих

соціальних процесів, що відбуваються в нашому суспільстві. Загострення проблем великих міст примушує фахівців уважніше вивчати малі міста, у яких вони знаходять способи вирішення багатьох проблем і суперечностей загальнодержавного масштабу, тобто визнається значущість малих міст у житті країни й у перспективі – їхня найважливіша роль у відродженні та зміцненні української державності.

Що ж таке зберігає в собі мале місто, що це за потенціал, що нібито здатний „відродити Україну”? Прямо скажемо: питання дуже непросте, тим паче, що сучасний стан провінції навіює швидше песимістичні настрої, ніж образи відродження. Спробуємо зрозуміти, чим є сьогодні мале місто в соціокультурному плані.

Розглянути специфічні особливості малого міста можна, виходячи з аналізу його об'єктивних параметрів, до яких належать просторова, архітектурно-планувальна характеристики, упорядкованість і розвиненість комунального господарства, культурно-рекреаційні й освітні можливості, демографічні показники й соціальний клімат. Звернемо увагу на останню характеристику, тим більше, що для нас і для соціальної педагогіки цей параметр – один з найважливіших і найцікавіших. Це комплекс соціальних явищ і відносин, що безпосередньо або побічно, щохвилино або довготривало накладають певний відбиток, дію якого людина може пронести через все своє життя, незалежно від місця проживання.

У малих містах вимальовується оригінальний образ соціальної взаємодії. Про її особливості в малих містах свідчать стосунки дітей і батьків. Вони тісніші, причому не тільки й не стільки в емоційному плані, стільки в тимчасовому й діяльнісному. Це дозволяє об'єктивно припускати великий ступінь наближеності поведінки молодого покоління до властивого зрілого віку. Одним з виявів цього в малому місті можна вважати чіткіше розмежування чоловічих і жіночих ролей у побуті, господарстві, суспільному житті тощо.

Життя людини в містечку відрізняється більшою прозорістю й залежністю від зовнішніх чинників. Щільність соціальних зв'язків у малому місті народжує зацікавленість жителів міста долями один одного, а значить, за необхідності, можна розраховувати на підтримку у вирішенні соціальних проблем.

Соціальна взаємодія в малому місті здійснюється за особливим планом, здебільшого вона самоорганізується на основі тісних соціальних зв'язків, взаємопроникаючих елементів їхнього буття. Це й визначає специфіку соціально-психологічного мікроклімату.

Як відомо, мікроклімат того чи іншого соціуму визначається рівнем освіти жителів, співвідношенням їхньої кількості з просоціальним, асоціальним і антисоціальним стилями життя. Однією з характерних рис більшості малих міст є відсутність у них груп антисоціальної спрямованості (прибічників фашизму, псевдорелігійних тощо). Можна сказати, що населення малих міст не схильне до

антисоціальної спрямованості в стилі життя, проте достатньо гостро в них порушена проблема груп і осіб з асоціальним стилем поведінки. Надзвичайним злом для малих міст України є високий ступінь алкоголізації населення. Це справді біда сучасних містечок української провінції в цілому, яка має свої жертви в усіх вікових категоріях, окрім допідліткового. Починаючи з підліткового віку, споживання спиртного за наростанням стає атрибутикою повсякденності для жителів провінції, особливо молоді. Існує проблема наркотизації. Констатується також і велика сексуальна розбещеність ще зовсім юних людей, немислима до останніх років дитяча (!) проституція.

Характеризуючи соціальний клімат у малому місті як чинник соціалізації, наведемо приклади тих якостей жителів малих міст, що здалися нам типовими.

Загалом можна було б погодитись з думкою, що „своєю поведінкою жителі малих міст мало чим відрізняються від жителів інших населених пунктів – як і скрізь люди бувають різні”. Разом з тим, напевно, кожен житель великого міста, якому доводилося перебувати в невеликому українському місті якийсь час, може з упевненістю вказати на відмінність не тільки природних і соціально-економічних умов, але і якостей людей. Які ж це якості, що так упадають в очі тому, хто проїжджає провінційним містом? Наведемо приклади тих, які нам вдалося зафіксувати в процесі дослідження, а також можливих причин їхнього існування. Майже всі опитані нами респонденти, розповідаючи про жителів малих міст, на перше місце ставлять відвертість, доброту, довіру до людей, наївність, щирість у висловлюванні своїх почуттів, співучасть і співчуття до іншого, безкорисність. Наявність таких якостей пояснюється звичкою до неповерхневого міжособистісного спілкування „завжди і скрізь” у малому місті. На цьому тлі виявляється якась щирість у спілкуванні й справах.

Звертає на себе увагу неагресивна поведінка жителів малих міст, м'яке і шанобливе ставлення до людей та незнайомих, принаймні спочатку, а також загальновідома хлібосольна гостинність: перше завдання господарів стосовно гостя – нагодувати й напоїти його, навіть усупереч бажанню останнього. І тут в основі закладена апріорна пошана й увага до іншого (як буде іншому...), до його стану, його проблем. Можливо, тому житель малого міста не дуже схильний до хитрості й лукавства, він рідко буде обдурювати заради своєї користі, це не буде сплановано. Житель малого міста неквапливий у вчинках, помітна вдумливість у поведінці, оскільки в людині на рівні несвідомого виробляється звичка до того, що на неї дивляться інші, її постійно оцінює оточення. Мабуть, тому жителю малого міста не властивий різкий рух, різке рішення, він хворобливо сприймає всяке нововведення, що приходить іззовні, і більше схиляється до того, щоб пустити його розвиток на самоплин. За це провінцію справдана й не без причин звинувачують в інертності й рутинності.

Разом з тим, важко звинуватити жителів малих міст у тому, що вони неповоротні й ледачі. Навпаки вони менш ледачі, ніж жителі великих міст (хоча щодо лінощів у жителів малих міст зустрічалися й протилежні думки: житель малого міста не сказати, щоб ледачий, але активний „з-під палиці”, для нього це комфортний стан, він більш працездатний, ніж працелюбний). Жителі малих міст витриваліші, вони більш пробивні, здатні швидко пристосуватися до нових незнайомих умов, оскільки з самого початку в них вкладена настанова на труднощі, можливі зміни в умовах життя, місті проживання, колі спілкуванні.

У цьому плані, звичайно, досягає успіху молоде покоління – воно гнучкіше щодо змін у життєвому сценарії. В основі цих якостей – високий ступінь самостійності й відповідальності за себе, що закладається з самого дитинства: практично з першого класу дитина ходить до школи сама, без супроводу дорослих; самостійно ходить до магазину, має безліч інших обов’язків, причому цілком серйозних і відповідальних. Тому стає зрозуміло, чому житель малого міста більш пристосований до нових і важких умов, чому він активніший у вирішенні в життєвих проблемах.

У жителів малих міст більш виражена любов до Батьківщини, патріотизм, і це виявляється в любові і до власного міста (не дивлячись на значну кількість недоліків), і до Вітчизни в цілому. Дуже розвинено відчуття різниці ніж „ми” і „вони”, „наше” і „чуже”, „рідне” і „чуже”. Звідси часто відбувається відторгнення всіляких виявів сучасного прозахідного способу життя й цінностей: не сприймається реклама, шоу-поведінка, бізнес-спілкування й лицемірство; втручання в особисте життя віроломними методами впливає на соціалізацію особистості. Соціальний клімат позначається як якісний стан певного соціального простору, що характеризується можливістю культивувати або нівелювати моральні, психологічні, педагогічні (виховні) потенції. Щоб виявити специфіку соціального клімату, що склався в малому місті, необхідно мати на увазі такі поняття, як спосіб життя, громадська думка, соціальна взаємодія і соціально-психологічний мікроклімат.

Говорячи про спосіб життя у малому місті в рамках проблематики, що нас цікавить, слід поставити питання: який з двох (для територіальних спільностей) типів способу життя більш властивий малому місту – міський чи сільський? Наблизитися до відповіді на це питання можна, якщо звернути увагу на специфічну локалізацію малого міста серед інших типів поселення співвіднесення з ними. Положення малого міста і його мешканців визначається ситуацією обопільного впливу і сільського типу способу життя і міського, а ці типи, як відомо, відрізняються абсолютно різними за властивостями й механізмами впливами. Розглядаючи практично будь-який мікрочинник розвитку людини в малому місті, можна виділити елементи буття, властиві й селу, і великому місту.

Серйозним чинником у формуванні соціального клімату малого міста є громадська думка його населення, яке тут, зазвичай, має зважений, відпрацьований у міркуваннях більшості жителів міста характер, що базується на традиційних народних уявленнях і цінностях. В умовах малого міста громадська думка є сильним чинником регуляції свідомості й поведінки жителів, причому до його впливу схильні всі, незалежно від віку. Елементи міжособистісних, соціальних стосунків у малому місті пронизані необхідністю звертатися (усвідомлено або не усвідомлено) з можливою реакцією громадської думки. Через особливості інформаційного поля в малому місті, „де всі про всіх все знають”, громадська думка набуває значної контролюючої функції, тобто стає серйозним чинником у формуванні людини в цілому. Соціальний контроль, мінімальні можливості анонімності існування в малому тощо. Разом з цим у провінції існує якийсь архетипний шаблон авторитету великих міст (особливо Києва) і всього, що пов'язане з ним. Для дорослого населення столиця – центр державної динаміки, згідно з яким співвідносять усі процеси, що відбуваються в житті малого міста. Для молоді центр, і особливо Київ, це бажаний край з його пропозиціями, здатними задовольнити будь-які потреби. На цьому тлі часто можна спостерігати, як малі міста ніби-то грають у столицю, у спосіб життя й поведінку жителів великого міста, щосили прагнучи підтримувати статус цивілізованого й „молодого” способу життя. Як зазначив один з наших співрозмовників з м. Луганська, „виходить така нездорова картина на рівні держави: мале місто вдає із себе велике, цивілізоване місто, обласний центр вдає із себе Київ і т. д.”. У результаті на кожному рівні видно перебільшення елементів побуту і стосунків між людьми, яке викликає іронію і відторгнення, навіть у міських жителів. Проте рідко можна знайти людину, яка б презирливо ставилася до свого міста: вона може перерахувати безліч його недоліків, але ніколи його не образить, і в цьому ми знаходимо ще одну якість жителя малого міста – загострене почуття відданості власному корінню, традиціям свого оточення.

Отже, соціально-культурне буття, що складається в малих містах, має своєрідні особливості, і, очевидно, що розуміння й вивчення його сприяє розкриттю в повному обсязі специфіки малого міста як соціокультурного й соціально-педагогічного явища. Знання, отримані в процесі вивчення малого міста, необхідно враховувати і використовувати при створенні системи соціального виховання. Необхідно загострити увагу на самотності, своєрідності розвитку малого міста і його населення, підкреслити важливість збереження культурно історичного потенціалу провінції, знаходити специфічні риси в особливостях розвитку й самореалізації особистості.

Курило В. С., Чиж А. Н. Особенности социально-культурного организма провинциальных городов Луганщины

В статье проанализированы особенности социального и культурного организма провинциальных городов Луганщины. Авторами определена специфика провинциальных городов как социокультурного и социально-педагогического явления, что является необходимым при создании системы социального воспитания.

Ключевые слова: особенности социально-культурного организма, Луганщина, провинциальный город, социально-педагогическое явление.

Курило В. С., Чиж О. Н. Особливості соціально-культурного організму провінційних міст Луганщини

У статті проаналізовано особливості соціально-культурного організму провінційних міст Луганщини. Авторами визначено специфіку провінційних міст як соціокультурного й соціально-педагогічного явища, що є необхідним при створенні системи соціального виховання.

Ключові слова: особливості соціально-культурного організму, Луганщина, провінційне місто, соціально-педагогічне явище.

Kurilo V. S., Chyzh O. N. The features of cultural organism of provincial cities of Lugansk region

The features of socially-cultural organism of provincial cities of Lugansk region. are analysed in the article. The specific of provincial cities is certain authors as the socially-cultural and socially-pedagogical phenomenon, that is necessary at creation of the system of social education.

Key words: features of socially-cultural organism, Lugansk region, provincial city, socially-pedagogical phenomenon.

УДК 373.091.21:316.624

М. О. Малькова

ПОВЕДІНКА З ВІДХИЛЕННЯМ У ПІДЛІТКІВ І ЇЇ ПОДОЛАННЯ

У сучасній школі велику проблему для вчителів складають так звані “важкі”, “важковиховувані”, “педагогічно запущені”, з поведінкою, що відхиляється, підлітки. Деякі психологи вважають, що це всього лише різні ступені соціальної занедбаності, що формують певні типи підлітків з асоціальною поведінкою. М. А. Алемаськин виділяє в цьому плані чотири типи:

1. Важковиховувані учні байдуже відносяться до навчання, періодично порушують правила поведінки, дисципліни.

2. Педагогічно запущені підлітки, що негативно відносяться до навчальної і суспільно-корисної діяльності, систематично порушують

дисципліну й норми моралі, палять, п'ють спиртні напої.

3. Підлітки-правопорушники, що скоюють злочини (дрібна крадіжка, хуліганство).

4. Неповнолітні злочинці, що скоїли кримінальні злочини, що порушили правові норми, направлені судом в ВТУ [2].

Важковиховуваність характеризується, перш за все, опором педагогічній дії. Вона може бути викликана самими різними причинами: відставанням в психічному розвитку, особливостями характеру підлітка. М. А. Алемаськин виділяє наступні критерії педагогічної занедбаності:

– замість структури: школа-сім'я-група за ступенем впливу складається інша структура: група-сім'я-школа;

– посилюється опір педагогічній дії;

– неуспішність більше не турбує підлітка;

– відсутні навички самооцінки;

– є серйозні дефекти емоційно-вольової сфери.

Підлітковий вік – це вік, коли йде активна перебудова всього організму: серцево-судинної, ендокринної, нервової системи тощо. Властивий цьому періоду нерівномірний розвиток зазначених систем викликає посилене серцебиття, підвищення тиску крові, швидку стомлюваність та інші ускладнення. Знижується також увага, контроль і самоконтроль, швидкість і адекватність реагування на педагогічні дії. Як відзначає А. Є. Личко, підлітковий вік є критичним періодом для розвитку психопатій, багато рис тут загострюються. Якщо підліток і не стає психопатом, то в усякому разі, явну або приховану акцентуацію можна побачити. При явній акцентуації чітко визначаються певні риси вдачі, що зазвичай не перешкоджає задовільній соціальній адаптації. При прихованій акцентуації риси певного типу характеру виражені слабко або їх не видно. Проте, риси цього типу можуть яскраво виступати під впливом деяких психічних або фізіологічних травм. Ступінь відхилення характеру сама по собі важко піддається кількісній оцінці. Її можна здійснити за такими критеріями:

1. Тяжкість, тривалість і частота декомпенсації, фаз, психогенних реакцій, відповідних їх силі і особливостям чинників, що викликали їх.

2. Ступінь тяжкості крайніх форм порушення поведінки.

3. Оцінюваний в динаміці ступінь соціальної адаптації.

4. Ступінь правильності самооцінки особливостей свого характеру.

Які ж причини порушення поведінки у підлітків? На думку А. Є. Личко, тут важливу роль відіграють два чинники: біологічний і психологічний. Біологічні (генетичні) чинники можуть обумовлюватися аномаліями характеру, але ту або ту форму поведінки не порушують [5].

До психологічних чинників відноситься наявність психопатій, акцентуації характеру. Соціальна дезадаптація у випадках психопатій

завичай проходить через весь підлітковий період. Акцентуація характеру робить сильний вплив на поведінку підлітка. Наприклад, гипертимний тип акцентуації схильний до делинквентної форми поведінки й алкоголізму, що характерний і для істероїдного типу. Можна назвати ще декілька причин формування асоціальної поведінки в підлітків. Це, зокрема, акселерація, бурхливе зростання організму, який поєднується з прискоренням психологічного розвитку, особливо в області інтелекту і здібностей. Виникає диспропорція між акселерацією фізичного розвитку і соціальним статусом, між фізіологічним розвитком і соціальним дозріванням. Спостерігається емоційна нестійкість, недостатньо розвинені соціальні відчуття (відчуття обов'язку, відповідальності). Ще одна причина – неправильне виховання, яке ми детальніше розглянемо нижче.

Існує декілька форм прояву поведінки, що відхиляється, у підлітків. Делінквентна поведінка – ланцюг вчинків, провин, дрібних правопорушень, що відрізняються від кримінальної поведінки. Делінквентність завичай починається з шкільних прогулів і залучення до асоціальних груп. Потрапивши в таку групу підліток нерідко скоює злочини (крадіжки, викрадення автомашин, хуліганство). У разі, коли групою керують особи, що мають судимість, скоюються тяжчі злочини (розбій, вбивства). Підліток – делінквент формується, у переважній більшості випадків, через недоліки в організації виховання. Від 30 % до 80 % підлітків формуються в неповних і деформованих сім'ях (з мачухою, що недавно з'явилися, або вітчимою). Зростанню делінквентності сприяють бездоглядність, соціальні потрясіння (війни), виховання за типом гіперпротекції.

Втечі з дому і вештання іноді розглядають як одну з форм делінквентної поведінки. Втечі нерідко починаються в дитинстві до початку пубертатного періоду. Вони здійснюються зі страху перед покаранням або як прояв опозиції дорослим.

Кажучи про делінквентну поведінку не можна не зупинитися на підлітковому алкоголізмі. До ранньої алкоголізації відносяться знайомство з алкогольними напоями у віці до 16 років або більш менш регулярне вживання алкоголю. Як відзначає Б. П. Алмазів, підлітки починають вживати алкоголь за власною ініціативою, як правило, потай від батьків. Хоча у наш час ситуація дещо змінилася: тепер деякі батьки пропонують підліткам спробувати спиртні напої, наприклад, у свята. Мотиви споживання: бажання не відстати від інших, випробувати “веселий настрій”, немає чого робити, відзначити якусь подію (вечірка). Це часто приводить до серйозних наслідків. Підлітки стають агресивними і здійснюють злочинні дії. Злочини скоюються і поодиночі, і в групах. За даними В. Т. Кондратенко, підліткам у віці від 14 до 16 років властиві два основні види кримінальної мотивації: корислива і насильницько-егоїстична. Корисливі мотиви носять незавершений

характер, “дитячі”. Більшість правопорушень здійснюються з пустощів, цікавості, бажання розважитися, показати силу, спритність [4].

Насильницько-егоїстична мотивація у підлітків характеризується високою емоційністю і ситуативністю. Головною в структурі спонук є потреба в самоствердженні. Самоствердження через насильство – типова підліткова мотивація. Бажання отримати “гострі відчуття” приводять підлітка до наркотиків.

Б. Г. Херсонський і В. С. Бітекський відзначають наступні вікові особливості підліткової наркоманії:

1. Епізодичне вживання без залежності переважає над тими, що сформувалися наркоманією і токсикоманіями.

2. Поступове омолодження контингенту, що вживають наркотики з 17 до 12 – 13 років.

3. Використовувані засоби вельми різноманітні.

4. Вживання саморобних препаратів, нерідко високотоксичних.

5. Підлітки схильні перепробувати на собі дію багатьох наркотиків.

6. Зловживання наркотиками стає засобом соціально-психологічної дії на підлітків, особливо при несприятливому біологічному фоні (обтяжена алкогольна спадковість).

Причини вживання: отримати задоволення, не відставати від однолітків, прагнення забути, відключитися від неприємностей, цікавість. Як бачимо, мотиви вживання наркотиків схожі з мотивами вживання алкоголю. Найбільшу популярність серед підлітків придбав наркотик “екстазі”, активно поширюваний на дискотеках. Вони також вживають барбітурати, гашиш, “травичку” і нюхають клей (токсикоманія).

Наступна форма порушення поведінки у підлітків – раннє статеве життя. На думку А. Є. Личко ранні статеві зв'язки гетеросексуального типу можуть розглядатися як патологічна девіація, якщо вони починаються до того як наступить достатнє фізіологічне дозрівання. Часті статеві зв'язки з безупинною зміною партнерів, так званий підлітковий проміськуїтет, зустрічаються в деяких асоціальних компаніях. Проміськуїтет нерідко поєднується з ранньою алкоголізацією.

Психіка підлітків ще нестійка, а фізичні і психологічні навантаження, що випробовуються ними, дуже великі. Не всі підлітки з цим справляються. Внаслідок цього виникає ще одна форма поведінки, що відхиляється, – суїциїдальна. Термін “суїциїдальна поведінка” об'єднує всі форми суїциїдальної активності – думки, наміри, вислови, погрози, спроби замаху. Як відзначає В. Т. Кондратенко, до 13 років суїциїдальні спроби дуже рідкісні, з 14 – 15 років суїциїдальна активність різко зростає і досягає максимуму до 16 – 19 років. Суїциїдальна поведінка буває демонстративною, тобто підліток розігрує сцени із зображенням спроби самогубства, без жодного бажання

накласти на себе руки. До нього вдаються підлітки, коли треба повернути до себе увагу, розжалобити або позбавитися від прийдешніх неприємностей. Іноді самогубства здійснюються через боязнь суворого покарання. Дійсна суїцидальна поведінка – це обдуманий, поступово виношений намір підлітка накласти на себе руки. Причини такої поведінки – сімейні проблеми 51 – 52 %, сексуальні проблеми 62 %, шкільні проблеми 29 %.

Таким чином, не дивлячись на те, що багато авторів по-різному підходять до розгляду чинників, що формують підлітків з відхиленою від норми поведінкою, всі вони основним чинником виділяють – соціальний: вплив сім'ї, школи, засобів масової інформації, розважальних закладів для молоді тощо.

Література:

1. Алмазов Б. Н. Направленность деятельности трудных подростков / Б. Н. Алмазов. – М., 1976. **2. Алемаскин М. А.** Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений школьников / М. А. Алемаскин. – М., 1980. **3. Битенский Н. С.** Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / Н. С. Битенский, А. Е. Личко. – М., 1999. **4. Кондратенко В. Т.** Девиантное поведение у подростков / В. Т. Кондратенко. – Шаек, 1988. **5. Личко А. Е.** Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А. Е. Личко. – М., 1999. **6. Трудный подросток : причины и следствие /** под ред. В. Н. Татенко. – Киев, 1967.

Малькова М. О. Поведінка з відхиленням у підлітків і її подолання.

У статті розглядається проблема відхилення поведінки підлітків та її подолання, причини відхилення поведінки та особливості характеру підлітка; виділяється кілька форм відхилень поведінки у підлітків.

Ключові слова: поведінка з відхиленням, педагогічна занедбаність, важковиховуваність.

Малькова М. А. Поведение с отклонением у подростков и ее преодоление.

В статье рассматривается проблема отклонения поведения подростков и его преодоления, причины отклонения поведения и особенности характера подростка; выделяется несколько форм отклонений поведения у подростков.

Ключевые слова: поведение с отклонением, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость.

Malkova M. A. Behavior deviations in adolescents with and overcoming it

The article discusses the problem of rejection behavior of adolescents and overcoming it, the reasons for rejection behavior and characteristics of adolescent character; distinguish several forms of behavioral abnormalities in adolescents.

Key words: behavior of the deviation, educational neglect, hard educational process.

УДК [37-053.4:316.362.31](73)

О. В. Отравенко

**РОЗЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ТА ЙОГО ВПЛИВ
НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ ДИТИНИ У ШКОЛІ**

Зниження рівня життя населення, різкі соціально-економічні зміни та моральна криза суспільства змінили сучасне ставлення до сім'ї в Україні та у всьому світі. Це призвело до зросту кількості розлучень та появою гострих проблем, які стосуються таких функцій життєдіяльності, як репродуктивна, економічна, соціальна, рекреативна, та виховна. Сім'я втрачає стабільність. Кількість неповних сімей збільшується. Причинами цього також є соціальна незрілість людей, що вступають в шлюб, погіршення психічного й фізичного здоров'я членів родини; зниження матеріального добробуту та житлові проблеми, наркоманія та алкоголізм.

Серед науковців, що вивчали проблеми та потреби таких сімей є А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Костів, Л. Ковальчук, О. Максимович, М. Стельмахович, В. Котирло, І. Мар'єнко, С. Максименко та інші. Серед російських вчених, які приділяли увагу проблемам розлучення та дітей розлучення, є Г. Воронцова, О. Неделіна, К. Кузнецова, С. Зеленчукова, Б. Нусхаева та багато інших. Американські вчені такі як М. Геллегер (M. Gallagher), Ф. Додсон (F. Dodson), Д. Попену, (D. Ropene), Дж. Елстайн (J. Elshtain), С. Маклاناхан (S. McLanahan), М. Деніелс (M. Baniels), також вивчали проблеми неповних сімей, зокрема утворених через розлучення.

Неповні сім'ї, що створилися через розлучення батьків, стають звичайним явищем. У кожній школі, у кожному класі є такі діти. Вони привертають на себе увагу науковців, вчителів, соціологів, та психологів. Проводяться дослідження, які стосуються дітей із розлучених сімей, вивчаються проблеми виховання дітей, їх психічне та фізичне здоров'я.

Існує багато причин, які сприяють розлученню:

- урбанізація;
- залучення жінок до праці;
- економічна самостійність жінок;

- зміна форм соціального контролю;
- руйнування релігійної основи шлюбу;
- ослаблення зв'язків між поколіннями;
- зниження цінності й кількості дітей у сім'ї [1, с. 56 – 57].

Також мають значення особливості окремої сім'ї, характер її внутрісімейних стосунків та інші фактори.

Головною метою цієї статті є дослідити думки вітчизняних та американських вчених стосовно зв'язку між розлученням батьків та успішністю дитини у школі та з'ясувати, чи є такий вплив великим.

Більшість вітчизняних науковців згодні з тим, що діти потребують допомоги після розлучення. Діти проводять у школі значну частину свого часу, тому на неї дуже часто покладається велика надія у вихованні дітей та їх адаптація до життя. Якщо ж школа не може справитися з проблемами дітей, задовільнити інтереси та розвивати їх, процес соціалізації дітей іде стихійно, може відбутися відчуження дитини від сім'ї та від школи. Школа разом з сім'єю бере участь у фізичному, моральному, трудовому й культурному вихованні. Проте основною метою все ж таки є розумове виховання дітей.

Школа також грає особливу роль при підготовці підлітків до майбутнього сімейного життя. Під час навчально-виховного процесу школа та вчитель повинні допомагати соціалізації дітей з неповних сімей, здійснювати компенсацію відсутніх факторів сімейного виховання та корегувати помилки впливу з боку батьків. Сім'я після розлучення (батьки та діти) потребує психолого-педагогічної підтримки та соціальної допомоги. Вона може стикатися з багатьма проблемами після розлучення, такими як матеріальні проблеми, відсутність одного з батьків (частіше батька, ніж матери), погіршення стосунків з батьками, проблеми у школі та іншими.

Насправді, проблеми виховання в неповній сім'ї лише в незначній мірі пов'язані просто з відсутністю батька. Набагато значніше відсутність чоловіка в оточенні дитини. Але й це не найголовніше. Найчастіше джерелом відхилення виявляється помилкова поведінка матері, яка поставлена у важкі умови та не може вибрати правильний шлях поведінки. Відсутність батька – не причина, а лише передумова порушень розвитку.

Г. Воронцова вважає, що для гармонійного розвитку дитини потрібні батько та матір, щоб були присутні оба типи мислення: логічний (чоловічий) та образний (жіночий). Недолік спілкування із чоловічою статтю знижує когнітивні здібності. Існують деякі висновки що діти без батьків краще справляються з діями на вербальному рівні, ніж з математичними обчисленнями. У такому разі хлопчики розвиваються по “жіночому” типу в інтелектуальному відношенні [2, с. 35].

Це може пояснити той факт, чому вважається що діти з неповних сімей, як правило, вчать трохи гірше та є більш уразливими у

порівнянні з дітьми із повних сімей. Соціальна дезадаптація дітей з неповних сімей набагато вище у порівнянні з повними сім'ями.

О. Неделіна вважає, що зниження виховних можливостей сім'ї з розлученими батьками має місце у випадку стикання несприятливих обставин, таких як тривалий вплив внутрісімейного конфлікту на дітей, напружена обстановка у сім'ї, невміння батьків вибрати правильний стиль взаємин і спільну тактику виховання, неправильна поведінка батьків, матеріальні та побутові проблеми, недостатній або відсутній зв'язок сім'ї та школи. Також форма неповної сім'ї може дискримінуватися у суспільстві, але це трапляється дедалі рідше [3, с. 51].

Неповна сім'я також може мати позитивний вплив на дитину та розвиток її особистості. Після подолання кризи, яка пов'язана із розлученням, діти мають більшу психічну зрілість та стабільність, можуть краще долати безвихідні та конфліктні ситуації, стають більш відповідальними та самостійними.

Існує багато досліджень з приводу успішності навчання дітей з розлучених сімей у школі. С. Зеленчукова, наприклад, виявила, що 3 % опитаних підлітків з розлучених сімей навчаються успішно, 45 % "добре", "44 %" задовільно та 9 % "незадовільно". 60 % російських педагогів зазначають, що успішність підлітків з неповних сімей не відрізняється істотно від успіхів їх однолітків з повних сімей [4, с. 34 – 35]. На думку більшості американських вчених, успішність підлітків не залежить від типу сімей. Діти показують рівні шанси в навчанні.

Сім'я формує особистість дитини, впливає на її розвиток. Однак цей вплив буває позитивним і негативним. Багато вчених стверджують, що хлопчики із розлученої сім'ї вчаться гірше, ніж дівчатка. Одні фахівці вважають, що в більшості випадків рани після розлучення згодом зовсім загоюються; інші, навпаки, наполягають на тому, що пережите потрясіння впливає на подальший емоційний й соціальний розвиток особистості дитини. Діти з розлучених сімей частіше ніж діти з повних сімей мають у навчанні гірше та часто опиняються серед невстигаючих.

Великий вклад у дослідження дітей із розлучених сімей зробили американські науковці, зокрема Ш. Л'ю (S. Liu), Ф. Додсон (F. Dodson), Д. Бленкенхорн (D. Blankenhorn), Д. Попену (D. Popenoe), С. Макланахан (S. McLanahan) та багато інших.

Діти з неповних сімей, утворених через розлучення, мають різні результати навчання залежно від віку дитини на момент розлучення та її статі. Також немає доказів, що це насправді розлучення негативно впливає на успішність дитини у школі. Не всі діти, але тільки деяка частина дітей матиме проблеми у навчанні через розлучення батьків. Але ці наслідки є більш слідством розладу в сім'ї напередодні розлучення, ніж саме розлучення.

Політика держави перешкоджати розлученню не може допомогти покращити добробут дітей. Перешкодження розлученню збільшує страждання дитини та шкодить їй. Законодавство США зробило процес

розлучення більш легким. До кінця 1960-х років розлучення здійснювалося, якщо обидва партнери були згодні розлучитися та якщо хоча б один з партнерів був згодний. Більшість штатів мала традиційні погляди на розлучення. У 1970 р. у Каліфорнії з'явився новий закон "Family Law Act" (Закон про сім'ю), який дозволяв розлучатися без доказу вини, завдяки цьому більшість штатів почали відноситися до розлучення ліберально. Однобічне розлучення, яке потребує згоди лише одного партнера, було прийнято майже одночасно багатьма штатами.

Збільшення доступності розлучення співпало із значним зростанням рівня розлученості за цей період у США. Вчені розробляють програми по укріпленню сім'ї, в тому числі пропонують обмежити причини до юридичного розлучення. Таке обмеження діє в деяких штатах США, таких як Луїзіана, Арканзас та Арізона. Це було зроблено, щоб менше дітей виховувалося у розлучених сім'ях та для зменшення небажаних ефектів на дітей через розлучення батьків.

Діти розлучення можуть мати різний досвід та різні наслідки, які базуються на часі руйнування сім'ї та статі дитини. Тривалість негативних подій є важливим фактором впливу на дитину. Потенційні наслідки не є постійними. С. Крейн та А. Беллер (S. Krein, A. Beller [5, с. 67]) зробили висновок, що найгірші наслідки розлучення є для дітей дошкільного віку. Ці наслідки збільшуються з часом. Також з'ясували, що хлопчики страждають більше через розлучення, яке впливає на них більш істотно. Але хлопчики долають шок швидше, тоді як проблеми з навчанням не зникають з часом. Однак К. Бюлер та Дж. Геральд (C. Buehler, J. Gerard [6, 2002]) виявили, що конфлікт у сім'ї, де є діти від 2 до 11 років, більш негативно позначаються на дівчатах, на яких вплив розлучення не зникає з часом. Й. Сан (Y. Sun [7, с. 697 – 713]) же довів, що наслідки розлучення на дітей не дуже різняться від статі дитини.

Існують певні соціоекономічні недоліки, які асоціюються із розлученням. Внаслідок розлучення дитина отримує менше часу та матеріальних ресурсів, що негативно впливає на неї. Крім того, бідність може збільшити напруження між подружжям та підвищити імовірність розлучення. С. МакЛанахан та Дж. Сандфер (S. McLanahan та G. Sandefur [8, с. 1994]) виявили, що у зв'язку із розлученням дитина має на 15 % менше шансів закінчити вищу школу через брак грошей. Також постійна бідність погано впливає на дітей, їх нормальний розвиток стає під загрозою, якщо брак коштів є результатом розлучення. У такому випадку розлучення, коли дитина маленька, впливає на тривалість періоду бідності та спричиняє соціоекономічні недоліки.

Розлучення може стати наслідком тривалого процесу погіршення сімейних стосунків, що має негативний вплив на сімейне середовище. Напружені стосунки у сім'ї збільшують імовірність розлучення та мають негативний вплив на розвиток дитини.

Вченими був виявлений прямий зв'язок успішності дітей із професійною зайнятістю матері: діти з низькою успішністю частіше

належать до сімей, матері яких бідні. Матері, зайняті кваліфікованою роботою, мають більший авторитет серед своїх дітей, ніж низькокваліфіковані, заходи їх впливу на дітей та внесок у виховання більший та вони мають більшу педагогічну грамотність у вихованні. Матері з розлучених сімей, які залишаються з дітьми після розлучення, часто є дуже освітченими, стають економічно незалежними та спроможними виховувати дитину самостійно.

Результати свідчать, що існують істотні статеві відмінності в наслідках на дитину з часом розлучення. В середньому хлопчики, які пройшли через розлучення батьків у ранньому дитинстві або у підлітковому віці, мають більший ризик кидати школу а також вчаться гірше. Дівчата мають великий ризик, коли батьки розлучаються до того часу, коли їм виконується 11 років. Ш. Л'ю у своєму дослідженні робить висновок, що для хлопчиків краще, коли батьки одружені так довго, як можливо [9, с. 56].

Розлучення має як негативне так і позитивне значення. У разі, якщо вдається подолати кризову ситуацію у стосунках батьків, надати їм можливості для розвитку та реалізації, розлучення буде мати позитивний ефект. При цьому повинно врахувати інтереси усіх членів сім'ї. Розлучення буде конструктивним шляхом вирішення існуючих проблем у сім'ї. Якщо напруга у сім'ї сильна, краще для сім'ї розлучитися раніше, тому що це має дуже великий вплив на дитину. Але при поспішному рішенні проблеми розлученням та небажанні вирішити її іншим шляхом, якщо інтереси усіх членів сім'ї не враховуються, розлучення буде мати негативний вплив та мати деструктивне значення.

Головною причиною наслідків розлучення є не само розлучення, але ситуація, яка передувала розлученню. Розлучення може не тільки погано впливати на дитину, але й бути корисним для деяких дітей.

Спираючись на суперечливі факти, можна зробити висновок, що немає прямих доказів стосовно поганого вплива розлучення на дитину. Цей вплив виникає при конфлікті у сім'ї, якій має місце ще до розлучення.

Обмеження доступу до розлучення не є дійовим заходом, якщо метою є поліпшення добробуту дітей від розлучених сімей. Розлучення не є негативним наслідком на дітей само по собі, треба враховувати усі фактори. Роблячи його менш доступним викличе протилежний ефект, тому що діти більше страждають через несприятливе оточення та тривале неправильне функціонування сім'ї, яке викликає негативні результати. Все це може нашкодити дитині більш, ніж розлучення.

Література:

- 1. Келам А.** Причины конфликтных ситуаций в семье / А. Келам, И. Эббер // Человек после развода. – Вильнюс, 1985. – С. 56 – 66.
- 2. Воронцова Г. Г.** Организационно-педагогические условия взаимодействия социального работника с родителями и детьми из

неполной семьи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Г. Воронцова. – СПб., 2002. – 178 с. **3. Неделина Е. В.** Формирование личности ребенка в неполной семье : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Неделина. – Липецк, 2002. – 167 с. **4. Зеленчукова С. В.** Социально-педагогические условия воспитания подростков из неполных семей (На примере России и Германии) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Зеленчукова. – Барнаул, 2002. – 241 с. **5. Krein S., Beller A.** Educational Attainment of Children from Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender, and Race / S. Krein, A. Beller // *Demography*. – 1988. – № 25(2). – P. 21 – 34. **6. Buehler C.** Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescent's maladjustment / C. Buehler, J. Gerard // *Journal of Marriage and Family*. – 2002. – № 64. – P. 74 – 92. **7. Sun Y.** Family Environment and Adolescents' Well-being Before and After Parents' Marital Disruption: a longitudinal analysis / Y. Sun // *Journal of Marriage and Family*. – 2001. – № 63 (3). – P. 697 – 713. **8. McLanahan S. and Sandefur G.** Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps. – Cambridge harward university press, 1994. – 156 p. **9. Liu S.** Is My Parent's Divorce to Blame for My Failure in Life. – N.Y., 2003. – 193 p.

Отравенко О. В. Розлучення батьків та його вплив на успішність навчання дитини у школі.

У статті розглядаються проблеми дітей із розлучених семей, зокрема надаються різні погляди вітчизняних та американських вчених на вплив розлучення батьків на шкільну успішність їхніх дітей та поведінку у школі.

Ключові слова: сім'я, успішність дітей, розлучення, неповні сім'ї, діти з розлучених семей.

Отравенко О. В. Развод родителей и его влияние на успешность обучения ребенка в школе.

В статье рассматриваются проблемы детей из разведенных семей, в частности разные взгляды отечественных и американских ученых на влияние развода родителей школьную успеваемость их детей и поведение в школе.

Ключевые слова: семья, успеваемость детей, развод, неполные семьи, дети из разведенных семей.

Otravenko O. Divorce of Parents and its Impact on the Academic Progress of Children at School.

The article deals with problems of children from divorced families, including diverse opinions of native and American scientists on the impact of parental divorce on the academic progress of children at school

Key words: family, academic progress of children, divorce, single-parent families, children from divorced families.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Артамонова Катерина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор, президент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (м. Москва).

2. Бадер Світлана Олександрівна – аспірантка III-го року навчання, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

3. Белкіна Світлана Давидівна – старший викладач кафедри загальнохімічних дисциплін Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

4. Булейко Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем та технологій Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

5. Бурдейна Людмила Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем та технологій Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

6. Вахняк Надія Вікторівна – аспірантка Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

7. Віленський Михайло Якович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Московського педагогічного державного університету.

8. Вовк Віктор Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичного виховання Луганського національного аграрного університету.

9. Волков Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і управління навчальними закладами Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк), академік МАНПО.

10. Горіна Лариса Михайлівна – старший викладач Московського міського психолого-педагогічного університету.

11. Гривнак Богдан Любомирович – асистент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (ІФНТУНГ).

12. Губаренко Олена Миколаївна – викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. Гулай Ольга Іванівна – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії Луцького національного технічного університету.

14. Гусак Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем та технологій Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

15. Давидова Жанна Вадимівна – аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

16. Дмитренко Тетяна Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання іноземних мов Московського педагогічного державного університету, академік МАНПО.

17. Дутка Ганна Яківна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики і статистики Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України (м. Київ).

18. Дяченко Марія Дмитрівна – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри журналістики і соціальних комунікацій Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету.

19. Жидких Тетяна Миколаївна – старший викладач Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

20. Зеленько Олександр Анатолійович – кандидат медичних наук, доцент кафедри психології Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

21. Зюзіна Тетяна Опанасівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

22. Іванова Тетяна Василівна – викладач-методист вищої категорії спеціальних дисциплін Вінницького будівельного технікуму.

23. Коваленко Олександр Вікторович – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

24. Кондратенко Ганна Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, заступник директора Інституту інформаційних технологій з соціально-гуманітарної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

25. Кошук Олександр Богданович – аспірант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

26. Крамаренко Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

27. Крамаренко Тетяна Анатоліївна – асистент кафедри інформаційних технологій та систем Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

28. Кубанов Руслан Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. Кузьміна Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

30. Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, Президент Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, дійсний член НАПН України, академік-секретар Українського відділення МАНПО.

31. Кучер Анатолій Васильович – аспірант кафедри психології та педагогіки ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

32. Лазарєва Вікторія Віталіївна – аспірант кафедри педагогіки і психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, викладач кафедри іноземних мов Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

33. Лисенко Олена Анатоліївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичного моделювання Запорізького національного університету.

34. Лосєва Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики і методики викладання математики Донецького національного університету.

35. Лупиніс Тетяна Богданівна – аспірант другого року навчання, викладач кафедри соціальної роботи, психології та педагогіки Чорноморського державного університету ім. Петра Могили.

36. Ляшова Надія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету.

37. Малькова Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

38. Мардахаєв Лев Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Московського державного соціального університету, академік МАНПО.

39. Масалова Ольга Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і фізичної культури Смоленського гуманітарного університету.

40. Медведєва Ольга Анатоліївна – старший викладач кафедри прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії.

41. Мен Фаньцзюань – аспірант кафедри співу і дирижування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

42. Меньяйленко Олександр Сергійович – доктор технічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

43. Непомняща Тетяна Володимирівна – асистент кафедри вищої математики Горлівського автомобільно-дорожнього інституту ДВНЗ «Донецький національний технічний університет».

44. Набока Ольга Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету економіки і управління Слов'янського державного педагогічного університету.

45. Отравенко Ольга Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

46. Сорочан Тамара Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Заслужений працівник освіти України.

47. Чиж Олександр Никифорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, директор Українського відділення МАНПО.

48. Шевчук Олег Борисович – кандидат економічних наук, директор Інституту інформаційного суспільства, народний депутат, Перший заступник Голови Комітету Верховної Ради України з питань соціальної політики та праці.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. **Сердюкова Т. І.**

Здано до склад. 29.07.2011 р. Підп. до друку 30.08.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 38,25. Наклад 200 прим. Зам. № 148.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.