

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 3 (262) ЛЮТИЙ**

**2013**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 3 (262) лютий 2013**

Засновано в 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

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 5 від 21 грудня 2012 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 **Лобода С. М.,**

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

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 лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище 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 «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури 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 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, 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: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Жидких Т. М.** Обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління навчальним комплексом «коледж-академія»..... 6
2. **Ковалёв В.И.** Коммуникативная компетентность личности как сверхзадача современного среднего образования..... 15
3. **Прасолович С. М.** Зміст, характеристика та перспективи розвитку професійної робітничої освіти в умовах ринкової економіки..... 21
4. **Ризун Н. О.** Инновационная концепция повышения эффективности организации заочно-дистанционного обучения в вузе..... 27
5. **Сорокіна Г. О.** Аналіз екологічного стану геосайтів Луганської області та їх використання для регіонального туризму..... 35
6. **Ткачова Ю. Г.** Підліткова вагітність – трагедія сучасності..... 43
7. **Усеїнова Л. Ю.** Выявление мотивации к обучению взрослого населения Крыма..... 50

### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

8. **Берестенко О. Г.** Культура професійного спілкування як результат вдосконалення індивідуальних творчих здібностей особистості..... 57
9. **Виселко А. Д.** Типи і види іншомовного занурення, функція і місце попереднього підготовчого занурення..... 65
10. **Єфремова О. І.** Використання ігрових технологій з метою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови..... 75
11. **Ігнатович О. Г.** Проблема формування компетенцій самостійної діяльності у студентів-філологів..... 80
12. **Кожушко С. П.** Інтерактивні технології навчання у підготовці майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії..... 89
13. **Кокнова Т. А.** Висновки за результатами експериментального впровадження педагогічних умов формування професійних якостей майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності..... 98
14. **Кубанов Р. А.** Теоретичні засади організації навчальних тренінгів у процесі професійної підготовки майбутніх маркетологів..... 104
15. **Курліщук І. І.** Медіаосвіта студентства у сучасних соціально-педагогічних тенденціях і проблемах..... 113
16. **Лобода С. М.** Організаційно-педагогічні умови використання матеріалів педагогічної публіцистики в процесі підготовки майбутніх редакторів освітніх видань..... 120

17. Мустафаева Э. С. Роль проектной методики при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов	130
18. Певна С. Є. Основні підходи до формування суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі.....	137
19. Разорьонова М. В. Використання прислів'їв на практичних заняттях з англійської мови.....	145
20. Сейдаметова З. Н. Составляющие информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля.....	153
21. Сердюкова О. Я. Експериментальне впровадження системи розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі педагогічної (виробничої) практики.....	158
22. Скібіна О. В. Професійно-важливі якості особистості інженера-педагога.....	166
23. Сперанська-Скарга М. А. Аналіз результатів упровадження педагогічних умов формування мотиваційного компоненту професійного іміджу майбутніх учителів філологічних дисциплін.....	172
24. Тархан Л. З. Актуальные аспекты подготовки преподавателя профессиональной школы.....	179
25. Татаринов І. Є. Туристичне краєзнавство на Луганщині: проблеми та перспективи розвитку.....	186
26. Умерова Г. А. Теоретический анализ понятий аналитической и информационно-аналитической компетентностей.....	195
27. Шарипова Э. Р. Сущность профессиональной компетентности инженера-педагога.....	204
28. Шишкіна Т. М. Практичні основи професійної підготовки майбутніх банківських працівників.....	209

### **ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА**

29. Попова Ю. О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності вчителів Великої Британії.....	216
30. Садова Н. О. До витоків становлення порівняльної педагогіки як науки в США.....	221
31. Степаненко І. І. Зміст, форми та методи правового виховання старшокласників у Великій Британії.....	226
32. Єлдинова І. М. Зміст освітньої благодійної діяльності фонду Олександра фон Гумбольдта.....	232

### **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

33. Бикова В. О. Центр кар'єри як науково-методичний центр управління процесом формування конкурентоздатного фахівця...	239
34. Делянченко В. М. Виховання навичок толерантної поведінки в полікультурному студентському середовищі.....	249

<b>35. Ніколенко Л. М.</b> Критерії визначення сформованості лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань.....	257
<b>36. Ху Жунсі.</b> Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі.....	265
<b>37. Чумак М. М.</b> Особливості підготовки студентів до успішного подолання кризових явищ під час навчання.....	274
<b>38. Якібчук М. І.</b> Педагогічна модель як основна складова теоретико-методологічних засад формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	279

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

<b>39. Міняйлова А. В.</b> Компонентно-структурний аналіз гуманістичного виховання студентів.....	286
<b>40. Трегубенко О. М.</b> Шляхи реалізації виховного потенціалу шкільної географії.....	295
<b>41. Шкурін О. І.</b> Становлення сучасної моралі особистості.....	303
<b>Відомості про авторів.....</b>	310

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

УДК 378.112

**Т. М. Жидких**

### **ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ КОМПЛЕКСОМ «КОЛЕДЖ-АКАДЕМІЯ»**

Увага, приділена в сучасних дослідженнях неперервній професійній освіті, питанням управління у цьому напрямку, говорить про об'єктивну потребу й актуальність наукового та практичного вирішення цих проблем як одного з напрямів подальшого поглиблення і розвитку теорії та методики управління освітою, визначення ефективних умов функціонування та розвитку навчальних закладів різного рівня акредитації тощо.

Проблемі визначення організаційно-педагогічних умов в управлінні освітніми закладами приділено значну увагу науковців. Це, по-перше, останні дисертаційні роботи таких авторів, як Б. Качур, Н. Корогод, В. Мельніченко, Н. Федорова та низка наукових статей, що висвітлюють деякі компоненти таких умов (Р. Баскаєв, Л. Дибкова, Д. Горобець, О. Машков, В. Мироновська, Н. Подвірна, М. Туленков, А. Філіна).

Метою нашої статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління навчальним комплексом «коледж-академія».

В. Мельніченко, розглядаючи проблеми управління професійно-технічними училищами сільськогосподарського профілю, підкреслював, що за весь період існування професійно-технічних середніх закладів система управлінської діяльності, попри постійні освітні реформи, майже не змінювалася. На нашу думку, і в навчальному комплексі «коледж-академія», з урахуванням тенденції, яку схарактеризував В. Мельніченко [1], важливо для розвитку форм взаємодії суб'єктів внутрішньої й зовнішньої сфер управління навчальним комплексом, модернізувати саме організаційну структуру управління, ввести нові структури й суб'єкти управління, до яких має належати і Рада комплексу, і науково-методичний центр, у якому мають співпрацювати експертні групи, що обираються з провідних викладачів коледжу і академії, урахуовуючи у процесі управління ними елементи матричних і проектних структур.

Це підтверджується низкою положень, що були висунуті такими науковцями, як В. Алієв, Л. Романов та ін.

Так, за визначенням В. Алієва, саме матрична структура, на відміну від інших структур управління (лінійна, лінійно-функціональна, дивізійна тощо) забезпечує формування спеціальних проектних груп, зорієнтованих на реалізацію відповідних цільових проектів і програм. Ці групи, як указує

автор, здебільшого є тимчасовими утвореннями, і їхнє існування продовжується на період реалізації певного проекту [2, с. 170].

Перехід до матричної структури, за Б. Алієвим, дозволяє забезпечити високу адаптивну здатність організації, можливість зосередити зусилля на вирішенні основних завдань. Але при цьому, як зазначає автор, такий перехід несе в собі і серйозні проблеми, серед яких: висока складність, подвійна підпорядкованість, нестійкість становища персоналу організації. Тому, як підкреслює Б. Алієв, використання матричних структур доцільно тільки в певних умовах, наприклад в проектних або аналітично-дослідницьких організаціях, а також на підприємствах, що реалізують крупні цільові програми розвитку (реконструкції, реорганізації, диверсифікації) [2, с. 172].

Ці та подібні проблеми в управлінні, породжені саме нестійкістю та змінюваністю, нестабільністю, незвичними для персоналу умовами праці розглядає і Л. Романов. Категорії, що підпадають під аналіз науковця, можемо узагальнити наступним чином: «чотирьохрівнева структура отримання знань», «оперативні та неоперативні завдання», «навчання експертів» тощо. Цікавою у руслі нашого дослідження є думка Л. Романова про індуктивність процесів знаходження оптимальних управлінських рішень а також і про те, що значною частиною компетенції експерта найчастіше є безліч сценаріїв і правил, які він формує і застосовує підсвідомо, інтуїтивно. Новачок, як підкреслює науковець, навіть вивчивши звід правил, не в змозі стати професіоналом, поки ці правила з вербальних форм не «зануряться» у його підсвідомість [3, с. 62].

Підтверджуючи висловлені думки, маємо вказати на те, що модернізаційні зміни у організації структури управління комплексом «коледж-академія», – як перша з складових організаційно-педагогічних умов управління, – мають відбуватися саме з елементами матричних та проектних структур. При цьому проектні групи, які складаються з експертів та орієнтуються для виконання певних видів діяльності у навчальному комплексі (наприклад, напрацювання технологій управління, удосконалення процесу управління тощо) затверджується з працівників постійних структур (предметних (циклових) комісій, кафедр, факультетів, наукових відділів, науково-дослідних лабораторій тощо). Звичайно, проектні групи, що спрямовані на досягнення певних результатів у визначеній меті проекту, виявляються у підлеглості і перед керівником проекту, і перед керівниками відповідних структур навчального комплексу «коледж-академія».

Наступний складник організаційно-педагогічних умов управління навчальним комплексом ми вбачаємо в такій характеристиці, як удосконалення нормативно-правової бази, що забезпечує функціонування та розвиток освітньої організації. Підтвердженням обґрунтованої умови є роботи Б. Качур, В. Пашуто та ін.

В. Пашуто, розкриваючи сутність нормативних матеріалів для нормування праці, розробляв рекомендації щодо регламентованих величин



режимів роботи, встановлення конкретних норм витрат праці стосовно до певних організаційно-технічних умов [4, с. 182]. Автор виділяє вимоги для нормативних матеріалів, які мають забезпечити високу якість управління, а саме:

- нормативні матеріали повинні бути прогресивними, відповідати сучасному рівню розвитку техніки, технології, організації праці;

- нормативні матеріали повинні бути обґрунтованими й комплексними;

- нормативи мають найбільш повно враховувати вплив різних чинників на тривалість окремих елементів процесу в цілому, найбільш повно охоплювати найпоширеніші варіанти організаційно-технічних умов виконання певних видів роботи;

- нормативні документи мають бути зручними у їх використанні, тобто оформлені у вигляді нормативних таблиць і графіків з докладними і зрозумілими методичними вказівками про їх використання, наявністю прикладів, планувань, малюнків при одночасній компактності збірників.

Отже, виконання таких вимог до нормативних документів (прогресивність, обґрунтованість, комплексність, оптимальність, зручність для використання тощо) і в процесі управління навчальним комплексом «коледж-академія» забезпечить активний вплив нормування на зростання продуктивності та результативності різних видів діяльності професорсько-викладацького складу, допоміжного персоналу, функціональних служб.

Звернімо увагу на те, що вимоги до ефективності освітньої діяльності формулюються та закріплюються у вигляді державних освітніх стандартів, показників і критеріїв атестації та державної акредитації, вимог до освітніх програм, навчальних планів, умовами освітньої діяльності тощо. Все це під час ліцензування освітнього закладу має враховуватися, і, звичайно, спрямовуватися на прогресивний розвиток.

Взагалі, згідно з Положенням про Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, державні освітні стандарти розробляються та затверджуються у МОНмолодьспорт, що є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України [5]. Зважаючи на необхідність оновлення державних освітніх стандартів у навчальному комплексі «коледж-академія», маємо вказати на необхідність залучення до розробки регіонального компоненту провідних науковців, які мають враховувати умови регіональних потреб, навчально-методичну базу комплексу, рівень підготовки викладачів до виконання цих стандартів.

Підкреслимо, що зміст атестації навчального комплексу в цілому розкривається в критеріях-цілях вимог нормативних документів, у цілях, завданнях і змісті основних освітніх програм як коледжу, так і академії. Відповідно до сутнісних характеристик процесу атестації навчального комплексу та освітніх установ взагалі, як підкреслюється сучасними дослідниками, можуть бути запропоновані різні варіанти сукупності критеріїв і показників оцінки ефективності їх діяльності. У цьому плані

слушною постає думка Р. Бакаєва: «При всьому різноманітті показників, індикаторів ефективності використовуваних у різноманітних оцінних процедурах, важливо забезпечити їх взаємозв'язок, з тим щоб ефективність діяльності освітніх установ оцінювалася відповідно до інтегративними критеріями і при цьому забезпечувалося виконання принципу дуальності: з однієї сторони, діагностувалася б ефективність функціонування освітньої системи, а з іншого боку, ефективність процесів її розвитку. У складі інтегративних критеріїв для оцінювання ефективності діяльності освітньої установи може розглядатися його категорія як відображення статусу установи, визначеного за результатами акредитації, де головне значення має діагностика досягнення основних цілей» [6, с. 5].

Отже, удосконалення нормативно-правової бази, що забезпечує взаємозв'язки, функціонування та цілеспрямований розвиток навчального комплексу «коледж-академія» мають полягати у прийнятті раціональних змін до Статуту академії, розробці Концепцій навчального комплексу із урахуванням умов, в яких перебуває суспільство, оновленні Положень та Правил, що регламентують управління підрозділами й кадровим складом навчального комплексу на основі специфічних вимог (прогресивність, обґрунтованість, комплексність, оптимальність, зручність тощо), опрацювання у відповідності до сучасних змін у якості підготовки професіоналів освітніх стандартів, наскрізних навчальних планів та програм для організації освітнього процесу тощо.

Наступний компонент системи організаційно-педагогічних умов в управлінні навчальним комплексом «коледж-академія» – забезпечення підготовки усіх суб'єктів освітньої діяльності навчального комплексу «коледж-академія» (керівників, науково-педагогічних працівників, студентського колективу) до прийняття управлінських рішень.

Зазначимо, що повне розкриття потенційних здібностей викладацького персоналу, студентської молоді найкращим чином здійснюється на основі таких цінностей, як довіра, що у процесі прийняття управлінських рішень суб'єктам освітнього процесу надає певні повноваження. Важливим при цьому є стимулювання суб'єктів освітнього процесу до прояву активної у діяльності навчального комплексу «коледж-академія», формує почуття відповідальності за результати освітньої діяльності, причетності за якість освітніх послуг тощо.

Підкреслимо, що у освітній діяльності навчального комплексу «коледж-академія» існують кілька напрямів, за якими можна залучити всіх суб'єктів навчально-виховного процесу до процесів управління, до прийняття управлінських рішень тощо. Зазвичай до них належать такі: підведення підсумків наукової роботи в рамках року; участь у науково-методичних конференціях, конгресах, симпозіумах, олімпіадах, семінарах, форумів тощо; підведення підсумків навчальної-виховної діяльності у рамках навчального року, участь у конкурсах (наприклад, краща академічна група, кращий науковий гурток тощо), підготовка до проходження процедур державної атестації комплексу в цілому, ліцензуванні та

акредитації певних спеціальностей, участь у органах студентського самоврядування тощо.

Як інноваційний напрям у роботі навчального комплексу можливим є участь студентів та викладачів у запровадженні механізмів самооцінки загальних результатів роботи комплексу, що має бути заснованим із урахуванням партисипативного підходу до управління. Так, на необхідність формування власної оцінної діяльності студентів вказувала Л. Дибкова. На її думку, такий вид діяльності стимулює студентів «до усвідомлення значущості та підвищення відповідальності за свої навчальні результати. Адекватна власна оцінка своїх досягнень дозволить майбутнім фахівцям краще орієнтуватися в над швидкому інформатизованому суспільстві, виокремлювати власні орієнтири і ефективніше діяти у процесі реалізації поставлених цілей» [7, с. 193].

При цьому необхідно визнати той факт, що значущість залучення і викладачів, і студентської молоді до процесів управління (зокрема, моніторингових досліджень, самооцінки та ранжування наукових, освітніх досягнень), особливо зростає при визнанні та декларації адміністративним персоналом першорядного значення якості освіти та готовності до тісної взаємодії у процесах управління якістю надаваних освітніх послуг у навчальному комплексі «коледж-академія».

Необхідно зазначити, що об'єктом такої самооцінки та ранжування досягнень на різних рівнях (окремі студенти, студенти академічних груп, окремі спеціальності тощо) може стати і весь комплекс наукового, навчально-виховного процесу, і окремі його складники.

Оскільки цикли моніторингових досліджень, самооцінки необхідно проводити регулярно, то в умовах навчального комплексу «коледж-академія» такі управлінські процедури із залученням всіх суб'єктів навчально-виховного процесу можуть бути організовані щорічно. Така діяльність, на нашу думку, матиме низку позитивних рис з питань організаційно-педагогічної роботи навчального комплексу: залучення студентської молоді, викладачів, кураторів, інших представників навчального комплексу до процесу управління; перетворення самооцінки та моніторингових досліджень в ефективний інструмент поліпшення роботи навчального комплексу; забезпечення раціонального використання ресурсів (часових, трудових, матеріальних тощо). Результати роботи таких груп будуть помітні у навчальному комплексі і зможуть виконувати мотивувальну дію до здійснення якісних змін у процесі управління, до прийняття управлінських рішень тощо.

Наступний компонент системи організаційно-педагогічних умов ми характеризуємо як залучення до викладання в коледжі викладачів академії для забезпечення вузівського рівня теоретичної й практичної підготовки студентів коледжу.

Основоположним критерієм, на нашу думку, має постати тісний взаємозв'язок якості та ефективності теоретичної і практичної підготовки студентів, адже якість освітньої діяльності □ це ті властивості, які

визначають її здатність задовольняти встановленій очікуваній потреби і викладачів, і представників адміністративного персоналу, і тих, хто безпосередньо задіяний у процесі професійної підготовки, до конкурентоспроможності на ринку праці тощо. Саме ефективність показує, якими зусиллями та за допомогою яких витрат досягається певний рівень якості освіти, саме через ефективність можливо побачити, наскільки є виправданими ті або інші витрати з точки зору можливості їх покриття, а також саме через ефективність стає зрозуміли, наскільки витрати на залучення більш кваліфікованих викладачів академії є прийнятними з позиції норм витрачання ресурсів, що склалися в освітній галузі.

Формування високого професіонального іміджу навчального комплексу «коледж-академія» як інструменту його конкурентоспроможності – необхідна організаційно-педагогічна умова процесу управління. Для формування іміджу організацій, запровадження системи оптимізації управління у цьому напрямку існують певні технології (брендінг-технології, «паблік рілешнз», педагогічний маркетинг тощо), які у останній час отримали досить значного поширення.

Так, запровадження технологій «паблік рілешнз» у процесі управління навчальним комплексом з метою здійснення активного впливу на споживачів освітніх послуг має відбуватися за допомогою поширення інформаційних повідомлень (рекламні ролики та плакати, новини в Інтернеті та друкованих виданнях, по радіо, телебаченню тощо). Зауважимо, що використання новин є одним із ефективних засобів технологій «паблік рілешнз», за допомогою яких фахівці зі зв'язків з громадськістю представляють певну особистість чи групу людей таким чином, щоб викликати інтерес та зацікавити певну цільову аудиторію [8, с. 278]. Для нашого дослідження має значення і те, що фахівці зі впровадження технологій «паблік рілешнз» використовують різні види реклами, а саме: платна реклама (радіо, телебачення, друковані видання, серед яких – газети, журнали, прайс-листи, спеціалізовані довідники, довідники, візитки, оголошення тощо); «директ-мейл» (листи, флаєри, повідомлення, поштові картки, листівки з інформацією, брошури тощо); прес-релізи, статті в газетах і журналах, дні відкритих дверей, ділові зустрічі, інтерв'ю, семінари; презентаційний матеріал у вигляді фото- та відеоматеріалів, web-сторінок, сайтів у соціальних мережах [Бронникова, с. 36].

Ці та інші технології для підвищення якості системи управління комплексом мають ураховуватися під час розробки концепції маркетингової діяльності керівництвом навчального комплексу «коледж-академія». Так, про педагогічний маркетинг В. Мироновська писала у статті «Що допоможе оптимізувати управління?» [9, с. 40 □ 41]. За її думкою, педагогічний маркетинг – є діяльністю, що спрямована на вивчення попиту на освітні послуги, створення відповідного попиту освітнього середовища та стимулювання попиту засобами педагогічної діяльності. Розкриваючи практичний досвід у такій діяльності, В. Мироновська писала про те, що метою маркетингової діяльності є

досягнення конкурентоспроможності будь-якої установи, зокрема й освітнього закладу. Автор виділяє такі ступені маркетингової діяльності: вивчення попиту на освітні послуги (збір і аналіз маркетингової інформації); визначення відповідних попиту цілей і завдань освітнього середовища (планування маркетингу); рекламування результатів та стимулювання попиту; контроль відповідності меті отриманим результатам тощо [9, с. 41]. Інтерпретуючи ці ступені для педагогічного маркетингу навчального комплексу «коледж-академія», маємо вказати на те, що ті рішення, що пропонуються таким об'єднанням, мають бути спрямованими на максимальне задоволення запитів соціуму. З цією метою доцільним є проведення педагогічного маркетингу, який, на нашу думку, має розвиватися у навчальному комплексі «коледж-академія» як реакція у адміністративного персоналу на негативні прояви надмірної стихійності, непередбачуваності розвитку ринку освітніх послуг. Підкреслимо, що на сьогодні багато освітніх установ перебувають у стані серйозних економічних потрясінь.

Підкреслимо це положення думкою сучасних авторів (О. Барліт, М. Єлькін, М. Окса) які визначають, що маркетинг є компонентом ринкової культури, науки і практики управління і взаємодії суб'єктів ринку [10, с. 142]. І саме сфера освіти, як уважають автори, за рівнем реформування відстає від сфери економіки і значною мірою зберігає систему старих організаційно-правових відносин, що позначається на взаєминах між державою і сферою освіти [10, с. 144]. Отже, обов'язковою організаційно-педагогічною умовою є запровадження і розвиток педагогічного маркетингу у навчальному комплексі «коледж-академія» як ефективного інструменту керівництва освітнім закладом і підвищенням його конкурентоздатності в сучасних умовах.

Виявлення особливостей процесів управління освітніми закладами дозволили нам з урахуванням специфіки навчального комплексу «коледж-академія» визначити такі організаційно-педагогічні умови, які мають мати місце у спільному функціонуванні та розвитку:

– модернізація організаційної структури управління, у якій введені нові структури й суб'єкти управління (Рада комплексу, науково-методичний центр, комісії та комітети, елементи матричних і проектних структур в управлінні та ін.), спрямованої на розвиток форм взаємодії суб'єктів внутрішньої й зовнішньої сфер управління навчальним комплексом «коледж-академія»;

– удосконалення нормативно-правової бази, що забезпечує функціонування та розвиток навчального комплексу (Статут, Концепція комплексу, Положення й Правила, що організують управління підрозділами й кадровим складом навчального комплексу, наскрізні навчальні плани та програми для організації освітнього процесу та ін.);

– забезпечення підготовки усіх суб'єктів освітньої діяльності навчального комплексу «коледж-академія» (керівників, науково-

педагогічних працівників, студентського колективу) до прийняття управлінських рішень;

– залучення до викладання в коледжі викладачів академії для забезпечення вузівського рівня теоретичної й практичної підготовки студентів коледжу;

– формування високого професійного іміджу навчального комплексу на основі новітніх технологій управління, маркетингових концепцій як інструментів його конкурентноспроможності.

Отже, організаційно-педагогічні умови, виявлені нами в процесі дослідження, сприятимуть забезпеченню ефективного управління навчальним комплексом «коледж-академія».

### **Список використаної літератури**

**1. Мельніченко В. В.** Організаційно-педагогічні умови управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Мельніченко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. □ К., 2001. – 19 с. **2. Теория организации :** учебник для вузов / Минобразования РФ ; под общ. ред. В. Г. Алиева. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : ЗАО Изд-во «Экономика», 2003. - 431 с. **3. Управление в условиях неопределенности /** под ред. д-ра техн. наук, проф. А. Е. Городецкого. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2002. – 398 с. **4. Пашуто В. П.** Организация, нормирование и оплата труда на предприятии : учеб.-практ. пособие / В. П. Пашуто. - М. : КНОРУС, 2005. - 320 с. **5. Положення** про Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс ] / Затверджено Указом Президента України від 8 квітня 2011 року № 410/2011. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/410/201> **6. Баскаев Р. М.** От повышения качества и эффективности управления к повышению качества общего образования / Р. М. Баскаев // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2007. – № 1 (январь-март). – С. 3 □ 8. **7. Дибкова Л. М.** Формування власної оцінної діяльності у студентів вищих навчальних закладів / Л. М. Дибкова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2008. – Т. II, Додаток 3. – С. 186 □ 193. **8. Бебик В. М.** Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка паблік рилейшнз / В. М. Бебик. – К. : Вища школа. – 2005. – 437 с. **9. Мироновская В. В.** Что поможет оптимизировать управление? / В.В.Мироновская // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования / В. В. Мироновская. – 2009. – № 2 (март-апрель). – С. 40 □ 44. **10. Барліт О. О.** Основи стратегічного менеджменту в освіті : навч. посіб. / Барліт О. О., Елькін М. В., Окса М. М. – Мелітополь : МДПУ, ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 256 с.

**Жидких Т. М. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов управління навчальним комплексом «коледж-академія»**

У сучасній системі освіти існує значна кількість навчальних комплексів, що включають навчальні заклади різних рівнів й реалізують сполучені освітні програми професійної підготовки від початкової професійної до вищої освіти. У статті визначено та охарактеризовано організаційно-педагогічні умови управління навчальним комплексом «коледж-академія». Доведено, що ефективність діяльності навчального комплексу залежить від координації зусиль усіх його складових, які спрямовані на розвиток форм взаємодії суб'єктів внутрішньої й зовнішньої сфер управління навчальним комплексом «коледж-академія».

*Ключові слова:* організаційно-педагогічні умови, організаційна структура управління, нормативно-правова база, моніторингові дослідження, самооцінка досягнень, педагогічний маркетинг.

**Жидких Т. М. Обоснование организационно-педагогических условий управления учебным комплексом «колледж-академия»**

В современной системе образования существует значительное количество образовательных комплексов, включающих учебные заведения различных уровней и реализующих сопряженные образовательные программы профессиональной подготовки от начального профессионального до высшего образования. В статье определены и охарактеризованы организационно-педагогические условия управления учебным комплексом «колледж-академия». Доказано, что эффективность деятельности учебного комплекса зависит от координации усилий всех его составляющих, которые направлены на развитие форм взаимодействия субъектов внутренней и внешней сфер управления учебным комплексом «колледж-академия».

*Ключевые слова:* организационно-педагогические условия, организационная структура управления, нормативно-правовая база, мониторинговые исследования, самооценка достижений, педагогический маркетинг.

**Zhidkikh T. M. The foundation of organizational-pedagogical conditions of the management of an educational complex "college-academy"**

There is a great amount of educational complexes in the educational system, that includes academies of different levels and realises united programs of professional training from beginning to high education. The article defines and characterizes organizational-pedagogical conditions of the management of an educational complex "college-academy". It is proved that the effectiveness of the activity of an educational complex depends upon the coordination of all its constituent parts' efforts which are directed to the development of the forms of cooperation between external and internal spheres of management of an educational complex "college-academy".

*Key words:* organizational-pedagogical conditions, management organizational structure, normative-legal foundation, monitoring researches, self-assessment of achievements, pedagogical marketing.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 373.5.02+373.5.016:811.161.1

**В. И. Ковалёв**

### **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК СВЕРХЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблемы целей и содержания среднего образования в последнее время неизменно находятся в центре общественного внимания. Логичным следствием этого является, к примеру, длительное и заинтересованное обсуждение «Концепции языкового образования». Широкий общественный резонанс вызвала и новая редакция «Государственных стандартов образования», основные положения которой должны конкретизироваться в учебных планах и программах, а также реализовываться в учебно-познавательном процессе.

И в каждом случае имеет место напряжённая и многовекторная работа над вышеуказанной проблематикой. Ведь, по меткому выражению Генриха Гейне, новому времени новый кафтан нужен для новых дел. А для того, чтобы этот кафтан применительно к средней школе не оказался Тришкиным, необходимо чётко осознавать основные вызовы и потребности времени. И от того, насколько адекватны этим вызовам цели и содержание школьного обучения, в основном и зависит эффективность всего среднего образования.

Иными словами, насколько хорош или плох тот или иной выпускник – определяет не средний балл аттестата или результаты внешнего независимого тестирования, а наличествующий у этой личности набор умений и опыта, которые востребованы в реальной деятельности за пределами школы.

Что же это за умения и опыт – применительно к условиям современного глобализованного общества? Ответ на это важнейший вопрос дают «Государственные стандарты образования» [ 3 ].

На наш взгляд, абсолютно закономерно они основываются на компетентностном подходе и ориентируют весь учебно-познавательный процесс на формирование у учащихся разнообразных жизненно необходимых компетентностей.



Мы вполне разделяем такую концептуальную позицию. Однако набор и иерархия компетенций и компетентностей, зафиксированные в Госстандартах, представляются нам не вполне достаточными.

В частности, к числу ключевых были отнесены такие компетентности, как: социальная, гражданская, общекультурная, здоровьесберегающая, математическая, информационно-коммуникационная, предпринимательская, а также базовые компетентности в сфере природоведения и техники, умения учиться и общаться на государственном, родном и иностранных языках [3, с. 3].

Несомненно, все они соответствуют дефиниции ключевой компетентности: «Спеціально структурований комплекс характеристик особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [3, с.2]. Однако, к сожалению, никак нельзя считать вышеприведённый набор ключевых компетентностей гармоничной системой.

Поэлементный анализ состава и содержания компетентностей в Госстандартах позволил нам высказать следующее предположение. В перечень ключевых следует включить также коммуникативную компетентность, которая на данный момент находится в числе даже не межпредметных (как, например, эстетическая), а всего лишь предметных компетентностей.

А такой статус ограничивает задачи её формирования рамками исключительная языковых предметов (украинского, русского и частично – иностранных языков), что явно не соответствует общественной важности коммуникативной компетентности в современных условиях.

Недооценка роли коммуникативной компетентности личности присутствует и в современных психолого-педагогических работах по проблемам качества образования [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Однако в современной семиосоциопсихологии считается экспериментально доказанным тот факт, что социоментальные качества любой личности напрямую зависят от уровня развития её коммуникативных умений. Более того, уровень развития коммуникативных умений и уровень социоментального развития – понятия не только взаимосвязанные, но и равноценные и вместе отражают показатели личностного развития конкретного человека. «Уровень коммуникативных навыков чётко взаимосвязан с социоментальным уровнем и определяет качество «картин мира» личности» [1, с.172].

Сходные результаты получены специалистами по теории менеджмента, исследующими факторы профессиональной успешности. В их числе стабильно называются «способность контактировать с окружающими», «незаурядную способность убеждать других» и «творческую активность» [15]. А ведь все они являются производными коммуникативной компетентности!

К сожалению, эти передовые, перспективные и экспериментально подтверждённые взгляды пока не стали преобладающими ни в научно-педагогическом дискурсе, ни в массовом сознании. Показательно, что украинские социологи (впрочем, как и их российские и белорусские коллеги) ограничивают свои исследования в основном анализом общественных и индивидуальных ценностей. А житнетворческие умения (компетентности), которые должны служить инструментами реализации и достижения целей и ценностей, остаются, как правило, «за кадром» социологических опросов [2].

Сходную картину получили и мы в результате собственного анализа Интернет-запросов что нужно для успешной карьеры и что нужно для успешной жизни.

Основываясь на изложенных фактах и выводах, мы сформулировали цели данного исследования следующим образом. Изучить и обосновать место и роль коммуникативной компетентности личности как ключевой для среднего образования, а также наметить конкретные методические пути формирования коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка (в первую очередь) и уроках по другим учебным предметам (дополнительно).

При этом мы исходили из следующего собственного определения коммуникативной компетентности, которое основывается на последних достижениях лингвопрагматики, риторики и теории коммуникации. Итак, коммуникативная компетентность – это готовность к неконфликтному и продуктивному взаимодействию с различными людьми в различных ситуациях посредством речи.

Даже беглый и поверхностный анализ содержания вышеперечисленных ключевых компетентностей показывает: не только их формирование, но и применение как в учебных, так и в реальных условиях основываются на коммуникативной деятельности, а значит, и коммуникативной компетентности.

В самом деле, ведь «вся наша жизнь – это, в сущности, коммуникация: с обществом, природой, властью, друг с другом и т.д.» [1, с. 164]. Следовательно, успех человека в любом виде деятельности напрямую зависит от коммуникативной компетентности.

Не менее важная коммуникативная компетентность личности и для общественных, государственных проектов. Это признано современной наукой. «Совершенно очевидно, что для социального прогресса и гармоничного развития подрастающего поколения необходимы мероприятия по массовому развитию коммуникативных навыков, совершенствующих, в свою очередь, социоментальную сферу личности» [1, с. 172].

Таким образом, логично отнести коммуникативную компетентность к числу ключевых. Это будет способствовать верной ориентации учебно-познавательного процесса на её формирование средствами всех без

исключения учебных предметов. Разумеется, такая работа должна получить должное методическое обеспечение.

И в этом отношении целесообразно в первую очередь обратить внимание на дидактическую концепцию риторики общения, разработанную школой Т. А. Ладьженской [13; 14]. Ещё в 90-е гг. XX века она прошла успешную проверку в российских средних общеобразовательных учебных заведениях.

Вкратце данная концепция базируется на трёх взаимосвязанных дидактических блоках. Первый включает в себя сведения об устройстве и функционировании речевого аппарата человека, а также умения по поддержанию его в работоспособной готовности. Второй блок – речеведческий. Он посвящён условиям успешной коммуникации в различных ситуациях. А третий нацелен на овладение необходимыми речевыми жанрами (по М. М. Бахтину).

Создатели концепции не противопоставляют школьную риторику и русский язык как учебные предметы. Напротив, они считают их взаимосвязанными: система родного языка изучается на уроках русского языка, а эффективное владение языком (в нашей терминологии – коммуникативная компетентность) достигается на уроках риторики.

Однако далеко не во всех случаях практически возможно введение специального учебного предмета для формирования коммуникативной компетентности. Поэтому одним из магистральных направлений методических поисков в начале XXI столетия стала риторизация учебного процесса, то есть системное внедрение элементов риторики общения в практику преподавания существующих учебных предметов. В первую очередь – русского языка.

На этом пути в отечественной методике достигнуты заметные успехи (см. работы Е. И. Быковой, Е. П. Голобородько, И. Ф. Гудзик, В. А. Корсакова, Г. А. Михайловской и В. И. Стативки). Однако результаты всё ещё отстают от вызовов и потребностей времени. В процессе собственного многолетнего исследования указанной проблематики мы пришли к следующим выводам.

Одной из основных целей среднего образования должно стать формирование коммуникативной компетентности, а главной задачей уроков русского и украинского языков – формирование сильной коммуникативной личности. В это понятие мы вкладываем прежде всего способность и готовность – самостоятельно и уместно использовать все богатства изучаемого языка в интересах неконфликтного и продуктивного взаимодействия с различными людьми в основных жизненных ситуациях.

Необходимо пересмотреть и оптимизировать перечень изучаемых в школе речевых жанров, а также содержание и методы такого изучения. В современных языковедческих и речеведческих науках накоплен большой и пока не востребованный потенциал для такой оптимизации.

В учебные программы и учебники по русскому, украинскому, а также иностранным языкам следует ввести понятие коммуникативный анализ и

план (алгоритм) его проведения. По нашим предположениям, будучи регулярно осуществляемой, эта учебная процедура поможет постепенно сформировать умение и потребность анализировать свою и чужую речь, что является важным и пока не оценённым этапом совершенствования коммуникативной компетентности. Примерный план коммуникативного анализа уже разработан и апробирован нами в экспериментальных классах на уроках русского и украинского языков.

Необходимо активно включить в работу по формированию коммуникативной компетентности учителей других, нефилологических предметов. Больших трудностей и материальных затрат, как и существенной перестройки учебно-познавательного процесса, это не потребует. Ведь профессия учителя по своей сути и практической реализации является коммуникативной. Надо только создать для коллег-нефилологов удобные методические средства по попутному повышению уровня коммуникативной компетентности учащихся на уроках по их предметам.

С этой целью мы планируем создать цикл пособий, раскрывающих необходимость такой работы и методические возможности по её попутному проведению на уроках, без ущерба для основных программных целей. А именно: формулировки заданий по изучаемому предмету с «коммуникативным наполнением», риторизованные требования к устным и письменным ответам учащихся, основной круг речеведческих сведений и понятий, необходимых для каждого учителя.

Кроме того, большие и пока нереализованные возможности есть у внеурочных организационных дидактических форм: классных часов, экскурсий, Интернет-проектов. Этому аспекту мы посвятим отдельную статью, а здесь укажем только на проекты, реализуемые при нашем участии в их методическом обеспечении в рамках Открытой международной олимпиады школьников стран СНГ и Балтии по русскому языку (поиск в сети Интернет – по ключевому названию «Светозар»).

В реализации этих планов мы видим основную перспективу нашего исследования в рамках заявленной проблематики. Разумеется, главной предпосылкой эффективного внедрения вышеупомянутых разработок является присвоение коммуникативной компетентности статуса ключевой в «Государственных стандартах образования», а также учебных программах и планах.

### **Список использованной литературы**

- 1. Адамьянц Т.** Социоментальная личность (Опыт изучения «картин мира» современных подростков) / **Т. Адамьянц** // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 163 – 173.
- 2. Бевзенко Л.** Жизненный успех, ценности, стили жизни / **Л. Бевзенко** // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2007. – № 4 – С. 132 – 151.
- 3. Державні стандарти освіти** [електронний ресурс]. Режим доступу : [www.stu.gov.ua](http://www.stu.gov.ua).
- 4. Коротков Е.** Концепція якості освіти [електронний ресурс] / **Е. Коротков**. Режим доступу : <http://osvita.ua/school/>

manage/general/1342/. **5. Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. **6. Зайчук В.** Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 18 – 26. **7. Казаков В.** Качество образования / В. Казаков. – Оренбург, Изд-во ОГУ, 2001. – 138 с. **8. Ніколаєвський В.** Соціологічна освіта в Україні: критерії та основні стратегії досягнення якості [електронний ресурс] / В. М. Ніколаєвський. – Режим доступу : <http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten01/nick.doc>. **9. Лебедев О.** Что такое качество образования? / О. Е. Лебедев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2. – С. 34 – 39. **10. Слюсаревський М.** Соціально-психологічний контекст питання якості освіти / М. Слюсаревський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 40 – 52. **11. Савченко О.** Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 26 – 40. **12. Коротяєв Б.** Освітній простір: очікування та виклики часу й життя: монографія / Б. Коротяєв, В. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с. **13. Риторика** общения: школа Т. А. Ладыженской : Межвузовский сборник научных статей / Сост. Н. Ладыженская, Г. Ушакова. – М. : Изд-во МПГУ, 2003. – 104 с. **14. Школа** профессора Т. А. Ладыженской. Коллективная монография. Выпуск II / под ред. Н. Ипполитовой, З. Курцевой. – М. : Баласс, 2010. – 176 с. **15. Штроо В.** Качества успешной личности: существует ли формула успеха? [електронний ресурс] / В. Штроо. – Режим доступу : <http://psychologiya.com.ua/psixologiya-uspexa/3565-kachestva-uspeshnoj-lichnosti-sushhestvuet-li-formula-uspexa.html>.

**Ковальов В. І. Комунікативна компетентність особистості як суперзавдання сучасної середньої освіти**

У статті проведено аналіз нових державних стандартів освіти з позиції відповідності запропонованого в них переліку компетентностей викликам і потребам часу. Виявлено недооцінку ролі та місця комунікативної компетентності. Автор пропонує включити комунікативну компетентність до складу ключових компетентностей. Головна ідея статті – комунікативна компетентність випускника середнього навчального закладу є одним з універсальних показників якості освіти, і тому вона повинна формуватися засобами всіх навчальних предметів. Автор створив та апробував алгоритм комунікативного аналізу, котрий сприяє формуванню сильної комунікативної особистості.

*Ключові слова:* цілі середньої освіти, ключові компетентності, комунікативна компетентність, сильна комунікативна особистість, комунікативний аналіз.

**Ковалёв В. И. Коммуникативная компетентность личности как сверхзадача современного среднего образования**

В статье проведён анализ новых государственных стандартов образования с точки зрения соответствия предлагаемого в них набора

компетентностей вызовом и потребностям современности. Выявлена недооценка роли и места коммуникативной компетентности. Автор предлагает включить коммуникативную компетентность в число ключевых компетентностей. Основная идея статьи – коммуникативная компетентность выпускника средней школы является одним из универсальных показателей качества образования, и поэтому она должна формироваться средствами всех учебных предметов. Автор разработал и апробировал алгоритм коммуникативного анализа, который способствует формированию сильной коммуникативной личности.

*Ключевые слова:* цели среднего образования, ключевые компетентности, коммуникативная компетентность, сильная коммуникативная личность, коммуникативный анализ.

**Kovalyov V. I. Communicative competence of individual as the most important task of modern secondary education**

The analysis of new governmental education standards in terms of meeting the proposed set of competencies in challenges and needs of nowadays is realized in the article. Deficient of the role and valuation of communicative competence is revealed. Author suggests including communicative competence into a list of key competences. The main idea of the article is that communicative competence of graduate of secondary school is one of universal indices of education quality and because of that it has to be formed by means of all subjects. Author worked out and approved the algorithm of communicative analysis which promotes forming of strong communicative personality.

*Key words:* aims of secondary education, key competences, communicative competence, strong communicative personality, communicative analysis.

Стаття надійшла до редакції 03.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 377.34

**С. М. Просолович**

**ЗМІСТ, ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ  
ПРОФЕСІЙНОЇ РОБІТНИЧОЇ ОСВІТИ  
В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ**

**Постановка проблеми.** Динамізм економіки України, інтеграція її у світо господарські зв'язки великою мірою залежать від професійно-технічної освіти, підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки робітничих кадрів, які є основною продуктивною силою по створенню

матеріальних благ. Професійно-технічна освіта є основним джерелом поповнення робітничими кадрами виробництва і сфери послуг.

Проблеми професійно-технічної освіти, формування підготовки і забезпечення промислових підприємств робітничими кадрами, є предметом досліджень вітчизняних науковців, таких, як С. Бандура, В. Данюк, Г. Купалова, Е. Лібанова, В. Савченко та інші. Вони розкривають різноманітні аспекти професійної підготовки і працевлаштування випускників робітничих спеціальностей, що є досить актуальним у наші дні розвитку ринкової економіки та формування національної робітничої еліти. Соціально-економічні зміни в Україні, збільшення інвестицій у розвиток виробництва і соціальну сферу створюють передумови розширення професійно-технічного навчання і масштаби підготовки робітників, що суттєво впливає на стан професійно-технічної освіти.

В останні роки в Україні продовжується погіршення якості трудового потенціалу, постійно зростає ступінь старіння робочої сили, що створює певні перешкоди для нормалізації процесів відтворення робочої сили. При цьому, якість підготовленості робочої сили у більшості випадків не відповідає сучасним вимогам щодо її професійно-освітньої підготовки, мобільності та економічної активності в цілому. Вже в 2015 році потреба промисловості у кваліфікованій робочій силі в більшості регіонів України задовольниться лише до 40 відсотків [2].

Система професійної освіти впродовж перехідного періоду потребує вирішення подвійного завдання: максимально визначитись з прогнозами щодо контингентного складу та при цьому не допустити зниження освітніх стандартів. Вона має підготувати молоде покоління до самостійної діяльності в складних умовах ринкової економіки, дати їм навички та вміння, первинний досвід незалежного прийняття рішень і навчити успішно діяти в конкурентному середовищі. При цьому робітнича освіта має максимально орієнтуватися на суспільні потреби та соціальне замовлення у робітничих професіях, що формується у результаті конкурентоздатності в ринковій економіці [5].

Динамізм соціально-економічного розвитку, прискорення процесів глобалізації, інформатизація і комп'ютеризація виробництва, необхідність інтеграції України у світове співтовариство вимагають підвищення рівня освіти і покращення професійної підготовки робочої сили. Основним джерелом поповнення виробництва і сфери послуг робітничими кадрами є професійно-технічна освіта.

**Мета статті** – розглянути сучасний стан та надати загальну характеристику професійної освіти в умовах ринкової економіки.

Професійно-технічна освіта є складовою системи освіти України. Професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму,

виховання загальної і професійної культури. Професійно-технічна освіта здобувається у професійно-технічних навчальних закладах [1].

Професійно-технічне навчання □ складник професійно-технічної освіти. Професійно-технічне навчання передбачає формування у громадян професійних умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт, і може здійснюватися у професійно-технічних навчальних закладах, а також шляхом індивідуального чи курсового навчання на виробництві, у сфері послуг [1].

Концепцією розвитку професійної освіти і навчання в Україні визначено три цикли навчальних предметів:

1. Професійно-технічний цикл, охоплює загально технічні. Спеціальні предмети і виробниче навчання. Він спрямований на формування робітника широкого профілю в межах інтегрованої групи професій і на спеціалізацію з конкретних видів робіт. Кожна група предметів професійно-технічного циклу формується залежно від складності професії, заданого рівня кваліфікації та термінів навчання.

2. Природничо-науковий цикл. Диференціація за змістом залежно від ости і рівня підготовки учнів, профілів професійної підготовки, можливості здобування в училищі загальної середньої освіти.

3. Гуманітарний цикл базується на освіті, здобутій за програмами основної або середньої школи, і спрямований на оволодіння учнями загальнолюдськими цінностями, їхній подальший духовний саморозвиток.

Рівень професіоналізму, моральності і загальнолюдської культури майбутніх робітників залежить від спільної діяльності, творчого пошуку інженерно-педагогічного та учнівського колективів.

Завданнями професійно-технічної освіти на сучасному етапі є:

- забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на отримання професійної кваліфікації відповідно до їх покликань і здібностей;
- задоволення потреб економіки у кваліфікованих та конкурентоспроможних робітниках і службовцях, зокрема по професіях, пов'язаних з появою принципово нових видів діяльності;
- сприяння зайнятості населення в ринкових умовах;
- забезпечення безперервного підвищення кваліфікації і перепідготовки робітничих кадрів.

Професійно-технічна освіта здійснюється в професійно-технічних закладах і безпосередньо на виробництві за різними типами кваліфікації і складності професій, що визначає ступеневість у навчанні. Кожний ступінь навчання в професійно-технічному закладі має теоретичну і практичну завершеність. Відповідно до набутих знань, умінь і навичок випускникам присвоюються робітничі професії певної кваліфікації. Вищі професійні училища на завершальному ступені навчання присвоюють високий рівень робітничої кваліфікації та освітньо-кваліфікаційний рівень □ молодший спеціаліст.



Виробниче навчання – це планомірно організований процес спільної діяльності майстра виробничого навчання й учнів, спрямований на оволодіння учнями на основі отриманих теоретичних знань, практичними вміннями і професійними навичками, що відповідають сучасному рівню розвитку техніки і технологій промислового виробництва, на виховання в учнів професійно важливих і соціально значимих якостей особистості в процесі їхньої практично-трудової діяльності. Виробниче навчання своєю головною метою ставить практичне навчання професійній продуктивній праці, тобто доцільної діяльності по створенню необхідних для життя людей матеріальних цінностей.

За останній час у науковій літературі приділяється достатньо уваги проблемі вдосконалення змісту професійно-технічної освіти, зокрема загальноосвітньому компоненту. Останній є важливим складником професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійно-технічної освіти і покликаний не лише забезпечити необхідний мінімум знань учнів цих закладів згідно вимог державного стандарту про повну загальну середню освіту, але й сприяти успішному засвоєнню предметів профтехциклу. Разом із тим, викладання загальноосвітніх предметів у професійно-технічних навчальних закладах має свою специфіку, що зумовлено як освітніми завданнями, які повинні вирішувати заклади цього типу, так і контингентом учнів, які там навчаються. Маємо справу з очевидною суперечністю: у стислі терміни потрібно забезпечити учням, більшість із яких мають доволі посередні знання і низьку мотивацію до навчання, не лише отримання повної загальної середньої освіти, але й здобуття професії. Окрім цього, учні професійних училищ зорієнтовані переважно на практичну професійну діяльність і тому неохоче вивчають загальноосвітні предмети.

Для вирішення цієї суперечності у частині, яка стосується викладання дисциплін природничо-математичного циклу в професійно-технічних училищах, пропонується використання кількох підходів, як-от: різноманітні форми навчання [6] та активні, зокрема інноваційні, методи навчання [4; 9]; застосування новітніх технологій навчання, передусім інформаційних засобів, уміле використання певних дидактичних принципів навчання, а саме: професійної спрямованості [7], структурування і генералізації навчального матеріалу, дидактичної диференціації (інтеграції), модульності, зв'язку зі спеціальними та виробничими дисциплінами, пріоритету практичних знань [8], наступності та системності [3].

Для робітничих спеціальностей важливим є формування у робітничої молоді практичних умінь, професійних навиків, трудових навиків та трудових вмінь. В подальшому у нашій статті розриємо ці дефініції.

Практичні вміння – це готовність людини виконувати трудові дії свідомо, підбираючи і правильно застосовуючи доцільні в даних умовах способи їхнього здійснення, і домагаючись завдяки цьому високих якісних результатів праці.

Професійний навик - це утворена на основі практичного уміння в результаті вправ здатність автоматично (неусвідомлено) виконувати трудові дії, завдяки яким працівник добивається високих кількісних результатів праці при незмінно високій якості.

З погляду психологічного змісту розрізняють навиків: рухові, розумові, сенсорні.

Під руховими навиками розуміють здатність робітника правильно виконувати трудові рухи, забезпечуючи їхню точність, швидкість, силу, координованість при мінімальних фізичних витратах.

Під розумовими навиками розуміють елементи розумової діяльності, що стандартизуються і застосовуються як би без спеціального обмірковування в процесі професійно-трудової діяльності робітника.

До сенсорних навиків зараховують здатність робітника по отриманих за допомогою органів чуттів даним судити про параметри протікання технологічних процесів і асортимент матеріалів. У більшості випадків ці навички використовуються при організації і контролю виробничого процесу.

Трудові навички — це сформовані в процесі навчання способи виконання трудових операцій, робіт. Трудові вміння — це сформована в особистому досвіді, на основі знань і навичок здібність людини виконувати певну роботу.

**Висновки.** Сформовані трудові навички і вміння дозволяють працівникові виконувати складні трудові операції з необхідною точністю, швидкістю і з мінімальними затратами енергії. Професійна майстерність передбачає творче використання робітником навичок і умінь. Професійні знання, навички, вміння і майстерність не тільки визначають якість трудової діяльності, а й стають якостями особистості, якісними характеристиками робочої сили. Соціальні вимоги до якості підготовки фахівців й реальний стан загальнокультурного рівня розвитку молоді знаходиться в протиріччі. Усунути яке можливо лише з впровадженням прогресивних форм навчально-виховної роботи

#### **Список використаної літератури**

**1. Закон** України «Про професійно-технічну освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1998, № 32, ст. 215). **2. Концепція** розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020 рр.) [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita-dnepr.com/index> **3. Гордійчук Г. Б.** Педагогічні умови забезпечення наступності вивчення природничо-математичних дисциплін у загальноосвітніх школах та професійно-технічних училищах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Б. Гордійчук. – Вінниця, 2006. – 24 с. **4. Жираткова В.** Кулінарна майстерність. Використання комп'ютерних технологій / Валентина Жираткова // Профтехосвіта. – 2010. – № 11. – С. 88 – 92. **5. Людський** розвиток регіонів України: аналіз та прогноз : колективна монографія / за ред. Е. М. Лібанової. – К. : Ін-т демографії та соціальних

досліджень НАН України, 2007. – 328 с. **6. Мельник М. В.** Формування професійних знань учнів професійних училищ у процесі позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М. В. Мельник. – Вінниця, 2005. – 22 с. **7. Професійно** спрямоване вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ : монографія / Сікорський П. І. та ін. – Львів : Бодлак, 2009. – 182 с. **8. Сікорський П.** Методичні принципи навчання математики у професійно-технічних навчальних закладах / Петро Сікорський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2011. – № 3. – С. 9 – 14. **9. Шматков Є. В.** Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям / Є. В. Шматков, Д. І. Шматков // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія : щоквартальний науково-практичний журнал. – Х., 2009. – № 2. – С. 50 – 54.

**Прасолович С. М. Зміст, характеристика та перспективи розвитку професійної робітничої освіти в умовах ринкової економіки**

Система професійної освіти впродовж перехідного періоду потребує вирішення подвійного завдання: максимально визначитись з прогнозами щодо контингентного складу та при цьому не допустити зниження освітніх стандартів. Професійна освіта має підготувати молоде покоління до самостійної діяльності в складних умовах ринкової економіки, дати їм навички та вміння, первинний досвід незалежного прийняття рішень і навчити успішно діяти в конкурентному середовищі.

*Ключові слова:* професійна освіта, ринкова економіка, освітні стандарти.

**Прасолович С. М. Содержание, характеристика и перспективы развития профессионального рабочего образования в условиях рыночной экономики**

Система профессионального образования в период переходного периода требует решения двойного задания: максимально определиться с прогнозами, что касается контингента и при этом не допустит понижения образовательных стандартов. Профессиональное образование должно подготовить молодое поколение к самостоятельной работе в сложных условиях рыночной экономики, дать ему навыки и умения, сформировать первичный опыт независимого принятия решений и научить успешно действовать в конкурентной среде.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, рыночная экономика, образовательные стандарты.

**Prosolovich S. M. The Contents, feature and prospects of the development professional worker formation in condition of market economies**

The System of the vocational training at period of the connecting period requires the decisions of the double task: be greatly defined with forecast as to contingent and herewith not to allow reduction educational standard. The Vocational training must prepare the young generation to independent work in complex condition of market economies, give him skills and skills, form the primary experience independent decision making and teach successfully to act in competitive ambience.

*Key words:* vocational training, market economies, educational standards.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.018.43-048.35

**Н. О. Ризун**

**ИННОВАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ  
ЗАОЧНО-ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**Постановка проблемы.** Одной из главных задач заочного обучения на современном этапе должно быть гарантированное обеспечение равного по сравнению с остальными формами обучения качества предоставляемых знаний при наличии комплекса современных методологий и эффективных педагогических и информационных технологий, ориентированных на создание оптимальной системы управления учебным процессом путем организации системы адекватной и гибкой системы обратной связи, обеспечивающей каждому индивиду собственную траекторию обучения.

Одним из путей совершенствования системы заочного образования является интеграция в него системы дистанционного обучения – актуального и перспективного средства повышения эффективности учебного процесса, прежде всего за счет: с одной стороны – обеспечения системы управляемого мониторинга процесса обучения и создания условий, стимулирующих самостоятельную работу студента; с другой – снижения аудиторной нагрузки преподавателя и смещения акцента его усилий на развитие учебно-методического обеспечения курса.

Таким образом, приоритетным направлением повышения эффективности организации заочно-дистанционного обучения в ВУЗе является совершенствование теории и методологии комплексного использования специализированных информационных технологий и новейших инновационных средств и техник обучения и идентификации качества знаний.

**Анализ литературы.** Анализ последних публикаций свидетельствует о том, что концепция развития дистанционного обучения как системы образования, призванной максимально соответствовать требованиям современной образовательной парадигмы: «Образование – решающий фактор развития экономики и общества в целом», является частью государственной политики Украины [1, 2].

Известно, что ключевыми элементами заочно-дистанционного обучения, представляющего собой интегрированную комплексную систему технологий и методологий организации учебного процесса, а также эффективный инструмент формирования массовой личностно-ориентированной и непрерывной системы образования, должны быть [3 – 9]:

Интегрированные средства и способы взаимодействия преподавателя и обучающегося – синхронные (одновременное участие преподавателей и студентов (виртуальная или реальная группа) в процессе обучения в реальном времени) и асинхронные (доставка знаний обеспечиваться за счет Internet, CD-ROM, аудио- и видеокассет, электронной доски; асинхронные способы взаимодействия предоставляют студентам возможность учиться по индивидуальному расписанию в удобное для них время).

Стройная система перераспределения учебных часов – минимальное количество аудиторных часов (читаются только обзорные и проблемные лекции), максимальное самостоятельное усвоение учебного материала с использованием специально разработанного учебного контента.

Научно обоснованная методология максимальной индивидуализация учебного процесса – возможность автоматизированной или интерактивной корректировки и настраивания индивидуального учебного контента, предназначенного как для самостоятельной, так и аудиторной работы.

Эффективно реализованная технология оперативного доступа и актуальности учебного контента – обеспечение экономичного и быстрого доступа к базам данных и знаний, размещенным в сети Интернет и режима доставки учебных материалов в электронном виде.

Качественный интегрированный комплекс методов контроля знаний – дистанционный тестовый (оперативный и отсроченный) контроль динамики уровня знаний с использования технологий тестового контроля и анализа уровня знаний и доступности (понятности) учебного материала, а также итоговая аттестация обучающихся в основном традиционными способами.

На основе анализа приведенных источников авторами сформулированы основные уровни формализации инновационных концепций повышения эффективности учебного процесса заочно-дистанционной формы обучения:

*Составление сценариев возможных траекторий обучения:* определение содержания учебного контента и цели обучения, формулировка требований к уровню усвоения материала, обеспечение четкой структурированности материала (не только по темам, но и по уровням сложности, с учетом различной степени подготовки обучающихся) и преемственности различных структурных элементов;

*Разработка технологического сценария:* разработка и реализация комплекса информационных технологий, используемых для реализации сценариев обучения (средства доставки информации, визуальное представление материала и приемы организации адаптивного доступа к информации разного уровня по результатам мониторинга и управления обратной связью).

*Разработка методологий организации системы управляемого мониторинга уровня знаний:* выработка стратегии и технологии оценки и анализа уровня полученных знаний, качества освоенных умений и приобретенных навыков в реальном масштабе времени;

*Формирование комплекса методов и технологий управления обратной связью:* обоснование комплекса критериев анализа результатов мониторинга уровня знаний студентов и управляющих стратегий настройки индивидуальных траекторий обучения студентов, а также корректировки учебного контента (УК).

**Целью статьи** является разработка концепции применения инновационного подхода к повышению эффективности организации заочно-дистанционного обучения путем совершенствования теории и методологии комплексного использования специализированных информационных технологий и новейших средств и техник обучения и идентификации качества знаний.

**Результаты исследований.** Исследования проводились на базе института заочно-дистанционного обучения Днепропетровского университета экономики и права им. А Нобеля, особенностью организации учебного процесса которого является внедрение синхронного еженедельного режима проведения аудиторных учебных занятий (2 раза в неделю на протяжении всего учебного года).

Согласно концепции разработанной иерархии уровней формализации теоретико-методологических принципов повышения эффективности учебного процесса заочно-дистанционной формы обучения авторами предлагаются следующие инновационные решения:

На уровне составления сценариев возможных *траекторий обучения:*

Каждый учебный курс имеет многоуровневую структуру, в которой: иерархическая структура курса (рубрикация) задана уровнями: раздел курса, глава, модуль, занятие, параграф (тема); учебная информация задана уровнями: набор учебных единиц (выдается учащемуся за один раз), учебная единица (страница, кадр); уровень конкретной информации (абзаца текста, изображения и т.д.): элемент учебной единицы.

Учебный контент формируется согласно алгоритму повышения системно-структурного качества в следующих скоррелированных формах: сокращенный текстовый конспект лекций для самостоятельного предварительного овладения перед сеансом обучения, содержащий основные понятия, определения, закономерности, практические примеры и алгоритмы ситуационного использования знаний; слайд-конспект лекционного учебного материала для демонстрации и обсуждения

непосредственно во время сеанса обучения; лабораторные задания для самостоятельного или группового выполнения; тестовый материал для оценки степени овладения учебным материалом.

На уровне разработки *технологического сценария*:

Предусмотрена максимально эффективная интеграция в учебную информационную среду большинства ВУЗов Украины: в качестве инструментальной базы для создания унифицированных современных систем управления учебным процессом целесообразно использовать средства MS Office (с использованием возможностей программирования в VBA).

В целях устранения ограничений относительно технических требований к компьютерам, которыми оснащено большинство ВУЗов, репозитарий учебного контента размещен на мощном (возможно отдаленном) сервере в Internet-сети.

С целью обеспечения максимальной экономичности и эффективности использования сетевых ресурсов используются режимы: кратковременной передачи УК с сервера, рассылки по почте средствами беспроводной связи или внутреннего сетевого обеспечения; мобильного (дистанционного) режима работы системы.

С целью достижения максимального уровня защищенности и конфиденциальности: используются методы шифрования и дешифрования учебного контента; реализованы технологии автоматического удаления тестовой оболочки и базы тестовых заданий с компьютеров обучающихся; гарантирована процедура независимой идентификации результатов тестирования на удаленном сервере.

На уровне разработка методологий организации системы управляемого *мониторинга уровня знаний*:

Система предусматривает многовариантное использование: по формам тестовых заданий – одиночный и множественный выбор, на последовательность и соответствие, открытая форма; по формам проведения тестирования – групповое настройка, индивидуальная настройка; по цели тестирования – текущий контроль, итоговый контроль, государственный экзамен, обучение, самообучение.

В системе реализованы: методологии экспресс- и расширенного анализа качества тестовых заданий с учетом показателей динамики изменения знаний обучающихся, а также скорости их ответов [10, 11]; адаптивные методологии оптимизации времени проведения тестового сеанса [12] и идентификации результатов тестирования с учетом динамического коэффициента [13].

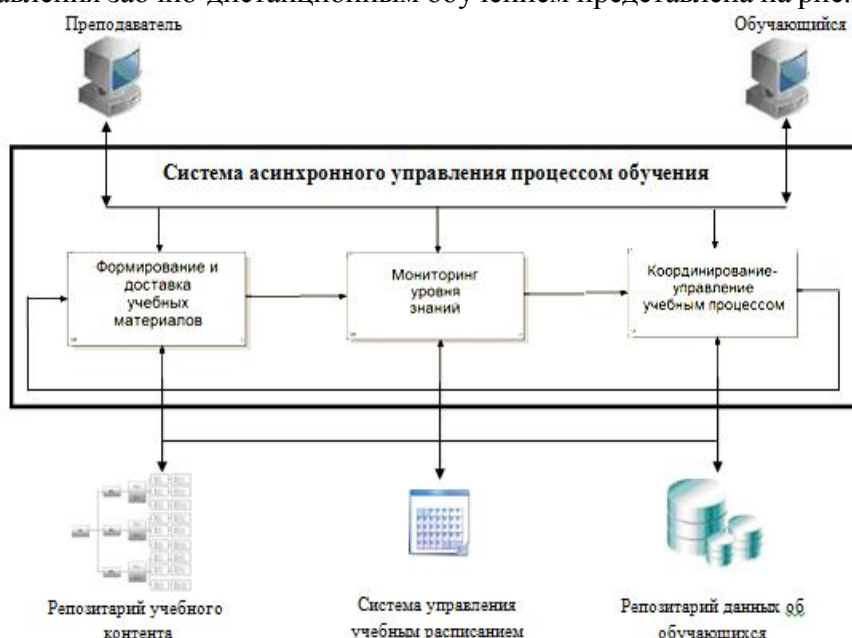
На уровне формирования комплекса методов и технологий *управления обратной связью*:

Проведение непосредственно учебного занятия предусматривает обязательное самостоятельное освоение УК первой формы по определенному преподавателем набору учебных единиц контента.

Предварительное тестирование, выполняемое перед проведением аудиторного учебного занятия, имеет целью определить уровень самостоятельного усвоения материала и, по его результатам, скорректировать состав и структуру УК, который будет рассматриваться непосредственно на текущем занятии.

Повторное тестирование после проведения аудиторного занятия призвано обеспечить систему актуальной и объективной информацией об индивидуальном и групповом уровне усвоения учебного материала, а также степени понятности и доступности его представления в учебном контенте и непосредственно преподавателем, которая используется для корректировки учебного расписания, а также совокупности элементов УК всех трех форм учебного материала, которые готовятся к доставке при подготовке следующего учебного занятия.

Обобщенная схема функционирования системы организации и управления заочно-дистанционным обучением представлена на рис. 1.



*Рис. 1 Обобщенная схема функционирования системы организации и управления заочно-дистанционным обучением*

Согласно приведенной схеме реализация концепции применения инновационного подхода к повышению эффективности организации заочно-дистанционного обучения предполагает выполнение следующих основных итерационных этапов (рис. 1):

В соответствии с составленным расписанием аудиторных занятий преподаватель с установленным им опережением относительно даты ближайшего занятия в системе асинхронного управления процессом обучения (АУПО): выполняет настройку требований запроса к репозиторию УК, расположенному на удаленном сервере, для формирования набора



учебных единиц, необходимых для проведения данного занятия/занятий; настраивает кратковременную связь через радио модем с Internet-сетью для передачи данной информации обучающимся необходимой учебной группы.

До начала аудиторного занятия обучающийся должен: ознакомиться с полученным УК первой формы; пройти предварительное тестирование с использованием УК четвертой формы; путем настраивания кратковременной связи через радио модем с Internet-сетью передать результаты тестирования в АУПО.

Согласно установленным граничным значениям степени усвоения предварительно полученного учебного контента на основании адаптивной методики индивидуализации учебного процесса АУПО формирует состав и структуру УК второй формы, передаваемого на терминалы преподавателя и пользователя непосредственного во время аудиторного занятия. Сформированный набор учебных единиц может иметь: общий состав и структуру для всех обучающихся академической группы, если учебное занятие предусматривает групповое объяснение и обсуждение вопросов; индивидуальный состав и структуру с учетом персональных сведений об индивидуальной траектории обучения студента и уровне его знаний, если учебное занятие предполагает самостоятельное рассмотрение недостаточно освоенных элементов УК под консультативным руководством преподавателя.

В конце аудиторного занятия или в любое другое удобное для себя время (с использованием переданного набора учебных единиц третьей формы) обучающийся проходит контрольное тестирование, в результате чего формируются:

значения индивидуальных показателей успеваемости обучающегося: контрольного уровня усвоения обучающимся определенной преподавателем совокупности элементов УК в формате оценки; относительного текущего и накопленного рейтинга студентов группы; среднего балла по группе, среднего балла по каждому набору учебных единиц;

значения показателей качества учебного контента: индивидуальные и групповые аналитические оценки уровня доступности представленной с опережением и непосредственно во время учебного занятия и понятности для обучающегося совокупности элементов УК; динамические показатели надежности и валидности тестового материала.

информация об индивидуальных траекториях обучения: показатели динамики среднего и индивидуального баллов по все пройденным элементам УК; количества освоенных УК; среднего времени освоения; средней скорости ответов на задания различной сложности; уровня устойчивости знаний и вероятности угадывания.

По результатам анализа показателей качества учебного контента, а также индивидуальных и групповых показателей успеваемости обучающихся выполняется адаптация расписания занятий и экзаменационной сессии, а также репозитария учебного контента:

содержания и структуры уже освоенных обучающимися учебных элементов и тестовых заданий; состава и структуры элементов, установленных учебной программой для дальнейшего рассмотрения.

**Выводы.** Таким образом, предложенная авторами статьи концепция применения инновационного подхода к повышению эффективности организации заочно-дистанционного обучения с учетом специфики его организации в Днепропетровском университете экономики и права им. А. Нобеля позволяет:

Адаптировать и максимально интегрировать основные преимущества двух форм обучения – заочной и дистанционной с целью формирования конкурентоспособной, эффективной, динамичной, массовой личностно-ориентированной и непрерывной системы образования.

Оптимизировать процесс усвоения учебного материала благодаря разработке адаптивной методики индивидуализации учебного процесса путем корректировки состава и структуры учебного материала в зависимости от установленного уровня усвоения предварительно полученного УК.

Повысить уровень производительности и качества учебного процесса путем комплексной: организации процесса поэтапного мониторинга и непрерывного обратной связи учебной системы с преподавателем и обучающимися; обеспечения актуальной и объективной информацией об индивидуальном и групповом уровне понятности и доступности представления, а также усвоение лекционного учебного материала; реализации технологии постоянной адаптации, корректировки и актуализации учебного контента с учетом специфики учебного плана, уровня знаний текущей учебной аудитории реальном масштабе времени, расписания учебных занятий и современных требований к учебному процессу.

Гарантировать приближенно равного по сравнению с остальными формами обучения качества предоставляемых знаний путем разработки комплекса организации и управления коллективной и индивидуальной учебной деятельностью студентов на основе использования современных информационных технологий, эффективных методик обучения и системы адекватной обратной связи.

#### **Список использованной литературы**

**1. Концепція** розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Міністром освіти України від 20.12.2000р. **2. Постановление** КМУ №1494 от 23.09.2003 года утверждена «Программа развития системы дистанционного обучения на 2004-2006 годы» приказом МОНУ № 802 от 04.12.2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ntu-kpi.kiev.ua>. **3. Иванов С.** Система дистанційної освіти в Україні : сучасні напрями розвитку / С. Иванов , П. Борсук, С. Дичковський // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – С. 12 – 19. **4. Пантелеева Т. В.** Система дистанционного обучения как элемент информационной системы ВУЗа /

Т. В. Пантелеева, А. В. Затонский // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 12 (42). – С. 231 – 234. **5. Монахов В. М.** Проектирование современной модели дистанционного образования. // *Педагогика*. – 2004. – № 6. – С. 11 – 21. **6. Демидов Д. Г.** Разработка модулей автоматизации процессов обучения с использованием интернет / Д. Г. Демидов // *Вестник МГУП*. – 2008. – № 6. – С. 50 – 51. **7. Свинторжицкая И. А.** Методологические и педагогические основы человеческого измерения информационных технологий дистанционного обучения в высшей школе : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Свинторжицкая Ирина Андреевна. – Н. Новгород, 2001 – 313 с. **8. Иванов В. А.** Дистанционное обучение – наиболее перспективная форма заочного образования / В. А. Иванов, И. Б. Удалова // *Самостоятельная работа студентов в условиях современной информационной среды: Тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции*. – Н. Новгород, 1998. – С. 8 – 10. **9. Полат С.** Методология определения эффективности дистанционной формы обучения [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://www.itecp.ru/sitedo/library/libraryonline/uplearn/index.php?SECTION\\_ID=239&ELEMENT\\_ID=1804](http://www.itecp.ru/sitedo/library/libraryonline/uplearn/index.php?SECTION_ID=239&ELEMENT_ID=1804). **10. Ризун Н. О.** Эвристический алгоритм совершенствования технологии оценки качества тестовых заданий / Ризун Н. О. // *Східно-Європейський журнал передових технологій*. – 2010. – № 3/11 (45). – С. 40 – 49. **11. Ризун Н. О.** Концепция построения экспертной системы поддержки принятия решений по управлению учебным процессом в ВУЗе. / Ризун Н. О // *Вісник НТУ «ХПІ»* : зб. наук. пр. Тематичний випуск: Інформатика і моделювання. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2011. – № 17. – С. 135 – 142. **12. Тараненко Ю. К.** Спосіб проведення комп'ютерного тестування знань студентів : патент на корисну модель 58657 Україна: МПК G06F 7/00; Замовник та патентовласник : Тараненко Ю. К., Ризун Н. О. – № u 2010 09376, заявл. 26.07.2010, опубл. 26.04.2011, Бюл. № 8, 2011 р. – 14 с. **13. Тараненко Ю. К.** Спосіб виміру рівня знань учнів при комп'ютерному тестуванні : патент на корисну модель № 51559 Україна: МПК G06F 7/00 / Замовник та патентовласник: Тараненко Ю.К., Ризун Н.О. – № u 200913726, заявл. 28.12.2009, опубл. 26.07.2010, Бюл. № 14, 2010 р.

**Ризун Н. О. Інноваційна концепція підвищення ефективності організації заочно-дистанційного навчання у ВНЗ**

У статті акцентовано увагу на необхідності забезпечення якості заочної освіти, що, на думку автора, можливо здійснити через інтеграцію в неї дистанційних форм навчання. Запропоновано концепцію використання інноваційного підходу до підвищення ефективності організації заочно-дистанційного навчання шляхом вдосконалення теорії та методології комплексного використання спеціалізованих інформаційних технологій і новітніх засобів і технік навчання і комп'ютерного тестового контролю.

*Ключові слова:* інноваційний підхід, заочно-дистанційне навчання, інформаційні технології, техніка навчання, тестовий контроль.

**Ризун Н. О.      Інноваційна      концепція      підвищення  
ефективності організації заочно-дистанційного навчання в вузе**

В статті акцентується увага на необхідності забезпечення якості заочного навчання, що, по думці автора, можливо шляхом інтеграції в нього дистанційної форми навчання. Представлено концепцію застосування інноваційного підходу до підвищення ефективності організації заочно-дистанційного навчання шляхом удосконалення теорії та методології комплексного використання спеціалізованих інформаційних технологій та найсучасніших засобів та методів навчання та комп'ютерного тестового контролю.

*Ключові слова:* інноваційний підхід, заочно-дистанційне навчання, інформаційні технології, методика навчання, тестовий контроль.

**Rizun N. O. Innovative concept of organizational effectiveness  
absentee-distance education at the university**

The article focuses on the need to ensure the quality of distance education, which, in my opinion, perhaps by integrating it in distance learning. The concept of use of the innovative approach to improving the effectiveness of part-time and distance learning organization by means of improving of the theory and the methodology of integrated use of specialized information technologies and modern tools and techniques of learning and computer test control.

*Key words:* innovative approach, part-time and learning, information technology, techniques of learning, test control.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Волкова Н. П.

УДК 338.483.11(477.61)

**Г. О. Сорокіна**

**АНАЛІЗ ЕКОЛОГІЧНОГО СТАНУ ГЕОСАЙТІВ  
ЛУГАНСЬКОЇ ОБЛАСТІ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ  
ДЛЯ РЕГІОНАЛЬНОГО ТУРИЗМУ**

Одним з найважливіших завдань сучасного суспільства є охорона природного середовища. Негативний антропогенний вплив породжує загрозу для всіх компонентів живої й неживої природи. Геологічний складник є невід'ємним і дуже важливим елементом природної системи, який слід розглядати й використовувати не лише як джерело мінеральної сировини, але і як найважливіший туристичний ресурс. Геологічне середовище як невідновна частина навколишньої природи стала об'єктом

особливої уваги природоохоронних органів Європейських країн. У 1988 р. було створено Європейську Асоціацію зі збереження геологічної спадщини (ПроГЕО). У 1995 р. розпочалось активне співробітництво ПроГЕО з Міжнародним союзом геологічних наук і ЮНЕСКО за проектом ГЕОСАЙТИ, який передбачає складання міжнародного реєстру геосайтів. У процесі роботи над проектом було створено робочі групи в багатьох країнах Європи, зокрема в Україні.

Територія нашої країни є унікальною частиною геологічної спадщини Землі. Тут зосереджено геологічні структури, які дають можливість простежити еволюцію земної кори від докембрію до четвертинного періоду включно. Усі регіони України мають своєрідну геологічну будову, а геосайти підкреслюють унікальність кожного з них. Тому їх вивчення є особливо актуальним.

Луганська область має не тільки неповторну геологічну будову, але й містить велику кількість корисних копалин. З давніх часів він був школою геологічного досвіду, де побували сотні вітчизняних і зарубіжних фахівців. За роки дослідження Луганської області описано сотні відслонень, які містять цікаву інформацію про фанерозойську історію нашої планети. Недаремно численні геологічні екскурсії, зокрема екскурсії кількох міжнародних конгресів, неодноразово проводились у межах регіону. Особливо цінне значення мають відслонення кам'яновугільної системи, які можуть бути еталонними розрізами. Вони цікавлять і вітчизняних, і зарубіжних фахівців

Наш регіон вирізняється високим ступенем насиченості геосайтами, які є надзвичайно цінним туристичним ресурсом. Геосайти Луганської області необхідно використовувати в процесі проведення екскурсій для різного контингенту учасників. Це можуть бути фахівці-геологи, студенти, школярі й просто туристи, які цікавляться геосайтами регіону. Більшість геосайтів можуть бути об'єктами дослідження не лише на внутрішньодержавному, але й на міжнародному рівні. Це є найважливішим фактором для розвитку регіонального туризму на Луганщині й в Україні в цілому.

Аналіз літератури присвяченої історії вивчення геосайтів Луганської області дозволяє констатувати, що ці об'єкти вивчали дослідники не одне сторіччя.

Видатний вітчизняний геолог академік О. П. Карпінський у статті «Пам'яті Л. І. Лутугіна» зазначив: «У Донецькому басейні ми маємо поки єдиний у своєму роді історичний документ, який ведеться послідовно й без перерви самою природою через весь кам'яновугільний період, документ, розпочатий ще до настання цього періоду й завершений після його закінчення... Вивчення донецьких відкладень, за їх особливим характером, може становити епоху в історії розвитку геологічних знань» [1, с. 204 – 205].

Геологічну спадщину Луганської області вивчали такі видатні науковці як Ф. М. Чернишов, Л. І. Лутугін, А. П. Ротай, О. П. Фісуненко,

О. К. Щеголев, В. І. Полетаєв, О. І. Зарицький, В. І. Жадан, М. І. Удовіченко, В. П. Гриценко та ін.

Метою цієї публікації є розгляд геосайтів Луганської області як привабливого туристичного ресурсу, аналіз їх екологічного стану та розробка шляхів використання геосайтів для розвитку регіонального туризму.

Отже, геосайт – це геологічне або геоморфологічне місцезнаходження, територія чи ландшафт визначної цінності, що має важливе значення для розуміння геологічної історії країни, регіону, континенту або Землі в цілому [2].

Постійне зменшення кількості геосайтів зумовлене двома причинами: по-перше, не проводиться робота з виявлення нових геосайтів, по-друге, під впливом несприятливих природних та антропогенних факторів серйозно пошкоджуються й навіть цілком знищуються заповідані об'єкти. Останнє зумовлене впливом на геосайти не тільки природних факторів, таких, як зсуви, осипи, задернування та інше, а також значною мірою неефективною роботою з боку контролюючих органів. На жаль, геологічні служби та інші організації, які здійснюють контроль за станом геосайтів, ідуть шляхом найменшого опору – легше позбавити природоохоронного статусу геологічний об'єкт і забути про нього, ніж подбати про його збереження.

Геосайти Луганської області дуже різноманітні. Вони суттєво різняться низкою ознак: протяжністю й площею, морфологією, вичерпністю, віддаленістю від населених пунктів і наявністю під'їзних шляхів, можливим використанням для промислових цілей. Одним словом, природні об'єкти мають низку відмінностей, відповідно до яких вони по-різному піддаються загрози руйнування й знищення. Розглянемо детально вплив кожної з цих ознак на стан геосайтів.

#### 1. Протяжність і площа, яку займає об'єкт.

Площа й протяжність геосайту значною мірою зумовлюють ступінь його уразливості. Цілком зрозуміло, що точкові геосайти легко можуть бути знищені під впливом несприятливих факторів, водночас, геосайти, які мають значну протяжність і площу, практично невразливі. Відповідно до цих критеріїв ми розподілили геосайти за площею на:

а) точкові – об'єкти, які займають площу до 1000 м. Наприклад, низка місцезнаходжень викопної флори в балках Гуркова, Довга, Карагуз та ін., гідрологогеологічні об'єкти.

б) крупноплощинні – об'єкти, які займають площу понад 1000 м. До них слід віднести тектонічні (Волнухине-1, Водяна-1), геоморфологічні (Гострий Бугор, Оріхове), та ін.

За протяжністю вони поділяються на:

а) геосайти незначної протяжності (до 100 м), наприклад, Попівка, Білореченський-2;

б) геосайти значної протяжності (понад 100 м), наприклад, майже всі стратиграфічні (Ізварине, Калинове-1 та ін.), значна частина геоморфологічних (Фрунзе), тектонічних (Балка Шатського) і петрологічних (Георгіївський кар'єр-2).

## 2. Морфологія геосайтів.

Форма геосайтів значною мірою визначає ступінь їхньої вразливості. Велика кількість геосайтів Луганській області знаходяться в заглибленнях, які можуть бути представлені ярами та невеликими балками, кар'єрами, залізничними виїмками. Геосайтам, які знаходяться в ярах та невеликих балках, загрожують такі природні процеси, як зсуви, осипи, заростання схилів. Прикладом може бути Конгресів Яр – єдина пам'ятка в Луганській області державного значення. Він знищений унаслідок як природних процесів, так і антропогенної діяльності (влаштування смітника). Геосайти, розташовані в кар'єрах, особливо діючих, дуже вразливі. Згідно з проектом розробки кожний діючий кар'єр повинен бути рекультивований. При цьому виположуються схили й звичайно засипаються відслонення. В окремих випадках на стінках кар'єрів виникають зсуви, які роблять відслонення важкодоступними. Таких прикладів можна навести багато. Секменівський та Донсодівський кар'єри повністю знищені в результаті зсувів і позбавлені природоохоронного статусу. Водночас геосайти, розташовані в залізничних виїмках, контролюються відповідними службами, унаслідок цього їх стан задовільний (Глафірівка, Ізварине). Деякі геосайти представлені відвалами розвідувальних шурфів і шахт. Вони складені подрібненими породами, які можуть використовуватись для відсіпки доріг та інших цілей. Якщо цьому не запобігати, то такі пам'ятки, як Єсаулівка, Центрально-Нагольчанський, Нагольно-Тарасівка можуть бути повністю знищені.

З річковими долинами часто пов'язані геоморфологічні й тектонічні геосайти. Вони мають значну протяжність і площу, що робить їх практично невразливими. Єдиною загрозою для них є можливе видобування пісковиків, якими складені ерозійні останці таких геоморфологічних об'єктів, як Новопавлівка, Перевальськ та інші.

Геосайти, розташовані на схилах долин річок і великих балок (Грушка, Калинове, Гуркова), практично не підпадають під ризик знищення. Тут менш інтенсивно протікають схиліві процеси – зсуви, накопичення осипів, делювіальних відкладів, а також досить низька ймовірність негативного антропогенного впливу. Отже, за морфологією геосайти можна класифікувати таким чином:

- а) заглиблення:
  - яри та невеликі балки;
  - кар'єри;
  - виїмки залізничних доріг;
  - частини річкових долин і великих балок;
- б) відвали;
- в) схили.

## 3. Вичерпність.

Компоненти, які визначають цінність геосайтів (мінерали, гірські породи, рештки тварин і рослин), містяться в них у різному обсязі. Отже, геосайти різняться за ступенем вичерпності. За цією ознакою серед них можна виділити такі категорії:

а) практично невичерпні. Сюди слід віднести стратиграфічні, тектонічні та геоморфологічні геосайти;

б) важковичерпні. Вони відрізняються значними розмірами й високим ступенем насичення науковими компонентами. До них, зокрема, належать петрологічні геосайти (Білоріченський-2, Георгіївський кар'єр-2), частково палеонтологічні (Кримське, Коноплянівка, Грушка) та ін.;

в) легковичерпні. Для них характерні незначні розміри й обмежений обсяг цінних геологічних компонентів. Здебільшого до цієї категорії належать геосайти точкового типу, наприклад, із палеонтологічних – Гуркова-2, Карагуз-2 та ін.; із мінералогічних – Нагально-Тарасівка, Волнухине-2 та ін.

4. Віддаленість від населених пунктів та наявність під'їзних шляхів.

Тут наявні два суперечливі аспекти. Перший, негативний, полягає в тому, що у випадку близького розташування від населеного пункту існує загроза засмічення й розкрадання об'єктів. З іншого боку, близькість до населених пунктів і наявність під'їзних шляхів роблять геосайти більш доступними, що важливо для проведення екскурсій. Прикладом може бути мінералогічна пам'ятка Єсаулівка, яка знаходиться поблизу селища з такою ж назвою. До неї підходять кілька ґрунтових доріг, що сприяє засміченню об'єкта й вивезенню порід з цінними мінералами для відсіпання доріг.

5. Можливе використання для промислових цілей.

Від того, як геологічний об'єкт використовується для промислових цілей та кустарних розробок, безумовно, залежить ступінь його збереження. У кар'єрах, які розробляються, можуть бути серйозно пошкоджені й навіть знищені відслонення, що мають наукове значення. Якщо кар'єр не розробляється, то його рекультивация також може призвести до аналогічних результатів.

Донедавна в Луганській області були дуже поширеними кустарні розробки вугільних пластів з поверхні землі, наприклад, у балці Довга в такий спосіб розроблявся вугільний пласт h<sub>9</sub>, у породах покривлі якого зустрічаються численні відбитки викопних рослин. Такі роботи проводились на геосайті Довга-3 і, безумовно, завдали йому значної шкоди. Водночас під час розробки вугільних шарів видаляються елювіальні та делювіальні відклади, відкриваються корінні породи. У результаті обстеження таких штучних відслонень можуть бути відкриті нові багаті місцезнаходження викопної флори, які поповнять список палеонтологічних пам'яток Луганщини.

Таким чином, за відзначеною ознакою геосайти можна поділити на:

а) об'єкти, які зараз розробляються (Георгіївський кар'єр, Марфина Могила, Ікове та ін.);

б) відпрацьовані кар'єри (Причепілівка, Секменівський кар'єр, Волнухине та ін.);

в) об'єкти, які потенційно можуть у майбутньому розроблятися, наприклад, мінералогічна пам'ятка Бобрикове, де нещодавно в кар'єрі видобувалась золотоносна руда. Не виключено, що найближчими роками роботи в кар'єрі знову поновляться.



6. Естетична привабливість.

Важливе значення естетична привабливість об'єктів має для проведення екскурсій зі школярами, студентами й просто любителями природи. Але, на жаль, не завжди туристи дбайливо ставляться до того, що вони спостерігають. Подібні пам'ятки природи внаслідок дуже частого відвідування руйнуються, засмічуються аж до повного їх знищення. Особливо вразливими в цьому відношенні є гідрогеологічні об'єкти.

Проведений аналіз свідчить про те, що геосайти різною мірою вразливі по відношенню до несприятливих природних і антропогенних факторів. Ураховуючи це, ми виділяємо три категорії геосайтів. Для кожної з них пропонується відповідний режим охорони.

1. Найбільш вразливі об'єкти. Це точкові, легковичерпні об'єкти. До цієї групи належить більшість палеонтологічних і мінералогічних геосайтів. Як відзначалося, практично всі місцезнаходження викопної флори мають точковий характер. Флороносні породи часто мають озерне походження й залягають у вигляді лінз, які при інтенсивній розробці можуть бути дуже швидко вибрані. Прикладом таких пам'яток є Карагуз-2, Довга-2, Довга-3 та ін. Більшість мінералогічних об'єктів також належать до точкового типу й представлені відвалами розвідувальних гірничих виробок. Запаси в них цікавих мінералів та їх агрегатів обмежені й при неконтрольованому відборі зразків швидко виснажаться. Це стосується, перш за все, таких пам'яток, як Єсаулівка, Центрально-Нагольчанський, Нагольно-Тарасівка та ін. Для геосайтів цієї категорії слід ввести режим суворої охорони. Він повинен передбачати отримання спеціального дозволу на їх відвідування, а також значні обмеження на відбір зразків.

2. Об'єкти із середнім ступенем вразливості. До них належать геосайти зі значною протяжністю та площею, а також зі значною насиченістю науковоцінними компонентами. До цієї категорії слід віднести деякі палеонтологічні, стратиграфічні та петрологічні геосайти, наприклад, Кримське, де рештки тварин пов'язані з причепилівськими верствами, що мають значне поширення за простяганням. Такого ж типу об'єкти Грушка, Коноплянівка та ін. Усі вони належать до важковичерпних. Геосайти цієї групи потребують режиму обмеженої охорони й не можуть бути рекомендовані для масового туризму. Вони можуть бути об'єктами проведення геологічних екскурсій зі школярами й студентами під час проходження останніми польових практик. Відбір зразків на цих об'єктах не потребує спеціального дозволу.

3. Маловразливі геосайти. Це більшість стратиграфічних, геоморфологічних геосайтів, а також пам'ятки освоєння надр Луганської області. Ці об'єкти мають значні площі або велику протяжність і належать до групи практично невичерпних. Пам'ятки цієї категорії можуть бути мальовничими або цінними в освітянському відношенні. Наприклад, Королівські скелі, Баранячі Лоби, пам'ятки освоєння надр Луганщини. Ці геосайти потребують режиму обмеженої охорони й можуть бути рекомендовані для масового туризму.

В умовах Луганщини, з точки зору геологічної будови та особливостей геоморфології, тематика геотуризму найбільш приваблива. Однак сьогодні більшість геологічних екскурсій проводиться стихійно. Тому одним з основних актуальною є розробка тематичних екскурсій, а також створення необхідних умов для розвитку наукової туристичної діяльності в нашому регіоні. Ураховуючи природні умови Луганщини, ми пропонуємо такі напрямки геологічного туризму:

**- Стратиграфічні дослідження.**

Знайомство з неостратотипами світ середнього карбону, вивчення неостратотипів верхнього карбону, дослідження деяких інших стратотипів підрозділів фанерозою, простеження границі між башкирським і московським ярусами, ознайомлення з межею середнього й верхнього карбону, ознайомлення з межею між кам'яновугільною й пермською системами та ін.

**- Вивчення палеонтологічних об'єктів.**

Дослідження поховань рідкісних рослин (геосайти Ушаківка та Картанаський), характеристика поховань викопних рослин у балці Довгій, характеристика поховань карбонових організмів у розрізах балки Пашенної, Калинівське поховання стовбурів голонасінних рослин, поховання карбонових організмів у районі станції Грушка, поховання карбонових риб (геосайт Гуркова 1), Волнухинське поховання фауни. Вивчення поховань пізньокрейдової фауни Кримське, Коноплянівка.

**- Дослідження об'єктів, що розкривають тектонічні особливості.**

Геосайти балка Водяна, балка Водяна-2, балка Шатського, сучасні тектонічні рухи вздовж розривних порушень, які проявляються в долинах річок Ольхової й Луганчика, геосайт Лутугинська мульда.

**- Геоморфологічні спостереження.**

Сучасні тектонічні рухи в зоні купольних структур Луганщини, головний Донецькій вододіл, геосайт Фрунзе.

**- Ознайомлення з геосайтами освоєння надр Луганської області.**

Отже, в процесі дослідження геосайтів Луганської області проаналізовано й задокументовано екологічний стан геосайтів Луганської області, розроблено методику оцінки екологічного стану геосайтів. Установлено, що геосайти Луганської області різняться низкою ознак, від яких залежить ступінь їх збереження. Проаналізовано вплив кожної з перерахованих ознак на стан геосайтів відповідно до цього запропоновано градацію геосайтів: найбільш вразливі об'єкти, об'єкти із середнім ступенем вразливості, маловразливі геосайти. Для кожної групи пропонується відповідний режим охорони.

У подальших дослідженнях нами буде розроблено маршрути геотурів по території Луганської області, створено путівник та каталог унікальних геосайтів нашого регіону.

**Список використаної літератури**

**1. Карпинский А. П.** Памяти Л. И. Лутугина / А. П. Карпинский // Поверхность и недра. – 1916. – № 6. – С. 204 – 205. **2. Проблеми охорони**

геологічної спадщини України / В. А. П. Уїмблдон, Н. П. Герасименко, А. А. Іщенко, Г. В. Лисиченко, К. Г. Лисиченко. – К. : ДНЦ РНС НАНУ, 1999. – 129 с.

**Сорокіна Г. О. Аналіз екологічного стану геосайтів Луганської області та їх використання для регіонального туризму**

У статті здійснено аналіз екологічного стану геосайтів Луганської області за різними ознаками: протяжності і площі, морфології, вичерпності, віддаленості від населених пунктів, можливим використанням для промислових цілей, естетичної привабливості. Проведений аналіз дозволив виділити три категорії геосайтів, для кожної з яких запропоновано відповідний режим охорони. Розроблено шляхи використання геосайтів Луганській області для розвитку регіонального туризму, а також для використання означеного матеріалу у підготовці майбутніх туристів.

*Ключові слова:* геосайти, екологічний стан, регіональний туризм.

**Сорокина Г. А. Анализ экологического состояния геосайтов Луганской области и их использование для регионального туризма**

В статье осуществлен анализ экологического состояния геосайтов Луганской области по разным признакам: протяженности и площади, морфологии, исчерпаемости, отдаленности от населенных пунктов, возможным использованием для промышленных целей, эстетической привлекательности. Проведенный анализ позволил выделить три категории геосайтов, для каждой из которых предложен соответствующий режим охраны. Разработаны пути использования геосайтов Луганской области для развития регионального туризма, а также для использования указанного материала в подготовке будущих туристов.

*Ключевые слова:* геосайты, экологическое состояние, региональный туризм.

**Sorokina G. A. Analysis of the ecological status geosaytov Luhansk region and their use for regional tourism**

The article presents the analysis of the environmental state geosaytov Luhansk region by different criteria: the length and area, morphology, depletion, distance from population centers, the possible use for industrial purposes and aesthetic appeal. The analysis allowed to identify three categories geosaytov, each of which offered meets both armed. Developed ways to use geosaytov Luhansk region for the development of regional tourism, and also for use of the specified material in preparation of future tourists.

*Key words:* geosayty, ecological state, regional tourism.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.5.015.311:316.614.5

**Ю. Г. Ткачова**

### **ПІДЛІТКОВА ВАГІТНІСТЬ – ТРАГЕДІЯ СУЧАСНОСТІ**

У сучасному суспільстві спостерігається прискорений розвиток тенденцій соціального неблагополуччя, особливо чітко це виявляється серед підлітків. Наркоманія, токсикоманія, зловживання алкоголем, паління, ранні статеві стосунки, небажана вагітність, – ось далеко не повний перелік наслідків падіння моральних орієнтирів зростаючого покоління 90-х років.

Суспільство стало більш припустимо ставитись до дошлюбних статевих стосунків. На тлі цього спостерігається масове зниження віку початку статевого життя і відповідно, зростання кількості підліткових вагітностей та абортів. Це доводять результати досліджень В. І. Брутмана, О. В. Баженової, Л. Л. Баз, І. Ю. Ільїна, О. А. Копила, М. С. Родіонової.

Підліткова вагітність – мабуть, не стільки медична, скільки соціальна проблема. Оскільки юна мати зазвичай невзможі самостійно забезпечувати себе, не кажучи вже про дитину. До того ж, вона нерідко зіткається з осудженням, навіть негативним ставленням оточення, серед яких часто опиняються її рідні. Дуже часто це негативне ставлення розповсюджується і на дитину юної матері. Проблема готовності до материнства на народженню дітей в юному віці присвячено роботи І. А. Альонової, І. П. Каткової, Л. Г. Камсюк, О. Н. Лебединської, С. Ю. Мещерякової, Ю. П. Петренко, А. А. Шевельової, Г. Г. Філіпової. Безумовно, необхідним є створення комплексної системи заходів, спрямованих на захист цієї надто вразливої категорії громадян.

У всьому світі, незважаючи на вільний доступ до сучасних засобів контрацепції спостерігається поширення проблеми ранньої вагітності, коли вік породіллі ледве сягає 15-16 років, а статистику випадків вагітності серед неповнолітніх дівчат також зменшити не вдається. Сьогодні у світі стають матерями більше 15 мільйонів дівчат-підлітків, а ще 5 мільйонів змушені вдаватися до переривання вагітності [4, с. 49]. Сьогодні юні матері являють собою групу ризику, і на відміну від минулого, вони все більше відчужуються від батьківської сім'ї, школи, макро-і мікросередовища в цілому. Ранній початок сексуального життя сучасних підлітків відбувається у досить специфічних умовах, в числі яких – низький рівень контрацептивної культури, незначне число спеціальних медичних, консультативних, психологічних служб і програм сексуальної освіти для підлітків, відсутність спеціальної підготовки педагогів. Результатом цього є – незаплановані вагітності у неповнолітніх, наслідки яких завжди проблематичні: аборти; раннє материнство; стимульовані ранні шлюби; залишення дитини в будинку маляти, відмова від дитини [3, с. 78].

Таким чином, юне материнство стає однією з актуальних соціальних проблем [1], стійкий інтерес до якої спостерігається у фахівців у всьому

світі, тому що ця категорія матерів з несприятливих медичних, психологічних, соціальних наслідків вагітності та дітонародження без відповідної підтримки практично фатально стає групою особливого ризику.

Мета публікації – розглянути загальні проблеми юних матерів, і визначити певне коло причин, провокуючих поширення проблеми ранньої вагітності.

Велика Британія посідає перше місце у Західній Європі за кількістю пологів серед підлітків. У 2007 році в Англії було майже 90 000 випадків вагітності серед підлітків. Приблизно 60% (56 000) з них закінчилися пологами, до того ж у 90% випадків (50 000) дітей народжували юні матері-одиночки.

Майже третина усіх дітей, народжених у Росії минулого року, – позашлюбні. Це вдвічі більше, ніж десять років тому, і згідно з офіційною статистикою, такої ситуації не існувало в країні з часів Другої світової війни. Більш ніж 40% з цих дітей народжено підлітками.

Щороку в США вагітніє четверо з десяти дівчат віком до 19 років – це більш ніж 900 000 вігітностей щороку. Приблизно 40% з них роблять аборт [6, с. 9].

Показники частоти пологів у юних неповнолітніх жінок в Україні, становлять 9,45 випадків на 1000 дівчат відповідного віку, а серед усіх пологів – 12,5 %. 75% вагітностей у підлітковому віці закінчується її перериванням. Офіційна статистика абортів в Україні свідчить про те, що протягом року в нашій країні проводиться від 370 до 450 тисяч таких операцій. За неофіційними даними ця цифра сягає до 1 мільйона, 15% від усіх абортів роблять неповнолітнім.

Наведені статистичні дані ілюструють високу частоту непередбаченої вагітності серед підлітків, однак, щоб зрозуміти всю серйозність проблеми, доведеться розглянути деякі додаткові аспекти наслідків вагітності у жінок підліткового віку. Перш за все, вагітність у підлітків створює тим більш високий ризик для здоров'я, чим вони молодші (він особливо значний для 13-16-літніх).

На думку ВООЗ, проблема юних матерів повинна розглядатися серед дівчат віком від 10 до 20 років, що пов'язано з анатомо-фізіологічними особливостями організму, психологічною та соціальною зрілістю, соціально-економічним статусом. За даними дослідження яке було проведено А.Г. Вишневським, 25,8% дівчат-підлітків мали перші статеві контакти у віці 15-18 років. Більш половини з них (66%) вступили у статевий зв'язок у віці до 15-16 років, кожна п'ята (20,9%) – у віці 17 років, кожна десята (9,6%) – у віці до 15 років, і лише незначна частина – 3,5% почали статеве життя у 18 років [2, с. 22].

Соціальний добробут вагітної жінки схильний до впливу соціально-економічної нестабільності суспільства, ситуації хронічної економічної кризи, що негативно відбивається на визнанні суспільством специфічного соціального статусу жінки під час вагітності і відповідній турботі суспільства про здоров'я та безпеку майбутніх матерів. Дестабілізуючу роль

грають фактори стресу та напружені життєві обставини, які негативно впливають на репродуктивне здоров'я жінки та немовляти. Разом із тим доброзичлива сімейна атмосфера, підтримка близьких людей, сталість соціально-економічного та шлюбного статусу жінки, у значній мірі можуть нейтралізувати соціальні фактори ризику.

У той же час соціальна неблагополучність зумовлюється показниками соціальної напруги та стресогенним станом жінки на різних етапах вагітності: – збереження негативної моделі поведінки, несформування цінносного ставлення не тільки до власного здоров'я, а й до здоров'я майбутньої дитини, несталість психологічного материнського статусу. Вище зазначені фактори є характерними для неповнолітніх матерів.

Частіше дівчата-підлітки, дізнавшись про свою вагітність відчують розчарування, тому що їх вагітність дуже невчасна та небажана, що сприяє загостренню у стосунках між близькими людьми та родиною. Дуже часто саме народження дитини стає причиною розірвання стосунків з її батьком, і це стає ще однією проблемою для юної матері.

Дівчата до 20 років частіше опиняються у ситуації сповненої розгубленості (56,7) та страху (37,2%), оскільки у більшості опитаних (83%) вагітність настає поза шлюбом і є небажаною та невчасною. Реакція здивування (21,%) та розчарованості (17,2%) з приводу вагітності пояснюється особистісною незрілістю дівчат-підлітків, неготовністю через об'єктивні причини (незакінчена освіта, відсутність постійної роботи, матеріальні труднощі) до ролі майбутньої матері [7, с. 115]

Слід зазначити, що негативний вплив справляє сімейне становище дівчини, особливо байдуже ставлення батька дитини, та вороже ставлення батьків. Дуже часто вагітність неповнолітньої дівчини стає причиною конфліктів у родині. За даними В.К. Юр'єва, позитивно поставилися до народження дитини в їх юної доньки тільки 60% батьків; 15,6% відреагували різко негативно, а більш 14% батьків наполягали на перериванні вагітності, навіть на пізній стадії вагітності, коли існувала реальна загорода здоров'ю їхньої дитини. Психологічно та фізіологічно дівчина ще не готова ні до материнства, ні до переривання вагітності. Те або інше може заподіяти їй серйозну психологічну травму. Дуже часто такі конфлікти опиняються фатальними, і підштовхуючи юних дівчат до уходу з родини в асоціальні компанії ставляють їх на шлях проституції та бродяжництва [8, с. 36].

Здебільшого вагітність приховується тривалий час, дівчата не звертаються до лікаря, внаслідок чого медична допомога надається невчасно. Штучне переривання вагітності в підлітковому віці це явище яке розповсюджується щороку. Відзначається зростання кількості абортів серед дівчат які завагітніли у віці до 17 років, кожен 4-5 аборт підпільний. Багато хто з них робить аборт в комерційних установах, але зі зрозумілих причин ці випадки просто не фіксуються. Дівчата соромляться прийти на прийом до лікаря в жіночу консультацію, оскільки все одно побоюються порушення

анонімності. Але якщо вони туди все-таки звертаються, то розраховувати, звичайно, на хороші і безпечні умови не завжди виявляється можливим.

Часто після такої операції настає посттравматичний стрес, депресія і зрозуміло, що навіть стороння людина в особі соціального працівника, педагога або психолога могла б бути в цій ситуації дуже до речі. Однак сьогодні дівчата в кращому випадку стикаються зі співчуттям лікаря-гінеколога, частіше з байдужістю. У гіршому випадку – з осудом, коли стрес посилюється образами чи поганим поведінням з боку персонала.

Переривання вагітності завдає невіпрочної шкоди жіночій функції дітонародження. Дуже часто трапляються випадки коли саме батьки дівчини наполягають на перериванні вагітності на пізніх строках (штучно спричинені пологи) на тлі чого в цих дівчат розвивається депресія, а іноді, як наслідок, повторна «компенсуюча» вагітність.

Мати-одиночка, яка вирішила зберегти життя дитини, натрапляє на велику кількість проблем, пов'язаних з безпосереднім народженням дитини, відвідуванням жіночих консультацій, що також виявляються свого роду психологічною проблемою. Зовсім ще не досвідчена, дівчина не знає до якого лікаря їй необхідно звернутися, інколи навіть самі жіночі консультації не готові прийняти неповнолітню мати.

Пологи у юному віці нерідко бувають ускладненими, поширеними проблемами вважаються анемія, затримка розвитку плоду, передчасні та складні пологи. Часто юні матері народжують недоношених дітей, що надалі також спричиняє масу проблем, тому що такі діти потребують відповідного догляду, забезпечення необхідними лікарськими препаратами, та й самим матерям також необхідна психологічна допомога та підтримка емоційного стану. Загальна тенденція є такою: чим молодша вагітна, тим більше ризик ускладнень.

Якщо вагітність трапляється до 18 років, то підвищується імовірність народження слабкої, хворої або мертвої дитини. У таких матерів дуже високим є ризик народження дітей з низькою вагою, також для них є характерними високі показники перинатальної смертності, що зумовлюються різними ускладненнями вагітності.

Результати динамічного спостереження за станом здоров'я дітей (Р. К. Ігнат'єв, Д. А. Інагамов) показали, що захворюваність дітей, народжених юними матерями, на першому році життя значно вище у порівнянні з дітьми народженими жінками старшого віку. Серед найбільш розповсюджених хвороб у дітей юних матерів перші місця посідають бронхіти, гострі ангіни, рахіти, паразитарні захворювання – у 2 рази частіше, ніж у дітей, матері яких досягли 20 річного віку. Високою залишається питома вага дитячої смертності, пов'язаної з недотриманням матер'ю режимних моментів, порушенням елементарних правил догляду за дитиною, відмовою або надто запізненою госпіталізацією хворої дитини.

Наступні проблеми, які переслідують юну матір – це продовження освіти. У школі вона перебуває під дуже сильним моральним пресингом, і з боку викладачів, і з боку однолітків, внаслідок чого виникає бажання

приховати вагітність. Уже через деякий час вона припиняє відвідувати школу, спілкуватися з однолітками і, як наслідок, лишається на самоті. Ізолюючи себе від суспільства, вона втрачає можливість придбати досвід спілкування у такий відповідальний період життя. Відмова від навчання у старших класах на користь створення власної родини – широко поширена причина припинення навчання серед дівчат. Переважна більшість неповнолітніх матерів (72%) не встигли отримати середню освіту. Припинюючи навчання, вони частіше за все втрачають можливість продовжити його в майбутньому.

Як показують дослідження, вагітні дівчата-підлітки, які не покинули навчання, здебільшого добре вчаться. Вони успішно займаються в класах професійної підготовки, показують гарні результати з спеціалізованих курсів. Ті юні матері, кому вдається закінчити школу, мало відрізняються від дівчат, котрі ще навіть і не думали про материнство; однак за рідкісним винятком вони продовжують навчатися у вищих навчальних закладах.

Частіше за все юні матері ставляться до своєї вагітності негативно, для них майбутня дитина стає джерелом негативних емоцій, поганого самопочуття, крахом сподівань. Скоріше дівчата схиляються до того, що дитина не є бажаною, тому і вагітність не принесе радощів. Рух та поштовхи дитини викликають роздратування та втому. У дівчат-підлітків материнський інстинкт є ще дуже слабо вираженим: вони рідко проявляють теплий емоційний відгук, коли бачать немовлят, вони менш готові до виконання ролі матері, також вони не спілкуються з майбутньою дитиною за допомогою фізичного контакту, це пояснюється тим, що вони не готові ні з матеріальної, ні з соціальної точки зору відповідати за життя своєї майбутньої дитини. Ставлення матері до плоду під час вагітності залишає стійкий слід на розвитку її психіки. Її емоційний стрес статистично корелює з передчасними пологамі, великою дитячою психопатологією, більш частими випадками шизофренії, низьким IQ, нерідко з шкільними невдачами, високим рівнем правопорушень, схильністю до наркоманії, та спробам суїциду. Діти травмовані ще в утробі матері, залишаються гіперсензитивними до стресових факторів, лякливими, замкненими, та злими [10].

Емоційне становище даної групи характеризується відсутністю настрою, депресією, схильністю відчувати себе відірваними від життя, дуже нещасливими та самотніми. Сутність однієї з проблем юних матерів полягає в певних труднощах взаємозв'язку з оточенням, заниженій самооцінці, і як наслідок, невпевненості у своїх силах, прагненні до схвалення близьких людей, та залежності від їх думки.

Тільки після народження дитини з'являється розуміння того, що ця подія залишить відбиток на все життя, що необхідно відмовитись від «вільного, розгульного життя». Юна мати не має освіти, професії, можливо її професійні мрії ніколи не втіляться в життя, і скоріш за все ніколи не буде того майбутнього на яке вона так сподівалась; юна мати вважає, що виновною у всьому цьому є саме її дитина, нещастя матері пов'язане з її



народженням. Все це може привести до того, що в пологовому будинку юна мати просто відмовляється від своєї дитини. Здебільшого такі молоді матері не заміжні, багато з них мешкають з батьками, мають низький рівень освіти. Причини, з яких найчастіше юні матері відмовляються від дитини це – складна життєва ситуація (відсутність коштів, житла, категорична відмова батька дитини, неприйняття батьків) і т. д.

У 3,3% випадків юні матері, не досягши 18 років виходять заміж. Шлюб як варіант вирішення проблеми вагітності передбачає необхідність виконання батьківських обов'язків, до чого молода пара не завжди готова, оскільки подружжя ще не досягло достатньої зрілості. Ранні шлюби, особливо для дівчаток, можуть бути емоційно і фізично шкідливі. Виходячи заміж у 15-16 років, дівчина ще не готова до статевого життя, до материнства, через те, що не сформувалася психіка, характер, незважаючи на те, що дівчина може виглядати дорослою. Тому сімейне життя перетворюється для неї на суцільний стрес, і внаслідок цього вона може або народити неповноцінну дитину, або втратити її. На думку соціологів, ранні шлюби позбавляють дівчат одного з основних прав – права на освіту, яке необхідне для повноцінного вступу у доросле життя.

У 42,2% випадків дівчата, які не вийшли заміж, розцінюють своє життя, як невдале, зокрема й тому, що народження дитини не дозволило вийти заміж за коханого чоловіка. Великою помилкою вважають саме народження дитини кожна третя серед заміжніх і кожна друга серед незаміжніх.

Юні дівчата та хлопці, віком до 20 років, здебільшого ще не досягли того ступеня зрілості, який є необхідним для народження та виховання дитини, забезпечення її фізичного та психологічного розвитку. Це нерідко стає причиною частих захворювань дитини, а у більш складних випадках діти опиняються покинутими напризволяще, стають жертвами насильства, або вбивства [5]

За даними міністерства охорони здоров'я України, більшу частину матерів, які відмовились від своїх дітей складають молоді дівчата віком до 19 років, що складає 60%. Майже 15% немовлят, народжених юними жінками, тимчасово перебувають у дитячих будинках у зв'язку з неспроможністю матері виконувати материнські обов'язки [9, с. 144].

Рішення відмовитись від дитини приймається задовго до пологів. Психологічне напруження, конфлікти в родині, негативне ставлення батьків до вагітності доньки, байдужість батька дитини сприяють підсиленню і без того негативного ставлення до майбутньої дитини. Замість підготовки до майбутнього материнства юна дівчина змушена вирішувати конфлікти з батьками, влаштовувати сімейне становище, долати матеріальні проблеми.

Узагальнюючи викладене вище, можна сказати, що юні матері, відчувають сильний тиск з боку суспільності, тому що їх вагітність розцінюється суспільством, як асоціальна поведінка. Перш за все, це пов'язано з матеріальними проблемами, відсутністю освіти, професії, власного житла, залежністю від батьків, браком навичок виховання. Окрім

ускладнень медичного характеру, неповнолітні матері відчувають глибоке емоційне переживання. Як правило, вагітність у підлітковому віці не є бажаною та запланованою, і як наслідок в юної матері виникає негативне ставлення до майбутньої дитини. Оскільки виникає необхідність розробки шляхів запобігання вагітності підлітків та засобів вирішення цієї проблеми не тільки у родині, а й у системі державної освіти, то саме ця проблема стане предметом наших подальших наукових пошуків.

### **Список використаної літератури**

**1. Абросимова З. Б.** Сексуальна поведінка в підлітковому середовищі / Абросимова З. Б., Адамчук Д. В., Баранова О. В. // Початкова школа плюс до і після. – 2004. – № 3. **2. Вишневский А. Г.** Население России 2000 / А. Г. Вишневский. – М.: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН, Центр демографии и экологии человека, 2001. – 69 с. **3. Голод З. І.** XX століття та тенденції сексуальних відносин у Росії / З. І. Голод. – СПб.: Алетея, 1996. **4. Греченкова Т. И.** Социальный возраст материнства: дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2004. – 225 с. **5. Гурко Т. А.** Опыты сексуальных отношений, материнства и супружества несовершеннолетних женщин / Т. А. Гурко // СОЦИС. 2002. – № 11. – С. 83 – 91. **6. Мещерякова С.** Психологическая готовность к материнству / С. Мещерякова // ВП. – 2000. – № 5. **7. Скутнева С. В.** Раннее материнство / С. В. Скутнева // ВП. – 2009. – № 7. С. 114 – 118. **8. Юрьев В. К.** Программы изучения репродуктивного потенциала девочек / В. К. Юрьев // Тезисы докладов науч.-практ.конференции «ЦНИЛ за 30 лет работы». – СПб., 1994. – С. 55. **9. Населення України.** Народжуваність в Україні у контексті суспільно-трансформаційних процесів. – К.: АДЕФ-Україна 2008. – 288 с. **10. Zimmerman, Jonathan** (2008-09-04). «Poverty, not sex ed, key factor in teen pregnancy». Open Forum (San Francisco Chronicle): pp.B7.<http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2008/09/03/EDFG12NIU>  
M.DTL

### **Ткачова Ю. Г. Підліткова вагітність – трагедія сучасності**

У статті на основі великого фактичного матеріалу розглянуто та проаналізовано загальні проблеми юних матерів, а також визначено основні причини та фактори сприяючі поширенню проблеми ранньої вагітності серед дівчат віком до двадцяти років, які являють собою групу особливого ризику. Крім того, автором особливо підкреслюється необхідність розробки шляхів запобігання вагітності підлітків та засобів вирішення цієї проблеми не тільки у родині, а й у системі державної освіти. Найбільш сприятливим періодом розв'язання означеної проблеми є навчання у ВНЗ.

*Ключові слова:* підліткова вагітність, контрацептивна культура, психологічна та соціальна незрілість, особистісна зрілість, перинатальна смертність.

**Ткачева Ю. Г. Подростковая беременность – трагедия современности**

В статье, на основе большого фактического материала рассмотрены и проанализированы основные проблемы юных матерей, а также выделены основные причины и факторы способствующие распространению проблемы ранней беременности среди девушек возрастом до двадцати лет, которые являются группой особого риска. Кроме того, автор подчеркивает необходимость разработки путей предотвращения беременности подростков, а также способов решения этой проблемы не только в семье, но и в системе государственного образования. Наиболее благоприятным периодом для решения этой проблемы является обучение в вузе.

*Ключевые слова:* подростковая беременность, контрацептивная культура, психологическая и социальная незрелость, личностная зрелость, перинатальная смертность, программы.

**Tkacheva Y. G. Adolescent pregnancy – the tragedy of modern times**

Taking into consideration all the facts, main problems of young mother's were considered and analysed in the article, basic reasons and factors contributing to the spreading of the adolescent pregnancy among young girls at the age younger than twenty years, who are representatives of extrarisk group, were also marked out. In addition, the author of the article highlights the necessity to work out the ways of preventing adolescent pregnancy, and also methods that will give an ability to solve this problem not only in the family, but also in the public education system. The optimum period for the decision it is problems training in higher education institution is.

*Key words:* adolescent pregnancy, contraceptive culture, psychological and social maturity, maturity of the personality, perinatal mortality.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 374.71 (477.75)

**Л. Ю. Усеинова**

**ВЫЯВЛЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ  
ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ КРЫМА**

В XXI веке происходит стремительное развитие общества в научной и образовательной деятельности. На сегодняшний день образование стало очень актуальным, поскольку научно-технический прогресс, и как следствие инновационное развитие экономики, предъявляет новые требования к специалистам различных профессиональных групп. Чтобы

соответствовать современным требованиям социально-экономического развития, взрослому человеку с необходимо постоянно поддерживать и повышать свой квалификационный уровень, быть осведомленным с различными новациями, как в своей профессиональной деятельности, так и в других сферах. Для удовлетворения таких потребностей трудоспособного населения открываются специализированные образовательные учреждения, которые направлены на обучение взрослого населения по специальным узконаправленным образовательно-профессиональным программам.

Для того чтобы выяснить, как относятся сами взрослые к данной проблеме, необходимо определить, насколько мотивировано взрослое население в получении современных знаний, которые могут им помочь лучше ориентироваться на динамично меняющемся рынке труда, овладеть дополнительными профессиональными преимуществами на своем рабочем месте и обеспечить устойчивое карьерное положение, а также расширить кругозор в различных сферах жизнедеятельности.

Информационный тип общества, сформировавшийся в конце XX столетия, ставит перед современным человеком задачу – учиться на протяжении всей жизни (*life-long education*), поэтому система образования призвана удовлетворять потребность в знаниях и умениях соответствующих современным достижениям науки не только молодого, но и взрослого населения [6].

Вопросу обучения взрослого населения уделяется большое внимание и рассматривается многими исследователями, в работах Л. Чулковой [6], Л. Филатовой [5], В. Анищенко [1], И. Колесниковой [3], С. Змеева [2].

С. Змеев, в своей монографии, посвященной рассмотрению основных положений теории андрагогики, излагает материал в широком международном контексте развития сферы образования, ведущих его концепций – непрерывного и свободного (открытого) образования, образования взрослых. Автор опирается на отечественный и зарубежный опыт их теоретического осмысления и практической реализации, с привлечением широкого спектра мнений отечественных и зарубежных исследователей [2].

Целью статьи является выявление мотивации к обучению взрослого населения, их заинтересованности в обучении для своего саморазвития на основе диагностики мотивации к обучению жителей АР Крым.

Современной наукой, которая занимается обучением взрослых, является андрагогика.

Андрагогика – (*от греч. andros – взрослый человек и agōg – руководство, воспитание*), одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых. Если переводить буквально, андрагогика – это «ведение взрослого человека» (человеко-ведение). Поскольку термин порожден педагогической действительностью, речь идет о ведении с помощью образования [3, с. 4].

Для достижения поставленной цели в данной статье, была составлена анкета «Выявление мотивации к обучению взрослого населения Крыма» согласно которой проведено анкетирование.

Уточним, что *анкетирование* – (англ. *survey*), метод получения первичной информации, заключающийся в составлении анкет и проведении опроса; применяется в обществе, науках, при переписях населения, в изучении обществ, мнения [4].

Анкетирование было проведено среди жителей АР Крым с целью выявления мотивации к обучению взрослого населения. Возраст опрашиваемых колебался от 29 до 50 лет, количество опрашиваемых 30 человек.

Ниже представлены результаты проведенного анкетирования и их анализ. Первый вопрос касался общего уровня образования населения. На вопрос «Какое у Вас образование» более шестидесяти процентов респондентов (61,2 %) ответили, что имеют среднее образование (см. рис. 1, а). Это подтверждают официальные данные статистики, которые позволяют заключить о потенциальной необходимости продолжения образования представителями населения АР Крым.

Практически все опрошенные (96,6 %) согласились с утверждением «Учиться никогда не поздно», что говорит о том, что независимо от возраста жители Крыма осознают необходимость и возможность обучения даже в достаточно зрелом возрасте (рис. 1, б).

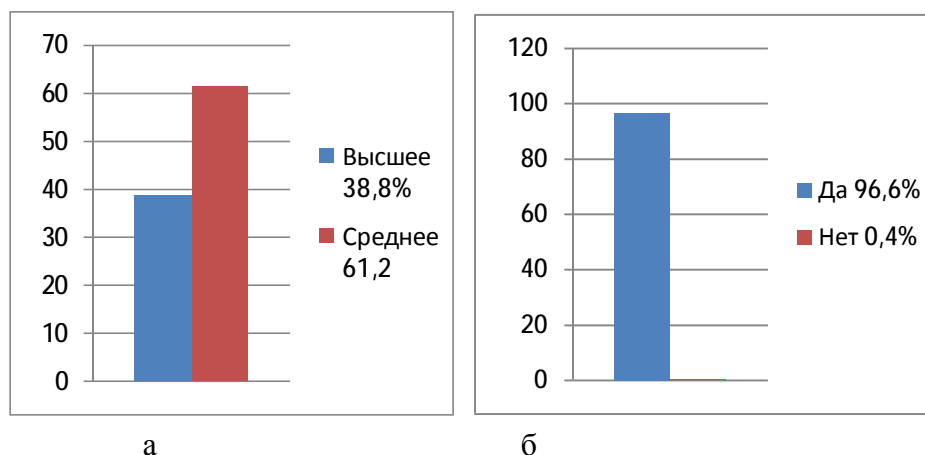


Рис. 1. а) Какое у Вас образование?; б) Согласны ли Вы с выражением «Учиться никогда не поздно»?

Однако большинство респондентов (60,8 %) неадекватно относится к получению высшего образования и считает, что оно не является обязательным. Респонденты остановились на мнении, что достаточно заниматься самообразованием для получения необходимых знаний (рис. 2, а). По нашему мнению, такое противоречивое отношение населения Крыма (да и всей Украины) к высшему образованию связано, прежде всего, с тем, что наличие более высокой квалификации не приводит к адекватному увеличению оплаты труда.

Тем не менее, из всех респондентов 70,6 % отметили, что самообразование играет для них важную роль в процессе жизни (рис. 2, б). Это свидетельствует о том, что население признает факт необходимости обновления и совершенствования своих знаний, по крайней мере, для сохранения своего карьерного положения, профессионального статуса или для обеспечения комфортных взаимоотношений в рамках своего социума.

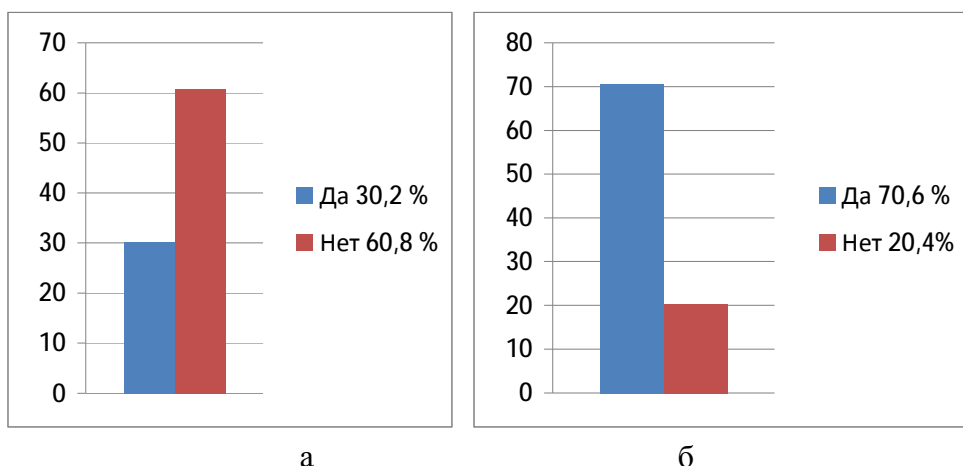


Рис. 2. а) Считаете ли Вы обязательным получение высшего образования; б) Занимаетесь ли Вы самообразованием?

Опрашиваемые, отрицательно ответившие на вопрос о самообразовании, мотивировали свой ответ следующими причинами: нехватка времени (8%), недостаток средств (11%), остальные 10,4% погружены в семью, домашние заботы (см. рис. 3, а), но скорей всего это отговорки, нежели чем истинные причины.

В ходе диагностики было выявлено, какой инструментарий обучения используют представители населения АР Крым. Так, 40% респондентов занимаются самообразованием с помощью сети интернет, в то время как библиотеку предпочитают 25% опрошенных, а 5,6% используют научные журналы, газеты, другие СМИ (рис. 3, б).

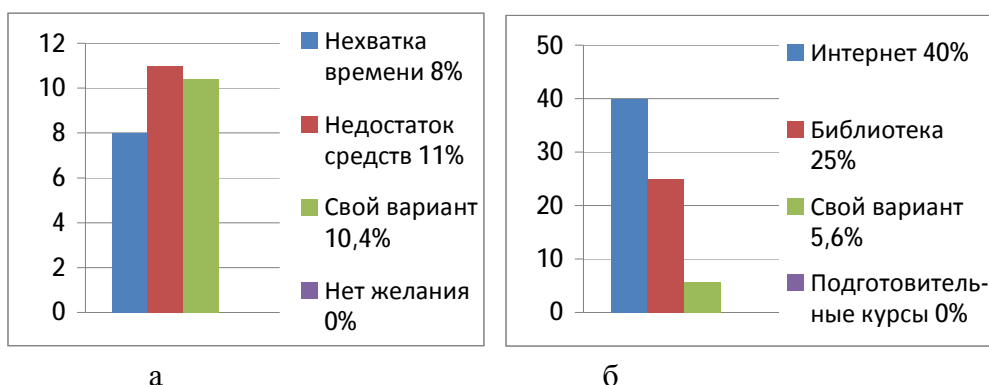


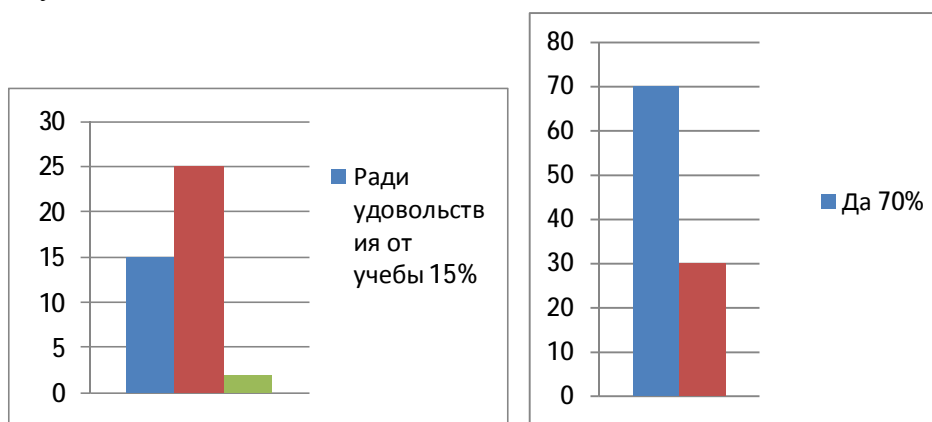
Рис. 3. а) По какой причине Вы не занимаетесь самообразованием?; б) С помощью, каких средств Вы осуществляете самообразование?

Следующие вопросы были направлены на выяснение причин, по которым взрослое население решает обучаться. Опрошенные респонденты объясняют необходимость постоянного обучения и самообразования с целью получения удовольствия (15%), для общения с людьми, связанными похожими интересами (25%). Достаточно большое количество респондентов (35,5%) считают, что самообразование помогает им быть осведомленными о развивающемся и быстроизменяющемся в современном мире социуме и другой окружающей среде (рис. 4, а).

Несмотря на разброс в мнениях крымского населения о причинах обучения, большинство опрошенных (70%) твердо считают, что человек в настоящее время нуждается в обучении на протяжении всей жизни (рис. 4, б).

Результаты проведенного опроса подтверждают современные тенденции, сложившиеся в образовании взрослых. Для взрослого населения Крыма эта проблема является достаточно актуальной. Однако необходимо отметить, что население Крыма наряду с тем, что признает необходимость постоянно обновлять свои знания и заниматься самообразованием, не стремится существенно повысить свою квалификацию путем получения высшего образования или переквалификации.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что взрослое население Крыма осознает необходимость продолжения обучения по различным причинам и имеет достаточную мотивацию для пополнения и актуализации своих знаний.



*Рис. 4. а) Для чего Вы учитесь?; б) Считаете ли Вы правильным обучение на протяжении всей жизни?*

Объективная ситуация, сложившаяся в нашей стране с моделью оплаты труда, которая не имеет четкой зависимости от уровня квалификации работников, нивелирует мотивацию получения высшего образования. Это является негативным явлением, которое в какой-то степени объясняет понижение качества подготовки в отечественной высшей школе.

В дальнейшем необходимо провести комплексное исследование направлений и профессиональных сфер, в которых население может продолжать свое образование и самообразование, а также каким способом и

с помощью каких образовательных учреждений возможно реализовать свои потребности в обучении.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Аніщенко В.** Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя / В. Аніщенко, О. Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; редкол. В. Г. Кремень та ін. – К. : [б. и.], 2010. – С. 203 – 209. – (Вип. 2).
- 2. Змеєв С.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 271 с.
- 3. Колесникова И.** Основы андрагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Колесникова, А. Марон, Е. Тонконогая и др. ; под ред. И. Колесниковой. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 177 с.
- 4. Мир** словарей [Электронный ресурс] / Социологический словарь. – Режим доступа : [http://mirslovari.com/content\\_soc/anketirovanie-439.htm](http://mirslovari.com/content_soc/anketirovanie-439.htm). – Название с экрана.
- 5. Філатова Л.** Освіта дорослих – відповідь на виклики ХХІ століття / Лариса Філатова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць / Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; редкол. В. Кремень та ін. – К. : [б. и.], 2010. – С. 195 – 202. – (Вип. 2).
- 6. Чулкова Л.** Современные тенденции развития системы образования взрослых в Германии / Людмила Чулкова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; редкол. В. Кремень та ін. – К. : [б. и.], 2011. – С. 146 – 153. – (Вип. 2, ч.2).

#### **Усеїнова Л. Ю. Виявлення мотивації до навчання дорослого населення Криму**

У статті розглянуто проблемні питання навчання дорослого населення. Проведена діагностика ставлення і мотивації населення АР Крим до продовження навчання, самоосвіти в дорослому віці, їх зацікавленості в навчанні для свого саморозвитку на основі анкетування. Представлені малюнки за результатами проведеного опитування у вигляді діаграм. Виявлено позитивне ставлення дорослого населення АР Крим до оновлення знань, а також чинники, які гальмують прагнення людей до саморозвитку.

*Ключові слова:* мотивація до навчання, навчання дорослого населення, анкетування.

#### **Усеїнова Л. Ю. Выявление мотивации к обучению взрослого населения Крыма**

В статье рассматриваются проблемные вопросы обучения взрослого населения. Проведена диагностика отношения и мотивации населения АР Крым к продолжению обучения, самообразованию во взрослом возрасте, их заинтересованности в обучении для своего саморазвития на основе анкетирования. Представлены рисунки по результатам проведенного опроса в виде диаграмм. Выявлено положительное отношение взрослого населения



АР Крым к продолжению образования, а также факторы, которые тормозят этот процесс.

*Ключевые слова:* мотивация к обучению, обучение взрослого населения, анкетирование.

**Useinova L.U. Exposure of motivation to educating adult population of Crimea**

The problem questions of educating of adult population are examined in the article. Diagnostics of relation and motivation of population is conducted of the Crimean to continuation of educating, self-education in adult age, to their personal interest in educating for the саморазвития on the basis of questionnaire. Pictures are presented on results the conducted questioning as diagrams. Positive attitude of grown man population of Autonomous Republic Crimea is exposed toward continuation of education, and also factors which brake this process.

*Key words:* motivation to educating, educating of adult population, questionnaire.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Тархан Л. З.

## **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

УДК 378.015.311:316.45

**О. Г. Берестенко**

### **КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Розвиток індивіда, існування його як особистості неможливі без зв'язку із суспільством, без спілкування з іншими людьми. Історичний досвід і практика свідчать, що ізоляція людини від суспільства спричиняє цілковиту втрату людської особистості, її соціальних якостей і властивостей.

Потреби сучасного суспільства, його духовні і матеріальні сфери зумовили особливу актуальність проблем спілкування, окреслили принципово нові ознаки світової цивілізації, що пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, з новими інформаційними технологіями, з процесами глобалізації.

Освітній простір XXI століття – це синкретичне, соціокультурне й інформаційне середовище (школа, ВНЗ, відео-, телекомунікації, комп'ютери, електронна пошта, Інтернет, Скайп та інше), яке дозволяє особистості нескінченно розвивати власні освітні інтереси, творчі здібності й активізувати когнітивну діяльність на основі нових комунікативних стратегій.

Підвищення соціальної мобільності, динамізму нинішнього життя різко збільшують кількісний і якісний спектр контактів професіонала, а бурхливий розвиток інформаційних засобів суперечливо впливає на суспільство, зумовлюючи спілкування людей з різними прагненнями й обмежуючи безпосередні контакти.

Інтенсивне зростання ролі професійного спілкування та потреби вдосконалення його культури зумовлені низкою об'єктивних факторів: по-перше □ це перехід до інформаційного суспільства та пов'язаного з цим зростанням інтенсивності процесів взаємообміну інформацією; по-друге, швидке зростання кількості та якості засобів обміну інформацією; по-третє, зростання потреби в людях, без удосконалення культури професійній спілкування яких, неможливе функціонування таких галузей, як виховання, освіта, охорона здоров'я, наука, мистецтво, політика, підприємництво тощо; зростання потреби в спеціалістах, зайнятих в різних галузях, що потребують кооперації та взаємодії в досягненні спільних цілей.

Спілкування охоплює всю багатогранність духовних і матеріальних форм життєдіяльності людини і є її суттєвою потребою, формою людської взаємодії, через яку індивіди фізично і духовно впливають один на одного, формують уявлення про світ, приходять до взаєморозуміння, оскільки воно

передбачає обмін думками і почуттями з іншими людьми, а також звернення людини до самої себе: власної душі, спогадів, сумління, мрій.

На початку ХХ ст. теоретики та практики почали усвідомлювати багатовимірну стимулюючу роль спілкування в житті людини. До спілкування, як наукової проблеми, активно підійшли спеціалісти з психології, етики, філософії, соціології, педагогіки, економіки та інших галузей наук.

У різні часи підходи до вивчення спілкування були не однаковими. У 20 – 60-ті роки психологи досліджували масові процеси спілкування; потім – в онтогенезі, у взаємозв'язку з мовленням і вищими психічними функціями, у 60-70-ті роки, як зміну поведінки людей у різних ситуаціях безпосереднього спілкування. Були проаналізовані різні засоби (зокрема невербальні характеристики та їх значення для сприймання однієї людини іншою); прикладні аспекти спілкування як цілеспрямованого впливу. Практичну цінність мали популярні поради американського психолога Д. Карнегі про те, як поліпшувати спілкування та завойовувати собі друзів. Вони стосуються технології спілкування, але не розкривають його етичної та психологічної структури й закономірностей.

У 30-ті роки в результаті розвитку економіки, засобів комунікації, зростання політичної залежності одних народів від інших, посилюються загальнолюдські цінності в моралі: добро, честь, обов'язок, істина та інше. Перед загрозою загальнолюдського знищення людина стала більше відчувати себе абсолютною цінністю, що стало причиною розвитку соціальної психології, посиленню її впливу на інші дисципліни. Проблеми спілкування перетворилися на «логічний центр» усієї системи психологічної проблематики. Це зумовило розвиток науки про людину, про її відносини з іншими. На Заході зародилася школа «людських відносин», яка вивчала зв'язок, між етичними нормами та поведінкою людей, між обов'язком та ставленням до діла.

Розвиток виробничих відносин стимулював учених і практиків до вивчення спілкування у зв'язку з розвитком особистості. Саме на цьому шляху плідно об'єдналися позиції етиків, психологів та педагогів. У науці відбувся так званий комунікативний поворот. Суть його – у переході від суб'єкта, який віддає перевагу монологу, до суб'єкта, що прагне діалогу у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми.

Основну увагу науковці зосереджували на засобах комунікації, особливостях контакту, комунікативних діях, видах взаємодії, зокрема, у конфліктних ситуаціях і під час переговорів. Таке гуманістичне осмислення спілкування сприяло поширенню ідей в Україні, в середині 70-х років з'являються перші праці з проблеми ділового та професійного спілкування (зокрема педагогічного). Цей феномен відокремлюється й формалізується як наукова категорія, описуються види, форми, стилі спілкування та його особливості.

У 80-ті роки ХХ століття формулюється поняття «організаційна культура» – як важливий інструмент управління. Науковці назвали

культуру, і передусім культуру професійного спілкування, важливим складником в боротьбі за успіх у бізнесі.

За останні десятиріччя розширився фронт досліджень у галузі спілкування, було зроблено помітний крок уперед у науковому осмисленні. В них зазначається, що спілкування сприяє створенню умов для розвитку мотивації тих, хто займається професійною діяльністю, надає їй творчого характеру, розвиває особистості суб'єктів спілкування, попереджає виникнення психологічних бар'єрів [2].

Сучасні науковці розглядають спілкування, як різновид діяльності. У дослідженнях і вітчизняних, і зарубіжних учених найбільш детально описано ділове, професійне, зокрема педагогічне спілкування, спрямованість їх практична, яка має на меті досягнути ефективності професійної діяльності [1 – 3; 10; 11].

**Мета** цієї статті полягає в осмисленні основ професійного спілкування, його видів, типів і форм у взаємодії в різних ситуаціях у процесі професійної діяльності, осягненні шляхів та засобів розвитку професійної позиції, осмислення психології культури професійного спілкування.

Об'єктом нашого вивчення є професійне спілкування, що формується в умовах конкретної професійної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості і є важливою частиною цієї діяльності.

Предметом дослідження є культура професійного спілкування як характеристика високого рівня професіоналізму та реалізації творчих здібностей особистості. Поняття «культура» визначається, як «сукупність досягнень виробничих, суспільних, духовних відносин, високий рівень, вміння» (С. Ожегов). Воно пов'язане з ефективністю, результативністю та удосконаленням діяльності.

У професійній діяльності люди намагаються досягти не лише загальних, а й особисто значущих цілей; завдяки знанням, вмінням, навикам, набувають власного стилю спілкування – найкомфортнішого, зрозумілого й усвідомленого. На даному етапі зростає роль культури професійного спілкування, як цілісної системи, яка охоплює зовнішню культуру, культуру мовлення, культуру почуттів, культуру поведінки, етикет.

Ми розглядаємо професійне спілкування як творчий, керований процес взаємообміну повідомленнями, організації взаєморозуміння, досягнення оптимальної взаємодії, взаємопізнання в різних видах діяльності учасників професійно спрямованої комунікації.

Під творчістю в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторного, оригінального. Творча діяльність надзвичайно складна, реалізується в розмаїтості форм. Кожна особистість здатна до творчості, у ній вона розкривається з найбільшою повнотою (М. Афанасьєв, С. Безклубенко, М. Блінова, Ю. Борєв, А. Гройсман, Е. Громов, В. Єршов, С. Раппопорт та ін.). Професійне спілкування стикається з безліччю непередбачених ситуацій, в яких по-

новому треба розв'язувати задачі взаєморозуміння і взаємодії, рішення яких не можна здійснити за відомим алгоритмом чи шаблоном, хоча знання загальних творчих підходів до розв'язання професійних задач сприяють подоланню труднощів. У професійному спілкуванні людина виявляє творчі якості, здібності, знання, засвоює суспільний досвід, норми, цінності, способи діяльності, формуючись при цьому як особистість і суб'єкт діяльності. Виокремлюються такі характеристики професійного спілкування: співрозмовники є особистостями, значущими одне для одного, вони активно взаємодіють з приводу конкретного діла, а основне завдання такого спілкування – продуктивна співпраця, співтворчість. [1; 4; 10]

Культура професійного спілкування – це соціально значущий показник здібностей, умінь здійснювати свої взаємини з людьми, формується на основі певних умов професійної діяльності, вбирає в себе її особливості, базується на ній, виступає важливим складником, засобом діяльності. Головним принципом професійного спілкування – суб'єкт-суб'єктний характер спілкування, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності суб'єктів спілкування, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності сприймати співрозмовника, взаємодіяти з ним [1].

Сучасні психологи (Д. Аткинсон, Р. Бернс, В. Кан-Калик, І. Кон, К. Роджерс та ін.) доводять вплив спілкування на розвиток емоційної та інтелектуальної сфер людини, вважають, що у спілкуванні здійснюється своєрідна «презентація» внутрішнього світу особистості. У теорії психології стверджується думка, що потреба у спілкуванні є однією з основних (базових) потреб людини, яка суттєво впливає на її розвиток [3].

Спілкування – багатоплановий процес, а спільне у чотирьох компонентах слово «взаємо» має на увазі двох або кілька суб'єктів спілкування: перцепцію – процес взаємсприймання; комунікацію – процес взаємообміну інформацією; інтеракція – процес формування стратегії взаємодії; рефлексію – процес взаємоусвідомлення того, як суб'єкта сприймають і оцінюють інші. Культура професійного спілкування – це культура перцепції, плюс культура комунікації, плюс культура інтеракції, культура рефлексії.

Засновано на потребі спільної діяльності, професійне спілкування передбачає такі функції: регулятивну (регулює офіційні стосунки у державно-правовій і суспільно-виробничій сферах); комунікативну (обмін інформацією); інтерактивну (обмін діями); перцептивну та рефлексивну (взаємсприймання і встановлення взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню).

Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає змогу професіоналу організувати взаємодію як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями, забезпечуючи співробітництво і співтворчість. У процесі співробітництва постійно виникають ситуації, у яких професіонал має швидко зорієнтуватися й обрати правильні засоби

комунікації, побудувати процес спілкування, знайти стиль поведінки, визначити внутрішню сутність дій і вчинків співрозмовника, ступінь сформованості його знань, умінь. Тому питання готовності до здійснення професійного спілкування набувають всеохоплюючого характеру.

Реалізація функцій та вміле використання видів, типів і форм спілкування є передумовою ефективності, результативності професійного спілкування (табл.1).

*Таблиця 1.*

**Види, типи і форми професійного спілкування**

Види професійного спілкування	Типи професійного спілкування	Форми професійного спілкування
вербальне	безпосереднє (пряме)  опосередковане (непряме)	Індивідуальне: монологічне, діалогічне Групове: монологічне, діалогічне Письмове За допомогою технічних засобів
невербальне	Безпосереднє(пряме)	Жести Міміка Пози Умовні сигнали

Основою поділу професійного спілкування на види є ступінь участі або неучасті в ньому мови (усної і писемної). За цією ознакою виокремлюють вербальне і невербальне спілкування.

Вербальне (лат. *verbum* – слово) спілкування – словесне спілкування, учасники якого обмінюються висловлюваннями щодо предмета спілкування за допомогою мови, системи знаків, які служать засобом спілкування.

Невербальне спілкування – обмін інформацією між людьми за допомогою немовних комунікативних елементів (жестів, міміки, виразу очей, постави та ін.), які разом із засобами мови забезпечують створення, передавання і сприйняття повідомлень.

Історично склалися два типи професійного вербального спілкування: безпосереднє (пряме) й опосередковане (непряме). Уся система безпосереднього й опосередкованого спілкування впливає на розвиток і особистості, і взаємин між людьми.

Пряме вербальне спілкування – безпосередній усний контакт між учасниками спілкування («обличчям до обличчя»), в якому інформація передається за допомогою мовних знаків та інтонаційних засобів (підвищення або пониження тону, манера мовлення, що виражає почуття, ставлення до предмета, висловлювання), та охоплює елементи невербального (жести, міміку, пози).

Розрізняють форми прямого вербального спілкування: індивідуальне монологічне (передавання усної інформації без зворотнього зв'язку), індивідуальне діалогічне (відбувається між двома людьми і передбачає

зворотний зв'язок між відправником і реципієнтом), групове монологічне (учасниками є троє і більше осіб. Модифікацією такого спілкування є публічний виступ керівника перед колективом чи за його межами (лекція, доповідь), і групове діалогічне – форма колективного обговорення проблем, ситуацій, пропозицій на ділових нарадах, засіданнях колегіальних органів управління, тощо.

Непряме вербальне спілкування – це відсутність безпосереднього контакту, інформація позбавлена емоційного (інтонаційного) наповнення і не супроводжується невербальними засобами спілкування. За письмової форми непрямого вербального спілкування інформація передається від відправника до реципієнта у формі відповідного документа, в якому зафіксовані атрибути ділових контактів (назва організації-відправника і організації-одержувача, дата відправлення, номер реєстрації вихідної кореспонденції, підпис відповідального працівника), що є її перевагами. Основні недоліки такої форми спілкування – обмеженість інформації, затримання в часі і отриманням зворотного зв'язку, ймовірність виникнення помилок при розшифруванні повідомлення.

На сучасному етапі поширеним є непряме вербальне спілкування з використанням технічних засобів (телефонного зв'язку, електронної пошти, факсимільної техніки тощо), які забезпечують оперативність передавання інформації. Однак використання їх унеможлиблює документування інформації. Динамічно розвивається і все більше знаходить прихильників спілкування засобами електронного зв'язку (скайп).

Вербальне спілкування відбувається завдяки використанню усної та писемної мови, що забезпечує формування і відтворення думок, почуттів мовця.

Вся система вербального та невербального спілкування, безпосереднього й опосередкованого, форм спілкування впливає на розвиток і особистості, і взаємин між людьми.

*Таблиця 2.*

**Форми професійного вербального спілкування**

Усна форма професійного спілкування	Писемна форма професійного спілкування
Лекція, бесіда, дискусії, диспути, дебати, діловий прийом, доповідь, розмова, нарада, ділові переговори, розповідь, інструктаж, повідомлення та інше.	Документи різних видів: автобіографія, резюме, теза, рецензія, заява, пропозиція, скарга, характеристика, трудова книжка, особовий листок з обліку кадрів, довідка, висновок, доповідна записка, пояснювальна записка, запрошення, звіт, лист, оголошення, план, протокол, витяг із протоколу, телеграма, адреса, телефонограма, радіограма, факс, акт, доручення, розписка, список, таблиця, накладна, договір, трудова угода, контракт, ділова доповідь (написаний текст) тощо

Якщо професійна, творча особистість хоче переконати слухача (читача) в правдивості запропонованої теми, їй варто подбати, щоб слово її було зрозумілим, тема була переконливо обґрунтована. Слід навчитися контролювати свої емоції та інтонації, які диктують міміку і жести. Крім знань про спілкування, певних навичок і вмінь, особистість повинна мати ще й позитивну комунікативну установку на спілкування, не просто на встановлення контакту, а на людину як загальнолюдську цінність, тоді цей контакт стане олюдненим, і спілкування відбуватиметься на високому культурному рівні.

### **Список використаної літератури**

**1. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічні комунікації : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ Академія, 2006. – 256 с. **2. Иванова Н. В.** Проблема формирования индивидуального стиля педагогического общения / Н. В. Иванова // Формирование творческой индивидуальности : материалы науч.-практ. конф. – Мн., 1994. – С. 17. **3. Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с. **4. Кан-Калик В. А.** Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никондров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с. **5. Мудрик А. В.** Общение школьников / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1987. – 80 с. **6. Мудрик А. В.** Общение в процессе воспитания : учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России., 2001. – 320 с. **7. Рыданова И. И.** Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская наука, 1998. – 319 с. **8. Хміль Ф. І.** Ділове спілкування : навч. посіб. / Ф. І. Хміль. – К. : Акдемвидав, 2004 – 278 с. **9. Данилова Е.** Психологическая беседа как основной метод получения информации о ребенке / Е. Данилова // Воспитание школьников. – 2005. – № 7. **10. Мистецтво життєтворчості особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 2. – 936 с. 11. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.**

### **Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування як результат вдосконалення індивідуальних творчих здібностей особистості**

У статті розглянуто основи професійного спілкування, його види, типи і форми у взаємодії в різних ситуаціях у процесі професійної діяльності, шляхи та засоби розвитку професійної позиції, осмислення психології культури професійного спілкування. Основою поділу професійного спілкування на види є ступінь участі або неучасті в ньому мови (усної і писемної). За цією ознакою виокремлюють вербальне та невербальне спілкування та два типи: безпосереднє (пряме) й опосередковане(непряме), які впливають на розвиток особистості і взаємини між людьми.



*Ключові слова:* спілкування, професійне спілкування, культура, культура професійного спілкування, вербальне спілкування, невербальне спілкування, ефективність, перцепція, комунікація, інтеракція, рефлексія.

**Берестенко Е. Г. Культура професійного общения как результат усовершенствования индивидуальных творческих способностей личности**

В статье рассматриваются основы профессионального общения, его виды, типы и формы во взаимодействии в разных ситуациях в процессе профессиональной деятельности, пути и способы развития профессиональной позиции, осмысление психологии культуры профессионального общения. В основу деления профессионального общения на виды положена степень участия в нем языка. По этому признаку выделяют вербальное, невербальное общение и два типа: непосредственное(прямое) и опосредованное(непрямое), которые влияют на развитие личности и отношения между людьми.

*Ключевые слова:* общение, профессиональное общение, культура, культура профессионального общения, вербальное общение, невербальное общение, эффективность, перцепция, коммуникация, интеракция, рефлексия.

**Berestenko O. G. The culture of professional communication as a result of improving individual creative skills of a person**

The article deals with the principles of professional communication, its types, aspects and forms in interaction of different situations during the process of professional activity; ways and methods of development the professional position, comprehension of psychological culture of professional communication. The basis of the separation of professional dialogue on the types is based on the level of involvement and participation of the language in it. According to this creation, the verbal and nonverbal communications are determined and two types: direct and indirect, that influence to the development of personality and relations among people.

*Key words:* communication, professional communication, culture, culture of professional communication, verbal communication, nonverbal communication, effectiveness, perception, interaction, reflection, transaction, emption.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2012 р.

Прийнто до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3:330:811-051

**А. Д. Виселко**

### **ТИПИ І ВИДИ ІНШОМОВНОГО ЗАНУРЕННЯ, ФУНКЦІЯ І МІСЦЕ ПОПЕРЕДНЬОГО ПІДГОТОВЧОГО ЗАНУРЕННЯ**

У сучасних умовах, окрім якісної професійної підготовки, невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. Саме тому перед методикою викладання іноземних мов як наукою стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Одним з найоптимальніших шляхів є впровадження в навчальний процес програм іноземномовного занурення.

Основною метою нашої статті було проаналізувати переваги та недоліки вже наявних та описаних науковцями видів іноземномовного занурення, а також охарактеризувати функцію і місце серед інших видів запропонованого нами попереднього підготовчого занурення у навчанні англійської мови професійного спілкування студентів економічних напрямів підготовки.

У зарубіжній літературі різні види занурення описують Р. Джонсон, М. Свейн [19], С. Бургер [13], Н. Холобоу, Ф. Дженесі, В. Ламберт [16]; Дж. Каммінс [14; 15], Д. Фріман, Й. Фріман [17; 18]. У вітчизняній методиці викладання іноземних мов проблеми класифікації занурення висвітлено в роботах О. Б. Тарнопольського [3; 7; 8; 9], Г. В. Турчиної [11] З. М. Корневої [1; 2]. Якщо іноземні автори не враховують специфіки української вищої школи, то в підходах останніх, на наш погляд, є певні недоліки, усуненню яких сприятиме запропонований нами підхід, який описується в даній статті, що й зумовлює її актуальність.

У попередніх роботах нами було запропоновано вирізняти два типи занурення: *повноцінне занурення* та *попереднє підготовче занурення (ППЗ)*. Це саме два типи, а не два види занурення, тому що між ними є дуже суттєва типологічна різниця. Перший та головний тип був названий *повноцінним зануренням*, оскільки, проводячись у курсах немовних дисциплін, воно відповідає тому, для чого і як методика та технологія іноземномовного занурення була розроблена з самого початку і як воно використовується в усьому світі. Функція такого занурення навчати предметному змісту немовних дисциплін іноземною мовою, підсвідомо підвищуючи рівень володіння цією мовою у тих, хто навчаються.

На відміну від цього, *попереднє підготовче занурення*, яке було розроблено нами, проводиться тільки на заняттях з іноземної мови на просунутому рівні володіння нею майбутніми економістами. Типологічна різниця між *повноцінним зануренням* і ППЗ – не тільки і не стільки в тому, що обидва типи занурення проводяться у курсах дисциплін різних типів (у курсах різних немовних дисциплін для повноцінного занурення і тільки в

курсі мовної дисципліни для попереднього підготовчого занурення). Головна різниця полягає у відмінності функцій.

ППЗ, як і повноцінне занурення, також навчає предметному змісту немовних дисциплін іноземною мовою (хоча і на нижчому та простішому рівні ніж повноцінне занурення), здебільшого підсвідомо підвищуючи рівень володіння цією мовою у тих, хто навчаються (хоча і надаючи їм при цьому більший, ніж у повноцінному зануренні, обсяг мовної підтримки та допомоги – зокрема експліцитної). Але у попереднього підготовчого занурення є ще одна найважливіша функція, заради якої воно власне і було розроблено.

Головною функцією ППЗ є якомога точніше, хоча й у спрощеному вигляді, змоделювати в звичних і тим самим комфортних для студентів умовах занять з іноземної мови повноцінне занурення, що надалі буде проводитися у курсах немовних (спеціальних) дисциплін, які будуть ними вивчатися. Мета полягає в остаточній мовній, змістовній та психологічній підготовці тих, хто навчаються, до такого повноцінного занурення у курсах спеціальних предметів, так щоб воно не стало занадто складним і малодоступним для студентів.

Якщо іншомовне занурення розподілено на два типи й основою типології є різниця у функціях та те, в яких курсах проводиться занурення (у курсах немовних дисциплін або в курсі іноземної мови), то, як і у всякій класифікації за типами (типологізації), кожний з типів має об'єднувати декілька видів об'єкту, який класифікується. Різних видів попереднього підготовчого занурення ще не існує, оскільки такий тип іншомовного занурення вперше пропонується нами в єдиному виді, який був розроблений у нашому дослідженні. Хоча не можна виключити й те, що будуть розроблені різні види попереднього підготовчого занурення, якщо цей напрямок досліджень буде продовженим. Але існують принаймні три види повноцінного занурення, тобто такого, яке проводиться на заняттях з немовних дисциплін:

1. Повне занурення (*total immersion* [19]);
2. Часткове занурення (*partial immersion* [13; 16]);
3. Помірне занурення (*sheltered/structural immersion* [14; 15]), підхід, який розвинувся із такого специфічного напрямку в методиці як помірне навчання англійської мови [17; 18].

Повним зануренням [19] прийнято називати найвищу та найскладнішу форму занурення, яке проводиться на заняттях з немовних, і перш за все фахових, дисциплін без будь-якого огляду на те, що такі заняття ведуться не рідною мовою студентів, а іноземною для них мовою. Якщо ті, хто навчаються, і отримують якусь мовну підтримку та допомогу, то вони бувають тільки імпліцитними або надаються на окремих заняттях з мови, що є додатковими до повного занурення і відокремленими від них (так зване *adjunct language instruction* [12]). Фактично, в умовах українського ВНЗ ми будемо мати справу з повним зануренням, коли курс викладає носій мови, запрошений спеціаліст з англійської мови країни, або коли іншомовний

рівень викладача курсу, і студентів настільки високий, що немає сенсу побоюватися виникнення мовних проблем. Саме впровадження повного англомовного занурення на старших курсах економічних ВНЗ та факультетів економічного профілю може служити кінцевою метою впровадження програм англомовного занурення взагалі.

Часткове та помірне занурення виникли пізніше ніж повне занурення як його модифіковані та спрощені варіанти (види) – хоча і вони проводяться тільки в курсах з немовних дисциплін, а не в курсі іноземної мови, тобто належать до *повноцінного занурення (plain immersion [20])*. Їх поява зумовлена тим, що спроби відразу впровадити повне занурення у навчальний процес дуже часто терпіли невдачу, оскільки студенти не були готові до нього ані в мовному, ані в психологічному плані. Необхідно було створити дещо полегшені у порівнянні з повним варіанти повноцінного занурення, які б не викликали таких труднощів у студентів або учнів, одночасно слугуючи своєрідними «сходами» для пізнішого переходу до повного занурення.

Зазначимо, що в обох полегшених варіантах повноцінного занурення «полегшення» досягалося переважно за рахунок використання рідної мови студентів.

Першим з таких полегшених варіантів (видів) було *часткове занурення [13; 16]*. У ньому на початковому етапі навчання передбачалося використання рідної мови студентів з поступовою заміною її іноземною мовою занурення. Наприклад, лекції в університетському курсі спеціальної дисципліни могли починати читатися рідною мовою, а практичні заняття проводитися мовою занурення. Поступово також з лекцій рідна мова витіснялася іноземною мовою занурення й останнє «переростало» в повне. Відповідні заняття у курсі в термінології авторів, на яких вище було зроблено посилання, отримали назву *pull-out classes*.

Але й часткове занурення виявилось у деяких випадках занадто складним для певних категорій студентів. Тому з'явилась необхідність у розробці ще одного модифікованого варіанту (виду). Цей варіант отримав назву *помірного занурення [14; 15]*.

Помірне занурення було створене як найпростіший варіант повноцінного занурення, придатний для використання у тих випадках, коли учні або студенти не спроможні відразу почати працювати навіть у програмах часткового занурення, а потребують попередньої стадії роботи в ще більш полегшеному виді програми. Помірне занурення передбачає можливість певного використання рідної мови студентів протягом всього курсу викладання тієї чи іншої немовної дисципліни і значно вищий ніж навіть у частковому зануренні рівень пристосованості до мовних можливостей учнів або студентів. Це вважається достатнім для того, щоб у подібній програмі змогли працювати ті, у кого вихідний рівень володіння іноземною мовою ще не є дуже високим.

У вітчизняній методиці спроби впровадити іншомовне занурення у процес навчання у ВНЗ базувалися саме на такому розподілі програм

повноцінного занурення на три види. Нам відомі лише два фундаментальних дослідження на рівні дисертацій, які, виходячи тільки з цього розподілу, розробили цілісну методiku навчання немовних дисциплін через програми англомовного занурення.

Першим з таких досліджень була дисертація Г. В. Турчинової [11]. Це дослідження стосується нашої роботи частково, тому що воно проводилося на матеріалі мовного ВНЗ з подвійною спеціалізацією – англійська мова та біологія. Тут занурення проводилася з метою підготувати до викладання біології англійською мовою майбутніх учителів англійської мови і біології з їх досить високим вихідним рівнем англомовної підготовки, що дозволило з самого початку впроваджувати програму, близьку до повного занурення з деякими елементами і часткового, і помірною занурення. Але цей досвід мало в чому може допомогти у нашому випадку, тому що вихідний рівень з англійської мови майбутніх економістів практично завжди далеко не достатній для раннього впровадження програм повного занурення або близьких до них.

Значно більш цікавою для нашого дослідження є дисертація З. М. Корневої [2], присвячена проблемі створення методики впровадження англомовного занурення у процес навчання економістів в українських ВНЗ.

З. М. Корнева виходила з суттєво інших базових постулатів та теоретичних основ у порівнянні з тими, яких додержуємося ми. Вона спирається на думку, що основний (базовий) курс НАМПЦ, який в економічному ВНЗ, як і в будь-якому іншому немовному ВНЗ, найбільш розгорнуто проводиться у перші два навчальні роки, може бути лише традиційним курсом професійно орієнтованого/спрямованого навчання мови (курсом навчання англійської мови для спеціальних цілей – ESP).

Дослідниця робить висновок про те, що такий курс не спроможний забезпечити рівень англомовної, змістовної та психологічної підготовки студентів, який був би достатнім для впровадження в курсах немовних (спеціальних) дисциплін з третього року навчання програм англомовного занурення високого рівня складності (повне занурення або навіть часткове занурення). З. М. Корнева не просто теоретично постулює це положення, але й переконливо його доводить експериментально [2]. Такий експериментальний доказ дозволив нам прийняти це твердження як таке, що не потребує подальшого обґрунтування та доказів і тому розглядається нами як аксіоматичне.

Головна гіпотеза дослідження З. М. Корневої полягала в тому, що, хоча з третього року навчання неможливо в курсах спеціальних дисциплін починати повне або часткове англомовне занурення на основі попереднього дворічного курсу навчання англійської мови для спеціальних цілей, але цілком можливим є впровадження у цих умовах курсу помірною англомовного занурення.

Відштовхуючись від цієї гіпотези, З. М. Корнева розробила методiku проведення помірною англомовного занурення у курсі фахової дисципліни «Менеджмент зовнішньоекономічної економічної діяльності», яка

викладалася студентам третього року навчання факультету менеджменту та маркетингу Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Слід зазначити, що розроблену нею методику помірною занурення З. М. Корнева назвала м'яким варіантом такого занурення, який базується на збалансованому використанні як англійської, так і рідної (української) мови тих, хто навчається, у процесі викладання та вчення, – на відміну від жорсткого варіанту, в якому рідна мова тих, хто навчаються, зовсім не використовується, а «помірність» занурення реалізується через максимально повне пристосування англомовного викладання до мовного рівня студентів через відповідне спрощення англійської мови, яка вживається у навчальному процесі.

Експериментальне дослідження проведене З. М. Корневою [1; 2], чітко довело, що такий підхід робить помірне англомовне занурення, яке організується за розробленою методикою, цілком доступним для студентів III курсу, навіть якщо на I та II курсах вони вивчали англійську мову тільки за професійно орієнтованою/спрямованою програмою без звернення до програм вищого рівня (наприклад, до програм навчання мови через зміст спеціальних дисциплін).

Дослідження З. М. Корневої відкрило шлях до впровадження англомовного занурення у курси навчання немовних (фахових) дисциплін, починаючи з третього року навчання в економічних ВНЗ та на факультетах економічного профілю. Спираючись на нього, в роботах З. М. Корневої та в роботах О.Б. Тарнопольського і його співавторів [1; 3; 4] був зроблений висновок про те, що, на основі помірною англомовного занурення у курсах спеціальних дисциплін на третьому році навчання студентів економічних спеціальностей, на четвертому році їх навчання у програму фахової підготовки може бути впроваджено часткове англомовне занурення, а на п'ятому – повне занурення. Таким чином, була запропонована наступна модель впровадження англомовного занурення у навчальний процес в економічних ВНЗ та на факультетах економічного профілю [1; 2]:

1. Професійно орієнтоване/спрямоване НАМПЦ в мовному курсі (перший та другий роки навчання).
2. Помірне англомовне занурення у курсах фахових дисциплін (третій рік навчання).
3. Часткове англомовне занурення у курсах фахових дисциплін (четвертий рік навчання)
4. Повне англомовне занурення у курсах фахових дисциплін (п'ятий рік навчання)

Проводячи своє дослідження, ми виходили з того, що модель З. М. Корневої не є ані єдиною можливою, ані оптимальною. *Вона абсолютно необхідна для умов, коли в курсі англійської мови в економічному ВНЗ з різних причин неможливо впровадити НАМПЦ через зміст спеціальності і ППЗ.* Якщо ж така можливість є, то відразу ж на поверхню виходять принаймні три основні недоліки підходу, запропонованого автором:

1. Виключення із вишівського мовного курсу НАМПЦ через зміст спеціальності, хоча в світі визнана його суттєво вища ефективність порівняно з традиційним професійно орієнтованим/спрямованим НАМПЦ.

2. Опертя на рідну мову студентів протягом принаймні двох років проведення англomовного занурення у курсах спеціальних дисциплін: у програмі помірнього занурення на третьому році навчання й у програмі часткового занурення на четвертому році навчання, тобто неможливість повної відмови від використання рідної мови в процесі навчання АМПС.

3. Проведення повного занурення, заради впровадження якого і ведеться уся робота в галузі англomовного занурення взагалі, протягом лише одного року навчання у ВНЗ – п'ятого (і те лише в найкращому випадку).

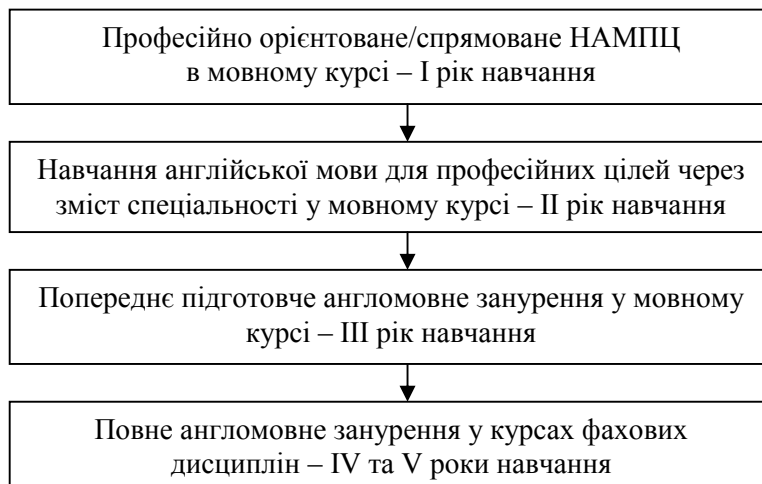
На відміну від цього, запропонований нами підхід до впровадження англomовного занурення у навчальний процес в економічних ВНЗ та на факультетах економічного профілю носить зовсім інший характер – такий, який дозволяє уникнути всіх перелічених недоліків. Організаційна модель проведення занурення, що пропонується нами, передбачає:

1. Впровадження англomовного занурення виключно на базі мовного курсу НАМПЦ через зміст спеціальності з використанням усіх його переваг.

2. Можливість майже повного виключення рідної мови тих, хто навчаються із навчального процесу, оскільки ані НАМПЦ через зміст спеціальності, ані попереднє підготовче занурення, що передує повному зануренню, здебільшого не потребують її використання.

3. Проведення повного англomовного занурення протягом не менше ніж двох років, тобто четвертого та п'ятого років навчання у ВНЗ.

Запропонована нами модель, якщо її схематично подати, спираючись на взаємовідносини та послідовність впровадження різних форм навчання англійської мови для професійного спілкування у немовному ВНЗ, буде мати такий вигляд:



*Рис. 1. Модель впровадження англomовного занурення у навчальний процес на факультетах економічного профілю*

Для пояснення переваг запропонованого підходу необхідно звернутися до розгляду спільних характеристик таких двох споріднених форм навчання АМПС як навчання англійської мови через зміст спеціальності і англомовне занурення, щоб проаналізувати спільні переваги обох цих форм у порівнянні з традиційним професійно орієнтованим/спрямованим НАМПЦ, яке також не виключається із запропонованого нами підходу, але обмежується за сферою використання лише першим роком навчання у ВНЗ, коли воно слугує для того, щоб підняти професійно орієнтовану мовну підготовку студентів до рівня, достатнього для впровадження НАМПЦ через зміст спеціальності.

Спорідненість НАМПЦ через зміст спеціальності та англомовного занурення зумовлена тим, що в обох випадках: а) має місце інтеграція певного змісту дисциплін з цілями навчання англійської мови у немовному ВНЗ; б) знання з певної (немовної) дисципліни, а також мовленнєві англомовні навички та вміння засвоюються паралельно; в) програма вивчення англійської мови тісно ув'язана з програмою вивчення немовної дисципліни/дисциплін, більше того зміст навчання мови та мовлення є підпорядкованим змісту навчання немовних дисциплін; г) акцент робиться на здебільшого підсвідомому, мимовільному засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу, при тому що в центрі свідомості тих, хто навчаються, знаходиться предметний зміст немовних дисциплін; д) як результат, усувається наявний у професійно орієнтованому/спрямованому навчанні іноземної мови «розрив» між мовним курсом та курсами немовних (фахових) дисциплін – вони органічно зливаються в єдине ціле (інтегроване навчання).

З цього витікає одна з переваг спільного впровадження двох основних форм інтегрованого навчання: навчання АМПС через зміст спеціальності і на його основі англомовного занурення. Ці дві форми розрізняються тільки рівнем концентрації уваги на мовних явищах (досить високий, хоча і не абсолютно домінуючий, як у професійно орієнтованому/спрямованому навчанні, рівень такої концентрації у навчанні через зміст і низький або відсутній у зануренні). Тому перехід між ними має бути цілком органічним – подібним до переходу з нижчого на вищий рівень однієї й тієї ж самої форми навчання.

Зі сказаного стає зрозумілим і те місце, яке посідає попереднє підготовче занурення серед усіх розглянутих у цьому розділі форм іншомовного занурення. Дві нижчі форми повноцінного занурення – помірне та часткове – виконують функції «сходів» для поступового полегшеного переходу від навчання мови в курсі цієї мови до викладання іноземною мовою фахових дисциплін у програмі повного занурення.

У запропонованій нами системі функцію підготовки до такого переходу переймає на себе ППЗ, що робить такий перехід коротшим і не пов'язаним з широким та тривалим звертанням до рідної мови студентів в англомовних курсах фахових дисциплін. Таким чином, можна дійти **висновку**, що місце ППЗ – це місце «моста» між суто мовним курсом і



курсами фахових дисциплін, які викладаються англійською мовою. Саме наявність такого «моста» і робить перехід від навчання через зміст до повного англомовного занурення органічним і максимально коротким, тобто реалізує зазначену вище перевагу запропонованого підходу. Щоб посідати місце «моста» ППЗ і має проводитися на заняттях з англійської мови, але структуруватися як навчання фахових дисциплін в курсах цих дисциплін.

Завдяки запропонованому підходу труднощі переходу можуть виникати лише в процесі переходу від професійно орієнтованого/спрямованого навчання мови в перший рік навчання у ВНЗ до НАМПЦ через зміст спеціальності, оскільки ці форми навчання не є спорідненими, як навчання через зміст і занурення.

Але й у даному випадку труднощі не є значними і досить легко долаються. З теоретичного боку причина в тому, що, завдяки досить високій концентрації уваги на мовних явищах у курсі НАМПЦ через зміст спеціальності, психологічно для студентів він залишається переважно мовним курсом, тобто його відстань від звичного професійно орієнтованого/спрямованого курсу англійської мови є для них психологічно не досить великою. З практичної ж точки зору безболісність та відносна легкість переходу від професійно орієнтованого/спрямованого курсу англійської мови в перший рік навчання до курсу НАМПЦ через зміст спеціальності у другий рік була доведеною і в експериментальних дослідженнях, і в багаторічній практиці впровадження НАМПЦ через зміст спеціальності.

### **Список використаної літератури**

**1. Корнева З. М.** Альтернативная методика обучения английскому языку специальности студентов экономического профиля («погружение»). Глава 7 / З. М. Корнева, О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. Методика обучения английскому языку для делового общения. – Киев : Ленвит, 2004. – С. 161 – 182. **2. Корнева З. М.** Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З. М. Корнева. – Київ, 2006. – 21 с. **3. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах** : монография / под общ. и науч. ред. О. Б. Тарнопольского, В. Е. Момота и С. П. Кожушко – Днепропетровськ : ДУЕП, 2008. – 236 с. **4. Методика навчання англійської мови студентів-психологів** : монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ : Дніпропетров. ун-т імені Альфреда Нобеля, 2011 – 264 с. **5. Тарнопольский О. Б.** Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 : «Методика обучения иностранным языкам» / О. Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с. **6. Тарнопольский О. Б.** Project English для повышения эффективности

обучения английскому языку во взрослой аудитории / О. Б. Тарнопольський. // Інноваційні підходи до викладання іноземних мов : зб. статей. – Дніпропетровськ, 1998. – С. 193–196.

**7. Тарнопольський О. Б.** Концепція підручника для навчання ділової англійської мови / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 3–7.

**8. Тарнопольський О. Б.** Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.

**9. Тарнопольський О. Б.** Підготовка викладачів до проведення програм англomовного занурення при навчанні спеціальних дисциплін у вищих навчальних закладах та на факультетах економічного профілю / О. Б. Тарнопольський, З. М. Корнева. // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : зб. наук. пр. – Випуск 10. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – С. 249 – 254.

**10. Тарнопольський О. Б.** Експериментально-інтерактивне навчання іноземної мови у немовному ВНЗ: сутність підходу / О. Б. Тарнопольський // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. □ Вип. 17. – Харків : Харків. нац. ун-т ім. В. М. Каразіна, 2010. – С. 125 □ 133.

**11. Турчинова Г. В.** Методика підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Г. В. Турчинова. – Київ, 2006. – 22 с.

**12. Brinton D. M.** Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. B. Wesche. – New York : Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

**13. Burger S.** «Late, late immersion»: discipline-based second language teaching at the University of Ottawa / S. Burger, M. Wesche, M. Migneron. // In Johnson K., Swain M. (Eds.). Immersion education: International perspectives. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1997. – P. 85-102.

**14. Cummins J.** Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Електронний ресурс] / J. Cummins. – 2000. – Режим доступу : <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.

**15. Cummins J.** Instructional conditions for trilingual development / J. Cummins. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2001. – №. 4, 1. – P. 61 □ 75.

**16. Effectiveness** of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds / [N. Holobow, F. Genesee, W. Lambert, et al.] // Applied Psycholinguistics. – 1983. – №. 8. – P. 137 □ 152.

**17. Freeman D.** Sheltered English instruction [Електронний ресурс] / D. Freeman. // ERIC Digest, ED 301070, 2000. – Режим доступу: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed301070.htm](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed301070.htm).

**18. Freeman Y.** Using sheltered English to teach second language learners / Y. Freeman, D. Freeman. // California English. – 1991. – 27. – P. 6–7, 26.

**19. Johnson R. K.** Immersion education: International perspectives / R. K. Johnson, M. Swain (Eds). – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 315 p.

**20. Johnstone R.** Immersion in a second or additional language at school: A review of the

international research [Електронний ресурс] / R. Johnstone. – 2002. – Режим доступу : <http://www.scilt.stir.ac.uk>.

**Виселко А. Д. Типи і види іншомовного занурення, функція і місце попереднього підготовчого занурення**

Статтю присвячено проблемам підвищення ефективності іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах у зв'язку зі зростанням вимог ринку праці. У статті пропонується класифікація іншомовного занурення за типами і видами на основі їх функцій, модель впровадження англomовного занурення у навчальний процес на факультетах економічного профілю та описується місце попереднього підготовчого занурення у вказаній моделі.

*Ключові слова:* повноцінне занурення, попереднє підготовче занурення (ППЗ), англійська мова для професійного спілкування (АМПС), навчання англійської мови для професійних цілей (НАМПЦ).

**Выселко А. Д. Типы и виды иноязычного погружения, функция и место предварительного подготовительного погружения**

Статья посвящена проблемам повышения эффективности подготовки студентов экономических специальностей в высших учебных заведениях в связи с возростанием требований рынка труда. В статье предлагается классификация иноязычного погружения по типам и видам на основе их функций, модель внедрения англоязычного погружения в учебный процесс на факультетах экономического профиля и описывается место предварительного подготовительного погружения в данной модели.

*Ключевые слова:* полноценное погружение, предварительное подготовительное погружение, английский язык для профессионального общения, обучение английскому языку для профессиональных целей.

**Vysselko A. D. Types and kinds of foreign language immersion, function and place of preliminary preparatory immersion**

The article is devoted the problems of increase of efficiency of preparation of students of economic specialities in higher educational establishments in connection with vozrostaniem requirements of labour-market. The article is devoted to the classification of foreign immersion programmes on the basis of their functions, it describes the model of foreign immersion implementation at departments of economics and the place of preliminary preparatory immersion in the above model.

*Key words:* total immersion, preliminary preparatory immersion, English for professional communication, teaching English for professional purposes.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Волкова Н. П.

УДК 378.011.3-051.091.33:81'243

**О. І. Єфремова**

### **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** Основним складником навчальної діяльності є виявлення у кожного учня/студента мотивації до вивчення іноземної мови та культури, управління його мотивацією з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Традиційна теоретична та практична професійна підготовка майбутніх викладачів іноземної мови, яку вони отримують у вищому навчальному закладі, свідчить про недостатнє врахування необхідності формування готовності майбутнього викладача до забезпечення в учнів/студентів мотивації навчання.

Підвищення мотивації учнів/студентів до навчальної діяльності є одним з актуальних питань дидактики. Дійсним засобом підтримки пізнавальних мотивів є «включення діяльності по оволодінню іноземної мови у діяльність, яка має для учнів/студентів певне особистісне значення (гра, спілкування, труд, пізнання)» [3, с. 33].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема використання ігрових технологій у навчанні знайшла своє відображення у дослідженнях таких видатних вчених, як Л. Виготський, В. Пасинок, Л. Савенкова, Г. Щедровицький та інших науковців. Методичні аспекти гри при навчанні іноземним мовам вивчали І. Зимня, К. Лівінгстоун, Г. Рогов, Т. Сахарова, М. Стронін та ін. Вирішення проблеми підвищення навчальної мотивації у молоді зроблено у працях: Н. Арістової, С. Рубінштейна, В. Шабрикова.

**Мета:** дослідити вплив ігрових технологій на підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Справжні потреби тих, хто вивчає іноземну мову, пов'язані з її оволодінням, з бажанням спілкуватися цією мовою, визначати свою думку, користуватися мовою письмово та усно. Все це приводить до необхідності використання різних прийомів та засобів навчання іншомовної мовленнєвої діяльності для підтримки мотивації. У зв'язку з цим доцільним вважається використання ігрових прийомів навчання іншомовному спілкуванню.

Проблема застосування ігрових технологій під час організації навчальних занять у дидактиці вищих навчальних закладів є недостатньо освітлена та часто має декларативний характер. Між тим, застосування ігрових технологій як прийому навчання є дійсним інструментом управління діяльністю по оволодінню іншомовним спілкуванням, що активізує розумову діяльність тих хто навчається, та робить навчальний процес цікавим. Розгляд ігрових технологій з необхідністю потребує звертання до змістового поля гри. Український педагогічний словник

Гончаренка визначає гру як – «форму вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого та розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення певних ситуацій, станів» [2, с. 73]. Особливість гри – в тому, що вона не тільки готує учнів до соціальних відносин, але є й засобом їх регулювання. В ігровій ситуації вчитель, використовує певні ролі, правила, здатен програмувати певні позитивні почуття в учнів, закріплювати певний стиль поведінки, дозволяє при цьому підлітку самостійно, активно обирати та у подальшому коректувати свою ігрову позицію. Завдяки грі, зростає потреба у творчій діяльності, у пошуку можливих шляхів та засобів актуалізації накопичених знань, навичок. Гра народжує непримиренність до шаблонів та стереотипів. Вона розвиває пам'ять та уяву, чине вплив на розвиток емоційно-вольової сторони особистості, навчає організувати свою діяльність та керувати своїми емоціями. Тож, під ігровою діяльністю ми будемо розуміти культурно та історично сформовану пізнавальну діяльність людини, яка спрямована на формування базових засад особистості, її соціалізацію, розвиток навчально-пізнавальних інтересів, закріплення набутих знань, умінь та навичок. Про значення ігрової діяльності під час навчання іноземної мови свідчить відомий методист Є.І. Пасов. Він визначає гру як «оболонку, форму, змістом якої повинно бути навчання, оволодіння видами мовної діяльності» [8, с. 24]. Він виокремлює наступні риси ігрової діяльності як засобу навчання:

- умотивованість,
- відсутність змушування,
- індивідуалізована, глибоко особистісна діяльність,
- навчання та виховання у колективі та через колектив,
- розвиток психічних функцій та здібностей,
- навчання з захопленням [8, с. 27]

Відомий теоретик ігрової діяльності Д. Б. Ельконін у своїй праці «Психологія гри» надає грі чотири важливі функції:

- засіб розвитку мотиваційно-потрібнісної сфери,
- засіб пізнання,
- засіб розвитку розумових дій,
- засіб розвитку довільної поведінки [10, с. 319].

Гра – стимул по оволодінню іноземною мовою та ефективний прийом, яким повинен користуватися викладач іноземної мови. Адже використання гри викликає в учнів/студентів готовність, бажання грати та спілкуватися. Гра забезпечує емоційний вплив на тих, хто навчається, активізує резервні можливості особистості. Ігри викликають інтерес навіть у самих пасивних та «слабких» учнів/студентів, що позитивно відображується на їх успішності [3, с. 12].

Ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що гра:

- добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку;

- мотиваційна за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вимагає від учнів ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості);

- ефективний засіб активізації. У грі легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри;

- дозволяє вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок; переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої знаходиться змагання;

- багатофункціональна, її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом;

- має кінцевий результат. У грі учасник має отримати приз: матеріальний, моральний, психологічний;

- має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат [7, с. 6].

На нашу думку, методика використання ігрових технологій під час навчання іноземним мовам розроблена, головним чином, в дидактиці ранньої освіти (для дітей дошкільного, молодшого шкільного та середнього шкільного віку), тоді як використання ігрових технологій у вузівському навчанні, на наш погляд, недостатньо розроблена. Іншими словами, важлива інтеграція прийомів та методів, які використовуються в дидактиці ранньої освіти у вузівську дидактику. Ми переконані, що використання гри як прийому навчання іншомовної мовленнєвої діяльності ефективно у дитячій аудиторії та у дорослій з певною адаптацією для кожного окремого віку. Використання ігор на уроках іноземної мови сприяє створенню сприятливої атмосфери спілкування та допомагає учням/студентам розглядати іноземну мову як реальний засіб спілкування [5, с. 5].

Гра відрізняється від інших методів навчання тим, що вона запускає такий механізм пам'яті, як мимовільне запам'ятовування. Під час гри учні (студенти) різного віку не усвідомлено запам'ятовують те, що не збирались запам'ятовувати. У даній ситуації гра є тією діяльністю, яка створює емоційно-стимульовальну зацікавленість, та сприяє мимовільному запам'ятовуванню [4, с. 5].

Джерелом активності студента у навчальному процесі є його інтерес, один з найбільш ефективних та потужних збуджувачів уваги [9, с. 22].

Розвиток пізнавальних інтересів учня/студента – один з найважливіших факторів успішності навчання. У педагогічній практиці пізнавальний інтерес визначається як потреба того, хто навчається, в знаннях, засіб активізації пізнавальної діяльності учнів/студентів, інструмент викладача, за допомогою якого процес навчання стає привабливим, активізується мислення, та вони захоплено працюють над навчальним завданням.

Серед аспектів, які підвищують рівень мотивації, можна виокремити:

- 1) постійно підтримуючий інтерес тих, хто навчається до самого процесу оволодіння іноземною мовою, його результативність;

2) певні психомотиваційні резерви, приховані в самій організації навчального матеріалу, для розвитку комунікативних мовленнєвих вмінь та навичок іншомовного спілкування;

3) стимули, пов'язані зі складеними у навчальній групі міжособистісними взаєминами, кліматом спілкування, діалогом та співробітництвом.

Усі ці стимули забезпечують «мотиваційну підтримку» в навчанні [4].

Ігрові технології переважно застосовувати до початку лекційного курсу – для мотивації та діагностики знань «на вході» в навчальний процес, під час занять (украплювання в лекції) – для перевірки засвоєння теоретичного матеріалу та після лекційного курсу – для відпрацьовування практичних умінь, навичок та діагностики знань «на виході» [6, с. 37].

Рольова гра є одним з найкращих засобів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Під час гри активізується свідоме та підсвідоме оволодіння навчальним предметом. Не залишається без уваги й емоційна сфера студента, адже вплив на неї веде до підвищення мотивації при вивченні іноземної мови. Усі рольові ігри складаються з трьох етапів: підготовчий, ігровий та заключний. Під час підготовчого етапу засвоюється лексико-граматичний матеріал завдяки виконанню тренувальних та комунікативних вправ. На ігровому етапі студенту надається спеціальна картка зі вказаною роллю та чітко сформульованої комунікативною задачею, але в ній не вказані лексичні засоби, необхідні для їх вирішення. Під час рольової гри студенти користуються одержаними на підготовчому етапі знаннями, самостійно обирають граматичні та лексичні засоби, які необхідні у певній комунікативній ситуації та демонструють свої творчі здібності. Під час заключного етапу підводяться підсумки роботи студентів, студенти усвідомлюють результати своєї діяльності, відчуття успішності цієї діяльності дуже важливі з точки зору підвищення мотивації [1, с. 8].

За звичай заняття з іноземної мови повинно розпочинатися з мовної розминки, яку можна провести у формі гри. Ще на самому початку заняття ігри налаштовують учнів/студентів на подальшу активну мовленнєву діяльність. Але, щоб цей інтерес не зник, слід надавати ігровий лад більшості вправ на занятті, особливо якщо вони пов'язані з запам'ятанням та тренуванням мовних зразків на певну тему, що по суті є не веселим заняттям. Потреба та мотив до дії можуть бути викликані, наприклад, пошуком рішення наявної у грі проблемної задачі, або створення проблемної мовленнєвої ситуації.

**Висновки.** Дослідження науковцями сутності ігрових технологій, розгляд досвіду їх використання в освітній діяльності свідчить про значний освітній та виховний потенціал ігрових технологій.

Гра мотивує прояв інтересу до навчальної діяльності, стимулює творчі якості особистості, підсилює процес пізнання, викликає позитивні емоції, бажання діяти у колективі.

Значний інтерес для викладачів вищих навчальних закладів мають ігрові технології як засіб ефективного вивчення студентами іноземної мови

та один з напрямів підвищення педагогічній майстерності майбутніх викладачів іноземної мови. Тому **перспективними** напрямами наших подальших досліджень є вивчення педагогічних умов використання ігрових технологій у фаховій підготовці майбутніх вчителів іноземної мови.

### **Список використаної літератури**

**1. Арістова Н.** Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів нелінгвістичних навчальних закладів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Н. Арістова. – К. : Ін-т вищ. освіти АПН України, 2008. – 20 с. **2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **3. Дешева І.** Применение игры для создания положительной мотивации на занятиях по иностранному языку / И. Дешева // Материалы научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах высших и средних специальных заведений» 12 – 14 апреля, 2000. – Ижевск., 2000. – 231 с. **4. Зимняя И.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с. **5. Коньшева А.** Игровой метод в обучении иностранному языку / А. Коньшева. – СПб. : КАРО, Мн. : Изд-во «Четыре четверти», 2006. – 192 с. **6. Панфилова А.** Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А. Панфилова ; под общ. ред. В. Слостенина, И. Колесниковой. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 368 с. **7. Приставська А.** Ігрові технології навчання / А. Приставська // Англійська мова та література. – 2011. – № 11. – С. 5 – 97. **8. Урок** иностранного языка : учеб. пособие / под ред. Е. Пасова, Е. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. **9. Шадриков В.** Познавательные процессы и способности в обучении / В. Шадриков, Н. Анисимова, Е. Корнеева. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с. **10. Эльконин Д.** Психология игры / Д. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

### **Єфремова О. І. Використання ігрових технологій з метою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови**

У статті досліджено проблему використання ігрових технологій, які впливають на підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, а саме необхідність формування готовності майбутнього викладача іноземної мови до забезпечення в учнів/студентів мотивації навчання засобами гри. Розглянуто та проаналізовано значення ігрової діяльності під час навчання іноземній мові, розвиток пізнавальних інтересів тих хто навчається. Особливу увагу приділено використанню рольової гри як одного з найкращих засобів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

*Ключові слова:* ігрові технології, гра, мотивація, пізнавальний інтерес, рольова гра.



**Ефремова О. И. Использование игровых технологий с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка**

В статье исследуется проблема использования игровых технологий, которые влияют на повышение мотивации к изучению иностранного языка, а именно необходимость формирования готовности будущего преподавателя иностранного языка обеспечить у студентов мотивацию обучения средствами игры. Рассмотрено и проанализировано значение игровой деятельности во время изучения иностранного языка, развитие познавательных интересов обучающихся. Особое внимание отводится использованию ролевой игры как одного из лучших способов повышения мотивации к изучению иностранного языка.

*Ключевые слова:* игровые технологии, игра, мотивация, познавательный интерес, ролевая игра.

**Yefremova O. I. The usage of gaming technologies with the purpose of the growth of motivation to the foreign language learning**

The problem of the usage of gaming technologies, that influence on motivation growth while learning foreign language is investigated in the article. The importance of the formation of future teacher's readiness to provide the pupil/student with the motivation by means of game is stated. The importance of gaming activity while learning foreign language; the development of learners' cognitive interests; the role play as one of the best means of motivation growth are also taken into consideration.

*Key words:* gaming technology, game, motivation, cognitive interest, role play.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК [378.016:80]:37.091.2

**О. Г. Ігнатович**

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ САМОСТІЙНОЇ  
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Становлення сучасної системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, що відбуваються в Україні зміни не тільки в політичному та економічному житті суспільства, а й у правовій сфері, зумовлюють необхідність перегляду деяких напрямків у професійній підготовці молодих кадрів. В останнє десятиліття у відповідності з програмою соціально-економічного розвитку країни визначилися основні напрямки розвитку вітчизняної системи освіти, здійснено низку кроків,

спрямованих на підвищення якості підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця, який повинен вміти постійно самовдосконалюватися і розвиватися за допомогою грамотної постановки мети і вибору способів її досягнення, критичного оцінювання власних переваг і недоліків, аналізу та узагальнення інформації. Навчальний процес спочатку будується на основі зовнішнього контролю і оцінки, поступово переходить у самоконтроль і самооцінку самого студента, тобто в сферу його вмінь аналізувати й осмислювати свою навчальну діяльність. У зв'язку з цим актуалізується необхідність формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів, які розглядаються нами як сукупність інтелектуальних, особистісних і діяльних характеристик суб'єкта навчального процесу.

Самостійна робота студентів як діяльність є різнобічним, напівфункціональним явищем. Вона має не тільки навчальне, а й особистісне, суспільне значення. Загальнотеоретичні питання організації самостійної роботи студентів та учнівської молоді досліджували такі вчені, як Ю. Бабанський, А. Вербицький, О. Киричук, В. Козаков, С. Матушкін, О. Мороз, М. Нікандров, П. Підкасистий, Н. Половникова, В. Сластьонін, Т. Шамова та ін. Шляхи вдосконалення підготовки студентів до самостійної навчальної діяльності були предметом вивчення М. Антонюка, В. Буряка, Н. Важеєвської, Л. Деркач, І. Мостової, Л. Онучака, М. Солдатенка та інших науковців. Розробкою питань, пов'язаних із самовихованням та самоосвітою особистості, займалися Н. Бітянова, А. Громцева, С. Дніпров, Л. Рувинська та ін. Різні аспекти наукової організації навчальної діяльності студентів вивчали у своїх роботах С. Архангельський, Я. Лудченко та ін. Процес організації та підготовки до самостійної роботи майбутніх педагогів аналізували М. Князян, О. Кривильова, З. Кучер, М. Рогозіна, М. Солдатенко, Н. Сичкова, Є. Улятовська, І. Шайдур, С. Яшанов.

Вагомий внесок у наукове обґрунтування теоретичних положень модульної системи організації навчання зробили А. Алексюк, К. Вазіна, О. Гуменюк, О. Кучерявий, В. Огнев'юк, А. Фурман, П. Юцявічене та ін. Сутність та особливості запровадження кредитно-модульної системи в межах Болонського процесу досліджували Б. Воронов, К. Корсак, В. Кремень, Г. Лукічев, І. Мороз, П. Сікорський та ін.

Питанням організації самостійної роботи, пошуку форм і методів її активізації в процесі навчання присвячено дослідження В. Буряка, Е. Голтана, М. Данілова, О. Долженко, М. Махмутова, Н. Полковникової, А. Усової та ін, в яких аналізуються конкретні методики залучення учнів у самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Останнім часом особлива увага приділяється розробці технологій організації самостійної роботи учнів різних ступенів навчання, яку розглянуто в роботах Ф. Берукштенса, Ю. Кустова, В. Марковой, Н. Моревой, Ф. Нероди та ін. Технологія формування самостійної роботи студентів і учнів отримала відображення в низці дисертаційних досліджень

останніх років (Н. Антіпіна, А. Березін, І. Галковская, А. Дорофеев, І. Кондаурова, Є. Філімонова, Г. Юшко та ін.).

Проте аналіз наукових праць та педагогічного досвіду засвідчив, що поза увагою науковців залишилися питання формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів.

Мета статті – аналіз особливостей процесу формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів.

У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутнє загально визначення поняття «самостійна робота». Самостійна робота може розглядатися: як метод навчання (О. Коваль, Н. Кузьміна, А. Усова), як форма організації діяльності учня (Б. Єсипов та ін); як вид пізнавальної діяльності (М. Кашан, Н. Кочеткова); як засіб залучення учнів у самостійну пізнавальну і практичну діяльність (І. Лернер, М. Скаткін). Не ставлячи перед собою завдання чіткого визначення поняття самостійної роботи та класифікації її видів, зафіксуємо кілька положень. Самостійна робота проявляється в управлінні суб'єктом навчальної діяльності процесом власного освоєння соціокультурного досвіду. «Під ефективною самостійністю розуміється вміння без систематичного контролю, допомоги та стимуляції з боку вчителя самостійно працювати на уроці, вдома, в бібліотеці, вміння організувати окремі форми роботи і всю навчальну діяльність у цілому» [1, с. 214]. «Більш високий рівень самоврядування ... виникає при постановці перед ними завдань проблемного типу, що вимагають від них самостійного пошуку способу вирішення проблеми» [1, с. 230]. У дидактиці вищої школи самостійна робота розглядається, з одного боку, як форма навчання і вид навчальної праці, здійснюваний без безпосереднього втручання викладача, а з іншого – як засіб залучення студентів у самостійну пізнавальну діяльність, засіб формування у них методів її організації. Результатом творіння студента в навчальній діяльності є набуті (викликані до життя, які проявилися, доведені до певної міри сили і досконалості) індивідуальні можливості – інтелектуальні, емоційні, духовні, практичні. Вчення як творчість спрямована на розвиток індивідуальних можливостей студентів, що є не тільки передумовою, а й результатом навчальної діяльності. За С. Рубінштейном, психічна складова вчення – це психічний зміст особистості в цьому виді діяльності, тобто навчатися – це проявляти себе в навчальній діяльності, «вибудовувати» себе в ній, об'єктивуючись в предметних результатах навчальної праці, розвивати, збагачувати і розширювати своє власне буття. Це творення і творчість, на думку С. Рубінштейна, є найбільшим щастям, яке взагалі доступне людині [2, с.93].

Нові підходи до організації самостійної роботи передбачають, що студенти розбирають не тільки штучні ситуації, але й реальні практичні завдання; вчаться не тільки у викладача, але й один у одного («співтовариство у навчанні»); працюють із різними базами інформації; вчаться мислити критично і приймати відповідальність за вибір рішення; формують власну професійну позицію. Самостійна робота студентів – це

діяльність, здійснювана індивідуально або колективно без безпосереднього керівництва викладача [3]. Продуктивність цієї діяльності залежить і від студентів, і від педагога. Організуючи самостійну роботу студентів і керуючи цим процесом, викладач обирає форму організації навчально-пізнавальної діяльності (фронтальну, групову, парну, індивідуальну), визначає мету і структуру заняття, методи і засоби навчання, готує систему запитань і завдань.

У дослідженні «Самостійна робота як засіб професійної підготовки студентів» автор виділяє такі основні риси самостійної діяльності у вищій школі: цілеспрямованість, тобто така активність, яка спрямована на досягнення свідомо поставленої мети; осмислення – після того, як мета поставлена, студент аналізує ситуацію, в якій йому належить діяти, і вибирає методи і засоби досягнення мети, послідовність майбутніх дій; усвідомленість, планування і передбачення можливого результату, наявність логічної схеми; структурність, специфічний набір дій і послідовність їх здійснення; результативність, коли діяльність своє завершення знаходить в результаті [4].

У світлі сказаного виникає необхідність у формуванні компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів, які забезпечать зростаючу рефлексію студентів в самоорганізації навчальної діяльності, сприятимуть «нарощуванню» ними досвіду успішного буття в освіті, формуванню компетенцій.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість людини, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у різних ситуаціях [5; 6; 7]. Тому компетентність можна визначити як володіння ґрунтовними знаннями в якійсь галузі, вміннями, необхідними для вирішення проблем і для отримання необхідних результатів роботи, а також як усвідомлення необхідності в постійній переробці практичного досвіду. Часто компетентність розглядають як оволодіння особистістю відповідною компетенцією, і в структуру компетентності включають освітній, операціональний, мотиваційний, ціннісно-етичний, поведінковий компоненти [7, с. 145 – 152].

Формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів передбачає якісний розвиток стійких умінь і навичок самостійного оволодіння знаннями, методами наукового пізнання. У студентів формується здатність самостійно формулювати завдання саморозвитку, виробляти стратегію і тактику досягнення поставлених цілей, здобувати необхідну інформацію і оперувати нею, шукати засоби вирішення освітніх завдань та ін. Зміст формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів здійснюється всередині наступних компонентів:

§ ціннісно-цільового, який передбачає передачу студентам педагогічно адаптованої системи знань про самостійну навчальну діяльність та відповідні компетенції;

§ предметно-змістовного, що включає навчальний, навчально-методичний, контрольно-вимірювальний матеріал, спецкурси та лабораторні практикуми як вид самостійної практичної роботи студентів, спрямованої на формування компетенцій самостійної навчальної діяльності;

§ психолого-педагогічного, в який входять загальноінтелектуальні дії студентів, їх потреби, вподобання, особистісні та ділові якості, необхідні студентам-філологам для успішного оволодіння компетенціями самостійної навчальної діяльності у студентів.

Проблема формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів піднімає низку питань, які стосуються підготовленості самого студента як суб'єкта цієї форми діяльності до її здійснення. Як показують матеріали дослідження, відповідь на запитання, чи вміють студенти у своїй більшості здійснювати самостійну роботу, у цілому негативна: 45,5% студентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильно організації самостійної роботи; 65,8% опитаних не вміють розподілити свій час; 85% – не знають, яким чином цей розподіл здійснити. Навіть за деяких умінь самостійно працювати студенти відзначають повільний темп сприйняття навчального матеріалу на слух, читання і конспектування навчальних текстів. Процес прийому, осмислення, переробки, інтерпретації і фіксування необхідної навчальної інформації викликає суттєве ускладнення. Відповідно, можна констатувати про несформованість психологічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил її самоорганізації, невміння організувати передбачувані нею дії. Якщо до цього додати невисокий рівень пізнавального інтересу до навчальної дисципліни, то стає зрозумілою загальна ситуація негативної відповіді на це питання.

Відповідь на питання, чи може формуватися ця готовність і потім здатність до ефективного впровадження самостійної роботи як форми діяльності, а не тільки як виконання домашніх завдань, стверджувальна, але неоднозначна тому, що формування цієї здатності передбачає загальноособистісний розвиток у плані вдосконалення цілепокладання, самосвідомості, рефлексивності мислення, самодисципліни, розвитку самого себе як суб'єкта діяльності, а також означає формування вміння виокремити, поставити і реалізувати мету, виробити узагальнені прийоми дій, адекватно оцінити результати та ін. Неоднозначність визначається ще і тим, що здатність ефективно і природно формується тільки в тих студентів, які характеризуються позитивною навчальною мотивацією і позитивним (зацікавленим) ставленням до навчання. В рамках проведеного нами дослідження виявлялись та оцінювались мотиви студентів та враховувались їхні загальні види:

§ *пізнавальні* мотиви – навчально-пізнавальні (орієнтація на зміст, на способи набуття знань), широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на набуття більшого обсягу та глибини знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на самостійне набуття знань, самовдосконалення);

§ *соціальні* мотиви – широкі соціальні мотиви (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості знань), вузькі соціальні (прагнення зайняти більш вдалу позицію в стосунках з іншими людьми, отримати їхнє схвалення), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми).

Результати дослідження показують, що у студентів це ставлення негативне: (у 81,3 % першокурсників і 17,5 % другокурсників). Звичайно, за таких умов проблема формування компетенцій до самостійної роботи переростає в проблему попереднього підвищення навчальної мотивації (особливо внутрішньої мотивації на «процес» і на «результат» діяльності), формування інтересу до навчання тому, що «під час цілеспрямованого формування ... всі спонуки, пов'язані з пізнавальною активністю, стають більш усвідомленими і дієвішими, посилюється їх регулююча роль і в навчальній діяльності, зростає активність студентів у перебудові мотиваційної сфери, активні спроби поставити самостійні і гнучкі цілі навчальної роботи, спостерігається перевага внутрішніх мотивів над зовнішніми» [8, с. 27]. Позитивні мотиваційні зміни, формування інтересу до навчання відбуваються в результаті зміни, удосконалення цілісної особистості студента.

Найбільш прийнятною для визначення критерію якості засвоєння знань, умінь та навичок є методика, запропонована І. Подласим, який виділяє інформаційно-змістовні елементи тексту як основні критерії оцінювання інформації, згідно з якими можливо здійснити поділ її на блоки, як складові частини інформаційного потоку, які виражають закінчені за змістом судження, поняття або зв'язки між явищами, що вивчаються [9, с. 17 – 23]. Оцінювання якості знань студентів-філологів проводилося підрахуванням правильно виконаних інформаційно-змістових елементів тексту. За результатами проведення дослідної роботи на факультеті іноземних мов було зроблено початкові зрізи та виявлені у студентів рівні сформованості мотивації, розвитку інтелектуальних умінь, самостійності та пізнавальної активності, а також такої якості знань, умінь та навичок, як усвідомленість.

Як показало проведене дослідження, студенти мають недостатній рівень сформованості знань, умінь, навичок, розвитку самостійності, пізнавальної активності, в них превалює негативна мотивація, що загалом говорить про необхідність змін у навчальному процесі. За даними анкетування сучасні студенти не усвідомлюють цілі і потенціал самостійної роботи: 29% розуміють її як виконання домашніх завдань та пошук літератури для підготовки до семінарів, 52,6% – як роботу, виконувану без участі викладача, і тільки 18,4% студентів бачать в самостійній роботі можливість розвитку свого творчого потенціалу і поглиблення отриманих навичок.

Проаналізувавши результати бесід з викладачами, ми змогли виділити основні труднощі, які згадані всіма експертами: формальний підхід з боку студентів (відсутність мотивації) при виконанні запропонованих завдань,

відсутність дидактичних матеріалів, контроль виконання різнорівневих завдань, врахування індивідуальних особливостей студентів для розвитку їх творчого потенціалу, відсутність різноманітності форм завдань. Визначимо вихідні положення, що стосуються проблеми формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів: по-перше, самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час, навчальна робота студента, скерована і організована викладачем, повинна виступати в якості певної засвоєної ним програми його самостійної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями, для викладача це означає чітке усвідомлення не тільки свого плану навчальних дій, але й усвідомлення необхідності формування такого плану у студентів; по-друге, у запропонованому тлумаченні самостійна робота студента є ширшим поняттям, ніж домашня робота, яка є виконанням завдань, поданих викладачем на лекції додому для підготовки до наступної лекції, до самостійної роботи може належати позааудиторна робота, яку задає у тій чи іншій формі викладач студенту, але це паралельна зайнятість студента, вибір ним готової або вироблення власної програми засвоєння будь-якого матеріалу; по-третє, самостійна робота повинна розглядатися як специфічна форма (вид) навчальної діяльності студента, що характеризується усіма перерахованими вище її особливостями – це вища форма його навчальної діяльності, яка за своєю суттю є формою самоосвіти, пов'язаною з навчальною діяльністю.

У процесі організації самостійної роботи студентів викладачі зіткнулися з низкою інших складнощів, таких як: відсутність нормативно-правової та інструктивної основи керованої самостійної роботи студентів на університетському рівні, що веде до появи різних підходів у розумінні змісту основних понять керованої самостійної роботи студентів, технології її реалізації; зміст завдань для студентів і форми контролю припускає серйозне доопрацювання; відчувається недостатня забезпеченість методичними рекомендаціями для самостійного вивчення і навчальними посібниками; необхідна досить велика кількість роздаткового матеріалу для лекцій з елементами керованої самостійної роботи студентів, так як в потоках (наприклад, факультету іноземних мов) займається від 4-х до 7-ми академічних груп; іноді мають випадки збіги декількох точок контролю в один навчальний день або порушення графіків контролю самостійної роботи студентів через відсутність вільних аудиторій.

Визначимо вихідні положення, що стосуються проблеми формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів: по-перше, самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення і продовження у вільний час, навчальна робота студента, скерована і організована викладачем, повинна виступати в якості певної засвоєної ним програми його самостійної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями, для викладача це означає чітке усвідомлення не

тільки свого плану навчальних дій, але й усвідомлення необхідності формування такого плану у студентів; по-друге, у запропонованому тлумаченні самостійна робота студента є ширшим поняттям, ніж домашня робота, яка є виконанням завдань, поданих викладачем на лекції додому для підготовки до наступної лекції, до самостійної роботи може належати позааудиторна робота, яку задає у тій чи іншій формі викладач студенту, але це паралельна зайнятість студента, вибір ним готової або вироблення власної програми засвоєння будь-якого матеріалу; по-третє, самостійна робота повинна розглядатися як специфічна форма (вид) навчальної діяльності студента, що характеризується усіма перерахованими вище її особливостями – це вища форма його навчальної діяльності, яка за своєю суттю є формою самоосвіти, пов'язаною з навчальною діяльністю.

Таким чином, актуальність проблеми формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів-філологів та організації їх самостійної роботи зумовлена підвищенням вимог до якості підготовки випускника, а також наявним протиріччям між збільшенням обсягу навчальної інформації та обмеженням строків навчання у вузі, яке не може бути повністю дозволено тільки на основі раціонального відбору навчального матеріалу і оптимізації планування навчання. Самостійна робота як цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом діяльності в сукупності виконуваних дій, контрольована і коригована ним в процесі та результатами діяльності є однією з провідних цілей університетської освіти, системоутворюючим критерієм прояву суб'єктності людини. За ознакою саморегуляції і самоврядування самостійна робота студента є вищою формою навчальної діяльності [10].

Підсумки нашого дослідження дозволяють констатувати, що існує низка питань, що потребують більш поглибленого і серйозного вивчення. Такими, на нашу думку, є: виявлення нових педагогічних засобів успішного управління самостійною роботою майбутніх фахівців; розробка теоретичних основ підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів у сфері здійснення педагогічного управління самостійною роботою студентів; розробка методико-технологічного забезпечення процесу формування компетенцій самостійної навчальної діяльності у студентів і студентів-філологів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Фридман Л. А.** О концепции управления процессом учения в психологии и педагогике / Л. А. Фридман // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С. 197 – 215.
- 2. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
- 3. Казимирская И. И.** Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике / И. И. Казимирская. – Мн. : Бестпринт, 2004. – 301 с.
- 4. Диниц Г. Н.** Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов : дис. ... канд. пед. наук /



Г. Н. Диниц. – М., 2003. – 21 с. **5. Болотов В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10 – 14. **6. Введенский В. Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51 – 55. **7. Жук О. Л.** Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете / О. Л. Жук // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 15 апр. 2004 г. – Мн. : БГУ, 2004. – С. 145 – 152. **8. Нильсон О. А.** Теория и практика самостоятельной работы учащихся: Исследование роли самостоятельной работы учащихся в учебном процессе и ее эффективности при использовании рабочих тетрадей в школах Эстонской ССР / О. А. Нильсон. – Таллин : Валгус, 1976. – 280 с. **9. Подласый И. П.** Вероятностные закономерности в усвоении учебной информации / И. П. Подласый // Рад. школа. – 1971. – № 12. – С. 17 – 23. **10. Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.

**Игнатович О. Г. Проблема формування компетенцій самостійної діяльності у студентів-філологів**

У статті проаналізовано проблему формування компетенцій самостійної діяльності, яка порушує низку питань, що стосуються готовності студента як суб'єкта цієї форми діяльності до її здійснення. Актуальність обраної теми зумовлена підвищенням вимог до якості підготовки випускника, а також протиріччям між збільшенням обсягу навчальної інформації та обмеженням строків навчання у вузі, яке не може бути повністю дозволено тільки на основі раціонального відбору навчального матеріалу і оптимізації планування навчання.

*Ключові слова:* компетенції, самостійна діяльність, суб'єкт діяльності, технологія організації самостійної роботи.

**Игнатович О. Г. Проблема формирования компетенций самостоятельной деятельности у студентов-филологов**

В данной статье анализируется проблема формирования компетенций самостоятельной деятельности, которая поднимает целый ряд вопросов, касающихся готовности студента как субъекта этой формы деятельности к её осуществлению. Актуальность выбранной темы обусловлена повышением требований к качеству подготовки выпускника, а также противоречием между увеличением объема учебной информации и ограничением сроков обучения в вузе, которое не может быть полностью разрешено только на основе рационального отбора учебного материала и оптимизации планирования обучения.

*Ключевые слова:* компетенции, самостоятельная деятельность, субъект деятельности, технология организации самостоятельной работы.

**Ignatovich O. G. The problem of formation of self-employed competence of students-philologists**

In this article is analyzed the problem of formation of self-employment skills, which raises a number of questions regarding availability of the student as the subject of this form of activity to implement it. The actuality of the chosen topic is conditioned by increase of requests to quality of preparation of graduating student, and also the contradiction between the increasing in the educational information scope and the limitation of term of study at the university, which can not be fully resolved only on the basis of rational selection of educational material and optimization of the planning of education.

*Key words:* competence, self-employed activities, stakeholder(subject of activity), technology of organization of independent work.

Стаття надійшла до редакції 03.12.2012 р.

Прийнто до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3:159.9-051

**С. П. Кожушко**

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ  
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Динамічні зміни, зумовлені сучасними соціально-економічними процесами в Україні, спричинили появу додаткових вимог до професійної компетентності фахівців з різноманітних галузей народного господарства, зокрема практичних психологів.

Проблема підготовки практичних психологів приваблює останнім часом багатьох науковців різних країн, зокрема й України. Як показав аналіз літератури, розв'язання проблеми підготовки практичного психолога зумовили визначення основних вимог до їх змісту освіти (В. Панок); розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», «професійна компетентність» (Н. Чепелева); психологічних передумов здатності до професії психолога, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н. Пов'якель, Н. Чепелева); особливості розвитку особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки (Ю. Долінська, Л. Терлецька, Л. Шумакова). Дослідники акцентують увагу на тому, що психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження,

здатність вести безперервний внутрішній діалог, здійснювати ефективну взаємодію з людьми різного віку, які звертаються до нього за допомогою.

Значну кількість досліджень присвячено спілкуванню як компоненту загальної культури фахівця (Т. Вильчинська, О. Гойхман, Б. Ломов, В. Мерлін та ін.); культурі мови та ролі спілкування і взаємодії в розвитку професіоналізму фахівця (Б. Ананьєв, О. Крєтова, А. Петровський, Ю. Сорокін та ін.); лінгвістичним та психолінгвістичним особливостям процесу комунікації (П. Лайтбоун, Т. Рябова, Н. Спада, Л. Цвет) тощо.

Теоретичні та методичні засади інтерактивної взаємодії, ефективність її впливу на формування особистості ґрунтовно досліджено у працях І. Авдєєвої, Б. Бадмаєва, С. Кашлева, М. Кларіна, А. Панфілової, О. Пометун, Л. Пирожєнко, О. Пєхоти, В. Терещєнко, П. Щєрбаня та інших, а також закордонними спеціалістами Т. Альбергом, К. Бенне, Дж. Мідом, К. Роджерсом, Дж. Стюартом, К. Фопелем. Проте проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання вимагають поглибленого вивчення.

**Метою** статті є обґрунтування ефективності інтерактивних технологій навчання у підготовці майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії.

Перш за все зазначимо, що інтерактивне навчання як переклад англomовного терміну «interactive learning», означає навчєння (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [1, с. 12].

Інтерактивність передбачає діалогічність, висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); наявність «незавершеності» як природної властивості пізнання; зміну традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворєнь, доповнєнь), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науково-педагогічною літературою; взаємодії мікрогрупи, студентської аудиторії, віртуального партнера. Вона виявляється у максимальному використанні й розвитку особистісного досвіду кожного студента, у якого поряд «з досвідом набуття й реалізації знань, способів діяльності відбитий досвід пошуку змісту, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової саморегуляції» [3, с. 30], та заснована на співтворчості, повазі до думки кожного, свободі вибору власних рішень.

Сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуації дієвого пізнання в режимі співпраці. Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії у навчальному процесі є забезпечення оптимального поєднання різних видів активності, зокрема комунікативної, всіх суб'єктів навчання, створення комфортних умов, в яких кожен відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність.

Інтерактивне навчання передбачає створення для майбутніх фахівців таких умов, за яких пасивне сприйняття навчального матеріалу виявляється неможливим, виникає необхідність самостійного пошуку додаткових знань та їх творчого застосування під час вирішення професійно спрямованих проблем.

Під *інтерактивністю* у навчанні надалі буде розумітися процес активної взаємодії учасників навчального процесу і між собою, і з навколишнім позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами інформації. Це забезпечує взаємний вплив учасників навчального процесу і вплив на них навколишнього середовища і позанавчальних джерел інформації через спеціально організовану пізнавальну діяльність, що несе яскраво виражену професійну спрямованість. Якщо спробувати схематично представити інтерактивне навчання у вигляді моделі, то результат буде таким, який показаний на рис. 1.

З рис. 1 видно, що відмінність інтерактивного навчання від будь-яких інших, більш традиційних, його типів полягає в тому, що забезпечується навчальна взаємодія не лише між викладачем та студентами. Самі студенти також активно взаємодіють між собою у пошуках та створенні нового знання або в процесі формування та розвитку нових навичок та вмінь. При цьому саме взаємодія між тими, хто навчається, виходить на перший план замість взаємодії за схемою *викладач ↔ студенти*, як за традиційного навчального процесу.

Це кардинально змінює роль викладача. З головного джерела навчальної інформації і єдиного оцінювача рівня оволодіння нею тими, хто навчається, він перетворюється скоріше на організатора самостійної роботи студентів і на їх консультанта та помічника («фасилітатора» (*facilitator*) [4]). Кардинально змінюється і роль студентів, які стають відносно самостійними, і навіть незалежними, у своєму навчанні.

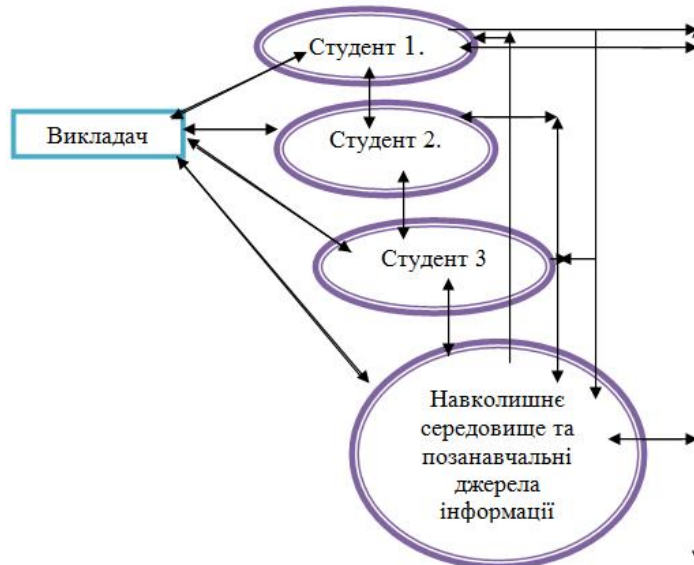


Рис.1. Модель інтерактивного навчання у ВНЗ

Навчаючись за інтерактивною моделлю, студенти взаємодіють не лише між собою та з викладачем і тими навчальними матеріалами, які приходять до них через викладача (підручники, посібники тощо, добрані викладачем, на основі яких організується курс). Вони мають також взаємодіяти з навколишнім середовищем і позанавчальними джерелами інформації для того, щоб виконувати свої навчальні завдання. Так, якщо студенти виконують навчальний проект, в межах якого їм необхідно зібрати матеріали на реальному підприємстві, то це взаємодія з позанавчальним навколишнім середовищем. Таким же чином, якщо вони шукають інформацію для своїх презентацій у мережі Інтернет не на навчальних, а на професійних сайтах, то теж має місце взаємодія з позанавчальним джерелом інформації.

Що стосується поняття «інтерактивні технології», то О. Пометун [2] розглядає інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям через принцип багатосторонньої комунікації. Інтерактивні технології навчання є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

Навчання із застосуванням інтерактивних технологій за своїм характером наближене до дослідницького процесу, при якому професійний інтерес до навчальної проблеми сприяє створенню творчої обстановки, активізації пошуку оптимального способу розв'язання фахових проблем, підвищенню результативності навчання не за рахунок зростання об'єму навчальної інформації, а внаслідок глибини та швидкості її опрацювання.

Основними завданнями інтерактивних технологій є: розв'язування професійних проблем; передбачення труднощів реальних обставин; набуття фахівцем додаткових знань та професійних умінь; формування професійно важливих якостей; зменшення імовірності помилок; розвиток упевненості у власних силах.

Усі різновиди інтерактивних технологій характеризуються спільними рисами. Вони: активізують пізнавальні процеси; збільшують швидкість збору та опрацювання інформації; розвивають уміння аналізувати фахові проблеми; формують основу для прийняття компетентного рішення.

Вирішення завдання послугування інтерактивними технологіями у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії полягає, на нашу думку, у зближенні аудиторного навчання з практикою професійної діяльності. При цьому важливими виявляються такі чинники:

- студент потрапляє до такого навчального середовища, де він посідає активну пізнавальну позицію і у співпраці з викладачем та однокурсниками розвивається як суб'єкт діяльності;
- створюються можливості для об'єднання навчальної активності студента з його професійною діяльністю і тим самим активізується розвиток умінь професійної взаємодії.

Водночас студентам мають бути забезпечені умови для вільного висловлювання думок, взаємного обміну знаннями та досвідом фахової діяльності, удосконалення професійних умінь і навичок, обрання ефективних шляхів поповнення знань, реалізації можливості у процесі навчання обирати раціональні шляхи вирішення професійних проблем.

З метою активізації процесу навчання, усунення відносної пасивності студентів доцільними вважаємо впровадження лекцій-діалогів (дискусії, диспути, бесіди), лекцій-ситуацій, лекцій-консультацій. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань є соціально значущим феноменом, що сприяє співнавчанню, взаємонавчанню (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості, взаємодії.

Щодо дискусії, то доцільними вважаємо: *круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з «аудиторією»); *засідання експертної групи* («панельна дискусія», до якої залучають 4 – 6 студентів із призначеним головою. Спочатку вони обговорюють певну проблему між собою, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, у якому «експертна група» обмінюється думками з «аудиторією»); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи). Результатом впровадження диспутів, дискусій мають стати зміни у характері взаємодії студентів, викладачів та студентів: формування орієнтації на врахування емоційного стану партнера по взаємодії, створення сприятливої емоційної атмосфери, активізація ствердження студентом власного «Я»; позитивна динаміка рівня сформованості готовності до професійної взаємодії.

Доцільними у підготовці майбутніх фахівців до професійної взаємодії є такі форми навчання: семінари-практикуми: проблемний, тематичний, семінар з обміну досвідом; лабораторно-практичні заняття: ділові ігри: аналіз конкретних ситуацій, інсценування ролей, вирішення проблемно-ситуаційних фахових завдань; консультації: групові, індивідуальні, дистанційні; співбесіди: групові, індивідуальні; науково-практичні конференції: тематичні, проблемні, з обміну досвідом; зустрічі за круглим столом: тематичні, проблемні; практикуми з розв'язування комплексних проблемно-ситуаційних фахових задач; робота тренінгових груп.

Наведемо приклад авторського тренінгу, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Даний вид тренінгу включає: *аналітичні вправи* (виокремлення тих чи інших дій, висловів, розгляд механізмів їх дії); *психотренінги* – вправи, які

сприяють вдосконаленню певних (найбільш проблемних для даної групи студентів) мовних здібностей; *експертну роботу*, яка вдосконалює уміння відстежувати переваги і недоліки мовленнєвої діяльності та невербальної поведінки одногрупників; *рефлексію власної комунікативної діяльності* (найбільш ефективна за умови запису власного вислову на відео- або аудіо засоби відтворення мови). Тренінг розраховано на десять занять (тривалість кожного – 1 год 20 хв, частота – одне заняття на тиждень).

Для реалізації тренінгу було висунуто такі умови: встановлення гуманних стосунків у процесі занять; студенти мають навчитися брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати свої проблеми, вміло використовувати отримані в групі досвід та інформацію; формування навичок прийняття людини такою, яка вона є – безумовна позитивна оцінка особистості в цілому, відмова від оцінних суджень, заміна їх такими, які б свідчили про готовність до розуміння.

Кожне заняття складалось з таких елементів: рефлексія попереднього досвіду, аналіз домашніх завдань із самопізнання та саморозвитку, формулювання близьких цілей; подальший рух в предметі вивчення, який передбачає пошук і засвоєння засобів досягнення поставленої цілі; підвищення групової згуртованості, яка передбачає саморозкриття учасників, довірливе спілкування, відчуття захищеності кожного всередині даної групи; підведення підсумків, рефлексія роботи в групі.

Завдання тренінгу побудовані за логікою ускладнення і поетапної підготовки до професійної взаємодії. Кожне заняття мало певну мету, згідно з якою добиралися відповідні вправи, об'єднані у розділи:

1. Вправи, що переважно впливають на стан групи у цілому та/або на кожного її учасника окремо (вправи на створення атмосфери працездатності). Основна мета – досягнення такого «клімату стосунків», стану кожного учасника групи, які б забезпечили можливість переходу до змістової частини роботи. Основні характеристики «клімату стосунків»: емоційна свобода учасників, відвертість, дружелюбність, довіра між студентами – учасниками тренінгу та викладачем.

2. Вправи, переважно спрямовані на змістовий аспект роботи (вправи змістового плану). Це психогімнастичні вправи, у ході яких учасники тренінгу набувають певний досвід, отримують можливість тренування прийомів, стратегій, моделей спілкування й поведінки. Вправи допомагають отримати досвід у напрямках: встановлення контакту в спілкуванні, розуміння свого стану та його презентація, розуміння інших людей, співчуття; передача та прийом інформації; уміння слухати, сприймати іншу людину у всіх її вербальних та невербальних проявах, розуміти підтекст, смисл її висловів, а також сприймати власні реакції, що виникають у відповідь на промову людини.

3. Вправи на отримання особистісного зворотного зв'язку, тобто інформації про особливості поведінки в конкретних ситуаціях. Позитивний зворотний зв'язок – гарний засіб стабілізації і підвищення самооцінки

учасників тренінгу, актуалізації їхніх особистих ресурсів, створення позитивного емоційного фону в групі.

Наведемо приклади вправ, метою яких стало формування уміння вести дискусію, впливати на інших, виявлення традиційних помилок при веденні полеміки, удосконалення уміння спонукати інших до дії, розвиток «мови жестів». На занятті послуговувалися такими вправами:

1. *«Катастрофа у пустелі»*. Спрямована на відпрацювання навички поведінки у ході дискусії, уміння вести диспут, бути переконливим, простежити на конкретному матеріалі динаміку групового спору, звернути увагу на традиційні помилки, яких припускаються учасники полеміки, потренувати здібності виділяти головне, бачити суттєві ознаки предметів; кожний учасник отримує спеціальний бланк, на якому записані 15 предметів; вправа складається з двох етапів: індивідуальне ранжування запропонованих предметів за значенням для врятування; групове обговорення з метою дійти загальної думки відносно розташування предметів. Спостереження за роботою учасників дають уявлення про ступінь сформованості умінь організувати дискусію, готовність до компромісу, уміння слухати один одного, аргументовано доводити власну думку, володіти собою.

2. *«Спонування до дії»*. Націлена на вдосконалення уміння звертатись до інших, акцентування уваги на тих аспектах, які допомагають досягти мети; учасникам пропонується згадати ситуацію, яка б змусила їх звернутися до інших з проханням, відтак уявити по черзі на місці цієї людини всіх учасників групи та збагнути, як би вони звернулись до кожного, як повели бесіду з огляду на його особистість.

3. *«Передача предмета»*. Спрямована на розвиток «мови жестів»; полягає у тому, що перший учасник уявляє собі будь-який предмет і передає його іншому, таким чином предмет доходить до останнього учасника.

Кожне заняття закінчувалося рефлексією, мета якої – зосередження кожного учасника на самому собі та висловлення власних відчуттів та думок щодо виконаної вправи, проведеного заняття або тренінгу в цілому.

У ході дослідження переконалися, що вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії потребує дотримання відповідних умов.

Перш за все, навчання майбутніх фахівців має бути орієнтоване на формування позитивної установки щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь і творче ставлення до них, чому сприяє ретельно продумана підготовча робота: діагностичне вивчення потреб і запитів, особистісних якостей, що дозволяє скорегувати зміст, організаційні форми і методи навчання, продумати індивідуальну роботу зі студентами; корекція відповідності самооцінки студентами власних професійних знань, умінь та професійно важливих якостей реальному стану справ; обговорення результатів діагностики, визначення цілей і стратегії спільної діяльності викладачів, майбутніх фахівців у процесі індивідуальної бесіди.



Важливим є наочний показ практичного значення набутих знань і відповідних їм умінь для вирішення складних професійних задач, подолання труднощів у вирішенні фахових проблем, чому сприяють такі види діяльності: визначення на основі діагностики кола питань, необхідних знань та умінь, що підлягають формуванню або закріпленню з метою подолання перешкод у майбутній фаховій діяльності; організація процесу навчання шляхом встановлення міждисциплінарних зв'язків, поєднання активних форм і методів навчання, у процесі яких здійснюється формування необхідних знань, умінь і навичок; визначення невеликих проблемних груп, які формуються з урахуванням особистісних потреб та труднощів майбутніх фахівців; визначення форм самостійної роботи, що використовується для закріплення вироблених умінь, форм звітності, які дозволяють викладачам визначати приріст знань та рівень сформованості окремих фахових умінь; відповідність визначеній логіці формування умінь: чітка цільова установка викладача, інструктаж або демонстрація зразка, включення студентів у безпосередню діяльність, надання їм необхідної допомоги, поточний контроль.

Підготовка майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії неможлива без створення студентам умов для саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечується: визнанням студентів центром освітнього процесу у вищому навчальному закладі; використанням інтерактивних технологій з метою підвищення рівня самопізнання, набуття практичних умінь і навичок безпосереднього спілкування з людьми; розвитком у студентів здатності до розуміння проблем інших, співчуття, співпереживання.

*Висновки.* Підсумовуючи, вважаємо, що підготовка майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії є ефективною за умови впровадження у процес навчання інтерактивних технологій навчання.

### **Список використаної літератури**

- 1. Кларин М. В.** Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин. // Педагогика. – 2000. – № 7 – С. 12 – 18.
- 2. Пометун О.** Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10 – 15.
- 3. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
- 4. Rogers C. R.** Freedom to learn for the 80s / C. R. Rogers. – Columbus, OH : Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 312 p.

### **Кожушко С. П. Інтерактивні технології навчання у підготовці майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії**

Стаття актуалізує проблеми формування комунікативних умінь у майбутніх практичних психологів. У статті розкрито поняття інтерактивності навчання та показані його особливості; презентована

модель інтерактивного навчання у вищому навчальному закладі; розкрито особливості авторського тренінгу, спрямованого на підготовку майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії. Автор формулює умови, які мають бути дотримані під час вирішення проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до професійної взаємодії.

*Ключові слова:* інтерактивність, інтерактивне навчання, модель інтерактивного навчання, професійна взаємодія.

**Кожушко С. П. Интерактивные технологии обучения в процессе подготовки будущих практических психологов к профессиональному взаимодействию**

В статье актуализируются проблемы формирования коммуникативных умений у будущих практических психологов. В статье раскрыто понятие интерактивности обучения и показаны его особенности; представлена модель интерактивного обучения в высшем учебном заведении; раскрыты особенности авторского тренинга, направленного на подготовку будущих практических психологов к профессиональному взаимодействию. Автор формулирует условия, которые должны быть реализованы для разрешения проблемы подготовки будущих практических психологов к профессиональному взаимодействию.

*Ключевые слова:* интерактивность, интерактивное обучение, модель интерактивного обучения, профессиональное взаимодействие.

**Kozhushko S. P. Interactive teaching technologies in the course of future practical psychologists preparation for their professional interaction**

In article problems of formation of communicative abilities at future practical psychologists are staticized. The notion of interactivity of training is revealed and its peculiarities are presented in the article; the model of interactive teaching at higher educational establishment is described; the peculiarities of author's training directed to the preparation of future practical psychologists for their professional interaction are exposed. The author formulates the conditions which must be realized to solve the matter of future practical psychologists preparation for their professional interaction.

*Key words:* interactivity, interactive training, the model of interactive training, professional interaction.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Волкова Н. П.

УДК 378.011.3:81'25-051

**Т. А. Кокнова**

**ВИСНОВКИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО  
ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ  
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сьогодні професійні якості спеціаліста визначаються як найважливіша цінність фахівця здатного швидко адаптуватися до сучасних умов праці, ефективно виконувати професійні обов'язки та успішно розвиватися як професіонала, саме тому їх формування потребує великої уваги під час навчання у ВНЗ.

Проблема формування професійних якостей у ВНЗ розглядали багато психологів та педагогів: А. Батишев, С. Батишев, В. Бодров, І. Зимня, В. Зінченко та ін. Не можна залишати поза увагою роботи Ю. Баканова, Н. Белкіної, Л. Віссона, Л. Латишева, Г. Мірома, Л. Сухової, Г. Чернова, присвячені особливостям процесу формування професійних якостей у майбутніх перекладачів. Такі вчені, як Д. Кавтарадзе, З. Калмикова, Г. Кітайкородська, Г. Конишева, М. Кларін – присвятили свої праці навчально-ігровій діяльності, як засобу здатному ефективно впливати на процес формування професійних якостей.

Результати впровадження розроблених педагогічних умов формування професійних якостей в майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності дозволяють сформулювати низку важливих науково-методичних висновків, які мають принципове значення для педагогічної практики. Ці висновки стосуються по-перше, науково-методичного обґрунтування педагогічних умов, які дають можливість впливати на процес формування професійних якостей в майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності; по-друге, особливостей впровадження визначених педагогічних умов в навчально-виховний процес під час якого здійснювалося формування професійних якостей перекладача засобами навчально-ігрової діяльності; по-третє, порівняння результатів діагностики рівня сформованості професійних якостей перекладача до початку експериментального дослідження та після впровадження педагогічних умов у процес підготовки майбутніх перекладачів.

Підґрунтям для розробки педагогічних умов стали п'ять концептуальних положень які дають змогу зрозуміти, розтлумачити виділені нами педагогічні умови відповідно до поставлених завдань. Перше концептуальне положення, згідно з яким навчально-ігрова діяльність, спрямована на формування професійних якостей у майбутніх спеціалістів, має безпосередній вплив на розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Саме тому під час планування навчально-виховного процесу необхідно враховувати вплив такого зв'язку на формування професійних якостей у

майбутніх перекладачів, що здійснюється засобами навчально-ігрової діяльності. Друге концептуальне положення ґрунтується на уявленні про орієнтацію навчально-виховного процесу на специфіку професійної діяльності перекладача. Третє концептуальне положення, згідно з яким специфіка й складний характер роботи перекладача повинні бути повною мірою відображені в професійній підготовці майбутніх спеціалістів, урахувавши великий обсяг навчального матеріалу – інформації, що відображає знаннєву основу (теоретичну базу), яка впливатиме на розвиток професійних якостей, та повинна бути розкрита під час виконання навчально-ігрової діяльності. Четверте концептуальне положення, згідно з яким робота перекладача пов'язана з роботою в колективі, що передбачає постійне спілкування та кооперацію учасників, є важливим для опанування професії. У якості п'ятого концептуального положення є ідея розуміння того, що формування професійних якостей у майбутнього перекладача повинно передбачати таким чином організовану навчально-ігрову діяльність, яка здатна впливати на розвиток зазначених якостей.

Обґрунтовуючи першу умову – організація процесу професійної підготовки на основі визначених етапів, що характеризують навчально-ігрову діяльність – ми визначили етапи, які мають характеризувати навчально-ігрову діяльність. Ми виділили: підготовчий етап, який дає можливість (ознайомити студентів з особливостями професійних якостей перекладача, надає основну інформаційну базу щодо майбутньої професійної діяльності); навчально-розвивальний етап (надає можливість проаналізувати професійні якості перекладача та порівняти їх рівень сформованості в студентів, мобілізуватися до їх формування під час навчання у ВНЗ, а також спроектувати в навчально-виховному процесі середовище для апробації, упорядкування та проектування майбутньої професійної діяльності перекладача, для вдосконалення професійних якостей в студентів); професійно-перетворювальний етап (сприяє перетворенню професійних якостей перекладача на особистісне утворення).

Обґрунтування другої педагогічної умови – включення навчально-ігрової діяльності в педагогічний процес на основі реалізації дидактичних принципів (принцип імітаційного моделювання специфіки професійної діяльності перекладача, принцип інформативності, принцип інтерактивності) – передбачає врахування загальних дидактичних принципів навчально-ігрової діяльності, але враховувати їх особливість для підготовки майбутніх перекладачів. Тому, перший принцип передбачає врахування специфіки професійної діяльності перекладача, під час моделювання ігрових ситуацій. Другий принцип змушує нас задуматись над визначенням інформаційної бази, яка сприятиме ефективнішому формуванню професійних якостей перекладача. *Діяльнісно-професійний блок* уміщує інформацію про культурологічні та лінгвокраїнознавчі особливості під час здійснення перекладу; перекладацькі комп'ютерні програми й технології, які застосовуються під час перекладу; перекладацькі нотації та практика їх використання в наш час; *комунікативно-професійний*

блок уміщує інформацію щодо ролі перекладача як учасника міжкультурного спілкування; культуру поведінки перекладача, етикет ділового спілкування; етична та етнічна толерантність перекладача; *індивідуально-професійний блок* повинен надати інформацію щодо моральних якостей перекладача; рольовий репертуар перекладача; емоційне навантаження перекладача, засоби релаксації; види конфліктів і засоби їх уникнення та подолання, особливості і важливості перекладача як учасника міжкультурного спілкування. Зафіксовані нами інформаційні блоки можуть бути конкретизовані на рівні навчально-виховних планів і програм професійно орієнтованих дисциплін.

Останній принцип пропонує задіювати різні види кооперації учасників навчально-виховного процесу, які відповідають формам професійної взаємодії перекладача в процесі його професійної діяльності (парні, групові й колективні). Взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу відповідно до принципу інтерактивності передбачає поєднання різномірних форм кооперації або взаємодії: парна форма (студент – студент, студент – викладач, студент – гість), групова форма (робота в малих групах різних видів і змінного складу), колективна форма (студент – уся група, викладач/гість – уся група, мала група – уся група).

Третьою педагогічною умовою ми визначаємо використання в навчально-виховному процесі орієнтаційних, варіативних та евристичних видів навчально-ігрової діяльності, зорієнтовані на зростання самостійності студентів під час вирішення професійних завдань. Орієнтаційні ігри сприяють інтеріоризації професійних якостей перекладача на основі присвоєння студентами професійних функцій, соціального досвіду та специфіки перекладацької діяльності за рахунок імітації роботи перекладача. Варіативні ігри сприятимуть екстеріоризації (перетворення професійних якостей перекладача з внутрішнього їх розуміння на основі інтеріоризації до зовнішньої їх реалізації під час виконання професійних ситуацій) за рахунок активної участі та пошукового характеру проведення ігор. Евристичні ігри спрямовані на інтеріоризаційно-екстеріоризаційне перетворення (закріплення професійних якостей перекладача у внутрішній підсвідомості студентів), за рахунок творчого підходу до виконання ігрових ситуацій.

Упровадження педагогічних умов під час експерименту відбувалося комплексно, тоді як опис реалізації в практиці навчання теоретично розроблених нами педагогічних умов ми зробимо виокремлено, розглянувши детально по черзі особливості функціонування в процесі формування професійних якостей майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності кожної з них.

Розпочнімо з розгляду першої педагогічної умови, де перш за все ми зробили попередній аналіз навчального плану, перегляд робочих програм дисциплін, аналіз змісту і характер позанавчальної діяльності студентів під час навчання у ВНЗ та визначили два шляхи впровадження в практику

професійної підготовки першої педагогічної умови – інтенсивний та екстенсивний.

Перший шлях – *інтенсивний* – передбачав удосконалення змісту дисциплін фахового циклу, які традиційно орієнтовані на формування професійних якостей у майбутніх перекладачів, та збагачення їх новим навчальним матеріалом, який підсилює спрямованість на формування професійних якостей у майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності. Навчальна програма із зазначених дисциплін не змінювалася, наш вплив був спрямований лише на методику подання інформації, а в навчально-виховному процесі активно використовувалась навчально-ігрова діяльність, спрямована на формування професійних якостей у майбутніх перекладачів.

Другий шлях упровадження першої умови – *екстенсивний*, тобто шлях орієнтації виховної та позанавчальної роботи з максимально розширеним спрямуванням на формування професійних якостей у майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності. Другий шлях передбачав залучення до цього процесу змістовного потенціалу незадіяних раніше заходів для формування професійних якостей засобами навчально-ігрової діяльності (кураторські години, роботу культурно-мовних центрів, професійний гурток, тренінги, конкурси, фестивалі, круглі столи, зустрічі з перекладачами та іноземними гостями, фотовиставки, відеопрезентації, брейн-ринги, конференції, семінари).

Розпочинаючи експериментальну перевірку другої педагогічної умови, ми визначили дві лінії її впровадження: перша – співвіднести особливості організації навчально-ігрової діяльності та спрямувати на дидактичні принципи (принцип імітаційного моделювання специфіки перекладацької діяльності (забезпечує орієнтацію на специфіку перекладацької діяльності, де можливо змодельовати рольовий репертуар майбутньої професійної діяльності з урахуванням умов їх виконання та видами здійснюваного перекладу); принцип інформативності (забезпечує навчально-ігрову діяльність теоретичним підґрунтям, яка складається з таких інформаційних блоків: діяльнісно-професійний, комунікативно-професійний та індивідуально-професійний; принцип інтерактивності (сприяє кооперації між учасниками навчально-виховного процесу та забезпечує емоційне піднесення під час проведення навчально-ігрової діяльності). І друга лінія – активізувати можливості професійної підготовки майбутніх перекладачів у педагогічному процесі, тобто мету, зміст, суб'єктів навчально-виховного процесу (викладачів і студентів), форм і методів із спрямуванням на формування професійних якостей перекладача засобами навчально-ігрової діяльності за визначеними дидактичними принципами.

На етапі впровадження третьої педагогічної умови виділені види навчально-ігрової діяльності можливо використовувати фрагментарно (через використання ігрової форми навчання в структурі традиційних аудиторних занять різних дисциплін), а також повноцінний варіант (через

проведення цілісної програми за будь-якою професійно орієнтованою дисципліною з використанням навчально-ігрової діяльності). З цією метою була розроблена програма спецкурсу „Професійні якості перекладача”, який був спрямований на формування професійних якостей у майбутніх перекладачів із максимальним використанням навчально-ігрової діяльності.

Після проведення експериментального дослідження перейдемо до аналізу, порівняння та зіставлення даних, отриманих у ході діагностики рівня сформованості професійних якостей у майбутніх перекладачів до та після організації експериментального навчання, та зробимо висновки про наявність в експериментальних групах позитивної динаміки за всіма показниками визначених нами критеріїв для оцінки. Сформовані професійно важливі якості в майбутніх перекладачів – студентів експериментальних груп – дозволили піднятися на більш високий рівень. Рівень сформованості професійних якостей перекладача більше, ніж у половини студентів, було оцінено як стабільний достатній, та майже половина студентів досягли високого рівня сформованості професійних якостей перекладача. Отже, рівень сформованості професійних якостей перекладача більший, ніж у половини студентів (58,45%), було оцінено як достатній, та третина (31,22 %) досягла високого рівня.

Результати дослідно-експериментальної роботи спрямованої на формування професійних якостей майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності вказує на підвищення рівня сформованості в студентів професійних якостей перекладача. Ефективність досягається через використання визначених трьох педагогічних умов. У перспективі розглянуті положення дають можливість звернути увагу на вивчення можливостей післядипломної та дистанційної освіти, щодо формування професійних якостей у майбутніх перекладачів; удосконалення механізмів формування професійних якостей магістрантів; розробка програм з формування професійних якостей перекладача у процесі самостійної роботи.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Батышев А. В.** Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батышев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
- 2. Батышев С. Я.** Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
- 3. Бодров В. О.** Психология профпригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.
- 4. Зимняя И. А.** Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Р.-н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
- 5. Зинченко В. П.** Психологические основы педагогики : (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова) : учеб. пособие для студ. вузов / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.

**Кокнова Т. А. Висновки за результатами експериментального впровадження педагогічних умов формування професійних якостей майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності**

Автор публікації подає результати формувального експерименту та висновки впровадження педагогічних умов формування професійних якостей перекладача засобами навчально-ігрової діяльності. У статті обґрунтовано педагогічні умови, розкрито особливості їх впровадження в навчально-виховний процес та висвітлено математико-статистичні дані, які підтверджують ефективність та результативність впровадження в навчально-виховний процес виділених нами педагогічних умов.

*Ключові слова:* професійні якості перекладача, навчально-ігрова діяльність, педагогічні умови.

**Кокнова Т.А. Выводы по результатам экспериментального внедрения педагогических условий формирования профессиональных качеств будущих переводчиков средствами учебно-игровой деятельности**

Автором публикации подаются результаты формирующего эксперимента и выводы внедрения педагогических условий ориентированных на формирования профессиональных качеств переводчика средствами учебно-игровой деятельности. Обосновываются педагогические условия, раскрываются особенности их внедрения в учебно-воспитательный процесс и освещаются математико-статистические данные, которые подтверждают эффективность внедрения выделенных нами педагогических условий.

*Ключевые слова:* профессиональные качества переводчика, учебно-игровая деятельность, педагогические условия.

**Koknova T.A. Conclusions on results of experimental introduction of pedagogical terms of forming the professional qualities of future translators by facilities of educational-playing activity**

The author of publication gives the results of the forming experiment and conclusions of introduction the pedagogical terms of forming the professional qualities of translators by facilities of educational-playing activity. Pedagogical terms are grounded; the features of their introduction are opened up in an educational-educator process. Mathematical and statistical data are illuminated, as the confirm of effectiveness of introduction into the educational process of teaching translators the pedagogical terms which were distinguished by us.

*Key words:* the professional qualities of translators, educational-playing activity, pedagogical terms.

Стаття надійшла до редакції 28.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.



УДК 378.013.32

**Р. А. Кубанов**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ**

Нині в економіці України однією з головних складових виживання та розвитку вітчизняних підприємств є неухильне підвищення ефективності всіх сфер їх діяльності, зокрема й маркетингової, а це потребує наявності висококваліфікованих фахівців відповідного профілю для роботи на підприємствах, в організаціях і установах різних форм власності виробничої та невиробничої сфери, органах державного та місцевого управління, освітніх та наукових закладах. Це, у свою чергу, зумовлює зростання популярності такої професії, як маркетолог, серед сучасної молоді. Такі економічні й соціально-освітні потреби існують в усіх регіонах України.

Соціально-економічний аналіз кадрової ситуації у державі свідчить про те, що ринок відчуває нагальну потребу в фахівцях спеціальності «Маркетинг». На сьогодні на підприємствах у сфері маркетингу працюють здебільшого працівники, які не мають відповідного теоретичного підґрунтя для впровадження та проведення відповідної маркетингової політики, не в змозі ефективно використовувати наявний економічний потенціал і маркетинговий інструментарій та здійснювати контроль над маркетинговою діяльністю підприємства.

Процес навчання майбутніх бакалаврів із маркетингу вимагає від викладача не лише теоретичних знань, а й опанування практичними навичками, а саме відстеження найновіших трендів, постійного дослідження поточної ринкової ситуації і справжнього професіоналізму в ході проведення лекцій і практичних занять. Заняття з маркетингу в особливий спосіб потребують привабливої форми, цікавої для студентів. Нині важко уявити маркетингові дисципліни без мультимедійних презентацій, ринкових ігор, групових робіт, комп'ютерних занять або зустрічей з практиками бізнесу, різних тренінгів.

Протягом останнього десятиліття з'явилося чимало досліджень, частково чи повністю присвячених сучасним проблемам теоретико-методичної розробки та впровадження різних елементів технологічного компоненту тренінгових технологій (В. Беспалько, С. Вітвицька, М. Громкова, В. Загвязинський, Н. Нікітіна, О. Пехота, С. Подмазін, І. Смолюк, В. Стрельников, І. Трайнев, Д. Чернилевський та інші). Проблема модернізації інструментальної частини (методи, методики, техніки, форми, прийоми тощо) професійної підготовки на рівні вищої освіти знайшла своє відбиття у публікаціях таких українських дослідників, як С. Архипова, О. Беспалько, А. Бойко, Р. Вайнола, І. Грига, О. Іванова, І. Козубовська, С. Литвиненко та інші. Досвід використання тренінгового підходу також

відображено у працях М. Ключова [1], І. Вачкова [2], Л. Фрідман [3], Г. Марасанова [4], Макшанова [5], Є. Зеєра [6], О. Винославської [7; 8] Л. І. Бондарєвої [9].

Слід підкреслити, що існує умовний поділ тренінгів на суб'єктно орієнтовані (розвиток окремих психічних функцій, якостей та властивостей людини) та діяльнісно орієнтовані (формування нових умінь та навичок) [4]. На жаль, розробка змісту двох вищезгаданих видів професійного тренінгу (як частини професійної підготовки майбутніх маркетологів) знаходиться на початковому етапі, тому тема дослідження є актуальною.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування основ навчально-професійного тренінгу майбутніх маркетологів, спрямованого на корекцію та розвиток професійно важливих якостей.

Аналіз різних наукових праць дозволяє дійти висновку, що необхідним складником професійного розвитку майбутнього маркетолога є сформовані уявлення стосовно професійно значимих якостей особистості, власного місця у професійній сфері, професійних знань, цілей власної діяльності, умов свого професійного розвитку.

Участь у навчальній діяльності, яка максимально наближена до реальної професійної праці, з одного боку здійснює розвиток адекватних професійних уявлень, а з другого – формує уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, що одночасно відображає оперативну основу професійного самовираження. Одним із методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності є тренінг, який може стати дійсно важливим методом розвитку особистості, що сприяє її професійному й соціальному розвитку та моральному вдосконаленню.

Навчально-професійний тренінг припускає засвоєння людиною специфічних професійних знань, умінь та навичок через інтеріоризацію професійної середовища, об'єктів та особливостей взаємодії з нею. У результаті майбутній фахівець усвідомлює професійну середовища, себе у ній та оволодіває засобами впливу на неї.

С. Макшанов [5] відокремлює наступні види навчально-професійного тренінгу:

- функціональний – спрямований на оптимізацію функцій психічних процесів відповідно до вимог професійної діяльності людини (методи тренування уваги, пам'яті, мислення);

- перцептивно-орієнтований – спрямований на підвищення у індивіда адекватності та полімодальності сприйняття образів професійних об'єктів, операцій, самого себе, інших людей;

- інтелектуальний – спрямований на формування навичок розумових операцій з образами професійних об'єктів;

- спеціальних умінь – спрямований на розвиток у професіонала спеціальних умінь та навичок самоуправління, упевненості у собі, розв'язання конфліктів.

Відповідно до видів тренінгів виокремлюють такі їх функції:

- профілактика соціально та професійно небажаних якостей, професійної стагнації та деструктивних змін особистості;
- підвищення соціально-професійної та психологічної компетентності;
- розвиток соціально та професійно важливих умінь, якостей, здібностей;
- корекція професійно-психологічного профілю особистості;
- актуалізація професійно-психологічного потенціалу особистості фахівця [6].

Вивчаючи навчально-професійний тренінг як метод організації навчання майбутніх маркетологів ми дійшли висновку, що крім озброєння студента окремими вміннями і навичками, у процесі тренінгового навчання складається його професійна позиція, під дією спеціально організованої групової діяльності значно змінюється його система поглядів на різні соціально-економічні явища. Специфіка навчально-професійного тренінгу як технології організації групової діяльності студентів визначається окремим змістом і структурою навчальних занять, коли у лабораторних умовах у разі багаторазового відтворення і проживання проблемних ситуацій викладачем організується детальний аналіз та подальше рішення цих ситуацій [1]. Ми погоджуємося з Л. Бондаревою, що навчально-професійний тренінг доцільно розглядати як педагогічну технологію навчання, оскільки він має чіткий алгоритм використання та гарантує досягнення запланованого результату. На думку дослідниці, основними чинниками активізації навчально-професійного тренінгу у вищих навчальних закладах є: готовність навчального закладу до педагогічних інновацій; професійно-педагогічна і методична компетентність викладачів; своєчасна підготовка та перепідготовка викладацького персоналу; відповідна матеріально-технічна база [9].

У теперішній час можливо виділити три підходи до організації тренінгових програм – біхевіористичний, психотерапевтичний та динамічний [4]. Але спільним у цих підходах є робота на основі групової динаміки чи групових феноменів.

У процесі розробки тренінгових занять із підготовки студентів університету до роботи маркетологом, необхідно враховувати деякі специфічні риси навчально-професійного тренінгу, що відмічають його від інших форм організації навчання: просторова організація занять; наявність певних правил та принципів роботи; обов'язкові етапи кожного заняття та циклу в цілому [2].

Безумовно, специфічною рисою тренінгу є просторова організація. Для ефективності тренінгових занять необхідне ізольоване приміщення, бажано без яскравого освітлення. Також повинні бути зручні місця для розташування учасників, вільного пересування кімнатою та можливість за необхідності зробити «коло учасників».

Слід приділяти увагу формулюванню групових принципів та норм поведінки, серед яких:

1. Принцип «Тут та тепер». Потребує від студентів постійно аналізувати та обговорювати усі процеси, почуття та думки, які з'являються з приводу аналізу запропонованої професійної ситуації та будь-якої особи, яка програвала рішення чи роль учасника ситуації. Такий принцип спонукає кожного учасника розвивати у своїй особистості навички рефлексії, самоаналізу в процесі вирішення проблемних професійних ситуацій.

2. Принцип відвертості та розкритості. Відверта поведінка та висловлювання дозволяє учасникам тренінгу розкрити себе, побачити реакцію інших на свої дії.

3. Правило Я-висловлювань. Потребує від учасників тренінгу усі висловлювання будувати за принципом «я відчуваю...», «мені здається...» та ін. Такий принцип дозволяє студентам відчувати відповідальність за свої почуття, почуття партнера по спілкуванню, навчитися брати відповідальність на себе за свої професійні дії (помилки) та прогнозувати можливі їх наслідки.

4. Принцип активності. Він продиктований тим, що у процесі тренінгу учасники діють у спеціально змодельованих ситуаціях – це може бути програвання професійних ситуацій, виконання вправ на розвиток професійних вмінь та навичок чи розвиток особистісних якостей, спостереження за поведінкою інших за певною схемою та інше.

5. Принцип конфіденційності. Він потребує, щоб усе, що обговорюється у групі стосовно кожного з учасників залишалось у групі та не підлягало обговоренню поза нею. Такий принцип дозволяє створити атмосферу доброзичливості, відвертості та сформуванню почуття психологічної безпеки.

Також у процесі тренінгу бажано обговорювати такі питання, як:

- засоби звернення один до одного – спілкування у разі необхідності відбувалося між учасниками незалежно від позиції, успішності та соціального статусу за ім'ям;

- особливо обговорюється право кожного учасника в певний момент казати «стоп» та припиняти обговорення своєї проблеми чи професійної ситуації;

- не дозволяється критика у образливій формі та затверджується право кожного на висловлювання своєї думки;

Безумовно, що окреме місце серед принципів роботи тренінгової групи посідає принцип діалогізації взаємодії, тобто рівне, повноцінне, міжособистісне спілкування. Такий принцип потребує від учасників постійного зворотного зв'язку на дії інших та згоду прийняти цей зв'язок на свої власні дії.

Також необхідне використовувати такі механізми як: необхідність постійної самодіагностики, що дозволяє розвивати навички самопізнання та діагностувати просування у напрямку професійного самовдосконалення; оптимізація розвитку групи – що здійснюється за рахунок констатації психологічного стану окремих учасників тренінгу; гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер – здійснюється за рахунок поєднання

емоційної напруги учасників у напрямку вирішення проблемної ситуації та постійної рефлексії власних переживань.

Ми вважаємо, що на першому етапі деякі принципи необхідно запропонувати учасникам та вимагати дотримуватися в декларативній формі. Дотримування таких правил створює у групі атмосферу, яка відрізняє такі заняття від інших.

У процесі складання тренінгового заняття або програми з підготовки студентів університету необхідно дотримуватися таких обов'язкових етапів складання [1; 2; 4]:

1 крок (організаційний) – орієнтація у специфіці тренінгу, первинна діагностика.

2 крок (підготовчий етап) – самовизначення групою цілей своєї роботи, створення у групі такої атмосфери, яка сприятиме самопізнанню, самореалізації. Це дозволяє дестабілізувати стереотипні уявлення про себе та мотиви своїх вчинків, актуалізувати свою професійну позицію. Основна мета етапу – підготовка до сприйняття нових знань, навичок, вмінь та досвіду.

3 крок (формувальний етап) – переосмислення уявлень про себе, розширення сфери усвідомлення мотивів своїх вчинків та поведінки інших людей. Основна ціль – розвиток посттренінгових новоутворень, формування та розвиток професійних знань, вмінь та навичок.

4 крок (заключний етап) – проектування та конструювання учасниками професійно-значущих якостей, відпрацьовування різних стратегій та тактик професійної діяльності. Основна ціль – закріплення отриманого досвіду; рефлексія змін, які відбуваються з учасниками групи, прогнозування майбутніх професійних планів.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що багаторазове повторення учасниками заняття професійних дій та операцій у процесі вирішення різних проблемних ситуацій дозволяє судити не тільки про навчання «дрібній моториці», але й про формування у спеціаліста типового (для даної групи ситуацій) характеру професійних дій. Тому що у процесі багаторазового відтворення у учасника формується певна реакція на об'єкти професійної реальності та виробляється звичка до індивідуального засобу взаємодії з такими ситуаціями.

Можна припустити, що навички виявляти сутність соціально-економічного явища сприятимуть усвідомленню та використанню майбутнім фахівцем свого особистісного та професійного потенціалу у процесі вирішення проблемних ситуацій. Як засвідчує Л. Фрідман у своїй роботі, «проблемна ситуація та задача у структурному відношенні однакові. Але елементами проблемної ситуації є реальні об'єкти та реальний суб'єкт дій, а частинами задачі – знакові форми, у яких відображаються та моделюються елементи проблемної ситуації». У типовій задачі знаходять відображення лише деякі боки усіх проблемних ситуацій. Тому визначення задачі можна розглядати як моделювання складної ситуації, а саму задачу – як її знакову модель. Виходячи з цього у процесі складання програми

професійного тренінгу необхідно використовувати в більшості випадків проблемні професійні ситуації [3]. Але слід також зазначити, що не кожна практична ситуація, що має своє визначення у соціальній реальності, може бути використана в тренінгу та бути предметом аналізу на занятті.

Наведемо приклад тренінгового заняття, яке проводиться нами в процесі викладання навчального курсу «Маркетинговий менеджмент» студентам магістратури спеціальності «Маркетинг» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Слід підкреслити, що заняття «Тренінг побудови етичних взаємовідносин маркетолога з іншими економічними агентами» було розроблено О. В. Винославською [7; 8] та адаптоване нами під особливості зазначеного навчального курсу.

*Мета тренінгу:* визначення змісту понять «етична дилема» і «професійна етика взаємовідносин»; аналіз етичної дилеми, пов'язаної з взаємовідносинами економічних агентів; розв'язання етичної дилеми, пов'язаної з етичними взаємовідносинами між організаціями, яка є актуальною для більшості підприємств України.

*Інтерактивні техніки для проведення тренінгу:*

*Метод незакінчених речень* (з подальшим груповим обговоренням):

«Етична дилема – це ...»;

«Етична настанова – це ...»;

«Етичний вчинок – це ...»;

«Етична поведінка – це ...»;

«Моральна відповідальність – це ...»;

«Професійна етика взаємовідносин – це ...».

*Робота в парах.* Учасники тренінгу ознайомлюються з ситуацією «Піратська програма» і опрацьовують в парах усі запитання для обговорення.

*Ситуація «Піратська програма».* Власник малого підприємства одержав у ході дружньої бесіди безкоштовну копію захищеної авторським правом комп'ютерної програми від товариша, замість того, щоб витратити \$500 на придбання цієї програми у місцевого продавця програмного забезпечення.

*Запитання для обговорення:*

1. Розпізнайте і сформулюйте етичну дилему, що міститься у наведеній ситуації.

2. Назвіть всіх учасників описаної ситуації, обґрунтуйте її актуальність.

3. Чітко сформулюйте позицію і можливі інтереси кожного учасника ситуації, особливо третьої сторони.

4. Хто в описаній ситуації «виграє», а хто «програє»? Чому?

5. Як з позиції ділової етики й професійних відносин можна кваліфікувати поведінку учасників ситуації? Чому?

6. Хто з учасників несе в цьому випадку відповідальність за порушення авторських прав? Як можливо це змінити?

7. Чи повинна ця відповідальність бути розподілена між усіма учасниками ситуації? Чому?

8. В якому випадку поведінку учасників ситуації можна було б назвати етичною?

9. Продумайте усі можливі варіанти їхньої етичної поведінки.

10. Перевірте кожен варіант морального вибору учасників, ставлячи три запитання: а). «Це законно?»; б). «Це правильно?»; в). «Це корисно?».

11. Ухваліть рішення щодо найкращого варіанту етичної поведінки учасників ситуації.

12. Двічі перевірити рішення, ставлячи два запитання: а). «Як я буду себе почувати, якщо про моє рішення довідається моя родина?»; б). «Як я буду себе почувати, якщо про моє рішення повідомлять у місцевій пресі?».

*Примітка.* Слід звернути увагу студентів на запитання № 6. Оскільки для суб'єкта дії далеко не байдужим є його моральне самопочуття, моральна оцінка і настановлення щодо нього оточуючих (викладача, інших студентів) і знайомих, опрацьовуючи це запитання учасники тренінгу можуть поставити і обговорити додаткові запитання. Аналізуючи свою згоду або незгоду з описаними в тесті вчинками, учасники тренінгу мають враховувати, що з етичної точки зору вчинок являє собою досить складне явище, оскільки на відміну від дії він розглядається в сукупності з попередньою і наступною діяльністю моральної свідомості.

*Групова дискусія.* Групова дискусія починається із заслуховування позицій і загального аналізу кожної пари учасників тренінгу щодо їх згоди або незгоди із вчинками, що описані в тексті ситуації. Обговорення слід проводити по кожному запитанню окремо.

*Творче завдання.* Після завершення дискусії групі пропонується для роботи в парах прийняття етичного рішення у ситуації, яка безпосередньо пов'язана з організацією, де вони працюють, або є актуальною для більшості учасників тренінгу. Основні кроки прийняття етичного рішення є аналогічними тренінгу.

*Групова дискусія.* Групова дискусія завершує обговорення у парах. При цьому кожний учасник тренінгу має повідомити, яке рішення було прийняте власне ним. Бажано, щоб він проговорив у голос усі етапи прийняття етичного рішення:

1. Моральні міркування перед тим, як прийняти етичне рішення.
2. Власне дія (прийняття рішення).
3. Моральне самопочуття після прийняття етичного рішення.

*Основні результати тренінгу.* У результаті участі у тренінгу студенти зможуть: визначити зміст понять «етична дилема» і «професійна етика взаємовідносин»; опанувати основні кроки побудови етичних взаємовідносин між економічними агентами і застосувати їх до вирішення актуальної професійно-етичної дилеми; проаналізувати зміни в етичних настановленнях членів групи, які відбулися в процесі групового обговорення.

Слід підкреслити, що здійснення тренінгу передбачає застосування таких інтерактивних технік як самопрезентація, метод незавершених речень, робота в парах, групова дискусія, творчі завдання та інше.

Таким чином, використання тренінгового підходу є одним із можливих напрямів підготовки майбутніх маркетологів, що дозволяє сформуванню не тільки уявлення про зміст майбутньої трудової діяльності, а й розвинути уявлення про себе як суб'єкта праці, про власні професійно значимі якості, сформуванню потреби в професійному самовдосконаленні. Інтенсивність формування значною мірою визначається рівнем орієнтації навчального процесу на відтворення навчальних ситуацій, що імітують реальну професійну діяльність. Наше дослідження дозволяє стверджувати, що перевагами навчально-професійного тренінгу є: інтенсифікація процесу професійної підготовки (зберігаючи час та простір), перспектива зробити його більш ефективним за рахунок повної відповідності принципам особистісно орієнтованого навчання; можливість імітації конкретних видів професійної діяльності фахівця; ефективне оволодіння професійними вміннями і навичками; формування професійно значущих якостей у майбутніх маркетологів.

Перспективною є розробка тренінгових технологій підготовки майбутніх маркетологів до конкретних напрямків професійної діяльності.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Ключева Н. В.** Программа социально-психологического тренинга для педагогов (руководство для ведущего группы) / Н. В. Ключева. – СПб., 1992.
- 2. Вачков И. В.** Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
- 3. Фридман Л. М.** Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288с.
- 4. Марасанов Г. И.** Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Совершенство, 1998. – 208 с.
- 5. Макшанов С. И.** Методологические аспекты профессионального тренинга / С. И. Макшанов // Вестник СПбГУ : Серия 6. – 1992. – Выпуск 3. – С. 80 – 89.
- 6. Зеер Е. Ф.** Психология профессионального образования / Е. Ф. Зеер. – М. : Флинта, 2003. – 125 с.
- 7. Винославська О. В.** Система тренінгових занять для формування етичної складової професійної культури менеджера / О. В. Винославська // Вісник НТУУ КПІ : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 3. – С. 88 – 95.
- 8. Винославська О. В.** Технологія формування професійної етики менеджерів / О. В. Винославська // Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : ІНКОС, 2005. – С. 170 – 191.
- 9. Бондарєва Л. І.** Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи / Л. І. Бондарєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 112 – 124.



**Кубанов Р. А. Теоретичні засади організації навчальних тренінгів у процесі професійної підготовки майбутніх маркетологів**

Статтю присвячено вирішенню проблеми використання навчально-професійного тренінгу в професійній підготовці майбутніх маркетологів у вищому навчальному закладі. Розроблено та обґрунтовано теоретичні засади використання навчально-професійного тренінгу в професійній підготовці майбутніх маркетологів під час навчання в університеті, які включають: етапи розробки тренінгу і методику проведення навчально-професійного тренінгу; чинники активізації та критерії ефективності використання навчально-професійного тренінгу в навчальному процесі вищих навчальних закладах. Подальшого розвитку набули положення щодо змісту професійних знань, умінь та навичок майбутніх маркетологів відповідно до сучасних вимог ринку праці.

*Ключові слова:* майбутні маркетологи, студенти, педагогічна технологія, навчально-професійний тренінг.

**Кубанов Р. А. Теоретические принципы организации учебных тренингов в процессе профессиональной подготовки будущих маркетологов**

Статья посвящена решению проблемы использования учебно-профессионального тренинга в профессиональной подготовке будущих маркетологов в высшем учебном заведении. Разработано и обосновано теоретические принципы использования учебно-профессионального тренинга в профессиональной подготовке будущих маркетологов во время обучения в университете, которые включают: этапы разработки тренинга и методику проведения учебно-профессионального тренинга; факторы активизации и критерии эффективности использования учебно-профессионального тренинга в учебном процессе высших учебных заведений. Дальнейшего развития получили положения относительно содержания профессиональных знаний, умений и навыков будущих маркетологов в соответствии с современными требованиями рынка труда.

*Ключевые слова:* будущие маркетологи, студенты, педагогическая технология, учебно-профессиональный тренинг.

**Kubanov R. A. Theoretical principles of organization of the educational trainings in the process of professional preparation of future marketing specialists**

The article is devoted to the decision of problem of the use of the educational-professional training in professional preparation of future marketing specialists in higher educational establishment. It is developed and grounded theoretical principles of the use of the educational-professional training in professional preparation of future marketing specialists during teaching in an university, which include: design of training times and method of leadthrough of the educational-professional training; factors of activation and criteria of efficiency of the use of the educational-professional training are in the educational

process of higher educational establishments. Further development got positions in relation to maintenance of professional knowledges, abilities and skills of future marketing specialists in accordance with the modern requirements of labour-market.

*Key words:* future marketing specialists, students, pedagogical technology, educational-professional training.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.14: 316.774

**І. І. Курліщук**

### **МЕДІАОСВІТА СТУДЕНТСТВА У СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕНДЕНЦІЯХ І ПРОБЛЕМАХ**

У сучасному інформаційному світі мас-медіа виступають центральним інститутом демократичного суспільства. Вони надають можливості глобальної комунікації, забезпечують шляхи приєднання країни до світової спільноти.

За умов активної модернізації українського суспільства значної актуальності набуває питання медіаосвіти, особливо такої прогресивної верстви суспільства як студентство. Відомо, що студенти окрім спеціальної інформації, розширюють свої знання і світогляд, за рахунок соціальної інформації, основним джерелом якої виступають мас-медіа. Тому ми дотримуємося думки, що сьогодні перед вищою освітою України стоїть задача сприяння підвищенню якості і рівня медіаосвіти студентства.

Значна увага в сучасній педагогічній літературі приділяється питанням медіаосвіти. У цій галузі широко відомі роботи Л. Баженової, О. Баранова, Н. Габор, Л. Зазнобіної, Л. Мастермана, В. Монастирського, С. Пензіна, Г. Поличко, О. Спичкіна, Ю. Усова, О. Федорова, Н. Хилько, І. Челишева, О. Шарикова та ін. У дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених проблемі медіаосвіти студентства, висвітлюються різні її аспекти. Зокрема, теорія і практика медіаосвіти, феномен медіакультури стали предметом наукового дослідження В. Возчикова, І. Жилавської, Ю. Казакова, А. Литвинова, О. Мурюкіна, О. Столбнікової, І. Фатєєвої, С. Шумаєвої.

Проте проведений аналіз наукової педагогічної та соціологічної літератури з питань дослідження медіаосвіти, засвідчив, що сьогодні у цій області відчувається дефіцит знань, і окреслена проблема потребує подальшої розробки і дослідження.

Метою статті є дослідження особливостей розуміння змісту і задач медіаосвіти студентства з урахуванням сучасних соціально-педагогічних тенденцій.

У розвитку і становленні медіаосвіти у багатьох країнах світу, безумовно, провідну роль відіграло ЮНЕСКО. Вважається, що вперше термін «медіаосвіта» був вжитий у 1973 р. на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення [1, 3].

Сьогодні, спираючись на тенденції до глобалізації, сучасного європейського інформаційного суспільства найавторитетніші міжнародні та європейські освітні організації наголошують на необхідності впровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес навчальних закладів різних рівнів, з метою ефективного використання освітньо-виховного потенціалу ЗМК.

У 2008 року була прийнята «Резолюція Європейського Парламенту з медіаграмотності у світі цифрових технологій» [2], у якій чітко визначено обов'язковий статус медіаосвіти у всіх країнах Європейського Союзу. Важливо, що у даному документі медіаосвіта розглядається як складова частина права громадянина будь-якої країни світу на інформацію та свободу самовираження. Медіаосвіта має тривати все життя людини.

Зазначимо, що 20 травня 2010 року постановою Президії Національної академії педагогічних наук України була схвалена Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [3].

Дамо визначення терміна «медіаосвіта». У рамках конференції ЮНЕСКО було вироблено визначення медіаосвіти як «освіти пов'язаної з усіма видами медіа (друкованими і графічними, звуковими, екранними і т.ін.) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується у їх соціумах, оволодіти здатністю використовувати медіа у комунікації з іншими людьми; забезпечує людину знаннями про те як:

- 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти;
- 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, їх контекст;
- 3) інтерпретувати медіатексти і цінності, що розповсюджуються медіа;
- 4) відбирати відповідні медіа для створення і розповсюдження своїх власних медіатекстів і пошуку зацікавленої у них аудиторії;
- 5) отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію і є інструментом підтримки демократії» [4, с. 152].

На користь особливого місця медіаосвіти у сучасному інформаційному світі можна навести думку Л. Мастермана [5], щодо семи основних причин актуальності медіаосвіти, серед яких він називає:

1. Високий рівень споживання мас-медіа та насиченість сучасних суспільств їх продуктами.

2. Ідеологічна важливість медіа та їхній вплив на свідомість аудиторії.
3. Швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її розповсюдження.
4. Інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси.
5. Зростання значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях.
6. Необхідність навчання школярів/студентів з орієнтацією на відповідність сучасним вимогам.
7. Національні та міжнародні процеси приватизації інформації, що пришвидшуються.

До цих причин ми б хотіли додати ще таку як зниження загального рівня медійної продукції. Не вся тиражована через засоби масової комунікації інформація відповідає принципам загальнолюдських цінностей. Тому це і викликає нагальну потребу в відповідних освітніх технологіях.

Основні завдання медіаосвіти як компоненту загальної і професійної освіти полягають у наступному:

- «підготувати молоде покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації;
- формувати навички самостійного критичного оцінювання інформаційного потоку;
- навчити людину розуміти медіа тексти, усвідомлювати наслідки їх впливу на психіку, протистояти маніпулятивному впливу засобів масової комунікації;
- оволодіти різноманітними засобами спілкування на підставі медіакультури;
- створювати власні медіа тексти мовою різних ЗМК (преса, телебачення, радіо тощо);
- формувати вміння використовувати естетичний потенціал телебачення та інших засобів масової комунікації з метою естетизації навчально-виховного середовища;
- вдосконалення навичок естетичного сприйняття світу» [6, с. 275 – 276].

Медіаосвіта представляється як серйозна та важлива область, що пов'язана з більшістю соціальних структур демократичного суспільства. Вона актуальна, втілює принцип «тут і зараз» у широкому ідеологічному та історичному контексті. Зміст у медіаосвіті означає розвиток варіативних аналітичних інструментів. Її ефективність може бути оцінена двома основними критеріями: здатністю учнів застосовувати своє критичне мислення у нових ситуаціях і кількістю зобов'язань і мотивацій, висловлених ними щодо до медіа [7, с. 15 – 68].

Медіаосвіта, на нашу думку, має забезпечити у студентів певну сукупність навичок. До них ми зараховуємо навички: інтерпретувати інформацію; розуміти її суть; виявляти адресну спрямованість; розуміти головне в інформаційному повідомленні; знаходити потрібну інформацію у

різних джерелах; трансформувати інформацію (змінювати її обсяг, форму, знакову систему і т. ін.); знаходити помилки в інформації і аргументовано виправляти їх; сприймати альтернативні точки зору на одну проблему і знаходити ґрунтовні аргументи на користь і проти них; встановлювати зв'язки між повідомленнями; мати особистісну думку щодо змісту повідомлення; вміти довести правоту власної думки стосовно зазначеної у ЗМК проблеми.

Розглядаючи питання медіаосвіти студентства, ми поділяємо думку таких спеціалістів у цій галузі, як В. Гура, С. Пензин, І. Розер щодо кінцевого результату медіаосвіти, який вони вбачають у формуванні і розвитку медіаграмотності.

Водночас ми погоджуємося з думкою О. Федорова, О. Шарикова, Н. Кирилової щодо формуванні в процесі медіаосвіти медіакультури особистості, яку ми також будемо розглядати як кінцевий результат медіаосвіти.

Таким чином, визначаючи медіаосвіту студентства як освіту, пов'язану з дослідженням специфіки впливів ЗМК і водночас побудовану на матеріалах мас-медіа, спрямовану на підготовку студента до життя і діяльності у інформаційному суспільстві як повноправного члена і професіонала у своїй галузі, ми визнаємо кінцевим результатом цього процесу надбання особистістю медіаграмотності і медіакультури.

Дамо визначення цим поняттям і наведемо кілька визначень терміну «медіа грамотність» поширених у працях ряду медіа дослідників.

Вважається, що термін «медіаграмотність» був утворений від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність». Також використовуються такі терміни, як «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» тощо.

К. Ворсноп [8] вважає, що медіаграмотність – це результат медіаосвіти, вивчення медіа. Чим більше ви вивчаєте медіа (за допомогою медіа), тим більш ви медіаграмотні, тобто медіаграмотність – це здатність експериментування, інтерпретації/аналізу та створення медіатекстів

Р. Кьюбі [9] зазначає, що медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення у різних формах

О. Федоров [10] вказує на те, що медіаграмотність допомагає учням та студентам спілкуватися з медіа під критичним кутом зору, з розумінням значущості медіа в їхньому житті. Медіаграмотний учень чи студент має бути здатний критично та усвідомлено оцінювати медіатексти, підтримувати критичну дистанцію відносно популярної культури та чинити супротив маніпуляціям.

Канадський вчений Дж. Пандженте [11] розробив вісім ключових принципів медіаграмотності:

1. Будь-який медіапродукт – це сконструйована реальність. Він відображає не реальний світ, а деякі суб'єктивні уявлення про нього.

Медіаграмотність допомагає руйнувати штучно створені конструкції та розуміти принципи їх створення.

2. Медіа конструюють реальність. Саме медіа формують більше уявлень про навколишнє середовище. Ставлення до об'єктів реального світу формується на основі медіаповідомлень, які, в свою чергу, сконструйовані фахівцями, що мають визначені комунікативні цілі. Медіа певною мірою формують наше почуття реальності.

3. Отримувачі медіаповідомлення інтерпретують його смисл. Медіа забезпечують свою аудиторію інформацією, на основі якої формується уявлення про реальність. Отримувачі повідомлення інтерпретують та надають смисл, ґрунтуючись на власному досвіді та таких індивідуальних характеристиках, як особисті запити та очікування, актуальні проблеми, сформовані національні та гендерні уявлення, соціальний та культурний досвід тощо.

4. Медіа мають комерційну підтримку. Медіаграмотність дає уявлення про те, що підтримує будь-яке медіа з комерційної точки зору і як комерційний підтекст впливає на зміст медіапродукту, його якість. Створення медіапродукту – це перш за все бізнес, який має приносити прибуток. За усяким медіабізнесом стоять конкретні люди зі своїми інтересами, саме ці інтереси визначають зміст того, що дивиться, читає, слухає отримувач медіаповідомлення.

5. Будь-яке медіаповідомлення транслює ідеологію та інформацію про визначені цінності. Будь-який медійний продукт – це певним чином реклама способу життя та тих чи інших цінностей.

6. Медіа виконують соціальні та політичні функції. Медіа впливають на політичну ситуацію та провокують соціальні зміни. Медіа примушують нас задумуватися про події, які відбуваються в інших країнах.

7. Зміст повідомлення залежить від форми медіа. Різні медіа передають повідомлення про одну подію, роблячи наголос на різні його аспекти. Таким чином, аудиторія має змогу ознайомитися з різними точками зору та сформуванню власну позицію.

Тепер перейдемо до вивчення іншого завдання і кінцевого результату медіаосвіти, а саме до виховання медіакультури – культури сприйняття і засвоєння медійних текстів, виховання навичок роботи з мас-медіа тощо. У галузі медіакультури відомі роботи Р. Арнхейма, Д. Белла, О. Варганової, І. Дзялошинського, М. Маклюєна, О. Федорова, О. Шарикова та ін

Медіакультура, на думку Н. Кирилової [9], визначається як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних і інтелектуальних цінностей, вироблених людиною у процесі культурно-історичного розвитку, що сприяють формуванню суспільної свідомості і соціалізації особистості. Медіакультура передбачає культуру книжкової (друкованої), аудіальної, візуальної, і аудіовізуальної культур. Сучасну медіакультуру характеризує плюралізм і взаємодія різних культур на етнічному, національному і цивілізаційному рівнях.

О. Шариков [10] вважає, що медіакультура – це частина загальної культури, пов'язана з ЗМК. З одного боку – у соціальному плані (культура суспільства – медіакультура суспільства). З іншого – в особистісному (культура людини – медіакультура людини), коли акцентується взаємодія людини зі світом медіа, його сприйняття і творче самовираження через ЗМК, які у кінцевому рахунку забезпечують повноцінне включення людини у життя суспільства.

О. Козлова [11] визначає медіакультуру як особливий тип культури інформаційного суспільства, як частину загальної культури: світу книг, газет і журналів, кінематографа, радіомовлення і телебачення, Інтернет-ресурсів, CD-ROMів, DVD... Усього того, що пов'язує людину з навколишнім світом, інформує, розважає, пропагує, впливає на оцінки, думки і поведінки людей.

Формування медіакультури студента, на нашу думку, має бути орієнтовано на відтворення у його свідомості і добре розуміння цілісної картини сучасного інформаційного світу мас-медіа, знання його специфіки, законів функціонування тощо; а також вирішувати завдання сприйняття і наслідування студентом загально прийнятих цінностей комунікативної діяльності. Процес формування медіакультури ми розглядаємо як динамічний, що триває протягом усього життя людини. Динамічність процесу визначається мінливістю самого інформаційного середовища.

Резюмуючи сказане, зазначимо, що сьогодні розвиток і популяризація медіаосвіти у вищих навчальних закладах є нагальною потребою зумовленою суспільно-педагогічними потребами суспільства, що відповідно позначається на тенденціях її становлення. Медіаосвіта студентства має вирішити завдання формування медіаграмотності і медіакультури особистості, а через це сприяти підвищенню ефективності позитивного впливу засобів масової комунікації на процес навчання, виховання, соціалізації студентства, забезпечити його гармонійність.

Важливість медіаосвіти в сучасному світі зумовлена тим, що мас-медіа в умовах інформаційного суспільства впливають на сприйняття людиною навколишнього світу. І не завжди цей вплив носить позитивний характер, або будується на принципах об'єктивності. Віртуальна картина світу, створена мас-медіа, часто різниться від картини реальної. Медіаосвіта ж дає людині можливість самозахисту, вчить критично сприймати медійні повідомлення.

Сьогодні медіаосвіта виступає як одна із складових загальної інформаційної культури особистості, що безумовно потребує подальшого поглибленого вивчення окресленої у статті проблеми.

### **Список використаної літератури**

**1. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. – К., 2011. 2. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World (2008). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+P6->**

TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN **3. Концепція** впровадження медіа-освіти в Україні // [http://ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://ispp.org.ua/news_44.htm) **4. Recommendations** Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna : UNESCO, 1999. **5. Masterman L.** Teaching the Media. – London, 1988. **6. Казаков Ю. М.** Функції медіа-освіти в професійній підготовці майбутнього вчителя // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Пед. науки. – 2006. – № 6. – С. 272 – 278. **7. Masterman, L.** A Rational for Media Education // Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London, 1997 – P. 15–68 . **8. Worsnop C.** Screening Images: Ideas for Media Education. – Mississauga, Ontario, 1994. **9. Kubey R.** (Ed.) (1997). Media Literacy in Information Age. – New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 1997. **10. Федоров А.** Терминология медиаобразования // [mediagram.ru](http://mediagram.ru) **11. Pungente J.** From Barry Duncan et al. Media Literacy Resource Guide, Ontario Ministry of Education. – Toronto, ON. Canada, 1989 // <http://209.85.129.132/search?q> **12. Кириллова Н. Б.** Медиакультура: теория, история, практика. – М., 2008. **13. Шариков А. В.** Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М., 1990. **14. Козлова Е. А.** Новая территория: особенности формирования медиакультуры у пользователей с ограничениями в жизнедеятельности // <http://www.rgbs.ru/ru/std/info/kozl>.

**Курлищук І. І. Медіаосвіта студентства у сучасних соціально-педагогічних тенденціях і проблемах**

У статті порушено актуальну педагогічну проблему становлення і розвитку медіаосвіти українського студентства за умов урахування сучасних соціально-педагогічних тенденцій притаманних суспільству в цілому і системі вищої освіти України зокрема. Дослідник розглядає основні завдання медіаосвіти студентської молоді. Аналізуючи праці з питань медіаосвіти вітчизняних і зарубіжних дослідників, автор робить висновок щодо кінцевого результату медіаосвіти, який вбачає у формуванні медіаграмотності та медіакультури особистості.

*Ключові слова:* медіаосвіта, медіаграмотність, медіакультура.

**Курлищук И. И. Медиаобразование студенчества в современных социально-педагогических тенденциях и проблемах**

В статье поднимается актуальная педагогическая проблема становления и развития медиаобразования украинского студенчества с учётом современных социально-педагогических тенденций присущих обществу в целом, и системе высшего образования Украины в частности. Исследователь рассматривает основные задачи медиаобразования студенческой молодежи. На основе анализа работ по вопросам медиаобразования отечественных и зарубежных исследователей, автор делает вывод относительно конечного результата медиаобразования, который он видит в формировании медиаграмотности и медиакультуры личности.



*Ключевые слова:* медиаобразование, медиаграмотность, медиакультура.

**Kurlishchuk I. I Media Education of students in the context of modern social and pedagogical tendencies**

This article describes the important pedagogical problem such as the development of media education of Ukrainian students in modern society. The author gives the main goals of media education, contents and tasks of students in the context of social and political tendencies. Analyzing the books of national and foreign researchers the author concludes that the final outcome of media education are media literacy and media culture.

*Key words:* media education, media literacy, media culture.

Стаття надійшла до редакції 28.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3–057:[070.421:37]

**С. М. Лобода**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ  
МАТЕРІАЛІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ В ПРОЦЕСІ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ**

У сучасних соціокультурних умовах існування інформаційного суспільства творча спрямованість спеціаліста будь-якої сфери є необхідною професійною якістю та характерною рисою його компетентності.

Концепція інформаційної модернізації української системи освіти на період до 2010 р. передбачає вдосконалення механізмів сталого розвитку її системи. Для досягнення визначеної мети потрібно вирішити одне з пріоритетних для першого десятиліття ХХІ століття завдань – підвищення професіоналізму працівників освіти, що включає розробку й експериментальну апробацію нових моделей підготовки педагогічних кадрів. Потреба в підвищенні професіоналізму педагогічних кадрів, а також поява наприкінці ХХ століття на початку ХХІ століття завдання формування нових життєвих установок особистості висунули на перший план вимоги самоактуалізації особистості педагога, проблему формування творчого підходу до здійснення професійної педагогічної діяльності.

Основні положення наших теоретичних установок щодо вирішення поставленої проблеми формування вмінь педагогічної творчості в майбутніх учителів будуються на провідній ідеї класичних психолого-педагогічних досліджень (В. Біблер, Л. Віготський, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.), що всі види творчої

діяльності передбачають свободу й самостійність мислення та волевиявлення, що дуже важливо для формування творчої спрямованості особистості майбутнього педагога. Науково-дослідна творчість збагачує студента новими, більш глибокими знаннями, формує вміння знайти, інтерпретувати й відповідно застосувати інформацію, дає можливість реалізувати себе в галузі створення нового професійно значущого знання. Таким чином, формуючи творчу активність і задовольняючи творчі потреби студентів-майбутніх учителів, вищий навчальний заклад підвищує якість підготовки спеціалістів, забезпечує їх конкурентоспроможність і ефективне включення в педагогічний процес.

Ми підтримуємо позицію, що вивчення педагогічних матеріалів періодичної преси (педагогічної публіцистики) як історико-педагогічного джерела – носія й зберігача інформації про розвиток педагогічної теорії і практики, про історію провідних ідей педагогіки творчості – дозволяє не тільки збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки, але й дає можливість використовувати цю історичну спадщину у формуванні творчої особистості педагога в умовах сучасного вищого навчального закладу.

Виявлення педагогічних умов використання педагогічної публіцистики, що забезпечують ефективне функціонування процесу виховання схильності до творчої праці майбутнього вчителя, спирається на теорію особистісно орієнтованої освіти. У процесі виховання творчого ставлення до вчительської праці передбачаються два аспекти – психологічний і педагогічний.

Психологічний аспект [7, с. 344 – 346] відбиває ступінь внутрішньої готовності до засвоєння знань педагогічної публіцистики, що включає мотиваційну, емоційно-вольову й розумову готовність. Мотиви діяльності, ступінь осмислення студентами отриманих знань про вчительську працю визначає й ступінь їхньої активності в освітньому процесі. Наявність інтересу до будь-якого виду діяльності є необхідною умовою її успіху. Розвиток інтересу до отримання знань про творчий бік вчительської праці з матеріалів педагогічної публіцистики є невід'ємною частиною підготовки студента педагогічного ВНЗ до педагогічної діяльності. Рівень розвитку емоційно-вольової сфери (можливість керувати своїм емоційним станом, долати інтелектуальні бар'єри, прагнення до самостійного пошуку тощо) впливає на систематичність і послідовність процесу засвоєння знань у процесі вивчення педагогічної публіцистики. Розумова готовність формується на основі розвитку пізнавальних процесів майбутнього вчителя – пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, мислення, мовлення тощо.

Педагогічний аспект [1; 12] характеризується наявністю певного рівня знань і вмінь, необхідних для організації та здійснення процесу виховання творчого ставлення до вчительської праці за допомогою використання матеріалів педагогічної публіцистики. При цьому процесуальне залучення студентів досягається шляхом поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної й самостійної діяльності майбутнього вчителя. Це забезпечує підвищення рівня знань, створює умови для їх актуалізації в

практичній діяльності, сприяє самостійному пошуку щодо осмислення інформації педагогічної публіцистики.

Зазначені психологічний і педагогічний аспекти визначають педагогічні умови процесу формування творчої особистості студентів педагогічного ВНЗ за допомогою використання педагогічної публіцистики. У низці методичних робіт [5; 6, с. 97 – 98; 14 та деякі ін.], у яких подано авторські методики використання засобів педагогічної публіцистики в навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу, виділяються такі умови:

- 1) використання різножанрових форм творів педагогічної публіцистики;
- 2) опора на вітагенний досвід при засвоєнні знань про вчительську працю з матеріалів педагогічної публіцистики;
- 3) організація продуктивного педагогічного спілкування в системі «педагог – студент (майбутній учитель)»;
- 4) застосування ігрових форм навчання в композиційній структурі заняття;
- 5) залучення майбутнього вчителя до позааудиторної самостійної роботи зі збору, обробки й використання матеріалів педагогічної публіцистики;
- 6) реалізація прийомів емоційно-інтелектуального стимулювання пізнавальної активності.

Матеріали педагогічної публіцистики припускають також урахування критеріїв їх використання в освітньому процесі. Зважаючи на те, що педагогічні умови є комплексом, у якому з науково-теоретичного погляду розкриваються аспекти – педагогічний і психологічний, виділяються такі критерії використання педагогічної публіцистики: 1) змістовний; 2) операційний; 3) мотиваційний.

Ураховуючи якісну характеристику цих критеріїв, подану Л. Качаловою [7, с. 344 – 346], ми наповнюємо їх власним змістом, адекватним нашому дослідженню.

**Змістовний критерій** відображає широкий спектр публіцистичної інформації педагогічного характеру, повноту, глибину й міцність знань про вчительську працю, засвоєних з різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики; вияв активності при застосуванні цих знань у різних педагогічних ситуаціях.

**Мотиваційний критерій** виражає стійку інтелектуальну мотивацію. Як стрижневе в комплексі мотиваційних критеріїв ми виділяємо мотив досягнення успіху. З погляду Р. Немова, мотив досягнення успіху – це активне прагнення особистості до успіху в різноманітних педагогічних ситуаціях і видах діяльності, особливо цікавих і значущих для нього, і передусім там, де результати його діяльності оцінюються й порівнюються з результатами інших...” [11, Кн. 3, с. 165]. Отже, ми припускаємо, що прагнення до досягнення успіху в оволодінні педагогічними знаннями,

уміннями й навичками залежить від наявності інтересу до матеріалів педагогічної публіцистики, прагнення майбутнього вчителя до пізнання оригінальних відомостей про вчительську працю, активності при виконанні самостійної роботи, творчого підходу до вирішення педагогічних ситуацій, наявності інтересу до завдань високого ступеня складності.

**Операційний критерій** зумовлює аналіз і узагальнення публіцистичного матеріалу, усвідомлення практичної значущості публіцистичного матеріалу; способи педагогічної творчої пошукової діяльності, творчий пошук при вирішенні педагогічних завдань тощо.

Зміст педагогічної публіцистики вимагає врахування критеріїв її відбору, чітке визначення яких є однією з вимог при організації роботи з різножанровими формами матеріалів. Ми вважаємо за необхідне виділити такі критерії відбору матеріалів педагогічної публіцистики: тематичності, типовості, доступності, переконливості, емоційності, новизни й значущості. Ми вважаємо, що саме ці критерії допоможуть майбутньому вчителю здолати бар'єр у пізнанні цінностей учительської праці.

**Критерій тематичності** – основоположний критерій відбору матеріалу педагогічної публіцистики. Інформація матеріалів педагогічної публіцистики про вчительську працю повинна мати педагогічну цінність, тобто висвітлювати ті особливості вчительської праці, знання яких сприяло б формуванню навичок педагогічного творчого пошуку.

**Критерій типовості** покликаний забезпечити відбір тієї інформації, яка відбиває найбільш характерні для вчительської праці особливості, а також сформувати професійно орієнтований термінологічний багаж.

**Критерій доступності** є умовою адекватності сприйняття інформації про вчительську працю, отримання творчого задоволення від вивчення матеріалів педагогічної публіцистики. Публіцистична інформація повинна відповідати пізнавальним і комунікативним можливостям майбутнього вчителя, тобто вона повинна бути зрозумілою.

**Критерій переконливості** передбачає обґрунтованість і доказовість змісту інформації про вчительську працю. Публіцистична інформація допомагає зняти бар'єр неприйняття теоретичних знань про працю вчителя.

**Критерій емоційності** має на меті викликати через специфічні особливості публіцистичного твору (композиційна побудова, стиль викладу, мовне оформлення інформації тощо) певне емоційно-оцінне ставлення до явищ і фактів учительської праці (здивування, захоплення, інтелектуальну радість, співпереживання тощо).

**Критерій новизни** викликає інтерес до отримання нової професійної інформації, стимулює розумові процеси, спрямовані на розуміння прочитаного або обговорюваного публіцистичного матеріалу.

**Критерій значущості** – інформація з матеріалів педагогічної публіцистики активно сприймається й засвоюється в тому випадку, якщо її зміст є для особистості значущим, тобто відповідає певним потребам і запитам майбутнього вчителя. Це може бути й розуміння практичної

користі матеріалу для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, й інтерес до нових цінних фактів з життя великих педагогів, і корисні педагогічні поради, рекомендації досвідчених учителів тощо.

Сукупність критеріїв використання й відбору матеріалів дозволяють охарактеризувати дії майбутнього вчителя під час вивчення різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики.

**Використання різножанрових форм** творів педагогічної публіцистики дозволяє майбутньому вчителю відповідно до його інтелектуальних запитів знаходити емоційно-образну інформацію про різні (наявні й можливі) аспекти вчительської професії, практично цінну інформацію, необхідну майбутньому вчителю для здійснення педагогічного творчого пошуку, підвищення своєї професійно-педагогічної компетентності. Важливо, як відзначає І. Якиманська, надати майбутньому вчителю право вибору працювати з тими матеріалами, які йому цікаві, більш значущі, емоційно привабливі [13, с. 36]. Отже, ця умова забезпечує ефективність протікання процесу формування творчо активної особистості педагога, оскільки різножанрові форми матеріалів сприяють підвищенню мотивації майбутнього вчителя в задоволенні професійних творчих потреб, у глибокому пізнанні професійно значущої інформації. Твори великих педагогів-публіцистів є взірцем для вдосконалення мовлення майбутнього вчителя, спонукають до невпинної роботи з удосконалення своїх комунікативних можливостей.

**Опора на вітагенний досвід при засвоєнні знань з матеріалів педагогічної публіцистики** є головним шляхом перетворення отримуваних з матеріалів педагогічної публіцистики знань у цінність, здатну вплинути на розвиток здібностей до педагогічної творчості.

«Вітагенний досвід – це сукупність знань, почуттів, вчинків, переживань, очікувань, що здійснилися або не здійснилися, відклалися в резервах довготривалої пам'яті й перебували в стані постійної готовності до актуалізації (затребування) в адекватних ситуаціях» [2, с. 188]. У нашому дослідженні вітагенний досвід служить базою для переосмислення педагогічних цінностей, пошуку, відкриття нових, оновлення накопиченого фонду знань про вчительську працю. Вітагенний досвід майбутнього вчителя будується на самоспостереженні, особистісних переживаннях, інтуїції тощо. „Перенесення прожитої інформації на предмет”, що вивчається, на думку Н. Вербицької, дозволяє уникнути формального засвоєння знань педагогічної публіцистики [3, с. 16]. Інформація педагогічної публіцистики, проходячи через призму вітагенного досвіду, стає для майбутнього вчителя особистісно значущою, цінною, цікавою, що, у свою чергу, сприяє розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя, створенню атмосфери довірчих стосунків між студентами й викладачем.

**Організація продуктивного педагогічного спілкування в системі «педагог – студент (майбутній учитель)»** створює обстановку взаємної довіри, співпереживання, дозволяє об'єктивно оцінювати педагогічну значущість публіцистичної інформації про вчительську працю. Спираючись

на дослідження О. Леонтьєва, В. Кан-Калика, Е. Коротаєвої, ми розглядаємо педагогічне спілкування як рівноправну особистісну взаємодію педагога й майбутнього вчителя всередині студентського колективу, у процесі якого здійснюється взаємний обмін фактами, думками, почуттями, досвідом між педагогом і майбутнім учителем у процесі рівноправного діалогу з метою формування позитивного ставлення до пізнання основ педагогіки творчості з матеріалів педагогічної публіцистики.

Учасники педагогічного спілкування, як зауважує В. Ломова, опановують «фонд духовного багатства педагогічної професії» [10, с. 29], завдяки чому розширюється світогляд, особливо, якщо в педагогічне спілкування входить і процес переробки друккарської інформації педагогічної публіцистики.

На думку М. Кагана, «будь-якому виду діяльності властиві пізнавальні, перетворювальні та ціннісно-орієнтаційні компоненти. Ці компоненти наявні так само і в педагогічному спілкуванні, у якому кожна зі сторін, яка бере участь, вступаючи в контакт з іншою, бачить у ній також суб'єкт взаємодії й розраховує тому на активний зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на одностороннє її відправлення» [4, с. 8], як це буває при традиційній побудові освітнього процесу, коли майбутній учитель (студент) постає в ролі реципієнта (що сприймає) і ретранслятора (відтворюючого) інформацію, а педагог – у ролі комунікатора, який повідомляє реципієнту знання.

Організація продуктивного педагогічного спілкування в системі «педагог – студент (майбутній учитель)» як умова виховання творчого підходу до вчительської праці ефективна в тому випадку, коли майбутній учитель постає в ролі активного співрозмовника, «інформанта», коли він не тільки слухає інформацію про різні аспекти вчительської праці, але й повідомляє значущі для всіх учасників спілкування цінні відомості, «здобуті» з матеріалів педагогічної публіцистики й перетворені ним відповідно до його життєвих уявлень. Виникає спілкування партнерів, яке, на думку Г. Кучинського, передбачає певну єдність у вигляді зацікавленості кожного в розвитку теми спілкування разом зі своїм партнером, певну спільність мовних засобів і деяку відмінність у поглядах партнерів на тему спілкування [8, с. 115].

Дискусії з педагогічних проблем, аналіз педагогічних ситуацій, оцінка власних досягнень і помилок, якостей особистості ідеалу вчителя, пошук шляхів самовдосконалення збагачує зміст педагогічного спілкування педагога й студентів, створює атмосферу педагогічної творчості на заняттях, морального мікроклімату, заснованого на шануванні, розумінні й довірі один до одного.

Рівень розвитку емоційно-вольової сфери (можливість керувати своїм емоційним станом, долати інтелектуальні бар'єри, прагнення до самостійного творчого пошуку) впливає на систематичність і послідовність засвоєння знань у навчально-виховному процесі формування творчої

особистості вчителя на матеріалі текстів педагогічної публіцистики. Комунікативна готовність формується на основі розвитку пізнавальних процесів майбутнього вчителя: пам'яті, уваги, сприйняття, уяви, мислення, мовлення.

Виховний аспект таких занять зумовлений наявністю певного рівня комунікативних знань і вмінь, необхідних для організації та здійснення процесу формування й закріплення інтересу до вчительської праці шляхом використання матеріалів педагогічної публіцистики. При цьому процесуальне залучення студентів досягається шляхом поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної й самостійної діяльності. Це забезпечує підвищення рівня власне мовних знань, створює умови для їх актуалізації в практичній діяльності, одночасно сприяє самостійному пошуку у сфері осмислення професійної інформації педагогічної публіцистики.

Спираючись на дослідження з теорії педагогічної діяльності Н. Кузьміної, С. Смирнова, Г. Батуріної та ін., ми виділили певні компоненти спільної навчально-творчої педагогічної діяльності викладача й студента під час заняття.

**Конструктивний компонент** передбачає наявність елементарних умінь розробки виховних заходів у межах навчального заняття з опорою на педагогічну публіцистику, планування ігрових, навчальних ситуацій, складання серії питань з певних тем, розробку завдань, що орієнтують майбутнього вчителя на виконання таких операцій: створення бібліографічних описів і списків, первинне читання творів педагогічної публіцистики, усвідомлення змісту публіцистичного твору, виявлення зв'язків, оцінювання значущості публіцистичної інформації, презентація нових знань про вчительську працю, вираження власного ставлення до описуваних у педагогічній публіцистиці явищ і фактів педагогічної діяльності.

**Організаторський компонент** включає дії в практичному просторі: організувати й провести рольову гру, конкурс або вікторину, зустріч з письменниками, журналістами, учителями, випустити газету, забезпечити участь у роботі семінарських занять, педагогічних читань тощо.

**Комунікативний компонент** має на меті обробку вмінь спілкування за допомогою конструювання ділових педагогічних ігор, обговорення на занятті педагогічних ситуацій, що найбільш зацікавили майбутнього вчителя, вирішення педагогічних завдань з опорою на знання педагогічної публіцистики, створення атмосфери довіри в спілкуванні.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** включає створення емоційно позитивного тла дидактичного простору, що сприяє адекватній самооцінці й проектуванню себе як суб'єкта вчительської праці.

Таким чином, в умовах продуктивного педагогічного спілкування формується фонд педагогічних знань, який орієнтує учасників спілкування на партнерство, співпрацю й співтворчість. При розробці критеріїв відбору публіцистичних матеріалів ми спиралися на специфіку публіцистичного

матеріалу про вчительську працю (його доступність, оригінальність і емоційність викладу), на формування й задоволення пізнавальних потреб та інтересів студентів у процесі професійно орієнтованого вивчення педагогічної публіцистики. Самостійна робота студентів повинна супроводжуватися не лише читанням різножанрових матеріалів педагогічної публіцистики, але й їх обговоренням, постановкою проблем виховання, розв'язанням педагогічних ситуацій, завдань, організацією та проведенням різних творчих заходів тощо.

Викладені вище загальнотеоретичні положення були покладені в основу навчально-методичного посібника „Педагогічна публіцистика в системі допрофесійної підготовки студентів-іноземців” (Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист № 1.4/18-Г-895 від 07.06.2007 р.) [9].

Навчально-методичний посібник спрямований на те, щоб уже на першому пропедевтичному рівні професійної підготовки

- залучати майбутніх учителів до читання спеціальної педагогічної літератури через систематичне вивчення матеріалів педагогічної публіцистики періодичної преси;

- познайомити студентів в історичній ретроспективі з педагогічною творчою діяльністю видатних українських педагогів-класиків, їхніми публіцистичними творами;

- формувати багаж знань провідних педагогічних концепцій та ідей педагогіки творчості в історичній ретроспективі, удосконалювати комунікативні навички та вміння професійної сфери, розширювати професійний термінологічний словник;

- на прикладі кращих зразків педагогічної публіцистики, що розкриває багатогранність творчої діяльності відомих українських педагогів, прищеплювати морально-етичні цінності національної педагогічної школи.

На нашу думку, основною метою використання матеріалів педагогічної публіцистики в структурі заняття є формування навичок і вмінь педагогічної творчості, збагачення світогляду й словникового запасу майбутнього вчителя психолого-педагогічними знаннями, термінами, створення емоційно-невимушеної атмосфери на занятті, що сприяє кращому засвоєнню комунікативних навичок і вмінь.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із розробкою навчальних посібників, які б враховували специфічні характеристики і завдання підготовки педагогічних працівників у галузі соціальних комунікацій.

### **Список використаної літератури**

- 1. Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
- 2. Белкин А. С.** Возрастная педагогика / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1999. – 271 с.
- 3. Вербицкая Н. О.** Образование взрослых на основе их жизненного



(витагенного) опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 14 – 19. **4 Каган М. С.** Людская деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с. **5. Камышева Е. Ю.** Педагогическая публицистика и ее роль в образовательном процессе : метод. рек. к спецкурсу для студентов пед. вуза / Е. Ю. Камышева. – Шадринск : ШГПИ, 2002. – 32 с. **6. Качалова Л. П.** Педагогическая публицистика как средство воспитания гуманистической позиции будущего учителя / Л. П. Качалова, А. В. Качалов // Гуманизация образования в XXI веке : тез. межрегион. науч.-практ. конф. (14–15 марта 2001 года) / Шадрин. гос. пед. ун-т. – Шадринск, 2001. – С. 97 – 98. **7. Качалова Л. П.** Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педагогического ВУЗа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Качалова Людмила Павловна. – Екатеринбург, 2002. – 460 с. **8. Кучинский Г. М.** Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 92 – 121. **9. Лобода С. М.** Проблема педагогічної творчості вчителя на сторінках педагогічної періодичної преси України ХХ століття : короткий бібліогр. покажч. / С. М. Лобода. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 67 с. **10. Ломова Б. Ф.** Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б. Ф. Ломова // Психол. журн. – 1980. – № 5. – С. 26 – 42. **11. Немов Р. С.** Психология : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. **12. Сериков В. В.** Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с. **13. Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с. **14. Яковлева Н. М.** Теория и практика педагогического творчества : пособие по спецкурсу / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 68 с.

**Лобода С. М. Організаційно-педагогічні умови використання матеріалів педагогічної публіцистики в процесі підготовки майбутніх редакторів освітніх видань**

У цій статті розглянуто основні умови виявлення та застосування необхідних матеріалів педагогічної публіцистики у навчанні та формуванні творчих особистостей майбутніх редакторів освітніх видань. Виявлено, що організаційно-педагогічні критерії використання матеріалів педагогічної публіцистики ґрунтуються на теорії особистісно орієнтованої освіти. Доведено, що вивчення педагогічних матеріалів періодичної преси (педагогічної публіцистики) як історико-педагогічного джерела дозволяє збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки, дає можливість використовувати цю історичну спадщину у формуванні творчої особистості фахівця в умовах сучасного вищого навчального закладу.

*Ключові слова:* педагогічна публіцистика, умови, критерії, компонент, майбутній фахівець, редактор, освітнє видання.

**Лобода С. Н. Организационно-педагогические условия использования материалов педагогической публицистики в процессе подготовки будущих редакторов образовательных изданий**

В этой статье рассмотрены основные условия выявления и применения необходимых материалов педагогической публицистики в обучении и формировании творческих личностей будущих редакторов образовательных изданий. Выявлено, что организационно-педагогические критерии использования материалов педагогической публицистики основываются на теории личностно ориентированного образования. Доказано, что изучение педагогических материалов периодической печати (педагогической публицистики) как историко-педагогического источника позволяет обогатить познавательный арсенал педагогической науки, дает возможность использовать это историческое наследие в формировании творческой личности специалиста в условиях современного вуза.

*Ключевые слова:* педагогическая публицистика, условия, критерии, компонент, будущий специалист, редактор, образовательное издание.

**Loboda S. M. Organization and Educational Conditions of the Use of Educational Press Materials in the Training of Prospective Editors of Educational Publications**

This article concerns the main conditions for the revelation and use of the necessary educational press materials in teaching, learning and formation of the creative personalities of prospective specialists. The revealing of the educational conditions for the use of educational periodicals, which provides the effective functioning of the development of a taste for creative work of the prospective teacher, is based on the person-oriented educational theory. The main purpose of the use of education journalism in the curriculum structure is to develop skills of pedagogical creativity, enrich world outlook and vocabulary of the prospective teacher with psychological and pedagogical knowledge, terms, as well as to create calming classroom atmosphere, which is conducive to the acquisition of knowledge and skills.

The investigation of educational press materials (educational journalism) as a historical and pedagogical source, which stores information about educational theory and practice, about history of the leading ideas of creative pedagogy is proved to be conducive not only to educational knowledge, but also to the historical heritage in the context of the formation of the teacher's creative personality in high educational establishment.

*Key words:* educational press, conditions, criteria, component, prospective specialist, editor, educational publications.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012 р.  
Прийнято до друку 21.12.2012 р.  
Рецензент – д. п. н., проф. Курило В. С.

УДК 378.147:811.111

**Э. С. Мустафаева**

**РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ  
СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ**

В условиях повышения эффективности процесса обучения возникает необходимость внедрения передовых подходов обучения, в центре внимания которых – уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), способная на сознательный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Такие подходы в обучении иностранному языку основываются на принципах активизации возможностей личности, обучении, ориентированном на содержание (content-based approach); обучении, ориентированном на тех, кто обучается (learner-centered approach); обучении, когда обучающийся работает индивидуально и самостоятельно, устанавливая нормы для себя самого (learner autonomy approach) [1, с. 36].

Вопросами реформирования высшей школы с целью внедрения новейших технологий, а именно разработкой и применением проектной методики при обучении английскому языку занимались: И. С. Витвицкая, М. В. Гайворонская, В. В. Гузеев, Г. Я. Данилевская-Бабий, Л. С. Жутикова, Г. Ю. Закерничная, Т. В. Кириенко, И. В. Колган, С. И. Кухарькова, Т. Г. Лиманская, Н. М. Логвиненко, Н. П. Мельникова, М. А. Пазюкова, Х. Ригли, Г. Б. Скоморохова, Т. В. Спорышева, В. В. Стрилец, А. И. Федоренко, Л. М. Фомина и др.

Цель исследования заключается в определении роли проектной методики при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов.

Для достижения поставленной цели нам необходимо выполнить следующие задачи: 1) определить модель использования проектной методики при обучении иностранным языкам; 2) определить педагогические условия формирования английской разговорной речи у студентов старших курсов с использованием проектной методики; 3) определить роль проектной методики при обучении английской разговорной речи.

Реформирование образования высшей школы, внедрение новых педагогических технологий в практику обучения необходимо рассматривать как важные условия интеллектуального и творческого развития студентов старших курсов. Таким образом, одной из наиважнейших задач высшей школы становится внедрение и эффективное использование новых педагогических технологий, одной из которых является проектная методика.

Современный студент – это человек, которому все интересно. Ему хочется знать про культуру других стран, он много путешествует и общается, хочет быть всесторонне развитым, а значит, он получает доступ к культурным ценностям новой для него страны, расширяет свой кругозор.

Таким образом, отвечая требованиям времени, преподавание английского языка становится все более детальным, охватывая разнообразные подходы и способы, что, с одной стороны, облегчает жизнь студентов и преподавателей, поскольку у каждого из них появляется возможность выбрать что-то интересное и эффективное именно для себя, а с другой стороны – требует от тех и других особенной настойчивости и уверенности, т. к. возникает необходимость овладения новыми видами деятельности, новыми навыками.

Разными учеными выдвигаются различные требования к использованию метода проектов. Соавторы М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков среди основных требований видят такие [2, с. 247]:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, подведение итогов, корректировка, выводы.

Е. С. Полат структуру проекта видит такой [3, с. 43]:

- выбор темы проекта, его типа, количества участников;
- подбор преподавателем возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются обучающимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т. д.);
- распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих задач;
- самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам;
- промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.);
- защита проектов, оппонирование;

– коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Представленная выше структура считается классической и является «каркасом» для других вариантов структуры проекта. Однако, авторы проектов по-разному расценивают важность каждого этапа.

Исходя из вышесказанного нам представляется, что этапы проектной методики будут такими:

1. Выбор темы проекта непосредственно из жизни студентов, определение типа проекта и количества участников.
2. Подбор проблемы, значимой для студентов старших курсов в исследовательском, творческом плане.
3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих задач.
4. Самостоятельная работа участников проекта.
5. Промежуточные обсуждения полученных результатов в группах.
6. Защита проектов, оппонирование.
7. Коллективное обсуждение, результаты внешней оценки, выводы, подведение итогов.

На этапе выбора темы проекта очень важно учесть интересы студентов, их взгляды на современную жизнь.

Работа над проектом способствует внедрению иностранного языка в языковую компетентность студентов, а так же налаживает связи между иностранным языком и внутренним миром студента. При работе над проектом используются различные подходы, включая изучение в процессе работы, индивидуальное обучение, мозговой штурм, обучение на открытиях и дискуссии. Студенты работают вне или внутри учебной аудитории на достижение общей цели [4, с. 2].

Наилучший способ изучения иностранного языка заключается в привлечении студентов к процессу обучения. Студенты лучше изучают язык, когда они продуктивно используют его для собственных нужд, а не запоминают наизусть чьи-либо идеи. Поэтому варианты проблем должны быть разработаны самими студентами, что позволит создать необходимую мотивацию для работы над проектом, а следовательно, и будет способствовать их более эффективной работе над английским языком и проектом в целом.

Процесс формирования механизма воспроизводства говорения требует от преподавателя умений дифференцировать приемы и методы, которые обеспечивают результат работы.

Проектная технология предусматривает использование педагогом совокупности исследовательских, поисковых, творческих по своей сути методов, приемов, способов. Для педагога – это стремление найти разумный баланс между академическими и прагматическими знаниями, умениями и навыками [5, с. 21].

При распределении задач по группам, обсуждении возможных методов исследования и поиска информации, студентам приходится

самостоятельно разрабатывать стратегию своих действий. Следовательно, можно говорить о том, что проектная методика способствует развитию творческого потенциала студентов, а сам процесс подготовки помогает студентам научиться анализировать и делать самостоятельные выводы.

Прежде всего необходимо четко определить языковые навыки, необходимые для сбора информации для проекта. Студенты должны понимать какие языковые навыки (чтение, письмо, говорение или аудирование) им необходимы для проекта. Если они будут писать письма, то они должны быть ознакомлены к классификацией писем, если они собираются проводить интервью с носителями языка, им необходимо попрактиковать вопросы [4, с. 2].

Учитывая, что при сборе информации для проекта, а так же при непосредственном представлении результатов проекта звучит английский язык, следовательно, метод проектов не только способствует развитию навыков аудирования, что является неотъемлемой частью при обучении разговорной английской речи, но и помогает студентам научиться сосредотачивать внимание при прослушивании.

Эффективное аудирование подразумевает не просто процесс прослушивания. Оно требует осмысления, возможности схватить главную идею прослушенного. Активное аудирование – это интенсивный, динамический процесс, который включает в себя «прослушивание между строк» [6, с. 218].

Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам трансформирует теоретические знания в практическое решение (соединяет знания с опытом).

Когда обучающиеся интерактивно работают с какой-либо информацией, они учатся мыслить, тренируют интеллектуальные способности, не замечая, что их инструментом является иностранный язык. Полученные навыки затем используются для развития собственного творческого потенциала: чем больше они умеют, тем легче им создавать свои собственные творческие примеры речевой деятельности [5, с. 17].

Например, отличительной чертой структуры проекта, представленной Л. С. Жутиковой, является то, что автор уделяет максимум внимания оформлению проекта. По ее мнению, важно детально отобразить все запланированные этапы работы над проектом, которые включают: правильность оформления титульной страницы, плана / содержания; наличие введения, заключения и глоссария, структурирование материала по главам; правильность составления библиографии; оригинальность и мотивированность собственной исследовательской части [7, с. 1]. Следовательно, работая над оформлением более тщательно, студенты старших курсов развивают свои творческие навыки, расширяют свой кругозор и эстетический вкус.

У письменного оформления мыслей есть тоже свои преимущества: это процесс более медленный нежели говорение, что дает возможность

сосредоточить внимание на отдельных этапах данного процесса, а это в свою очередь создает условия для использования таких языковых форм, которые недостаточно автоматизированы и поэтому в устной коммуникации ещё не могут использоваться. Внедрение этих форм в письменную речь способствует их более свободному использованию в устной речи.

Чтение как вид речевой деятельности так же активно используется как способ подготовки проекта на этапе поиска и обработки информации, необходимой для осуществления того или иного проекта.

С. В. Гапонова считает, что процесс обучения речевой деятельности на иностранном языке лишь тогда является целесообразным, когда все четыре вида речевой деятельности формируются и развиваются параллельно и взаимосвязано, т. е. по принципу взаимосвязанного обучения [8, с. 13].

Одной из особенностей обучения по проектной методике является интегрированность, суть которой заключается, что обучение одному виду речевой деятельности тесно связано с другими.

Обучение, основанное на методе проектов, позволяет студентам быть максимально вовлеченными в учебный процесс и самостоятельно принимать решения. Хейд Ригли описывает метод проектов так: «В самой простой форме этот метод обучения способствует тому, что студенты тщательно анализируют рассматриваемые проблемы, при этом у них формируется свой ответ на них, и затем представляют результаты своей работы широкой аудитории [9, с. 36].

На этапе обсуждения возможна промежуточная тренировочная защита проекта, что дает возможность обсудить новую лексику, новые подходы и способы поиска и представления информации, а так же в процессе обсуждения развить навыки говорения, что позволяет студентам, у которых все еще есть страх говорения на английском языке перед аудиторией, чувствовать себя более раскованно, т. к. тема обсуждения им близка, и у них есть предварительная подготовка.

Форма защиты / презентации во многом зависит от самого проекта. Это могут быть дебаты / дискуссии, встреча с заинтересованными людьми, статья или письменный отчет руководителю, брошюра, вебсайт, презентация и т. д.

На этапе коллективного обсуждения у студентов есть возможность увидеть свои ошибки, недоработки, а сделанные выводы, в свою очередь, позволят им усовершенствовать свои навыки при работе над следующим проектом.

По мнению Г. Я. Данилевской-Бабий, в условиях использования проектной методике значительно улучшаются навыки и умения говорить, развивается инициатива, представление, самодисциплина, ликвидируется интеллектуальная пассивность студентов, повышается интерес к изучению иностранных языков, развиваются умственные способности [10, с. 12].

Проведенное исследование дает нам основания полагать, что использование метода проектов в процессе обучения иностранному языку

становиться педагогической технологией, которую необходимо применять как возможность повышения не только уровня знаний студентов старших курсов, но и качества образования в целом.

Следовательно, можно констатировать, что для студентов старших курсов овладение основами проектирования чрезвычайно актуально, поскольку открывает новые возможности в активизации процессов познания, обогащения социального опыта, развития самостоятельности, креативности, интеллектуальных, волевых качеств и т. п. Образовательный процесс для студента наполняется личностным смыслом, становится интересным, вызывает чувство удовольствия от удовлетворения собственных познавательных и профессиональных потребностей и интересов.

В высшей школе США при подготовке учителей особую роль уделяют письменным работам, так называемым проектам. Проекты развивают логическое мышление, навыки стилистического оформления своей мысли, правильного подбора слов.

Таким образом, метод проектов, как новая педагогическая технология, способствует более быстрому обучению говорения на английском языке, выступает стимулом для самостоятельного использования иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Карасва Т. В.** Ставлення викладачів і студентів до автономії у процесі навчання англійської мови / Т. В. Карасва // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 36-38.
- 2. Кукушин В. С.** Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / [М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков ; под общей ред. В. С. Кукушина]. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д : Издат. центр «МарТ», 2004. – 336 с.
- 3. Полат Е.С.** Метод проектов / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». – Выпуск 2 / Белорусский государственный университет ; Центр проблем развития образования ; Республиканский институт высшей школы БГУ. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – С. 39 – 47.
- 4. Лиманська Т. Г.** Project works / Т. Г. Лиманська // Англійська мова та література. – 2012. – № 8. – С. 2 – 3.
- 5. Пантелеймонова-Плакса І. А.** Ефективність використання інтерактивних та проектних технологій на уроках англійської мови / І. А. Пантелеймонова-Плакса // Англійська мова та література. – 2008. – № 24. – С. 17 – 23.
- 6. Moore K. D.** Classroom Teaching Skills / Moore Kenneth D. – McGraw-Hill, 1998. – 354 p.
- 7. Жутикова Л. С.** Применение метода проектов на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Л. С. Жутикова. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-152472.html>.
- 8. Гапонова С.В.** Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13 – 16.
- 9. Parrish B.**



Teaching Adult ESL : A Practical Introduction / B. Parrish. – New York : McGraw-Hill, 2004. – 319 p. **10.** Данилевська-Бабій Г. Я. Розвивальний потенціал уроку іноземної мови / Г. Я. Данилевська-Бабій // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 12.

**Мустафаєва Е.С. Роль проектної методики під час вивчення усної розмовної англійської мови студентів старших курсів**

У статті подано аналіз використання проектного методу, як одного із нових педагогічних технологій, під час вивчення усної розмовної англійської мови студентів старших курсів; визначено модель використання проектного методу під час вивчення іноземних мов; наведені педагогічні умови формування англійської розмовної мови у студентів старших курсів з використанням проектного методу; а також визначено роль проектного методу під час вивчення англійської розмовної мови.

*Ключові слова:* особистісно орієнтований підхід, проектний метод, проектна технологія, розмовна мова, творчі навички, мовні навички.

**Мустафаева Э.С. Роль проектной методики при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов**

В статье представлен анализ использования проектной методики, как одной из новых педагогических технологий, при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов; определена модель использования проектной методики при обучении иностранным языкам; представлены педагогические условия формирования английской разговорной речи у студентов старших курсов с использованием проектной методики; а так же определена роль проектной методики при обучении английской разговорной речи.

*Ключевые слова:* личностно-ориентированный подход, проектная методика, проектная технология, разговорная речь, творческие навыки, языковые навыки.

**Mustafaeva E. S. The role of the project methods in teaching conversational English to senior students**

The article presents the analysis of the use of the project methods as one of the newest pedagogical technologies in teaching oral spoken English to senior students. The model of the use of the project methods in teaching foreign languages has been defined. The pedagogical conditions of the forming spoken English to senior students with the use of the project method and the role of the project methods in teaching conversational English have been presented.

*Key words:* student-centered approach, project method, project technology, spoken language, creative skills, language skills.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Тархан Л. З.

УДК 378.091.2

**С. Є. Певна**

## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

У другій половині ХХ століття в педагогічній науці відбувся перехід до гуманістичної парадигми, що акцентує увагу на проблемі людини, розвитку її суб'єктних характеристик як складових її суб'єктної позиції. Суб'єктна проблематика посідає сьогодні одне з центральних місць в теоретико-прикладних дослідженнях наук про людину і стає пріоритетним напрямом у дослідженні психолого-педагогічних механізмів особистісно-професійного розвитку.

У цій статті ми взяли за мету розглянути основні підходи до формування суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі та визначити їх загальні принципи. Проблемою формування суб'єктної позиції особистості займалися такі вчені як К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Є. Бондаревська, О. Леонтьєв, А. Брушлинський, С. Рубінштейн та ін.

Освітній процес є складною поліморфною діяльністю, загальною метою якої є збереження і подальший розвиток досвіду, набутого цивілізацією. Освітня діяльність здійснюється двома зустрічно спрямованими процесами передачі та прийому, організації оволодіння цим досвідом та його засвоєння. Сучасна освітня ситуація, що орієнтована на знання, вимагає внесення відповідних коректив:

- головний зміст освіти полягає не у нагромадженні знань, умінь та навичок, а в особистісному визріванні людини;

- розвиток та освіта є можливими тільки у відкритій системі, яка постійно обмінюється з навколишнім оточенням інформацією, енергією та ін. Реалізація освіти, що відкрита майбутньому передбачає співпрацю та співтворчість суб'єктів – учасників освітнього процесу;

- суб'єкти – учасники освітнього процесу орієнтовані на вибір оптимальних шляхів розвитку індивідуальностей завдяки самореалізації інтелектуальних та особистісних потенціалів;

- підхід в освіті, що орієнтований на знання, обмежує можливості розвитку особистості студента шляхом напрацювання матеріалу для формування у нього певної підготовленості до функціонування замість інтенсивного особистісного росту;

- необхідність посилення саморегуляції та внутрішніх регуляторів поведінки студента, розвиток чіткої, активної особистісної позиції [3; 5].

Сучасна ситуація в системі освіти характеризується низкою трансформацій: змінюються підходи до навчання та організації освітнього процесу, переглядається зміст освітніх технологій, актуальною стає проблема «конструювання» суб'єкта як зрілого, відповідального індивіда, з

чітко визначеною, активною життєвою позицією, що здатен самостійно та компетентно здійснювати власну життєву діяльність.

У зв'язку з цими вимогами сучасності, на перший план в організації освітнього процесу виходить концепція суб'єктно-діяльнісного підходу. У новому філософському словнику дається наступне визначення поняття «підхід»: «Підхід – це комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні та/ або практиці, що характеризує конкуруючі між собою (або що історично змінюють одна одну) стратегії і програми в філософії, науці, політиці або в організації життя та діяльності людей» [8, с. 526]. Таким чином, підхід можна трактувати як спосіб пізнання і організації діяльності.

Поняття діяльність має декілька наукових інтерпретацій. Згідно з теорією О. Леонт'єва [7] діяльність – це форма активної цілеспрямованої взаємодії суб'єкта з навколишнім світом (що включає і інших суб'єктів), що відповідає потребі, що викликала цю взаємодію. Потреба є передумовою, енергетичним джерелом діяльності, її початковим моментом. Але сама по собі потреба не визначає діяльність – її визначає те, на що вона спрямована, тобто предмет.

Предмет складає зміст діяльності та розрізняє її види, наприклад, навчальна, педагогічна, конструкторська та ін. Таким чином, потреба, визначена предметом, стає внутрішнім мотивом діяльності. Поряд із внутрішніми мотивами, діяльність суб'єкта спонукається і зовнішніми – широкими соціальними або вузько особистісними, за Л. Божович [2], наприклад мотивами престижу, обов'язку та ін. Зовнішні мотиви за відповідних умов стають дієвими, постаючи сильними побудниками суспільної поведінки суб'єкта, але без внутрішніх мотивів, неможливе дійсне включення суб'єкта в діяльність, яку він здійснює.

Для нашого дослідження важливою постає концепція діяльності А. Брушлинського – С. Рубінштейна [4; 9], які розуміли діяльність не як замкнену в собі сутність, а як прояв суб'єкта (в його історичності, в його системі суспільних відносин та ін.) Для С. Рубінштейна категорія діяльності є істотною як діяльність самого суб'єкта – діяча, що організує та будує її відповідно до власних цілей і мотивів. На різних етапах ускладнення життєвого шляху діяльність набуває нових форм і перебудовується. С. Рубінштейн заперечує зведення ролі діяльності в психічному розвитку тільки до тренування, що не створює ніяких нових структур, і показує, що на різних рівнях розвитку психічні процеси будуються в різний спосіб, набувають нових мотивів, нову якість і включаються у новий спосіб діяльності, використовуючи старі психічні утворення в перетвореному вигляді.

Значення діяльності для розвитку суб'єкта полягає, перш за все, в тому, що «... в ній і через неї встановлюється дієвий зв'язок між людиною і світом, завдяки якому буття виступає як реальна єдність і відбувається взаємопроникнення суб'єкта і об'єкта» [9, с. 277].

Згідно з теорією діяльності А. Брушлинського – С. Рубінштейна, засвоєння змісту історичного досвіду здійснюється не шляхом передачі

інформації про неї суб'єкту, а в процесі його власної активності, що спрямована на предмети та явища навколишнього світу. С. Рубінштейн узагальнює основні особливості діяльності: 1) це завжди діяльність суб'єкта; 2) діяльність є взаємодією суб'єкта з об'єктом, і тому вона є реальною, предметною, змістовною; 3) вона завжди творча; 4) вона завжди самостійна.

Звертаючи увагу на першу, основну особливість діяльності, можна констатувати, що діяльність може бути тільки діяльністю суб'єкта, і всі психічні якості і процеси, що формуються в ній, є невід'ємними якостями лише цілісного індивіда.

Висунутий С. Рубінштейном, методологічний принцип єдності свідомості та діяльності, пізніше був названий суб'єктно-діяльнісним підходом.

Виходячи із теоретичних визначень поняття «суб'єкт», «суб'єктна позиція», можна зробити висновок, що під суб'єктно-діялісним підходом в філософії та психології розуміють спосіб пізнання і організації діяльності, що передбачає комплекс структур і механізмів, спрямованих на формування особистості як активного суб'єкта, що самоорганізується та саморозвивається, що здатен самостійно, творчо здійснювати свою діяльність і усвідомлено керувати нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків.

При практичному застосуванні суб'єктно-діялісного підходу до процесу становлення суб'єктної позиції студента з точки зору педагогіки виникає цілий ряд завдань, вирішення яких є найважливішою умовою, що забезпечує освітній процес, орієнтований на розвиток його суб'єктності, становлення та зміцнення його суб'єктної позиції.

Першочерговим завданням при організації освітнього процесу є формування у студентів пізнавальних мотивів, оскільки наявність мотивації, особливо мотивації досягнення, є важливою умовою розвитку суб'єктної позиції та здійснює загальний стимулюючий вплив на перебіг розумових процесів, мобілізує творчі сили особистості на пошук і вирішення пізнавальних завдань. Мотивація, що добре усвідомлюється особистістю, є результативним спонукачем, який діє на всіх етапах освітньої діяльності, визначає її зміст.

Наступною необхідною умовою для реалізації суб'єктно-діялісного підходу є розвиток у студента пізнавальної самостійності. Пізнавальна самостійність – якість особистості, яка проявляється в прагненні своїми силами оволодіти знаннями і способами діяльності. Пізнавальна активність розглядається як якість діяльності.

У склад поняття пізнавальна самостійність включають людину, що навчається, та її вміння, що дозволяють їй самостійно навчатись. Ознаками пізнавальної самостійності є: вміння студента самостійно здобувати нові знання із різних джерел та набувати нових умінь та навичок і шляхом заучування, і шляхом самостійного дослідження та відкриття; вміння використовувати надбані знання, вміння і навички для подальшої

самоосвіти; вміння використовувати їх у практичній діяльності для вирішення життєвих проблем.

Пізнавальна самостійність є результатом розвитку мислення, що досягається підведенням особистості до найбільш складних рівнів спілкування, до оволодіння різноманітними логічними операціями (уміння порівнювати, виділяти головне, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати, робити узагальнення та висновки), до переведення їх із формально-логічних форм мислення у мислення діалектичне.

Розвиток творчих здібностей суб'єкта є наступним завданням реалізації ідеї суб'єктно-діяльнісного підходу в організації освітнього процесу. К. Абульханова-Славська звертає увагу на особливу гостроту розвитку творчої особистості людини, на те «... як і чому індивід не тільки розвивається на основі об'єктивної сутності людини, але й вносить до неї дещо принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості» [1, с. 34].

Проблема формування активності суб'єкта також набула особливої актуальності у зв'язку з використанням суб'єктно-діяльнісного підходу в навчанні. Таким чином усі перелічені якості особистості (активність, пізнавальна самостійність, здатність до творчості), формування і розвиток яких є основним завданням освітнього процесу в рамках суб'єктно-діяльнісного підходу, є основними складовими суб'єктної позиції студента.

Реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу до становлення суб'єктної позиції студента в освітньому процесі передбачає дотримання наступних організаційно-методологічних умов:

- організація навчального процесу базується на рівноправній співпраці та взаєморозумінні;

- освітній процес забезпечує кожній особистості можливість індивідуально сприймати світ, творчо його перетворювати, широко використовувати суб'єктивний досвід для інтерпретації та оцінки фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значущих цінностей та внутрішніх настанов;

- завдання викладача полягає в стимулюванні, активізації розвитку особистості, у введенні її в ситуації, всередині яких виникає потреба в творчому самовираженні.

Особлива роль в досягненні результатів (під результатом в даному випадку мається на увазі сформована позиція зрілого, відповідального суб'єкта) відводиться викладачу. Усвідомлення викладачем сутності суб'єктно-діяльнісного підходу та його головної мети – зробити особистість суб'єктом навчального процесу – є однією із головних умов його реалізації.

Визначаючи значення суб'єктно-діяльнісного підходу в процесі становлення суб'єктної позиції студента, не можна не сказати про основні механізми діяльності суб'єкта, без яких неможливий розвиток і становлення його позиції: рефлексії та саморегуляції. Безумовну цінність для суб'єктно-діяльнісного підходу становить навчання рефлексії, вмінню зайняти дослідницьку позицію стосовно своєї навчальної діяльності з одного боку, і до себе як суб'єкта цієї діяльності – з іншого. Сутність цього вміння полягає

в аналізі, осмисленні, оцінці ефективності діяльності, що ним виконується і в прогнозуванні її подальшого розвитку. Для формування і розвитку цього вміння необхідні наступні умови:

- діяльнісна персоналізація в процесі навчання;
- постійна настанова на вироблення контролю всіх проявів особистості та самокорекція;
- формування ціннісних, особистісних, професійних орієнтацій;
- укріплення позитивного статусу кожного студента в оцінці та самооцінці;
- створення позитивного доброзичливого фону в педагогічних взаємовідносинах і взаємодії.

Предметом навчання рефлексії може виступати все, що міститься у внутрішньому досвіді індивіда: знання, поняття, почуття, переживання, ставлення, бажання, змісти, цінності. На основі рефлексії, яка виступає в якості критичного осмислення особистістю первісних уявлень про себе як про носія і реалізатора інтелектуальних стереотипів відбувається побудова нового образу «Я» як суб'єкта творчої діяльності.

Постійна навчальна взаємодія сприяє ідентифікації себе з іншими, тим самим досягається самопізнання за допомогою іншого, а також розвиває потребу в рефлексивному мисленні, яке проявляється в умінні людини оцінювати самого себе, свій досвід, поведінку. В педагогічному процесі це виражається в тому, що студент:

- самостійно аналізує ситуації, що виникають у житті;
- здатен визначити коло проблем, що виникають, та знайти альтернативні шляхи їх вирішення;
- співвідносить себе і свої можливості з тим, чого вимагають життєві обставини;
- визначає шляхи самовдосконалення та ін.

Таким чином, підсумовуючи все вищевикладене, можна зробити висновок, що суб'єктно-діяльнісний підхід сприяє розкриттю і реалізації творчих здібностей особистості, становленню її суб'єктної позиції в процесі освітньої діяльності через формування пізнавальної самостійності, активності, розвитку творчих здібностей за допомогою основних механізмів діяльності, таких як рефлексія та саморегуляція.

У сучасній педагогічній практиці також досить активно використовуються індивідуальний та особистісно-діяльнісний підходи. Основу індивідуального підходу складає філософська категорія єдності виняткового та загального. Застосовуючи цю теорію до освітнього процесу слід зазначити, що кожна людина, яка навчається, як окреме матеріальне утворення, має неповторні, тільки йому властиві риси, тобто одиничні, особливі. З іншого боку, має загальні з навколишніми характеристики, що повторюються, тобто загальне.

При організації освітнього процесу в рамках індивідуального підходу, основний акцент робиться на те особливе, одиничне, що і виділяє суб'єкта серед інших. Індивідуальність – поєднання неповторних ознак

суб'єкта. Індивідуальний підхід передбачає знання та урахування індивідуальних якостей кожного учасника освітнього процесу, у відповідності до цих даних підбираються конкретні способи і засоби впливу. Позитивний результат буде у випадку, якщо урахувати всі індивідуальні особливості суб'єкта.

В основі індивідуального підходу в процесі навчання лежить створення відповідних умов, які відповідають всьому комплексу характеристик студента. Принцип індивідуального підходу являє собою відповідний шлях пристосування вимог діяльності до особливостей суб'єкта навчання. Педагогічна психологія розглядає індивідуалізацію освіти як єдиний засіб актуалізації потенційних можливостей кожного суб'єкта.

Останнім часом в педагогічній науці з'явилося багато робіт, в яких йдеться про диференційовану освіту. Частина дослідників виділяє диференційований підхід як самостійний. Також диференціацію зараховують до засобів реалізації індивідуального підходу на основі ознаки – уваги до одиничного, особливого, розглядаючи індивідуалізацію як основу диференційованого навчання.

Неважко помітити, що індивідуальний та диференційований підходи, як складові частини індивідуального, набувають особливого значення при навчанні іноземним мовам, коли здібності до іноземних мов у студентів не однакові, до того ж, навчальний матеріал на різних ступінях навчання може засвоюватись по-різному студентами однієї групи: у одних достатньо розвинена механічна пам'ять, інші мають добре слухове сприйняття та ін. Дослідження індивідуальних особливостей студентів, а також аналіз перспектив їх розвитку служать вихідним моментом в організації освітнього процесу, в ході якого передбачається одночасне урахування як індивідуально-своєрідного в особистості, так і типового.

Узагальнюючи вищесказане, можна сказати, що у будь-якому визначенні індивідуальний та диференційований підходи, так само як і суб'єктно-діяльнісний, спрямовані на розвиток особистості, розширення та зміцнення її суб'єктної позиції.

Також в педагогічній психології отримав розповсюдження особистісно-діяльнісний підхід [3; 6; 10]. Характерною ознакою такої організації освітнього процесу, як вказує І. Якиманська [10], є те, що головним тут постає унікальність суб'єктного досвіду студента. Студент стає основною фігурою навчального процесу, що базується на двох рівноправних діяльностях – навчання та вивчення. До того ж остання не є лише дериватом першої. Це самостійна, особистісно-значуща діяльність суб'єкта, яка є дієвим джерелом його розвитку. Дослідження Є. Бондаревської показали, що принцип особистісного підходу визначає положення особистості, що навчається, в освітньому процесі та означає визнання його активним суб'єктом освітнього процесу.

В особистісно-діялісному освітньому процесі відбувається розвиток таких основоположних функцій суб'єкта, як рефлексивність, мотивація діяльності та її змістоутворення, самостійність і відповідальність за

рішення, що приймаються, вольова саморегуляція, креативність, свобода, участь у власному розвитку. Метою освітнього процесу, організованого відповідно принципів особистісно-діяльнісного підходу, є створення умов для розвитку вищенаведених характеристик, які в свою чергу є атрибутними характеристиками суб'єктної позиції особистості.

Це дозволяє нам зробити висновок, що змістовна основа підходів розглянутих вище: суб'єктно-діяльнісного, індивідуального, особистісно-діяльнісного, одна – забезпечення умов для формування суб'єктної позиції особистості студента, що передбачає його здатність самотійно та творчо здійснювати свою діяльність і усвідомлено керувати нею, брати на себе відповідальність за результати своїх дій і вчинків.

Таким чином, можна зробити висновок, що загальними принципами підходів, розглянутих вище, як способів організації освітнього процесу, що сприяє становленню суб'єктної позиції студента є:

- мета освітнього процесу – студент, який виступає суб'єктом, що здатен впливати на процес навчання і посідати в ньому активно-виборну позицію;
- свобода самовираження та самореалізації суб'єкта;
- актуалізація принципів активності, самотійності, ініціативи та творчості у навчанні;
- зміщення акценту з накопичення знань, умінь, навичок на пошук індивідуальної стратегії самовизначення суб'єкта;
- перегляд традиційних підходів до змісту, форм освітнього процесу, відмова від авторитарної, маніпулятивної педагогіки;
- свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху суб'єкта освітньої діяльності.

Перспективами дослідження ми вважаємо вивчення досвіду діагностики суб'єктної позиції студентів, оскільки відправним моментом формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя є її вивчення викладачем університету, що дозволить виявити систему суб'єктних відносин студентів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Просвещение, 1990. – 240 с.
- 2. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
- 3. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика / Е. В. Бондаревская. – 1997. – №4. – С. 11 – 17.
- 4. Брушлинский А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 204 с.
- 5. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 1998. – 103 с.
- 6. Зимняя И. А.** Педагогическая



психологія / И. А. Зимняя. – М., Логос, 2005. – 480 с. 7. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с. 8. **Новейший философский словарь** / сост. А. А. Грицанов. М. : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с. 9. **Рубинштейн С. Л.** Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1999. – 354 с. 10. **Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 96 с.

**Певна С. Є. Основні підходи до формування суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі**

Статтю присвячено питанню основних підходів до формування суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі. У статті розглянуто та зіставлено основні підходи до формування суб'єктної позиції особистості. Автор визначає загальні принципи основних підходів до формування суб'єктної позиції студента та підкреслює, що змістовна основа підходів, розглянутих у статті – забезпечення умов для формування суб'єктної позиції особистості студента. У статті звертається увага на те, що сучасна ситуація в системі освіти характеризується низкою трансформацій та вимагає внесення відповідних коректив.

*Ключові слова:* діяльність, мотивація, освітній процес, підхід, пізнавальна самостійність.

**Певная С. Е. Основные подходы к формированию субъектной позиции личности в образовательном процессе**

Статья посвящена вопросу основных подходов к формированию субъектной позиции личности в образовательном процессе. В статье рассматриваются и сравниваются основные подходы к формированию субъектной позиции личности. Автор определяет общие принципы основных подходов к формированию субъектной позиции студента и подчеркивает, что содержательная основа подходов, рассмотренных в статье – обеспечение условий для формирования субъектной позиции личности студента. В статье обращается внимание на то, что современная ситуация в системе образования характеризуется рядом трансформаций и требует внесения соответствующих корректив.

*Ключевые слова:* деятельность, мотивация, образовательный процесс, подход, познавательная самостоятельность.

**Pevna S. E. Main approaches to personality subject position formation in educational process**

The article deals with the problem of main approaches to personality subject position formation in educational process. Main approaches to personality subject position formation are viewed and compared in the article. The author determines general principles of the main approaches to student subject position formation and emphasizes that substantial basis of the approaches, viewed in the article, is providing of conditions of student subject position formation. It is

pointed out in the article that present-day situation in educational system is characterized by a number of transformations and requires the introduction of corresponding corrections.

*Key words:* activity, motivation, educational process, approach, cognitive independence.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.016 : 811.111

**М. В. Разорьонова**

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРИСЛІВ'ІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Пошук шляхів підвищення результативності навчання іноземної мови є завжди актуальним педагогічним завданням. Науковці вважають, що найкращий результат забезпечують такі технології, що максимальною мірою наближують „умови комунікації на заняттях до живого природного спілкування” [8, с. 1 – 2]. Одним із засобів, що сприяє такому наближенню, є застосування на практичних заняттях з іноземної мови прислів'їв.

В. Занглігер, проаналізувавши різні підходи до визначення прислів'їв, спільні риси та відмінності цих висловлень з говірками та афоризмами, дав наступне визначення прислів'ю: це стійке широковідоме висловлення, що має структуру речення, художню форму й глибокий повчальний сенс, який сприймається як народна мудрість [5]. Саме це визначення ми приймаємо як ключове і в нашій роботі. Як справедливо відзначає науковець, у прислів'ях яскраво представлено своєрідність ментальності народу, його розуміння життя, історико-географічні особливості країни, образне народне мовлення, а також нормативне вживання лексичних, граматичних та фонетичних засобів, і саме це робить прислів'я цінним навчальним матеріалом як для здійснення лінгвокраїнознавчої роботи, так і для роботи, спрямованої на засвоєння мовного матеріалу [5, с. 1 – 2].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники вивчали структуру й семантику українських (О. Наконечна, Н. Пашенько, В. Ужченко та ін.), російських (Н. Білан, М. Куратчик, М. Рибнікова, Г. Пермяков, І. Савенкова, З. Тарланов, М. Шанський та ін.), литовських (К. Григас), латишських (Е. Кокаре), осетинських (Т. Карсанова), болгарських (П. Динеков), німецьких (В. Прутчикова), англійських та американських (Л. Амеліна, О. Дубровська, Е. Доржиєва, Т. Карсанова, О. Корень, Ю. Абрамова, Л. Селяніна, А. Тейлор (Teylor A.), В.Майдер (Mieder W.) та ін.) прислів'їв; здійснювали зіставний аналіз паремійних одиниць латишської, литовської

та російської (Е.Кокаре), японської, англійської, української та російської (В. Пирогов), російської, осетинської та англійської (Т. Карсанова), російської та української (Е. Мінаєва), німецької та узбекської (М. Азімова) та інших мов [1; 2; 3; 4; 6; 9; 10; 11; 12; 13 та ін.], визначили дидактичний потенціал та обґрунтували принципи відбору прислів'їв для активного засвоєння в процесі вивчення іноземних мов (В.Занглігер, А. Лісс та ін.) [5; 7 та ін.]. Проте на сьогодні не вистачає наукових праць методичного характеру, в яких було б представлено конкретні методичні прийоми використання прислів'їв у процесі навчання студентів і школярів іноземних мов.

Мета даної статті – розглянути на конкретних прикладах основні напрями й найбільш ефективні методичні прийоми застосування прислів'їв на заняттях з англійської мови.

Спираючись на дисертаційну роботу В.Занглігера, який обґрунтував принципи відбору прислів'їв для активного засвоєння в процесі вивчення російської мови як іноземної [5], ми дійшли висновку, що головними напрямками-завданнями використання прислів'їв на заняттях з англійської мови є такі:

- 1) для проведення лінгвокраїнознавчої роботи;
- 2) для проведення роботи щодо засвоєння суто мовного матеріалу;

У процесі роботи по засвоєнню країнознавчого матеріалу прислів'я можуть виконувати роль важливого ілюстративного матеріалу, оскільки, як справедливо відзначають дослідники, презентовані в цих висловленнях типові ситуації відбивають головні етичні установки етносу, сформовані протягом багатовікової історії певної країни; у них представлено народне бачення й розуміння оточуючого світу, зафіксовано характерні для даного народу норми й цінності, особливості національної ментальності (Т.Беляєва, М.Ванєва, В.Занглігер, Т. Карсанова, А. Лісс, М. Рибнікова, А. Тейлор, О. Хопитяйнен та багато ін.) [5; 7 та ін.].

Ми погоджуємося з В.Занглігером, який вважає, що для проведення лінгвокраїнознавчої роботи в першу чергу слід обирати прислів'я, які презентують нетипову для рідної країни студента або учня ситуацію, або в їхньому оформленні використовуються інша образність та інші художні засоби. Саме такі прислів'я, на думку дослідника, найкраще відбивають своєрідність країни й народу, мова яких вивчається [5].

У процесі роботи щодо засвоєння мовного матеріалу прислів'я також можуть слугувати ілюстраціями, але це вже будуть ілюстрації фонетичних та граматичних явищ

Розкриємо методичні прийоми використання прислів'їв, які ми застосовуємо на заняттях з практики мовлення зі студентами-майбутніми вчителями англійської мови в початкових класах.

Перед тим, як почати працювати з прислів'ями вперше, ми пропонуємо студентам навести приклади прислів'їв рідною мовою. Як

правило, студенти наводять численні приклади українською та російською мовою. Ми ставимо запитання:

1. Як Ви вважаєте, чому складно знайти особу, яка не знала б жодного прислів'я?

2. Як, на Вашу думку з'являються прислів'я і яку роль вони відіграють в житті людства?

Обговорення відповідей на ці запитання активізує інтерес студентів до наступної роботи з прислів'ями. Її ми здійснюємо послідовно, на різних заняттях і використовуємо прислівний матеріал залежно від теми та мети конкретного заняття.

Розпочинаємо використання прислів'їв на заняттях з практики англійської мови ми з ілюстрації своїх пояснень нового матеріалу відповідними прикладами.

Надалі ж поряд з використанням прислів'їв для ілюстрації нового мовного матеріалу ми пропонуємо студентам низку різноманітних завдань, у ході реалізації яких використовуємо різноманітні методичні прийоми. Завдання ми створювали, спираючись на джерела [14 – 16 та ін.]. Розглянемо приклади завдань та шляхи їхнього використання на заняттях з практики мовлення.

**Приклад 1.** Як Ви вважаєте, яка роль знань в житті людини? Аргументуйте свою думку й підкріпіть її за допомогою прислів'їв.

Таке завдання може бути спрямоване на розвиток як усного, так і писемного мовлення. Його можна давати як домашнє завдання, яке виконується письмово, а потім обговорється усно на практичному занятті. Або, якщо група в цілому відрізняється достатнім рівнем сформованості відповідних умінь, виконувати в ході усної бесіди, тема якої попередньо не оголошувалася.

**Приклад 2.** Заповнити таблицю 1 формулюваннями, яких не вистачає.

**Таблиця 1**

**Формулювання прислів'їв у різних мовах**

*(заповніть усі клітини таблиці)*

Англійська	Українська	Російська
Dry bread at home is better than roast meat abroad.	В гостях добре, а вдома краще.	В гостях хорошо, а дома – лучше.
Actions speak louder than words.	?	?
East or west, home is best.	?	?
?	Вік живи і вік учися	Век живи, век учись.
?	Не місце красить людину, а людина місце.	?

Early to bed and early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise.	?	?
?	?	Цьплят по осени считают.
Actions speak louder than words.	?	?
		После драки кулаками не машут.

Ми застосуємо два варіанти організації роботи студентів з цією таблицею.

Перший варіант (робота в аудиторії) полягає в тому, що до таблиці ми додаємо список можливих відповідей (для даної таблиці це, наприклад, такі: 1. *It is never too late to learn.* 2. *Live and learn.* 3. *It is not the places that grace the men, but men the places.* 4. *Не місце красить людину, а людина місце.* 5. *Хто рано встає, тому Бог дає.* 6. *A tree is known by its fruit.* 7. *Больше дела, меньше слов.* 8. *After death the doctor* тощо).

Другий варіант (завдання для виконання вдома) полягає в тому, що студенти самі підбирають висловлення трьома мовами для заповнення таблиці, користуючись книжками, посібниками, сайтами (див., наприклад, «Learning English. Proverbs, sayings and expression in English and Ukrainian» – режим доступу: <http://english-learning.narod.ru/ProverbsAll.pdf>, або «Examples of Proverbs» – режим доступу: <http://examples.yourdictionary.com/examples-of-proverbs.html> тощо).

**Приклад 3.** Скласти розповідь на одну із запропонованих тем. Придумати назву розповіді у вигляді прислів'я.

Прикладом тем можуть бути такі: «Важливість освіти в житті людини», «Бережи оточуюче середовище», «Роль праці в житті людини», «Мій друг» тощо.

**Приклад 4.** Скласти розповідь, назвою якої є прислів'я, підібране викладачем.

Це завдання є, так би мовити, «інвертованим» щодо прикладу 4. Можливі назви тем розповідей: «Time is money», «A gift in the hand is better than two promises», «Live and learn», «If you run after two hares, you'll catch none» тощо.

**Приклад 5.** Прослухати діалог або продивитися фрагмент фільму й надати йому назву або схарактеризувати поведінку одного з персонажів, скориставшись прислів'ям.

**Приклад 6.** Дати розгорну відповідь на запитання: що об'єднує наведені викладачем прислів'я?

Можна використати, наприклад, такі прислів'я, які пояснюють причини бідності:

Idleness is the key of beggary.

Who dainties love, shall beggars prove.  
Idleness must thank itself if it go barefoot.

**Приклад 7.** Зібрати кілька прислів'їв англійською мовою, які мають однаковий повчальний сенс.

Слід відзначити, що наявність синонімічних формулювань прислів'їв говорить про їхню широку вживаність у певній мові. Тому зосереджувати увагу студентів саме на таких прислів'ях є доцільним.

**Приклад 8.** З двох колонок таблиці 2 зібрати пари прислів'їв, що мають однаковий сенс.

Дане завдання можна використовувати як для усного опитування студентів, так і для письмового. У ході письмового опитування, збираючи прислів'я в пари, студенти можуть малювати стрілки на самій таблиці або подавати відповідь на окремому папірці в такому вигляді: 1 – В.

**Таблиця 2**

**З двох колонок таблиці зібрати пари прислів'їв, що мають однаковий сенс**

1	Deeds, not words.	А.	Don't teach fishes to swim.
2	East or west, home is best.	Б.	Actions speak louder than words.
3	Don't teach your grandmother to suck eggs.	В.	Idleness is the key of beggary.
4	Idleness must thank itself if it go barefoot	Г.	Dry bread at home is better than roast meat abroad.

Приклад 8, як і приклади 6 і 7, є варіантом завдань, які спрямовані на роботу саме з найбільш вживаними прислів'ями.

**Приклад 8.** У правій колонці таблиці 3 знайти тлумачення для наведених у лівій колонці прислів'їв. Дане завдання, як і завдання з прикладів 1 та 7, за своєю формою нагадує гру, можливо студенти саме з цієї причини залюбки виконують їх.

**Таблиця 3**

**Тлумачення прислів'їв**

*(установіть відповідність між прислів'ями та їхнім тлумаченням)*

	Прислів'я		Тлумачення
1	A tree is known by its fruit	А.	This means that teaching people is better in the long run because it gives them the skills to provide for themselves as opposed to you doing things for them.
2	All that glitters is not gold	Б.	This means that success is shown by the deeds.

3	Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime	Г.	This means that just because something looks good, does not necessarily mean that it is good
---	---	----	--

Аналіз нашого досвіду використання прислів'їв на заняттях, уведення їх в активну мовленнєву практику при вивченні англійської мови показав, що студенти залюбки виконують завдання, які містять ті чи інші види робіт з прислів'ями, оскільки ці мовні одиниці є «яскравими за формою і змістом», вносять позитивні та різноманітні в навчальний процес. Уведення прислів'їв в активну мовленнєву практику студентів сприяє зміцненню їхнього комунікативного потенціалу.

Перспективними напрямками подальших досліджень є створення систематизованих добірок англійських паремій з методичними вказівками щодо їхнього використання на заняттях з практики мовлення в школі та у ВНЗ.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Амелина Л. С.** Английские пословицы, обозначающие отсутствие материального достатка / Л. С. Амелина. – Режим доступа: <http://www.sfpgu.ru/ResStudiosa2.pdf>
- 2. Деркач Н. В.** Просодична організація англійського прислів'я : соціопрагматичний аспект (експериментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філологіч. наук : спец. :10.02.04 «Германські мови» / Наталія Валеріївна Деркач ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – К., 2010. – 20 с.
- 3. Дубровская О. Г.** Лингвокультурологический аспект сопоставительного исследования русских и английских пословиц об уме и глупости: дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.20. – Екатеринбург, 200. – 259 с.
- 4. Доржиева Э. Д.** Этическая оценка в пословицах современного английского языка : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.04 / Доржиева Эржена Дымбуевна. – М., 2003. – 191 с.
- 5. Занглигер В. Ф.** Русские пословицы и их отбор для активного усвоения студентами-русистами болгарских вузов : автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Занглигер Валерий Францевич. – София, 2005. – режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/avtoreferat-russkie-poslovitsy-i-ikh-otbor-dlya-aktivnogo-usvoeniya-studentami-rusistami-bol>
- 6. Корень О. В.** Системно-функціональні особливості англійських прислів'їв : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10. 02. 04 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2000. – 19 с.
- 7. Лисс А. Н.** Использование пословичных фразеологизмов в процессе обучения английской речи на старших курсах языкового факультета (киргизская аудитория) : автореф. дис. . канд. пед. наук / А. Н. Лисс. – М., 1976. – 23 с.
- 8. Мамчур І. А.** Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мамчур Інна Анатоліївна. – Міжнародний економіко-

гуманітарний ун-т ім. Степана Дем'янчука. – Рівне, 2007. – 392 с.

**9. Наконечна О. І.** Категорія об'єктивної модальності в українських прислів'ях і приказках : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / НАН України, Інститут укр. мови. – К., 1997. – 25 с.

**10. Пашенько Н. Л.** Функції українських народних прислів'їв та приказок в історичних повістях Богдана Лепкого / Н. Л. Пашенько // Мова та стиль українського фольклору : зб. наук. праць. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 123-127. – Бібліогр. : с. 127.

**11. Пирогов В. Л.** Структура і семантика паремійних одиниць японської, англійської, української та російської мов : типологічний та лінгвокультурологічний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17 / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2003. – 19 с.

**12. Прутчикова В. В.** Семантико-функціональні особливості німецьких висловлень-прислів'їв : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : Спеціальність 10.02.04. – германські мови / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.

**13. Селянина Л. И.** Варианты пословиц английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : специальность 10.02.04. – германские языки / МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1970. – 27 с.

**14. Examples of Proverbs / Your Dictionary Examples.** – Режим доступу : <http://examples.yourdictionary.com/examples-of-proverbs.html>

**15. Milner G. B.** What is a Proverb? – "New Society", 332, February 1969, p. 199 – 202.

**16. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs / John Simpson (ed.), Jennifer Speake (ed.).** – Oxford University Press, 2003. – 364 p.

**Разорьнова М. В. Використання прислів'їв на практичних заняттях з англійської мови**

На основі аналізу наукової літератури визначено цінність прислів'їв як навчального матеріалу для здійснення лінгвокраїнознавчої роботи і засвоєння мовного матеріалу Представлено конкретні приклади завдань, спрямованих на введення прислів'їв в активну мовленнєву практику студентів і школярів: аргументація думки за допомогою прислів'я; скласти розповідь на запропоновану тему й придумати їй назву у вигляді прислів'я; скласти розповідь, назвою якої є прислів'я, підібране викладачем; прослухати діалог або продивитися фрагмент фільму й надати йому назву або схарактеризувати поведінку одного з персонажів, скориставшись прислів'ям; дати розгорну відповідь на запитання: що об'єднує наведені викладачем прислів'я; зібрати кілька прислів'їв англійською мовою, які мають однаковий повчальний сенс тощо. Визначено, що перспективними напрямками подальших досліджень є створення систематизованих добірок англійських паремій з методичними вказівками щодо їхнього використання на заняттях з практики мовлення в школі та у ВНЗ.

*Ключові слова:* навчальний матеріал, прислів'я, мовленнєва практика, методичні прийоми, практичні завдання.



**Разорьонова М. В. Использование пословиц на практических занятиях по английскому языку**

На основе анализа научной литературы определена ценность пословиц как учебного материала для осуществления лингвострановедческой работы и овладения языковым материалом. Представлены конкретные примеры заданий, направленных на введение пословиц в активную речевую практику студентов и школьников: аргументация утверждения с помощью пословицы; составить рассказ на предложенную тему и придумать ему название в виде пословицы; составить рассказ, названием которого является пословица, подобранная преподавателем; прослушать диалог или просмотреть фрагмент фильма и дать ему название или охарактеризовать поведение одного из персонажей, используя пословицы; дать развернутый ответ на вопрос: что объединяет приведенные преподавателем пословицы; собрать несколько английских пословиц, которые имеют одинаковый поучительный смысл и т.д. Перспективными направлениями будущих исследований определено создание систематизированных сборников английских паремий с методическими указаниями по их использованию на занятиях по практике речи в школе и вузе.

*Ключевые слова:* учебный материал, пословицы, речевая практика, методические приемы, практические задания.

**Razononova M. V. Usage of Proverbs on Practical Classes of English Language**

On the bases of analysis of scientific literature there was defined the value of proverbs as teaching material for implementation of lingua country-studying work and assimilation of language material; there were presented the concrete examples of the tasks, which are directed on the implementation of the proverbs to active speech practice of pupils and students: argumentation of the thought with the help of proverbs; making the speech on the given topic and invent the title in the form of a proverb; making a speech, the title of which is a proverb given by a teacher; listen to the dialogue or watching the fragment of a film and give a title to it or characterize the behavior of one of the characters, using the proverb; give the answers to the questions: what unites the proverbs given by a teacher, gather some proverbs in English, which have the same meaning etc. It was defined that the perspective branches of future research are making systematized lists of English paramiya with methodological recommendations about their usage on the lessons of practical speech at schools and higher educational establishments.

*Key words:* teaching material, proverb, speech practice, methodological techniques, practical tasks.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 378.147:004

**З. Н. Сейдаметова**

### **СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ**

Формирование информационной компетентности, как специальной составляющей профессиональной компетентности, направлено решение профессиональных задач с использованием новых информационно-компьютерных технологий, позволяющей вырабатывать и применять решения в сфере будущей профессиональной деятельности. Поэтому формирование информационной компетентности у будущих специалистов уместно осуществлять в рамках их профессионально-информационной деятельности.

Изучая специфику инженерно-педагогической деятельности современные ученые по разному подходят к определению ее видов. Выделяют следующие составляющие инженерно-педагогической деятельности: преподавание, воспитательная, методическая и производственно-технологическая деятельность (В. Симоненко, [1, с. 16]); профессиональное обучение, воспитательная работа, производственно-технологическая деятельность, хозяйственная экономическая деятельность, техническое творчество, начальная опытно-экспериментальная деятельность исследовательского характера (В. Безрукова, [2, с. 148 – 149]); технологическая, проектно-конструкторская, организационная, научно-исследовательская (Е. Коваленко, [3, с. 83]); научно-исследовательская, инженерная, методическая, учебная (В. Таров, [4]).

Целью данного исследования является выявление составляющих информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля в рамках их будущей профессионально-информационной деятельности.

Структура информационной компетентности несет в себе два слагаемых – педагогическую и инженерную компоненты, связанными с определенными видами информационно-профессиональной деятельности инженера-педагога.

С учетом видовых классификаций деятельности инженеров-педагогов, предложенных различными авторами [1 – 4], нами были выделены виды деятельности, на наш взгляд, наиболее эффективно позволяющие осуществлять процесс формирования информационной компетентности у инженеров-педагогов швейного профиля. Среди них научно-исследовательская, проектно-конструкторская, производственно-технологическая, и методическая деятельности, которые можно объединить в общий – профессиональный вид деятельности.

Также, в рамках нашего исследования, выделена в отдельный вид информационная деятельность и рассмотрено ее содержание в системе высшего образования. Причем данная деятельность не является сугубо

специфичной для инженера-педагога швейного профиля, т.к. включает в себя действия, связанные с информационными процессами – поиск, отбор, обработка, хранение, представление, передача информации, которые должен уметь выполнять любой специалист с высшим образованием в современных условиях процесса информатизации общества.

Используя отечественный и зарубежный опыт исследований в области информационной компетентности [5; 6; 7], мы предприняли попытку конкретизировать составляющие информационной компетентности по видам профессионально-информационной деятельности инженера-педагога швейного профиля.

***Перечень составляющих информационной компетентности по видам профессионально-информационной деятельности для студентов специальности: 6.010104, 7.01010401 – «Профессиональное образование» профиль подготовки: «Технология изделий легкой промышленности»***

*Информационная деятельность*

Осуществляет поиск, отбор и систематизацию информации:

- определяет и формулирует потребности в информации,
- использует различные информационно-поисковые системы для поиска информации в различных форматах,
- умеет строить и эффективно реализовывать разработанные стратегии поиска (определение ключевых слов, синонимов и связанных с ними условий для поиска необходимой информации),
- идентифицирует различные типы и форматы источников информации,
- оценивает соответствие поиска поставленным целям по полноте, точности и достоверности (определение валидности),
- умеет определять достаточность полученной информации,
- критически анализирует имеющуюся в Интернете информацию, сопоставляет ее с ранее известной, делает выводы, оценивает,
- выполняет самооценку деятельности, связанной с поиском необходимой информации.

Выполняет обработку, трансформацию и генерирование информации в особый тип предметно-специфических знаний позволяющих принимать оптимальные решения в различных видах деятельности:

- критически переосмысливает, достраивает недостающие звенья,
- правильно интерпретирует полученную информацию,
- выявляет необходимую информацию для использования в рамках определенной темы, области исследования, работы, проекта и т.д.,
- умеет формировать содержание авторского текста,
- обладает навыками работы с графическими и текстовыми редакторами для обработки информации.

Эффективно и ответственно представляет полученные результаты исследования для демонстрации, презентации:

– умеет представлять информацию средствами мультимедийных технологий и выполняет подготовку электронных ресурсов с учетом поставленных целей и требований дизайна, эргономики, коммуникаций,

– знает и понимает этические, правовые и социально-экономические вопросы использования информации в среде информационных технологий.

*Научно-исследовательская деятельность*

Выбирает и преобразовывает математические модели, процессы и системы с целью их эффективной программно-аппаратной реализации и их исследования средствами вычислительной техники:

– владеет аналитическими методами обработки информации,

– понимает преимущества компьютерных форматов (например, электронные таблицы, базы данных, мультимедиа) для изучения взаимодействия объектов и явлений,

– осуществляет выбор и обоснование проектных решений на различных стадиях проектирования одежды в различных САПР одежды,

– анализирует и прогнозирует последствия принятых проектных решений на различных стадиях проектирования одежды в различных САПР одежды.

*Научно-исследовательская деятельность*

Анализирует, выполняет теоретическое и экспериментальное исследование методов, алгоритмов, программ, аппаратно-программных комплексов и систем:

– выполняет оценку образовательного потенциала электронных ресурсов, степени их интерактивности и информативности педагогической составляющей,

– определяет критерии эффективности автоматизированного проектирования в различных САПР одежды,

– осуществляет оценку эффективности и качества выполненных проектных операций.

*Проектно-конструкторская деятельность*

Использует информационные технологии в процессе выполнения проектно-конструкторских работ:

– умеет работать с компьютерной техникой, в том числе и специальными периферийными устройствами для выполнения конструкторских проектировочных работ,

– понимает преимущества информационных технологий на этапе конструкторского проектирования моделей одежды,

– знает способы формализованного описания элементов конструкции одежды,

– знает возможности современной вычислительной техники и программного обеспечения для решения проектных задач,

– осуществлять сбор материала, в том числе и электронного материала, для формирования проектной идеи,

- владеет приемами и методами дизайн-проектирования при разработке моделей одежды средствами вычислительной техники,

- знает методы и принципы дизайнерского проектирования при разработке моделей одежды средствами компьютерных программ.

Использует современные программные средства для осуществления автоматизированных проектировочных работ в швейной отрасли (практическое применение специализированных программ САПР):

- определяет необходимую и достаточную номенклатуру исходных данных для проектирования новых моделей одежды в автоматизированном режиме,

- владеет инструментами компьютерных программ для выполнения контроля качества работ компьютерного проектирования швейных изделий,

- умеет работать с базой данных и справочниками прикладных программ для автоматизированного проектирования одежды,

- умеет применять компьютерные графические программы на стадии дизайн-проектирования моделей одежды,

- разрабатывает базовые конструкции одежды, выполняет конструктивное моделирование и оформление чертежей лекал одежды с использованием инструментов специальных прикладных программ,

- умеет разрабатывать, оформлять и пополнять базу данных проектно-конструкторских документов в соответствии с требованиями.

#### *Производственно-технологическая деятельность*

- знает состав решаемых задач автоматизированного проектирования на этапе технологической подготовки производства,

- понимает преимущества информационных технологий для выполнения работ на этапе технологического проектирования моделей одежды,

- умеет разрабатывать технологическую последовательность и схему разделения труда изготовления швейных изделий с использованием специальных компьютерных программ,

- понимает структуру систем автоматизированного управления технологическими процессами,

- выполняет технико-экономические расчеты и оценку экономической эффективности исследований с использованием компьютера,

- умеет разрабатывать, оформлять и пополнять базу данных необходимой производственно-технологической документации в соответствии с требованиями.

#### *Методическая деятельность*

- понимает преимущества использования современных программных продуктов для педагогического процесса,

- знает аппаратные и программные компьютерные средства, относимые к мультимедиа,

- знает особенности использования универсальных мультимедиа-проекторов, интерактивных досок,

- знает виды и особенности функционирования инструментальных программ для разработки мультимедиа-ресурсов,
- знает систему требований, предъявляемых к качеству мультимедиа-ресурсов, используемых для обучения,
- осуществляет подготовку материалов (текста, статических иллюстраций и мультимедиа) для образовательного ресурса,
- разрабатывает педагогический сценарий для образовательного ресурса,
- разрабатывает дидактические средства обучения на основе педагогического сценария с использованием мультимедиа технологий.

Таким образом, анализ профессионально-информационной деятельности инженера-педагога швейного профиля позволил выделить составляющие его информационной компетентности, на основании которых облегчается задача разработки методики ее формирования.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Симоненко В. Д.** Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студ., обучающихся по спец. «Профессиональное обучение» / В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского гос. у-та, 2003. – Кн. 1 – 174 с.
- 2. Безрукова В.С.** Педагогика. Проективная педагогика : учебник [для индустриально-педагог. техникумов и для студ. инженерно-пед. спец.]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.
- 3. Коваленко Е.Э.** Методика профессионального обучения. [учебник] для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образований. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
- 4. Таров В.П.** Информационно-термодинамические основы профессионально-педагогической деятельности инженера-преподавателя технического университета [электронный ресурс] / В. П. Таров. – Режим доступа : [tstu.ru/science/seminar/ingobr/pdf/tarov.pdf](http://tstu.ru/science/seminar/ingobr/pdf/tarov.pdf). – Заголовок с экрана.
- 5. Зайцева Е. М.** Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей : дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Е. М. Зайцева. – Ижевск, 2007. – 197 с.
- 6. Сейдаметова З.Н.** Стандарты информационной компетентности студентов: практический опыт университетов Германии / З. Н. Сейдаметова // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : міжвузівський збірник. – Луцьк, 2011. – Вип. 5. – С. 270 – 274.
- 7. Базаржапова Т. Ж.** Информационная компетентность педагога / Т. Ж. Базаржапова // Бизнес-образование и эффективное развитие экономики : тезисы докладов науч.-практ. конф. – Иркутск : ИГУ. – 2007. – С. 131 – 135.

#### **Сейдаметова З. Н. Складники інформаційної компетентності інженерів-педагогів швейного профілю**

У статті подано перелік складових інформаційної компетентності за видами професійно-інформаційної діяльності інженера-педагога швейного

профілю. З урахуванням видових класифікацій виділені інформаційна, науково-дослідна, проектно-конструкторська, виробничо-технологічна, і методична види діяльності інженерів-педагогів, які найбільш ефективно сприяють формуванню інформаційної компетентності.

*Ключові слова:* інженер-педагог, інформаційна компетентність, професійна діяльність, інформаційна діяльність.

**Сейдаметова З. Н. Составляющие информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля**

В статье представлен перечень составляющих информационной компетентности по видам профессионально-информационной деятельности инженера-педагога швейного профиля. С учетом видовых классификаций выделены информационная, научно-исследовательская, проектно-конструкторская, производственно-технологическая, и методическая виды деятельности инженеров-педагогов, которые наиболее эффективно способствуют формированию информационной компетентности.

*Ключевые слова:* инженер-педагог, информационная компетентность, профессиональная деятельность, информационная деятельность.

**Seydametova Z. N. Components information competence engineers-teachers sewing profile**

In the article presents the components of information literacy by type of professional information activities engineer teachers sewing profile. Given the classifications identified information, research, design, production, technology, and methodical activities of engineers and educators who are most effectively contribute to the formation of information competence.

*Key words:* engineer-teacher, information competence, professional activities, information activities.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Тархан Л. З.

УДК 378.011.3:62–051–057.21

**О. Я. Сердюкова**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ  
СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ  
У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ (ВИРОБНИЧОЇ) ПРАКТИКИ**

Нові умови існування освітнього середовища, що орієнтують його на задоволення запитів конкретних споживачів освітніх послуг, вимагають від

інженера-педагога підвищення професійної компетентності та індивідуальної мобільності. Низка нагальних проблем професійної освіти викликана протиріччям між реалізацією нових цілей освітньої системи і недостатньою готовністю інженерів-педагогів до роботи в сучасних умовах. Очевидно, що перспективи подолання зазначеного протиріччя в значній мірі пов'язані з підвищенням рівня професійної компетентності інженерів-педагогів, яка є умовою якісної підготовки майбутніх робітників у системі початкової професійної освіти.

Професійний розвиток людини неможливо відокремити від його особистісного розвитку. Основним об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини в професійній діяльності поряд з професійною спрямованістю та професійною гнучкістю є професійна компетентність. Професійна компетентність означає теоретичну і практичну готовність людини до професійної діяльності [3].

Досягнення високого рівня педагогічної компетентності є стратегічною метою професійно-педагогічної освіти. Проблемам формування професійної, зокрема педагогічної, компетентності фахівця присвячені роботи науковців В. Байденко, В. Болотова, Ю. Варданян, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Серикова, В. Сластьоніна, А. Хуторської, В. Шадрикова та ін.

Під педагогічною компетентністю інженера-педагога ми розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке виявляється в його ціннісному ставленні до педагогічної діяльності, наявності необхідних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і досвіду, які дозволяють інженеру-педагогу ефективно впливати на професійний та особистісний розвиток учнівсько-студентської молоді, налаштовувати її на перетворювальну працю, а також забезпечує його саморозвиток і самореалізацію у сфері професійної діяльності [2].

У професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів педагогічна практика посідає визначальне місце. Для студентів-випускників освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «спеціаліст» педагогічна (виробнича) практика є завершальним етапом у підготовці й засвідчує не тільки загальний рівень педагогічної компетентності, але й впливає на остаточне професійне самовизначення майбутнього інженера-педагога. Педагогічна практика призначена допомогти формуванню особистісного і діяльнісного підходу до педагогічного процесу, накопиченню професійного досвіду [1].

Метою статті є розгляд системи розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі педагогічної (виробничої) практики.

У процесі проходження педагогічної практики уявлення студентів про змвст професійної діяльності, формується особистісне ставлення до неї, що безпосередньо впливає на формування педагогічної компетентності.

Погоджуємось з позицією Л. Усеїнової, яка вважає, що зміст практики інженерів-педагогів повинен забезпечувати виконання таких функцій, як адаптаційну, навчальну, закріплювальну, освітньо-розвивальну, виховну,



мотиваційно-стимулюючу, діагностичну, що забезпечить формування компетентності цих фахівців [4].

Успішність розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів залежить, перш за все, від глибини й усебічності попередньої підготовки практики, вибору найбільш раціональних форм і методів її проведення, можливості викладачів здійснити її адекватний та всебічний психолого-педагогічний супровід. Необхідно пам'ятати, що педагогічна практика виявляє не тільки готовність студентів до здійснення самостійної професійно-педагогічної діяльності, але й визначає педагогічну компетентність і майстерність самих викладачів ВНЗ, їхню можливість діяти в тісному зв'язку з педагогічним колективом баз практик, вибудовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами.

Безпосередньо педагогічна практика починається з проведення методистами та керівниками практики від профільюючих та психолого-педагогічних кафедр установчої конференції, під час якої перед студентами ставиться мета, уточнюються завдання практики, надається інформація про організацію проходження практики й форму звітності, надаються рекомендації щодо підготовки звітної документації. Також доводиться інформація стосовно підведення підсумків проходження практики та систему оцінювання її результатів.

Виконання програми педагогічної практики ґрунтується на знаннях та уміннях, які набувають студенти при вивченні психолого-педагогічних, природничо-наукових і профільних дисциплін, а також уміннях, набутих при проходженні виробничої й технологічної практик.

З метою визначення динаміки формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі проходження педагогічної практики нами створено науково обґрунтовану систему моніторингу, що складається з діагностичної програми, програми розвитку педагогічної компетентності та засобів визначення індивідуальної стратегії розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Пропонована система виконує освітню, розвивальну та коригувальну функції.

Діагностична програма вивчення формування педагогічної компетентності представляє собою набір дослідницьких методів: самооцінки, опитування, бесіди, ранжирування, аналізу.

Реалізація програми здійснюється у три етапи: підготовчий етап, діагностичний етап, завершальний етап.

Перший етап реалізується протягом вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. На підготовчому етапі здійснюються:

- створення позитивної установки на сприйняття та усвідомлення сутності педагогічної компетентності інженера-педагога;
- формування внутрішньої мотивації на розвиток педагогічної компетентності інженера-педагога;

Другий етап реалізується безпосередньо напередодні частково на установчій конференції та надалі протягом всього терміну практики. На діагностичному етапі здійснюються:

- експрес-діагностика актуального рівня знань, умінь і навичок щодо розвитку педагогічної компетентності інженера-педагога.

- обговорення основних проблем формування педагогічної компетентності, що виявляється у навчальній діяльності інженера-педагога, педагогічному спілкуванні, особистісному розвитку.

Третій етап реалізується на підсумковій конференції. На третьому (завершальному) етапі здійснюються:

- аналіз звітів з педагогічної практики;
- обговорення утруднень, що виникли під час педагогічної практики у педагогічній діяльності; у педагогічному спілкуванні; в особистісному розвитку;

- аналіз відгуків керівників практики від навчального закладу-бази практики;

- підсумкова групова рефлексія.

Для визначення динаміки формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі проходження педагогічної практики були сформовані завдання для самоаналізу діяльності студентів-практикантів під час проходження практики і після її завершення. Ці завдання мали вигляд тестів, карток обліку, анкет, мін-творів. Наводимо картку обліку студентами сформованості професійно важливих якостей в процесі педагогічної практики (табл. 1).

Запровадження інструментарію самомоніторингу значною мірою впливали на розвиток рефлексивного компоненту педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Студенти мали можливість виявити та оцінити ускладнення та помилки власної професійно-педагогічної діяльності.

*Таблиця 1*

**Картка самообліку сформованості професійно важливих якостей особистості студента**

№	Якості особистості студентів	Рівень сформованості (В, С, Н)	
		До педагогічної практики	Після проходження педагогічної практики

1.	Уміння спілкуватися з учнями, педагогами		
2.	Інтерес до професійної діяльності		
3.	Розуміння учнів		
4.	Володіння уміннями і навичками самоорганізації		
5.	Рівень розвитку етичних якостей		
6.	Відповідальність		
7.	Тактовність		
8.	Дисциплінованість		
9.	Працьовитість		
10.	Наполегливість		
11.	Акуратність		
12.	Прояв терпимості до учнів		
13.	Здібність до співпереживання (емпатія)		
14.	Уміння планувати освітню діяльність		
15.	Професійно-мовний розвиток		
16.	Організаторські здібності		
17.	Прояв творчості в навчальній діяльності		
18.	Уміння викликати і підтримати прояви творчості в учнів		
19.	Ініціативність		
20.	Сприйнятливість до нового, нетрадиційного		
21.	Володіння мімікою, жестами, емоційним станом		
22.	Уміння проводити самооцінку власної діяльності		
23.	Різноманітність активно використовуваних форм, методів і прийомів педагогічної діяльності.		

Далі нами було складено перелік типових помилок та ускладнень у педагогічній діяльності студентів під час проходження практики, а також методичні рекомендації щодо їх подолання.

У нашому підході до вдосконалення розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів під час педагогічної (виробничої) практики особливу увагу приділено оформленню її результатів та підведенню підсумків на конференції, де студенти обмінювались враженнями про власну педагогічну діяльність, обмінювались думками про позитивні й негативні моменти, з якими вони стикались під час проходження педагогічної практики у закладах професійної освіти. Доповіді практикантами готувались на основі вивчення досвіду роботи викладачів і майстрів виробничого навчання, власної науково-дослідної, навчально-методичної, виховної роботи, а також результатів самомоніторингу розвитку педагогічної компетентності.

Реалізація третього етапу діагностичної програми вивчення формування педагогічної компетентності дозволили виділити деякі труднощі, які відчували студенти в період практики, а саме:

- труднощі, пов'язані з превалюванням стійких стереотипних уявлень і обмеженістю загальних і педагогічних знань щодо педагогічної

компетентності інженера-педагога;

- труднощі, викликані відсутністю довіри і щирості при заповненні діагностичних матеріалів;

- труднощі, пов'язані з побоюванням студентів виявитися педагогічно некомпетентними та їх прагненням мати кращий вигляд під час захисту педагогічної практики, а також з небажанням визнати відсутність у себе необхідного підґрунтя щодо формування педагогічної компетентності;

- труднощі, пов'язані з невмінням студентів-практикантів побачити конкретну навчально-педагогічну ситуацію очима учня, батьків, колег;

- небажання змінювати звичний для себе стереотип поведінки через відсутність гнучкості мислення;

- труднощі, що виникають при аналізі педагогічних ситуацій у зв'язку з відсутністю у практикантів бажання аналізувати та змінювати щось у педагогічному спілкуванні й власній особистості.

Завдяки опрацюванню результатів системи моніторингу формування педагогічної компетентності інженерів-педагогів з'явилася можливість створити узагальнену програму розвитку педагогічної компетентності. Програма передбачає наступні кроки щодо формування та подальшого розвитку педагогічної компетентності:

- усвідомлення та визначення індивідуального стилю власної педагогічної діяльності, педагогічного спілкування;

- постійна самоосвіта шляхом вивчення літератури з проблеми розвитку педагогічної компетентності;

- постійне самопізнання власних особистісних і професійних можливостей з метою більш повного їх використання у навчально-виховному процесі;

- набуття та саморозвитку вміння аналізувати навчально-виховний процес, з метою своєчасного виявлення професійних утруднень і помилок;

- набуття практичних навичок розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічному спілкуванні;

- усвідомлення педагогічної компетентності як особистісної та професійної ціннісної орієнтації;

- здійснення самоосвітньої діяльності;

- формування та розвиток навичок рефлексивної діяльності.

Таким чином, формування педагогічної компетентності майбутнього інженера-педагога є комплексним процесом, який містить сукупність компонентів. Педагогічна компетентність майбутнього інженера-педагога складається з професійних базових знань та вмінь, загальної культури, володіння професійною мовою, комунікабельності і здатності впливати на духовний світ учнів, поваги до них і багатьох інших професійно значущих й особистісних якостей майбутнього інженера-педагога, більша частина яких розкривається тільки в умовах самостійної практичної діяльності, а саме на педагогічній практиці.

Для повноцінного та ефективного формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів необхідно здійснювати

постійний моніторинг вказаного процесу. Розроблена нами система вивчення та аналізу сформованості педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі проходження педагогічної практики дозволила виявити фактори, що впливають на її формування.

Останнє надало можливість створити узагальнену програму розвитку педагогічної компетентності та визначити необхідність розробки індивідуальної стратегії формування педагогічної компетентності інженера-педагога у подальшій професійній діяльності.

Ураховуючи викладене, актуальною є розробка структури та принципів побудови цієї стратегії для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

### **Список використаної літератури**

- 1. Корнева Л. В.** Психологические основы педагогической практики [Электронный ресурс]. / Людмила Валентиновна Корнева. – Режим доступа: [http://fictionbook.ru/author/lyudmila\\_valentinovna\\_korneva/psihologicheskie\\_osnoviy\\_pedagogicheskoy/read\\_online.html?page=1](http://fictionbook.ru/author/lyudmila_valentinovna_korneva/psihologicheskie_osnoviy_pedagogicheskoy/read_online.html?page=1). **2. Сердюкова О. Я.** Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Яківна Сердюкова. – Луганськ, 2011. – 281 с. **3. Стенькова В. И.** Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Стенькова. – Улан-Удэ, 2007. – 23 с. **4. Усеїнова Л. Ю.** Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах виробничої практики : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Ю. Усеїнова. – К., 2010. – 20 с.

### **Сердюкова О. Я. Експериментальне впровадження системи розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі педагогічної (виробничої) практики**

Статтю присвячено вирішенню актуального завдання розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів під час проходження педагогічної (виробничої) практики. У статті розглянуто систему моніторингу динаміки формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі проходження педагогічної практики, що складається з діагностичної програми, узагальненої програми розвитку педагогічної компетентності та засобів визначення індивідуальної стратегії розвитку педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Визначено актуальність розробки структури та принципів побудови індивідуальної стратегії розвитку педагогічної компетентності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

*Ключові слова:* професійна підготовка, інженер-педагог, педагогічна компетентність, моніторинг, діагностика.

**Сердюкова Е. Я. Экспериментальное внедрение системы развития педагогической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе педагогической (производственной) практики**

Статья посвящена решению актуальной задачи развития педагогической компетентности будущих инженеров-педагогов во время прохождения педагогической (производственной) практики. В статье рассмотрена система мониторинга динамики развития педагогической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе прохождения педагогической практики, состоящая из диагностической программы, обобщенной программы развития педагогической компетентности и средств определения индивидуальной стратегии развития педагогической компетентности будущих инженеров-педагогов. Указана актуальность разработки структуры и принципов построения индивидуальной стратегии развития педагогической компетентности студентов инженерно-педагогических специальностей.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, инженер-педагог, педагогическая компетентность, мониторинг, диагностика.

**Serdyukova E. Ya. Experimental implementation of the system of pedagogical competence of the future engineering educators in the process of pedagogical (production) practice**

The article is devoted to solving the actual problem of development of pedagogical competence of the future engineering educators during their passing of pedagogical (production) practices. The article describes a system for monitoring of dynamics of the pedagogical competence of the future engineering educators during their passing of teaching practice, which consists of the diagnostic program, a generalized program for the development of pedagogical competence and means to determine the individual strategies of development of pedagogical competence of the future engineering and educators. Indicated the urgency of developing the structure and principles of the individual strategy of development of pedagogical competence of students of engineering and pedagogical profiles.

*Key words:* professional training, engineer, teacher, pedagogical competence, monitoring and diagnostics.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3 – 051:62

**О. В. Скібіна**

### **ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

Система освіти України на сучасному етапі розвитку суспільства перетерплює істотні зміни, зв'язані зі зміною моделі культурно-історичного розвитку. Але які б реформи не проходили в системі освіти, у підсумку вони, так чи інакше, замикаються на конкретному виконавці – учителі. Саме педагог є важливою фігурою при реалізації на практиці основних нововведень.

Високий рівень сучасних технологій вимагає високого професійного рівня фахівців, залучених у технологічний процес, їх інтелектуального розвитку, критичного, аналітичного мислення, вміння ухвалювати вірні рішення. Такий фахівець повинен знати особливості техніки й технології певної галузі промислового виробництва, володіти практичними професійними навичками її реалізації, а також створювати методики реалізації різних технологій при проведенні теоретичного й практичного навчання. Тобто, інженер-педагог повинен мати певні знання, уміння й навички у виробничо-технічній області, бути фахівцем-виробничником досить високої кваліфікації. У той же час йому необхідно бути професіоналом у педагогічній діяльності, тобто знати й уміти використовувати найбільш ефективні методи навчання учнів, чітко формулювати навчально-виробничі завдання, відповідати за результати своєї діяльності.

**Мета статті** - розкрити деякі елементи діяльності інженерів-педагогів, що є основними аспектами у формуванні професійно-важливих якостей особистості в процесі навчання у ВНЗ.

У професійній діяльності інженера-педагога виділяють чотири групи функцій: навчальна, виховна, розвивальна, мотивуюча; конструктивна й дослідницька; організаторська й комунікативна; самовдосконалення [2].

Реалізація професійних функцій приводить до утворення трьох основних підструктур особистості інженера-педагога: професійної спрямованості, професійної компетентності, професійно-важливих якостей особистості [3].

Професійна спрямованість – це інтегральна якість особистості, що визначає ставлення до професії, потреба в професійній діяльності й готовність до неї. До якостей, що характеризують спрямованість особистості, слід віднести: професійну позицію, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, покликання до інженерно-педагогічної діяльності. А також суспільну активність, домінантність, соціальний оптимізм і ін.

Поняття «професійна компетентність» перетинається з психологічними, соціологічними, педагогічними поняттями й категоріями,

що позначають можливості людини, яка займається викладацькою діяльністю. На нашу думку, «професійна компетентність педагога», виражає особисті можливості викладача, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання. При цьому необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці.

Відомо, що професійні якості інженера-педагога переважно не формуються цілеспрямовано, а відтак і рідко перевіряється ступень їх сформованості перед початком трудової діяльності. Така перевірка є необхідним складником діагностики готовності до професійної діяльності.

Аналіз літератури дає змогу зробити висновок, що під професійними якостями розуміють індивідуальні якості та характеристики суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність професійної діяльності та успішність її засвоєння [4]. Багато науковців у своїх працях приділяють увагу визначенню переліку професійних якостей інженера-педагога. Так, різними дослідниками було виділено професійні якості, що можуть бути умовно віднесені до інваріантних, тобто таких, які є незмінними характеристиками інженера-педагога незалежно від його спеціалізації.

Більшість дослідників у рамках професіографічного підходу займалися аналізом, вивченням професійних якостей, складанням професіограм інженера-педагога. Багато авторів систематизували професійні якості за групами. Так, Е. Зеєр виділяв чотири групи соціально та професійно важливих якостей [2]. Сучасні науковці І. Каук, В. Логінов доробили класифікацію Е. Зеєра. До професійно-педагогічної спрямованості дослідники додали якості, що пов'язані із соціальною комунікацією, лідерством, розширили групу професійної компетентності, значно доповнили професійно-важливі якості особистості. До психодинамічних властивостей І. Каук і В. Логінов додали врівноваженість, високий темп психічної реакції, успішність формування навичок, екстравертованість, пластичність. І. Б. Васильєв, складаючи психограму інженера-педагога, виділив три групи професійно важливих якостей інженера-педагога: моральні; комунікативні якості; організаційні якості. Крім того, він зазначав, що підвищений загальноосвітній і загальнокультурний рівень, емоційна врівноваженість, життєрадісність і перевага сангвінічного темпераменту забезпечують позитивну психологічну основу професійно-педагогічної діяльності.

Науковець Л. Тархан крім двох груп професійних якостей інженера-педагога, таких як психофізіологічні якості та професійні якості, окремо виділяла ще такі якості, що мають вплив на результативність професійної діяльності, як самовдосконалення, комунікабельність, культура спілкування та поведінки, знання мов, самоаналіз і самооцінка, перетворення наукових знань в діяльність, використання теоретичних знань на практиці, техніко-технологічна компетентність, дидактична компетентність. Російська дослідниця О. І. Тютюнник подала досить розгорнутий перелік професійно значущих якостей майстра виробничого навчання, який звела до двох



великих груп: соціально-психологічні, психофізіологічні. В. Е. Турянська, вивчаючи психологічну культуру як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога та як одну з професійно важливих якостей, розробила психограму фахівця інженерно-педагогічного профілю.

Реалізація виховної функції, вимагає від інженера-педагога комплексу значимих якостей, до яких належать такі властивості, як ідейна переконаність, борг, громадянність, колективізм, відповідальність і соціальний оптимізм. Ефективність виховного впливу багато в чому буде визначатися вольовими властивостями педагога, його наполегливістю, ініціативністю, цілеспрямованістю, рішучістю й самостійністю. Поряд із цими властивостями йому важливо мати витримку, дисциплінованість, гнучкість поведінки, здатність передбачити реакцію учнів при зміні педагогічної ситуації, готовність до перебудови способів впливу, здатність до співробітництва з учнями.

Педагогічна діяльність висуває високі вимоги до емоційної сфери особистості. Емоційна чуйність, здатність поставити себе на місце учня, емпатія, доброта, щиросердечна щедрість поряд з такими стабілізуючими емоційний стан властивостями як урівноваженість, упевненість у собі, самовладання, саморегуляція емоційних проявів, становить необхідні умови педагогічної взаємодії з учнями.

Професія сучасного інженера-педагога перебуває в системі «людина-людина», тому що його діяльність передбачає крім явної спеціальної, техніко-технологічної окресленості й інтелектуально творчий характер, комунікабельність, наявність рефлексії, реалізацію організаційно-управлінських навичок. Інженер-педагог повинен постійно оновлювати наявні й створювати нові освітні програми, удосконалювати й розробляти навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, шукати нові й модернізувати наявні педагогічні технології.

Реалізація навчальної функції вимагає від інженера-педагога схильності ділитися своїми знаннями, уміннями, досвідом, здатності передавати їх іншим, логічно й діалогічно мислити, міркувати, доводити. Педагог повинен уміти аналізувати, відбирати науково-технічну інформацію й структурувати її в навчальний матеріал, діагностувати можливі пізнавальні утруднення учнів, проектувати й створювати проблемні ситуації, конструювати стратегічні й тактичні цілі навчання.

Озброєння учнів системою техніко-технологічних знань і вмінь вимагає від інженера-педагога розвиненого технічного мислення, просторової уяви, технічної пам'яті, конструкторсько-технологічних здатностей. Ці властивості поєднуються однією інтегральною якістю – технічним інтелектом.

При підготовці майбутніх інженерів-педагогів виникає необхідність у формуванні і репродуктивних, і творчих умінь. Репродуктивні вміння покликано забезпечити розв'язок типових завдань майбутньої професійної діяльності. Уміння ж творчі забезпечують розв'язок творчих техніко-

технологічних завдань в інженерній діяльності відповідної сфери виробництва.

Важливим фактором успішного здійснення професійних функцій педагога є його психологічні процеси. У ході освоєння інженерно-педагогічної діяльності відбувається професіоналізація цих властивостей: розвивається здатність до розподілу й перемиканню уваги, збільшується його обсяг, поліпшується концентрація; сприйняття стає більш виборчим і цілеспрямованим, поступово складається педагогічна спостережливність; розвивається образна й словесно-логічна пам'ять; мислення стає більш мобільним і оперативним, формується рефлексія на навчально-педагогічну діяльність; розвивається педагогічна уява (передбачення). Професіоналізація психічних властивостей приводить до утвору інтегральної якості – професійно-педагогічного інтелекту.

Професійно-педагогічний інтелект містить у собі оперативне та якісне відображення ймовірності подій педагогічної діяльності, спрямованої на професійну підготовку особистості. Його особливістю є інтеграція технічного й педагогічного компонентів мислення, евристичність і прогностична спрямованість.

У підструктуру особистості інженера-педагога включаються властивості, що характеризують особливості психофізіологічної сутності особистості педагога, які залежать від особливостей типу вищої нервової діяльності, темпераменту, індивідуальних рис характеру, здатності до саморегуляції, від своєрідності процесів порушення й гальмування. До властивостей, що мають професійну значимість для інженера-педагога, належать активність, емоційна стабільність, висока швидкість вироблення умовно-рефлекторних зв'язків, швидкість реакції (при демонстрації робочих прийомів і операцій).

Також важливою професійно-педагогічною якістю є логічне мислення. Логічне мислення відображає сформованість логічних прийомів мислення як сукупність дій, спрямованих на виконання операцій аналізу, синтезу, класифікації понять, знаходження логічних відносин.

Усвідомлення педагогом ступеня своєї майстерності й ідеальних моделей, що є синтезом науки й практики, переломлених через власну індивідуальність, повинне служити орієнтиром для формування самостійної професійної позиції творчого, новаторського характеру. Педагогові потрібно пам'ятати, що інтелект вигострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю.

Таким чином, усе вищевикладене може бути узагальнене в психограмі інженера-педагога:

- професійно-педагогічна спрямованість: ідейна переконаність, суспільна активність, схильність до домінування, соціальний оптимізм, колективізм, професійна позиція й покликання до інженерно-педагогічної діяльності;

- професійно-педагогічна компетентність: суспільно-політична поінформованість, психолого-педагогічна ерудиція, інженерно-технічний

кругозір, педагогічна техніка, комп'ютерна підготовленість, загальна культура;

- професійно-важливі якості особистості: організованість, соціальна відповідальність, комунікативність, прогностичні здатності, здатність до вольового впливу, емоційна чуйність, доброта, тактовність, рефлексія на свою поведінку, професійно-педагогічне мислення, технічне мислення, педагогічна спостережливність, самокритичність, вимогливість, самостійність, креативність в області педагогічної й виробничо-технологічної діяльності;

- психодинамічні властивості: збудливість, урівноваженість, емоційна стійкість, високий темп психічної реакції, успішність формування навичок, екстравертированість, пластичність.

Для того щоб педагоги мали всі вищевикладені якості необхідно забезпечити процес їх індивідуально-професійного зростання через модернізацію структури й змісту методичної служби, через створення сприятливих умов у кожному навчальному закладі.

Моделювання професійно-важливих якостей інженера-педагога може застосовуватись для розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики, що, як відомо, поряд зі знаннями, уміннями, навичками, має включати перелік професійних якостей. Результати визначення професійних якостей інженера-педагога є орієнтиром при розробці або виборі технологій навчання, тобто визначенні цілей, змісту, а також засобів і методів навчання.

У подальших дослідженнях можливо визначити, на яких дисциплінах, в яких темах, якими методами та засобами треба формувати професійні якості у майбутніх інженерів-педагогів.

### **Список використаної літератури**

**1. Александрова Н. А.** Развитие профессионально важных качеств в контексте профессиональной социализации личности / Н. А. Александрова, И. С. Посохова / Проблемы инженерно-педагогического образования : сб. научн. тр. / УИПА. – Х., 2011. – № 30 – 31. – С. 33 – 35. **2. Зеер Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. **3. Кузьмичева Н. И.** Определение педагогической направленности мастера производственного обучения и его функции / Н. И. Кузьмичева – М., 1981. **4. Шадриков В. Д.** Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1996. – 320 с.

### **Скібіна О. В. Професійно-важливі якості особистості інженера-педагога**

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування професійно-важливих якостей інженера-педагога; розкриті функції та деякі елементи професійної діяльності інженера-педагога, що є основними аспектами у формуванні професійно-важливих якостей особистості в

процесі навчання у ВНЗ; розглянуто основні підструктури особистості інженера-педагога: професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно-важливі якості особистості; визначено психограма інженера-педагога.

*Ключові слова:* професійна компетентність, професіоналізм, інженер-педагог, професійно-важливі якості, професійна діяльність

**Скибина Е. В. Профессионально-важные качества личности инженера-педагога**

В статье обоснована актуальность проблемы формирования профессионально-важных качеств инженера-педагога; раскрыты функции и некоторые элементы профессиональной деятельности инженера-педагога, которые являются основными аспектами в формировании профессионально-важных качеств личности в процессе обучения в вузе; рассмотрены основные подструктуры личности инженера-педагога: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально-важные качества личности; определена психограмма инженера-педагога.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, профессионализм, инженер-педагог, профессионально-важные качества, профессиональная деятельность

**Skibina E. V. Professional-important qualities of personality of engineer-teacher**

Actuality of problem of forming of professional-important qualities of engineer-teacher is grounded in the article ; functions and some elements of professional activity of engineer-teacher are exposed, which are basic aspects in forming of professional'no- of important qualities of personality in the process of teaching in the institute of higher; the basic fine-tuning of personality of engineer-teacher is considered: professional orientation, professional competence, professional-important qualities of personality; certain

*Key words:* professional competence, professionalism, engineer-teacher, professional-important qualities, professional activity

Стаття надійшла до редакції 30.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК [378.011.3–051:8]:[17.022.1:159.947.5]

**М. А. Сперанська-Скарга**

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ  
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ  
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Останніми роками у вітчизняній та закордонній педагогіці спостерігається тенденція, пов'язана з аналітико-прикладним дослідженням сутності, компонентів та засад формування компетентності майбутнього фахівця-педагога. Все частіше сучасні вчені пов'язують поняття «імідж» з феноменом компетентності вчителя та наполягають на необхідності формувати власний професійний імідж, одним із компонентів якого є професійно-педагогічні якості та вміння майбутнього фахівця.

Положення, розкриті в роботах А. Панасюка, Г. Почепцова, В. Шепеля, П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінса, А. Калюжного, В. Черепанової та інших науковців, дозволяють стверджувати про виникнення нової галузі педагогічної науки, педагогічної іміджелогії, яка наразі має власний понятійний апарат, методи дослідження феноменів, а також технології моделювання процесів.

У процесі дослідження феномену «професійно-педагогічний імідж майбутнього вчителя-філолога» було зроблено припущення стосовно трикомпонентної структури останнього, яке було доведено під час проведення педагогічного експерименту. На нашу думку, імідж учителя-філолога – це складне утворення, яке містить мотиваційний, когнітивний та рефлексивний компоненти. Експеримент, що мав на меті апробацію моделі процесу формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, проходив у три етапи, які були присвячені, відповідно, визначенню проблеми, впровадженню розробленого комплексу заходів та аналізу проведеної роботи. **Мета** статті полягає у визначенні результатів дослідження у частині впровадження у позанавчальну діяльність педагогічних умов, спрямованих на формування мотиваційного компонента професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя-філолога.

Педагогічний експеримент відбувався в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Констатувальний етап засвідчив існування деяких протиріч між потребами студентів у питанні формування професійної культури вчителя взагалі й комплексу світоглядно-іміджевих знань зокрема й реальним станом виховної системи вищих навчальних закладів та здатністю викладацького колективу виконувати означену підготовку на належному рівні.

Формувальний експеримент мав на меті впровадження моделі процесу формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів-

філологів. Структурно-функціональну модель було створено з урахуванням принципів культуровідповідності, цілісності, особистісної пріоритетності, єдності особистості та діяльності, саморозвитку й реальності. Процес реалізації визначених у моделі умов мав системний, циклічний і цілісний характер, що забезпечило його успішність та ефективність. Розроблена модель передбачала застосування таких методів формування професійно-педагогічного іміджу, як орієнтаційно-цільові, рефлексивні та діяльнісні, що корелюються з відповідними педагогічними умовами, які сприяли досягненню кінцевої мети.

Було доведено, що головними умовами успішності процесу формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей є, по-перше, сформованість мотивації на професійно-педагогічну діяльність, по-друге, створення виховного середовища, спрямованого на формування комплексу іміджформувальних знань і навичок майбутніх учителів, та, по-третє, рефлексивна активізація й самоорганізація суб'єкта в педагогічній діяльності. У процесі впровадження зазначених умов у виховний процес було здійснено всебічну рефлексію ефективності й доцільності введених умов та запропонованих видів діяльності, ураховано критичне оцінювання програми роботи факультативу «Професійно-педагогічний імідж учителя-філолога» та внесено деякі корективи з огляду на думку учасників експерименту. Узагалі, колектив викладачів робив згоду надати експериментальному процесу максимальної відкритості, а принципам – гнучкості з метою врахування потреб і прагнень кожної особистості, оскільки саме особистісно-зорієнтоване навчання та виховання здатні подолати освітні й культурні бар'єри, що досі існують у системі вищої освіти. Створення умов вільного й гармонійного розвитку майбутніх фахівців було одним із завдань експериментальної роботи.

Ефективність упровадження педагогічних умов з формування професійно-педагогічного іміджу ми відстежували завдяки оцінюванню динаміки розвитку показників трьох базових критеріїв оцінювання сформованості професійного іміджу: мотиваційного, когнітивного та рефлексивного.

На констатувальному етапі експерименту було визначено рівні сформованості кожного критерію в студентів контрольної та експериментальної груп. Як головний інструментарій діагностування було використано анкету-опитувальник, а також додаткові тести й оцінювальні методики.

Щодо успішності заходів з формування показників *мотиваційного критерію* зазначимо, що результати контрольного експерименту свідчать про наявність значної кількості студентів, які наголосили на значущості мотиваційного спрямування виховної діяльності та відзначили позитивні зрушення у власному ставленні до майбутньої професійної діяльності. На констатувальному етапі студентам було поставлене серед інших таке питання: «Які головні мотиви Вашої майбутньої педагогічної діяльності?»

Зіставлення відповідей респондентів на початку та наприкінці експерименту наведено в таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

**Мотиви майбутньої педагогічної діяльності (у %)**

Мотиви	Конст. етап		Контр. етап	
	К	Е	К	Е
Отримання грошової винагороди	45,7	38	44,1	15
Подальше кар'єрне просування	34	30,2	35,2	21,2
Прагнення уникнути критики керівника й колег	17,3	21	17,5	9,6
Спроба уникнути можливих покарань і неприємностей	15	9,2	16,1	4,8
Потреба в досягненні соціального престижу та поваги людей, які мене оточують	35	39,6	34,3	54,2
Отримання задоволення від процесу й результатів роботи	21,5	22,1	22	45,6
Можливість найбільш повної самореалізації саме в обраній діяльності	31	25,8	30,9	47

Порівнюючи результати опитування серед студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному й контрольному етапах експерименту, бачимо значне зростання вмотивованості в останніх та статичність показників у перших. Так, респонденти з експериментальної групи виявили найбільшу схильність до таких мотивів майбутньої професійної діяльності, як «потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку оточуючих» (54,2%), «отримання задоволення від процесу й результатів роботи» (45,6%), «можливість найбільш повної самореалізації саме в обраній діяльності» (47%). Значні розбіжності у відсотковому співвідношенні між виборами студентів експериментальної та контрольної груп свідчать про успішність та ефективність запровадженої системи заходів з формування мотиваційного компонента професійно-педагогічного іміджу, а саме, мотиваційно спрямованих тренінгів факультативу «Професійно-педагогічний імідж учителя-філолога». Зокрема, завдяки корекції стану мотиваційної сфери студентів експериментальної групи зросла популярність таких виборів, як „отримання задоволення від процесу й результатів роботи” – 22% (К) та 45,6% (Е) та «можливість найбільш повної самореалізації саме в обраній діяльності» – 30,9% (К) та 47% (Е). Отримані результати свідчать про позитивні зрушення в розумінні сутності професійної мотивації та майбутньої професії.

Разом з процесуальним та результативним компонентами мотивації формуванню й коригуванню підлягали навички асертивної поведінки та мотиваційно-причинні схеми, тісно пов'язані зі становленням професійно-педагогічної мотивації майбутніх фахівців. Результати опитування

студентів експериментальної групи дали змогу переконатися в необхідності введення в систему позанавчальної роботи тренінгів особистісної причинності та асертивної поведінки. Підсумки опитування представлено в таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2*

**Зіставлення вибору причинних схем у контрольній та експериментальній групах (у %)**

Виміри причинності	Причини							
	Здібність		Важкість завдання		Зусилля		Вдача	
Розташування	Внутрішня		Зовнішня		Внутрішня		Зовнішня	
Стабільність	Стабільна		Стабільна		Нестабільна		Нестабільна	
Підконтрольність	Неконтрольована		Неконтрольована		Контрольована		Контрольована	
	<b>К</b>	<b>Е</b>	<b>К</b>	<b>Е</b>	<b>К</b>	<b>Е</b>	<b>К</b>	<b>Е</b>
	45,7	22,3	24,4	15,6	9,7	45,2	20,2	16,9

Цілком очевидно є схильність студентів експериментальної групи до відбору тієї причинної схеми, що є підконтрольною, керованою й нестабільною, здатною до розвитку та впливу, – зусилля (45,2%). Зусилля стає орієнтиром у навчанні та майбутній діяльності тих студентів, що відвідали тренінги особистої причинності. Водночас респонденти контрольної групи віддають перевагу здібностям (45,7%) як головному чиннику успішності або невдачі в професійній діяльності; удачу вони позиціонують як не менш важливу умову досягнення навчальної, особистісної або професійної мети (20,2%). Як бачимо, студенти експериментальної групи вважають чинник наявності здібностей таким, що не впливає суттєво на кінцевий результат діяльності (22,3%), схильючись скоріше в бік необхідності докласти більше зусиль.

Разом з іншими компонентами мотиваційного критерію коригуванню підлягали також ціннісні орієнтації студентів як такі, що визначають особистісний і професійний шлях майбутніх учителів. Наводимо порівняльні дані опитування щодо ціннісної зорієнтованості студентів контрольної й експериментальної груп на початку та наприкінці експериментальної роботи. Студентам обох груп було поставлено питання: «На які цінності Ви зорієнтовані?». Отримані відповіді наведено в таблиці 1.3.



Таблиця 1.3

Ціннісні орієнтації студентів (у %)

Цінності	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	К	Е	К	Е
Життя	35	42,8	34,6	56,2
Людина	5,7	6	5,1	17,8
Краса	48	51,3	48,2	53,4
Здоров'я	22,1	16	23	45,9
Батьківщина	4,5	6,2	4,4	10,2
Праця	11,6	10,5	11,3	38,4
Заможність	53	51,4	54,7	41,2
Родина	15,4	17	15	21,3
Мир	10,7	8,3	11	14,6
Любов	41	44,6	41,2	55
Кар'єра	14	16,2	15,1	26,9
Популярність	53	51,4	52,7	43,5

Дані контрольного експерименту надали можливість стверджувати про наявність значних змін у ціннісних орієнтаціях студентів експериментальної групи в бік загальнолюдських і гуманістичних на протигагу тенденції до збереження відсоткового співвідношення у виборах респондентів контрольної групи. Так, студенти експериментальної групи надають найбільшу перевагу таким цінностям, як життя (56,2%), здоров'я (45,9%), краса (53,4%), праця (38,4%), заможність (41,2%), кар'єра (26,9%). Доволі популярним залишився такий вибір, як популярність (52,7% (К) та 43,5% (Е), що пов'язано зі специфічною спрямованістю організованої системи позанавчальних заходів, спрямованих на формування професійного іміджу вчителя, важливими умовами ствердження якого є „вбудування” індивіда в соціальну систему, відтворювання професійних стереотипів та, в деяких випадках, створення й закріплення власної популярності як інструменту привертання та керування увагою.

Контрольний етап експерименту засвідчив успішність формування показників мотиваційного критерію. Результати зіставлення рівнів сформованості показників за мотиваційним критерієм у студентів контрольної й експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах експерименту подано в гістограмі (див. рис. 1.1).

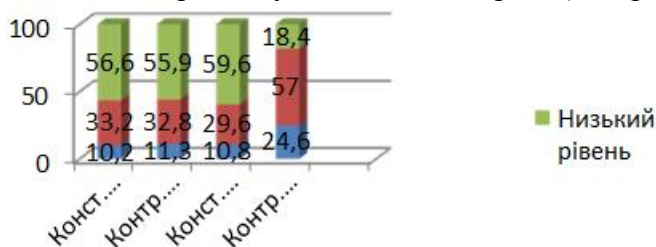


Рис. 1.1. Зіставлення рівнів сформованості показників за мотиваційним критерієм

Однак, незважаючи на позитивну динаміку розвитку мотиваційного компоненту професійного іміджу майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, відзначимо необхідність виключно комплексного підходу до формування такого комплексного феномену, діяльність з покращення якого пов'язана як з професійним, так і з особистісним становленням особистості вчителя, з його вмотивованістю, наявністю розвинених професійно-педагогічних знань та навичок, а також з прагненням вдосконалення та саморефлексії. Вважаємо за необхідне проводити подальший аналіз успішності впровадження педагогічних умов, що забезпечили процес формування усіх складових професійно-педагогічного іміджу вчителя-філолога.

### **Список використаної літератури**

**1. Берд П.** Продай себя. Тактика совершенствования вашего имиджа / П. Берд. – Минск : АМАЛФЕЯ, 1997. – 208 с. **2. Браун Л.** Имидж-путь к успеху : моногр. / Л. Браун ; пер. с англ. Л. Царук ; гл. ред. В. Усманов. – СПб. : Питер Пресс, 1996. – 288 с. – (Сам себе психолог). **3. Jefkins F.** Public Relations / F. Jefkins. – London, 1994. – 256 p. **4. Калюжный А. А.** Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с. **5. Калюжный А. А.** Технология построения имиджа учителя / А. А. Калюжный // Пед. техника. – 2005. – № 3. – С. 103 – 108. **6. Панасюк А. Ю.** Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж / А. Ю. Панасюк. – 3-е изд. – М. : Дело, 2001. – 240 с. **7. Почепцов Г. Г.** Имиджелогия / Г. Г. Почепцов. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2006. – 574 с. **8. Черепанова В. Н.** Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Черепанова Вера Никандровна. – Тобольск, 1998. – 201 с.

### **Сперанська-Скарга М. А. Аналіз результатів упровадження педагогічних умов формування мотиваційного компоненту професійного іміджу майбутніх учителів філологічних дисциплін**

У статті проаналізовано успішність впровадження педагогічних умов, що забезпечували процес формування мотиваційного компоненту професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Автор підкреслює необхідність комплексного цілісного підходу до процесу формування іміджу як психолого-педагогічного феномену; проводить зіставний аналіз результатів опитування на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту; робить висновок щодо успішності обраних позанавчальних заходів та розробленої структурно-функціональної моделі.

*Ключові слова:* професійно-педагогічний імідж, учителі-філологи, педагогічний експеримент, мотиваційний компонент, професійна компетентність, ціннісні орієнтації.

**Сперанская-Скарга М. А. Анализ результатов внедрения педагогических условий формирования мотивационного компонента профессионального имиджа будущих учителей филологических дисциплин**

В статье проанализирована успешность внедрения педагогических условий, которые обеспечивали процесс формирования мотивационного компонента профессионально-педагогического имиджа будущих учителей филологических специальностей. Автор подчеркивает необходимость комплексного целостного подхода к процессу формирования имиджа как психолого-педагогического феномена; проводит сопоставительный анализ результатов опроса на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента; делает вывод относительно успешности выбранных внеучебных мероприятий и разработанной структурно-функциональной модели.

*Ключевые слова:* профессионально-педагогический имидж, учителя-филологи, педагогический эксперимент, мотивационный компонент, профессиональная компетентность, ценностные ориентации.

**Speranskya-Skarga M.A. Analysis of results of introduction of pedagogical terms of forming of motivational component of professional image of future teachers of philological disicplin**

The article analyzes the effectiveness of the introduction of pedagogical conditions that guaranteed the process of the formation of the motivational component of professional image of prospective language teachers. The author emphasizes the necessity of complex holistic approach to the process of the formation of image as a psychological and pedagogical phenomenon; carries out the comparative analysis of the research results at the stating and controlling stages of the pedagogical experiment; draws the conclusion as for the correct choice of the extracurricular events and that of the structural and functional model that was developed.

*Key words:* professional and pedagogical image, teachers-philologists, pedagogical experiment, motivational component, professional competence, system of values.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378:001.891

**Л. З. Тархан**

**АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Интенсивно формирующийся рынок труда выдвигает все новые требования к содержанию и процессу подготовки рабочих – профессионально и социально мобильных, которые имеют глубокие профессиональные знания из интегрированных профессий. Рабочих, которые владеют экономическими и правовыми знаниями; основами научной организации труда и культуры производства; способных к техническому и социальному творчеству; самосовершенствованию; готовых к работе при разных формах организации производства и труда в условиях конкуренции.

Сокращение времени на существование массовых профессий наряду с повышением требований рынка труда к образовательному уровню новых работников, обусловили постоянные изменения образовательных систем практически всех стран мира, связанные с ускорением развития общественных отношений в заключительной трети XX и начале XXI столетия.

Одним из требований к современному специалисту, обусловленных научно-техническим и социальным прогрессом, является сочетание высокого профессионализма в избранной области и профессиональная мобильность. Заметим, что долгие годы бытовала установка, что молодым людям достаточно дать знания, благодаря которым они станут успешными и в бизнесе, и на госслужбе. В результате такого подхода создалась ситуация избытка огромного количества специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная экономика стала испытывать нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров.

Анализ отечественного опыта, изучение опыта других стран, обсуждение стратегии и направлений реформирования профессионально-технического образования – системы подготовки квалифицированных рабочих – при участии специалистов стран-партнеров позволяют выделить первоочередные задачи в общем стратегическом задании модернизации системы профессионально-технического образования, повышения качества квалификации рабочего в Украине. Они заключаются в развитии стратегии непрерывности профессионально-технического образования и обучения на протяжении всей жизни; внедрении предпринимательского подхода в профессиональном обучении и новых прогрессивных методов обучения, новых технологий подготовки квалифицированных рабочих; формировании у молодежи знаний и навыков поведения в новой экономической среде; создании нового поколения учебников, учебных пособий, методических материалов, эффективных средств обучения; обучение и повышение

квалификации педагогов и администраторов профессионально-технического образования в соответствии с новыми условиями; разработка и внедрение новой модели ресурсного обеспечения профессионально-технического образования в современной информационной среде. Выполнение этих требований в значительной мере определяется уровнем квалификации преподавателей – инженеров-педагогов, осуществляющих подготовку рабочих, обеспечивающих адекватный этим требованиям уровень организации учебного процесса.

Очевидно, что сегодня формирование образовательных целей происходит не на уровне государства, а на межгосударственных, межнациональных уровнях, так как основные приоритеты образования и цели провозглашаются в международных конвенциях и документах и являются стратегическими ориентирами для международной общественности. Государства формируют образовательную политику, непосредственно направленную на интеграцию ее в международные сообщества [1, с. 7].

Осознание широких возможностей образования в формировании современного научного мировоззрения, а также возможности, в частности ее профессионально-технического звена в формировании компетентных специалистов, с характерными качествами современного человека, актуализировали будущее образования в начале нашего века на конгрессе ЮНЕСКО (1999 г.) по техническому и профессиональному образованию:

- XXI век провозглашен эрой знаний, информации и коммуникации.
- Профессиональное образование как целостный компонент обучения в течение всей жизни играет решающую роль. Аналогичная роль развития отводится профессионально-техническому образованию.
- Новые подходы к обучению необходимо применять без потери ценных аспектов традиционных подходов.
- Профессиональное и профессионально-техническое образование должны быть ориентированы на установку развития.
- Необходимо совершенствовать и укреплять персональную природу отношений «учитель-обучающийся».
- Главенствующее значение в процессе образования отводится инноватике.
- Роль преподавателя в профессиональном и профессионально-техническом образовании остается первостепенной.
- Системы профессионального и профессионально-технического образования следует реформировать так, чтобы дать жизнь новой парадигме путем достижения гибкости, инновации и продуктивности. Они должны не просто обеспечивать учащихся знаниями и умениями специфической работы, а давать им нечто большее и более тщательно готовить личность к миру труда, быть рассчитанными на личную, социальную и экономическую выгоду [2].

Исходя из мировых тенденций изменений в образовательном процессе, можно заключить, что ведущая роль в профессиональном образовании принадлежит педагогу, подготовленному к выполнению своей миссии на основе нового профессионализма. Следует отметить, что реформирование образования в Украине является частью процессов обновления образовательных систем, которые осуществляются в последние двадцать лет в европейских странах и связаны с осознанием знаний как двигателя современного благополучия и прогресса. Эти изменения касаются создания новых образовательных стандартов, обновления и пересмотра учебных программ, содержания учебно-дидактических материалов, учебников, форм и методов обучения.

С начала века Европейские страны начали фундаментальную дискуссию о том, как вооружить человека необходимыми умениями и знаниями для обеспечения ему гармоничного взаимодействия с технологичным быстроразвивающимся обществом. Поэтому правильным является осознание понятия компетентности в обществе, которое базируется на знаниях, умениях и навыках, которые затем при накоплении опыта практической деятельности постепенно становятся качеством личности. Важно понять, каким компетентностям необходимо научиться и как, что должно стать результатом обучения. Нельзя не согласиться с пониманием ученых европейских стран, что целенаправленное приобретение знаний, умений и навыков, их трансформация в компетентности способствуют культурному личностному развитию, развитию технологий, способности быстро реагировать на требования времени.

Профессор Дж. Стакенборг (Нидерланды) в докладе «Развитие компетенций – главная задача инженерного образования» отметил, что знания, приобретаемые в процессе обучения, преобразуются в компетенции только в том случае, если преподаватель встраивает их в структуру формирующегося профессионального поведения специалиста. Функционально активные знания не забываются, а «присваиваются», последовательно пополняя личностный интеллектуальный капитал, необходимый для творческой работы современного инженера [3].

Анализ современной системы подготовки рабочих кадров свидетельствует о необходимости поиска новых подходов к подготовке педагогических кадров для системы профессионально-технического обучения. По нашему мнению, разработка четких концептуальных и методологических ориентиров, определения предметного поля и очерчивания статуса компетентности в системе научного знания будут способствовать как совершенствованию процесса сознательного приобретения обучающимися знаний, так и повышению его эффективности.

Теоретики, аналитики и практики профессионального образования отмечают психолого-педагогическую некомпетентность преподавателей профессиональной школы, подвергают критике существующую систему производства и повышения квалификации педагогических кадров,

указывают на просчеты управления кадровой политикой, в результате которых большинство преподавателей профтехшколы в условиях изменившихся квалификационных требований оказались профессионально некомпетентными в деле реализации главной цели – создания условий для развития личности обучающегося [4, с. 16].

Основная проблематика образования выражается в отставании методологической и технологической культуры, разрыве между теорией обучения и практикой преподавания: преподаватели не всегда понимают логику функционирования педагогических систем, не четко владеют методами управления ими, не умеют компетентно провести анализ и обобщение результатов профессионально-педагогической деятельности.

Ведущим детерминантом целей и сущности профессионального образования выступает понятие «образованность» и дедуцируемое из него понятие «профессиональная подготовка», которая в современной социокультурной ситуации требует не только репродуктивных знаний, умений и навыков, но и мышления, интеллекта, компетентности, креативности, проектно-деятельностной позиции, социальной активности, способности к саморазвитию и самоактуализации.

Общество предъявляет образованию социальный заказ на комплекс востребованных в данной социокультурной ситуации социальных, в том числе профессиональных качеств личности. К элементам, составляющим социальные качества человека, относятся: социально определенные цели его деятельности и способы их реализации; занимаемые социальные статусы и выполняемые роли, а также ожидания в отношении этих статусов и ролей; нормы и ценности, которыми субъект руководствуется в процессе своей деятельности; используемая им знаковая система; совокупность знаний, уровень образования и специальной подготовки, позволяющих оптимально реализовать свой статус и роли, а также ориентироваться в окружающем мире; социально-психологические особенности; активность и степень самостоятельности в принятии решений и др.

Вызовы времени востребовали творчески-деятельный, социально-активный тип личности. Общественный заказ на подобный тип должно обеспечить образование, но оно способно выполнить эту общественную потребность, только будучи социальной общностью креативно-мыслящих, творчески-деятельных и социально-активных людей.

Но приходится констатировать, что социальная роль преподавателя не осознается в качестве первостепенного фактора общественного развития, его социальный статус остается не престижным. В образовательной среде существует мнение, что большинство преподавателей, получивших профессиональную подготовку в репродуктивной модели образования, воспроизводят опыт прошлого и только небольшая часть, преодолевая устаревшие стереотипы, выходит в режим рефлексии, проектирования, инноватики. Широкой ориентации в окружающем мире препятствует локализация мышления и деятельности в определенной отрасли или учебной дисциплине, неразвитость философско-методологического

мышления, неподготовленность к выходу в глобальное информационно-образовательное пространство. Причиной тому является не владение большинством преподавателей элементарной компьютерной грамотностью в силу различных обстоятельств. Необходимо создание достаточной, гибкой, поливариативной, динамичной, непрерывной системы профессионально-педагогической подготовки, особенно для профессионально-технического образования.

Как показывает практика, инженерно-педагогическое образование объективно востребовано, так как оно имеет собственную, присущую только ему ролевую функцию, заменить которую не способна ни одна иная отрасль образования из-за дуальной его природы. Заключается эта функция в воспроизводстве профессионально-педагогических кадров для профессионального образования всех ступеней и направлений на основе принципов непрерывности, открытости, диверсификации и поливариативности, форм и способов повышения профессиональной компетентности, в удобном для обучающегося режиме.

Гибкая квалификация инженера-педагога, его бипрофессионализм позволяют использовать инженерно-педагогические кадры во всех отраслях производства, где инженерная деятельность протекает не только в системе «человек-машина», но и в системе «человек-человек», и психолого-педагогические, социальные, управленческие способности (компетентности), развитые в процессе фундаментальной базовой подготовки, существенно обогащают инженерную и управленческую деятельность. Можно утверждать, что инженер-педагог как специалист с двойной квалификацией более востребован и более адаптивен к рынку труда, чем специалист с моноквалификацией.

Таким образом, можно обозначить главную цель инженерно-педагогического образования на современном этапе – это удовлетворение потребностей общества в высококвалифицированных педагогических кадрах, которые способны выполнять определенные производственные функции:

• прогностическую – определение путей достижения цели профессионально-технического образования, изучение рынка труда и прогнозирование новых профессий, анализ профессиональной деятельности рабочих с целью проектирования программы их подготовки, прогнозирования учебно-воспитательных ситуаций и личного профессионального поведения;

• дидактическую – проектирование содержания образования на всех уровнях (ОКХ, ОПП, учебного плана, программы дисциплины, занятия); выбор учебного материала и средств его преподавания на основе результатов прогнозирования учебной деятельности реального контингента обучающихся, установления логики преподавания учебного материала, и его содержания, разработка технологий обучения, создание дидактического обеспечения учебного процесса, научная организация деятельности;



• **У** учебно-методическую – конструирование и проведение разных видов и типов занятий по теоретическому и производственно-практическому обучению, разработка методик профессионального обучения и организация профессионального общения с обучающимися, использование возможностей дидактических и технических средств в их комплексном взаимодействии повышения эффективности учебного процесса;

• **У** воспитательную – изучение личности обучающихся, постоянное совершенствование работы с ними и учебной группой, развитие совместного руководства и самоуправления в группе, формирование интереса к учебной дисциплине, стойкой ориентации на избранную профессию;

• **У** производственно-техническую – эксплуатация оборудования заведений образования и производства, пользование технической документацией и ее составление, проектирование и расчеты систем, узлов, деталей, технологических процессов и решение других технических задач;

• **У** контрольно-диагностическую – проведение разных контрольно-диагностических мероприятий при теоретическом и практическом обучении, оценка качества обучения; разработка и применение разнообразных средств диагностики качества знаний профессиональной и практической подготовки обучаемых;

• **У** организационную – организация и реализация процесса профессионального обучения учащихся образовательных заведений, рабочих и служащих на производстве, а также незанятого населения в учебных центрах, организация управления подразделениями учебных заведений и предприятий.

Дуальность профессии инженера-педагога также имеет отражение в стандартных производственных функциях – проектировочной, технической, организационной, управленческой, исполнительской (учебной), заключающие в себе типичные задачи деятельности, которые выполняются специалистами, как в образовании, так и на производстве. Это способствует, кроме повышения качества подготовки специалистов, еще и социальной защите выпускников инженерно-педагогических специальностей, предоставляя возможность работать как в образовании, так и на производстве. Учитывая, что основное назначение инженера-педагога – образовательно-просветительская деятельность, большое значение имеют, кроме профессиональных, также мировоззренческие и культурологические его качества.

Отсюда, инженер-педагог должен владеть умениями решать проблемы и задачи социальной деятельности:

• **У** уметь давать оценку и прогнозировать социально-экономические, политические и культурные явления;

• **У** в совершенстве владеть государственным языком и уметь общаться, как минимум, на одном из иностранных языков;

Ø уметь принимать решение и выбирать стратегию деятельности с учетом общечеловеческих ценностей, государственных, производственных и личных интересов;

Ø быть готовым к активному участию в улучшении состояния жизни, обеспечения здоровья человека, безопасности его жизнедеятельности на основании стратегии развития человечества;

Ø уметь защищать свои права на базе действующего законодательства и демократических принципов;

Ø уметь пользоваться, жить и работать в современном информационном пространстве.

В заключении отметим, что система инженерно-педагогического образования уникальна по сути своей. Ее природа дает возможность сформировать гармонично развитого специалиста, совмещающего в себе инженерно-педагогические умения, связанные со способностью решать технические задачи, системно мыслить, проектировать и конструировать технические устройства, разбираться в вопросах экономики, умения работать с людьми, организовывать учебный процесс в профессиональном учебном заведении, воспитывать молодежь, быть руководителем и воспитателем.

#### **Список использованной литературы**

- 1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи** / [за ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
- 2. Образование и подготовка в течение всей жизни – мост в будущее: материалы II Международного конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию, Сеул, 1999** / пер. под ред. Э. М. Калицкого. – Мн. : РИПО, 1999. – 34 с.
- 3. Сазонова З.** Инженерное образование в третьем тысячелетии (европейские тенденции и российские реалии) / З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 36 – 41.
- 4. Цырельчук Н. А.** Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы: [монография] / Николай Андреевич Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2003. – 400 с.

#### **Тархан Л. З. Актуальні аспекти підготовки викладача професійної школи**

У статті розглянуто динаміку сучасних вимог в підготовці викладача професійної школи, що визначають специфіку підходів до визначення цілей, змісту, форм і методів, засобів здійснення. Позначено основні виробничі функції висококваліфікованих педагогічних кадрів, уміння, якими повинен володіти педагог, щоб вирішувати проблеми і завдання соціальної діяльності, направленої на інтеграцію освітньої політики в міжнародні співтовариства.

*Ключові слова:* професійна освіта, професійно-технічна освіта, професійна компетентність, інтелект, інженер-педагог, соціальна активність, саморозвиток.

**Тархан Л. З. Актуальные аспекты подготовки преподавателя профессиональной школы**

В статье рассматривается динамика современных требований к подготовке преподавателя профессиональной школы, определяющих специфику подходов к определению целей, содержания, форм и методов, средств осуществления. Обозначены основные производственные функции высококвалифицированных педагогических кадров, умения, которыми должен владеть педагог, чтобы решать проблемы и задачи социальной деятельности, направленной на интеграцию образовательной политики в международные сообщества.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, профессионально-техническое образование, профессиональная компетентность, интеллект, инженер-педагог, социальная активность, саморазвитие.

**Tarkhan L. Z. Tropical's aspects preparation of teacher of professional school**

In the article the dynamics of modern requirements is examined in preparation of teacher of professional school, determining the specific of going near determination of aims, maintenance, forms and methods, facilities of realization. The basic production functions of highly skilled pedagogical shots, abilities which a teacher must own, are marked, to work out problems and tasks of social activity, directed on integration of educational policy in international associations.

*Key words:* trade education, professional'-technical education, professional competence, intellect, engineer-teacher, social activity, development, self-government.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н. проф. Волкова Н. П.

УДК 338.48:908(477.61)

**І. Є. Татарінов**

**ТУРИСТИЧНЕ КРАЇНОЗНАВСТВО НА ЛУГАНЩИНІ:  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

Від найдавніших часів невичерпним джерелом духовності й культури українця є любов до рідного краю, його багатств, шана до віковичних традицій свого народу. З проголошення у 1991 р. незалежності, на теренах України розпочалося нове зростання інтересу до власної історії, культури, традицій, пам'яток старовини тощо. У світлі цих процесів особливого значення набуває краєзнавство, яке певним чином єднає минулі покоління з

майбутніми поколіннями. Адже як писала відомий педагог XIX ст. Софія Русова, «... треба добре знати свій край, бо рідна земля все одно, що велика сім'я, а земляки – все одно, що родичі» та «... тільки навчаючись любити і свідомо ставитись до свого люду, до свого краю ...ми навчимося шанувати і других людей...» [1, с. 33 – 34]. Тобто можемо підкреслити і освітньо-пізнавальне, і виховне значення популяризації регіонального краєзнавства.

Науковий інтерес до цього явища чітко простежується вже з другої половини XIX ст. Першим в Україні обґрунтував поняття «краєзнавство» як науку і виклав його суть, значення та місце в житті народу Іван Франко у статті «Галицьке краєзнавство» у 1892 р. У цій статті автор відмітив популяризацію краєзнавчих досліджень в Європі, зауваживши, що, наприклад, в Німеччині народознавство було одним з предметів шкільного навчання. Можна також згадати роботи з історії туризму Західної України І. Крип'якевича («Студентські мандрівки 1880 р.» та «Іван Франко як турист»). Загалом, термін «краєзнавство», як і його синоніми («батьківщинознавство», «вітчизнознавство») з кінця XIX ст. досить часто зустрічається у науковій і науково-популярній літературі як у вузькому, так і в широкому розумінні його змісту.

У 1920 – 1930-х рр. досить плідно працював у цій галузі відомий український вчений-енциклопедист С. Рудницький. Він пропонував починати вивчення географії свого краю саме з краєзнавства, і на його основі здійснювати вивчення початкового курсу географії України. Академік С. Рудницький розглядав національне краєзнавство як тримірну, цілісну, нерозривну і відкриту систему, яка функціонує у просторі, часі та соціумі [2, с. 73 – 84].

На жаль, наприкінці 1930-х рр., під час Великого терору загинуло чимало вітчизняних науковців, поетів, митців. Зокрема й С. Рудницький. Однак краєзнавство як наука не щезла. Більше того, вона й надалі інтенсивно розвивалась. Так, академік О. Барков визначав «краєзнавство» як комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і приватним методам дослідження, які однак ведуть у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю в інтересах соціалістичного будівництва [3, с. 134].

Підбиваючи підсумки викладеному вище можна вказати, що краєзнавством є збір, накопичення і популяризація відомостей про певну територію з різних точок зору: географії, геології, метеорології, рослинного і тваринного світу, населення, господарства, історії, культури тощо. А безпосередньо туристичне краєзнавство сформувалося на стику географічного, економічного, історичного й етнологічного краєзнавства, а також туристознавства і рекреації шляхом міждисциплінарного синтезу їх теоретико-методологічних і прикладних напрацювань і використовується як для визначення туристично-рекреаційного потенціалу певної території у широкому розумінні цього поняття, так і у вузькому сенсі, виступаючи для позначення туристично-рекреаційного комплексу краю. Тобто є гармонічним продовженням краєзнавства як науки, та водночас і невід'ємним його складником.

На сьогодні Луганщина має чимало об'єктів туристично-рекреаційного характеру, які використовуються або можуть бути використані для відпочинку, туризму, лікування, оздоровлення населення. Умовно ми можемо їх розділити на природні (природні умови, об'єкти, явища) і соціально-економічні (культурні об'єкти, пам'ятки архітектури, історії, археологічні стоянки, місця, пов'язані з перебуванням видатних постатей. В області офіційно існує 10 основних екскурсійних маршрутів. Зокрема:

1. «Рідний Луганськ». Він передбачає ознайомлення з історією і сьогоденням м. Луганська, оглядову екскурсія по старому і новому місту, відвідування Обласного краєзнавчого музею, Художнього музею, будинку-музею Володимира Даля, меморіалу «Гостра могила».

2. «Луганське козацтво». Передбачено ознайомлення з історією і життям луганського козацтва, відвідини музею луганського козацтва в Станиці-Луганській, участь в обрядових заходах, відпочинок на природі.

3. «Старобільський монастир». Здебільшого проводяться екскурсії по території Старобільського монастиря, відвідування Новоолександрівської конезаводу, катання на конях, відпочинок на березі р. Айдар.

4. «Старобільський степ». Він передбачає відвідування державного ботанічного заказника ім. Юницького, Деркульського конезаводу, Святотроїцької церкви, відвідування музею на території заказника, катання на конях, ознайомлення з Регіональним ландшафтним парком, рослинним світом.

5. «Храми Луганська». Цей маршрут спрямований на ознайомлення охочих з історією луганських церков, з діяльністю земляків-меценатів: В. Даля, Г. Сковороди, П. Холоділіна, сім'ї Алчевських, відвідування діючого кафедрального Петропавлівського собору, Ніколо-Преображенського храму, церкви Димитрія Солунського. Незважаючи на назву, до маршруту чомусь було внесено також відвідини будинку-музею В. Даля та пам'ятник В. Далу.

6. «Б.Д. Грінченко та українська духовність». Відвідувачам пропонується ознайомлення з життям і творчістю видатного українського педагога, просвітителя, письменника, укладача 4-томного «Словника української мови» Бориса Грінченка. Також можна ознайомитись із експозиціями музею, який знаходиться в школі с. Олександрівка, храму Михайла Архангела в с. Михайлівка.

7. «Тут проходив Міус-фронт». Туристам пропонується відвідування Меморіалу «Міус-Фронт», де передбачено ознайомлення з експозицією бойової техніки, пам'ятником Герою Радянського Союзу, льотчиці-винищувачу Л. Літвяк, огляд шахти «Богдан» – місця масових страт радянських громадян німецькими окупантами.

8. «Подвиг героїв-молодогвардійців». На цьому екскурсійному маршруті заплановано ознайомлення з діяльністю підпільної комсомольської молодіжної організації «Молода гвардія» м. Краснодон. Передбачено візит до Меморіального комплексу у м. Краснодон, огляд

експозиції музею «Молода Гвардія», музею в м. Ровеньки, Музею «Пам'яті загиблих» м. Ровеньки, меморіалу «Непокірні», «Алеї слави».

9. «Дорогами Луганщини». Передбачено ознайомлення туристів з історією Луганського краю, міст Стаханова, Алчевська, Брянки, Луганська, заплановано відвідини Стахановського вагонобудівного заводу, ознайомлення з панорамою Алчевського металургійного комбінату. Окрім цього, передбачено також оглядову екскурсію по м. Луганську, обов'язкові відвідини пам'ятника «Перемоги» (м. Стаханов), пам'ятника Невідомому солдату (м. Брянка), огляд у с. Михайлівка Церкви Святого Михайла.

10. «Пам'ятають степи Донецькі...» За цим маршрутом заплановано ознайомлення з історією і сьогоденням рідного краю, відвідини міст Горська, Золотого, Северодонецька, Лисичанська, огляд панорам вугільного краю, заводу «Ліссода», оглядова екскурсія по м. Северодонецьк, м. Первомайськ з оглядом пам'ятника М.І. Бахмутському, панорами вугільного краю (м. Горське, Золоте), пам'ятника Г. Капустіну у м. Лисичанську [4].

Існує також безліч неофіційних екскурсійних маршрутів, які є навіть більш насичені туристично-рекреаційними та історико-культурними об'єктами. Однак вони поки що не є офіційними та не набули сталості.

Окрім цього, в області чимало заповідних місць і пам'яток природи. Під персональною іменною охороною знаходяться 58 видів рослин, 29 з них внесені до «Червоної книги України». Існує кілька «зелених» маршрутів: в Стрельцовський і Провальський степ, урочище Юницького, Конгресів яр.

За даними державного земельного кадастру в автоматизованій системі кадастру самостійно відображені як юридичні особи Луганський природний заповідник і його відділення (відділення «Стрілецький степ», відділення «Провальський степ», Станично-Луганське відділення) загальною площею близько 1,6 тис. га. Зокрема, «Провальський степ», розташований недалеко від м. Свердловськ, є єдиним на Донецькій височині унікальним комплексом, багатим різнотравно-типчакково-ковилувими степами, переважаючись із каменистими і чагарниковими степами, байрачними дібровами, ділянками луків тощо. Тут збереглося 729 видів вищих рослин, зокрема понад 110 реліктових та ендемічних. Тут водяться засць-русак, ховрах, лисиця, ласка, єнотовидний собака, безліч різних птахів, серед яких дрохва і степовий орел.

«Стрілецький степ» розташований поблизу смт. Мілове, відноситься до південного виду степів і має на своїй 522,7-гектарній площі 556 видів рослин. Ця формація створена з метою охорони і відтворення популяції байбака степового. «Станично-Луганська філія» складається з семи заплавної озер-стариць Сіверського Дінця, являє собою терасово-низинову діброву з вкрапленнями сосни звичайної, які чергуються з заростями вільшняка і верболозів. Загальна площа Луганських земель рекреаційного призначення становить 1539,7 га.

У регіоні на основі місцевих мінеральних вод функціонують також Луганська фізіотерапевтична поліклініка, Новопсковський санаторій

«Перлина», водолікарня та санаторій «Сосновий» в Старобільському районі, низка профілакторіїв у Кремінському, Попаснянському, Станично-Луганському та Слов'яносербському районах області. Запас цілющих вод регіону практично необмежений, що дозволяє розширити у майбутньому мережу оздоровчих закладів [4].

Навіть на перший погляд можна побачити, що вищенаведені 10 офіційних маршрутів не відображають і чверті об'єктів області. Безумовним фактом є те, що, наприклад, так званий сільський зелений туризм на Луганщині поки що не набув популярності. І як свідчить досвід провідних країн Європи із розвиненою туристичною інфраструктурою, цей напрямок останнім часом стає все більш популярним серед європейців. Зазначимо, що в області ресурси та потенціал для розвитку цього напрямку є. Зокрема, в січні 2007 р. було утворено Луганське обласне об'єднання Спільки сприяння розвитку сільському зеленому туризму в Україні. Це об'єднання включає 5 районних організацій (Біловодську, Лутугинську, Старобільську, Міловську і Новопокровську). У той же час п'яти районів звісно замало для популяризації цього напрямку. Слід продовжувати роботу в напрямку залучення до роботи Троїцького, Білокуракинського, Сватівського та інших районів, які також могли б сприяти покращенню туристичного іміджу Луганщини.

На сьогодні в області налічується близько 10 садиб, в яких готові приймати туристів. Кожна садиба має свою власну оригінальну назву. Виділимо 7 найбільш пристосованих до прийому відвідувачів на даний момент садиб. Зокрема:

1. «Мрія рибалки» (м. Щастя)
2. «Дім, закутаний в теплінь» (сmt. Біловодськ)
3. «Єрмак» (сmt. Біловодськ)
4. «Садиба на узліссі» (с. Шульгінка)
5. «Лісовий затишок» (с. Дубове)
6. «Екстрім» (с. Болотенне)
7. Садиба «Черепахи» (с. Денежніково) [5].

Як свідчить практика, попит на цей вид туристичного відпочинку є, однак через брак рекламної інформації, слабе фінансування заходів та занедбаність транспортної інфраструктури кількість відвідувачів поки що мізерна. Без підтримки влади на рівні області це питання важко вирішити.

Ще одним вектором розвитку рекреаційного напрямку туризму є більш широке використання ресурсів кінних заводів Луганської області. Адже на її території знаходиться 4 (з 10 по всій Україні) кінних заводи. Раніше ці підприємства більш активно використовувалися для залучення туристів, пропонуючи широкий спектр туристичних послуг: катання на конях, відвідування музеїв заводів, частування кумисом тощо. Безумовно, відродження цього напрямку привернуло б чимало туристів в Луганську область. Наприклад, можна було розробити кінні тури по степу та екскурсії по безпосередньо конезаводам. У той же час, заради цього необхідна знову ж таки підтримка обласної влади. Зокрема, конезаводи, будівлі яких є

пам'ятниками історії та архітектури, вимагають негайної реконструкції усєї інфраструктури. Окрім цього, туристичні агентства області не приділяють достатньої уваги цьому напрямку і тому практично не співробітничать із конезаводами. Хоча Деркульський та Стрілецький кінні заводи вже налагодили певні контакти з деякими турфірмами.

Окрім цього, село Пархоменко Краснодонського району має значний потенціал у популяризації такого напрямку, як гончарне ремесло, яке достатньо потужно представлене у цьому населеному пункті студією «Гончарик», яка існує вже 18 років. Потенціальним туристам можливо було б цікаво долучитися до місцевого побуту, ремесел, тощо. Іноземним туристам безумовно був би цікавим майстер-клас із виготовлення глиняної кераміки.

Недостатня увага, на наш погляд, приділяється такому унікальному комплексу, як Мергелева гряда, що біля Перевальська. Ще 2004 р. було знайдено та розпочато дослідження цього комплексу, біля якого сьогодні точаться спори щодо археологічної сутності цієї знахідки. Згідно попередніх результатів, ця гряда являла собою старовинний комплекс земляних та кам'яних споруд на площі 1,3 кв. км. Пропонувалося, що дана пам'ятка буде музейофікована із залученням ЮНЕСКО, буде створено археологічний парк для туристів, яким би надавалися первинні знання про археологію із майстер-класом. Однак останні дослідження та висновки досвідчених вчених-археологів, зокрема, професора ЛНУ імені Тараса Шевченка Костянтина Красильникова засвідчили, що даний об'єкт не є рукотворним, тобто про його археологічну сутність не може йти мова, адже сама гряда є природного походження. Інша справа, що цей об'єкт можна було б кваліфікувати, як унікальний природний об'єкт. Утім, спори щодо цього не припиняються, як і стоїть робота із уведення цього пам'ятника до списку офіційних туристичних маршрутів на Луганщині та його паспортизації.

Зауважимо, що розвиток археологічного туризму на Заході свого часу дозволив залучити до археологічних пам'ятників додаткові кошти, що дозволило зберегти ці об'єкти та вкласти гроші в туристичну інфраструктуру. Тобто інвестиції у цю сферу дуже важливі не тільки з точки зору прибутку та створення робочих місць. У такий спосіб підвищуватиметься туристична привабливість Луганщини та відбудеться поступове ламання стереотипу щодо промислової сутності та деякої непривабливості області. Так, навесні цього року луганські археологи знайшли у Попаснянському районі місце розташування літньої ставки хана Золотої Орди Абдаллаха, який правив з 1361 по 1370 роки. Досліджене місце являє собою коло діаметром близько 800 метрів і займає гребінь високого вододільного плато, обмеженого з півдня і з півночі ярами. З історичних джерел відомо, що татари ставили юрти навколо намету хана. По колу й залягали артефакти, що знайшли луганські археологи на обстеженій території. В ході розкопок було знайдено більше 3 тисяч мідних і срібних монет, залізні бойові сокири, кінські вудила, жіночі прикраси,



також заготовки для карбування монет. Не припиняються розкопки й в інших районах Луганщини. Отже, можемо наголосити на значному потенціалі туристичної археології Луганської області.

Заради підвищення туристичної привабливості в області недостатньо повно використовуються значні водні ресурси. Зокрема, Кременський район, Сіверодонецьк та деякі інші регіони мають декілька лісових озер, які б за відповідних інвестицій та їх облаштування могли б привернути туристів. Створення кемпінгів, туристичних стежок, спортивного рибальства тощо могло б привернути до цих районів чимало туристів. У той же час через забрудненість і засміченість водойм та інвестиційну непривабливість області інвестори поки що не поспішають вкладати кошти у цю галузь. Очевидно, що більш чітка та рішуча позиція обласної влади дозволила б зрушити з місця цю проблему. передполагаєт оборудованіе кемпінгов, туристических троп).

Ще одним не менш важливим напрямком розвитку туризму на Луганщині є популяризація теми козацтва. Як відомо з історичних джерел Луганщина завжди посідала прикордонне становище. А її землі заходилися у користуванні як Війська Запорізького, так і Війська Донського. Ця обставина обумовила унікальність та неповторність культури та побуту козацтва Луганщини.

Поза увагою залишаються також деякі об'єкти старовини, пам'ятки архітектури. Зокрема, сумна доля спіткала т.зв. будинок Гартмана, засновника та першого власника Луганського паровозобудівного заводу імені Жовтневої революції. Розташований на лівому березі р. Лугань, цей будинок ще донедавна являв собою самотній пам'ятник архітектури із неповторним стилем. Однак на сьогодні від цього об'єкта майже нічого не залишилось. Вже зруйновані фасад будинку, стеля, практично усі стіни будівлі.

Ще одним об'єктом, який може повторити долю будинку Гартмана є унікальний за стилем та неповторністю двоповерховий маєток луганського міського архітектора к. ХІХ – поч. ХХ ст. Ф.Ф. Булацеля. Раніше цей будинок був оточений парком з тополями та липовими алеями, залишки яких збереглися донині. На фасадній частині будинку знаходилися дві круглі з зубчастим верхом башти, які робили його схожим на середньовічний замок. Доріжки біля маєтку були викладені червоною цеглою. На цій території працювали фонтани, було чимало квітників тощо. Сама будівля розташовувалася поруч із Луганським ботанічним садом, який вже фактично знищений діючою водозабірною станцією. У 1909 р. маєток викупив директор паровозобудівного заводу К. Хржановський, який прожив у ньому до 1919 року [6]. На жаль, за часів СРСР та особливо після розпаду країни у 1991 р. цей унікальний об'єкт став занедбаним і на сьогодні знаходиться в аварійному стані. Необхідні зусилля як громадськості, так і міської влади заради врятування цієї пам'ятки, її реконструкції та внесення до реєстру пам'яток архітектури. Це дозволило б розширити список туристичних об'єктів Луганщини.

Вимагають також уваги й ще чимало пам'яток архітектури Луганщини, які так само знаходяться в аварійному стані. Суттєвих реставраційних робіт вимагає одна із своєрідних візитних карток Луганська – готель «Україна» (колишній «Октябрь»), шестиповерховий і єдиний чотиризірковий готель у Луганську. Він був спроектований архітектором Й. Каракісом і побудований протягом 1944–1947 рр. На наш погляд, статус будівлі «Пам'ятка архітектури місцевого значення» не відображає того значення, яке дійсно має ця унікальна споруда. Навколо готелю й зараз точаться суперечки та міфи щодо авторства проекту, участі у будівництві німецьких військовополонених та ін. Розробка та створення окремого екскурсійного маршруту «Готель Україна» дозволило б привернути більше уваги до цієї пам'ятки, віднайти потенціальних інвесторів і розширити список туристичних об'єктів міста.

Таким чином, туристичне краєзнавство на Луганщині має неабиякий потенціал для розвитку. Скоординовані дії влади та органів місцевого самоврядування з накопичення і популяризації відомостей про Луганщину з одного боку, та громадськості з іншого дозволять, на наш погляд, підвищити туристичну привабливість Луганщини та сприяти поліпшенню інвестиційного клімату в регіоні.

Наведені вище приклади свідчать, що Луганська область має значний туристичний потенціал. Розвиток туристичного краєзнавства сприятиме подальшому розвитку області та її перетворенню в потужний туристичний край. У той же час, через брак фінансування та недостатню увагу та піклування цим питанням з боку обласної влади та органів місцевого самоврядування гальмує ці процеси. Громадськість та бізнес-кола Луганщини мають певні кошти на розвиток туристичної галузі, однак економічна нестабільність та відсутність гарантій та допомоги владних структур області не сприяють появі відповідних інвест-проектів.

Як бачимо, Луганщина має недостатню кількість туристичних маршрутів. А ті, що є наповнені не найкращим чином. Тим не менш, ті люди, які взялися за розвиток туристичних об'єктів, оптимістично оцінюють перспективи розвитку. Тим більше, у якості позитиву області можна відмітити порівняну дешевизну відпочинку і його новизну.

Не достатньо повне використання рекреаційного потенціалу області та повільний розвиток зеленого туризму також є ще однією особливістю туристичної Луганщини. Утім з кожним роком з'являється дедалі більше інвесторів, бажаючих робити капіталовкладення у цю галузь. Останні знахідки Луганських археологів на теренах області зростання до цього уваги з боку громадськості дозволяють зробити оптимістичні прогнози стосовно потенціалу цього напрямку.

Викликає певне занепокоєння стан охорони пам'яток історії та архітектури в обласному центрі та області, які руйнуються та переобладнуються місцевими підприємцями, досить часто порушуючи первинний вигляд пам'ятки. Водночас є сподівання, що держава, обласна влада і органи місцевого самоврядування звернуть увагу на цю проблему.

Наголосимо, що саме туристичне краєзнавство здатне репрезентувати всьому світові багатство національної історико-етнокультурної спадщини Луганської області, зацікавити нею широкі верстви населення української держави, насамперед, молодь, здатне відновити унікальні занедбані об'єкти старовини, спроможне допомогти музеям Луганщини, заповідникам і національним паркам заробляти достатні кошти для самофінансування й своєчасного проведення реставраційних, консерваційних чи інших робіт.

#### **Список використаних джерел та літератури**

**1. Соловей М.** Шкільна географія і краєзнавство у педагогічній спадщині Софії Русової / М. Соловей // Географія та основи економіки. – 2001. – № 1. **2. Кандя А.** Академік С. Рудницький і розвиток українського краєзнавства / Академік Степан Рудницький – основоположник географічної науки : зб. наук. пр. / відп. ред. О. І. Шаблій. – Львів : ЛДУ імені Івана Франка, 1994. **3. Барков А. С.** О научном краеведении. Еще о научном краеведении / Вопросы методики и истории географии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. **4. Луганська** обласна державна адміністрація: Режим доступу до статті: <http://www.loga.gov.ua/region/tourism>. **5. Сільський** зелений туризм на Луганщині. Офіційний сайт : <http://turgreen.lg.ua/index.html>. **6. Маркевич А.** История участка Цупова / Жовтневка // Паралель-Медіа. – Режим доступу до статті : <http://paralel-media.com.ua/p49687.html>

#### **Татарінов І. Є. Туристичне краєзнавство на Луганщині: проблеми та перспективи розвитку**

У статті на великому фактичному матеріалі розглядаються основні напрямки розвитку туристичного краєзнавства на теренах Луганської області. Простежено еволюцію становлення туристичного краєзнавства, визначено тлумачення даного поняття. Охарактеризовано сучасний стан туристичного краєзнавства на Луганщині, наведено конкретні приклади та кількісні показники об'єктів. Зроблено узагальнення та висновки. Окреслено нові напрямки та потенціал розвитку туристичної галузі області. На підставі аналізу стану та перспектив розвитку туризму в області розроблено відповідні пропозиції та рекомендації.

*Ключові слова:* туризм, краєзнавство, туристичне краєзнавство, рекреація, потенціал, Луганщина.

#### **Татарінов И. Е. Туристическое краеведение на Луганщине: проблемы и перспективы развития**

В статье на большом фактическом материале рассматриваются основные направления развития туристического краеведения на территории Луганской области. Прослежена эволюция становления туристического краеведения, определены толкования данного понятия. Охарактеризовано современное состояние туристического краеведения на Луганщине, приведены конкретные примеры и количественные показатели объектов.

Сделано обобщения и выводы. Определены новые направления и потенциал развития туристической отрасли области. На основании анализа состояния и перспектив развития туризма в области разработаны соответствующие предложения и рекомендации.

*Ключевые слова:* туризм, краеведение, туристическое краеведение, рекреация, потенциал, Луганщина.

**Tatarinov I. Ye. Tourist Study of Local Lore in Luhansk region: problems and prospects**

The article on the extensive factual material examines the main directions of development of tourism study in the territory of Luhansk region. Traced the evolution of tourism regional studies, defined interpretation of this concept. Characterized the current state of tourism study in Luhansk, given concrete examples and quantitative projects. Make generalizations and conclusions. Outlined new directions and potential tourism development of area. Based on analysis of the status and prospects of tourism development in respective offers and recommendations.

*Key words:* Tourism, Local Lore, Tourist Study of Local Lore, recreation, potential, Luhansk.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сорокіна Г. О.

УДК 378.126

**Г. А. Умерова**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ АНАЛИТИЧЕСКОЙ И  
ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

Социально-экономические преобразования, являясь результатом развития общества, вносят изменения в национальный образовательный процесс. Интенсивным толчком для этого послужило вхождение Украины в Единую Европейскую систему образования. По мнению многих ученых, перспективным направлением в высшей школе, отвечающим требованиям рынка труда, является подготовка специалистов на основе компетентностного подхода. Это обусловлено значимостью не только знаний, умений и навыков, а также качествами личности и опыта. Для продуктивной работы в условиях повышенных требований со стороны работодателей наряду с другими качествами личности, необходимо выделить аналитические способности и обратить внимание на аналитическую деятельность. Следует отметить, что актуально это стало не только в управленческих и экономических специальностях, но и ряду

других специальностей для которых до недавнего времени аналитика не являлась основополагающей.

Анализ литературы показал, что в ходе поисков путей повышения качества образования, внимание многих исследователей обращено к теоретическим и практическим вопросам компетентного подхода. Следует отметить, что особую актуальность в данной области исследований стали занимать научные работы, связанные с вопросами формирования и развития, как профессиональной компетентности, так и отдельных её составляющих (в различных отраслях подготовки специалистов). Изучая научные публикации, мы обратили внимание на возрастающий интерес к аналитической и информационно-аналитической компетентности.

Аналитическая компетентность рассматривается в научных работах И. А. Абрамовой (для будущих инженеров аграрного профиля), Н. А. Зинчук (для будущих специалистов управленческих направлений). Исследуя вопросы формирования аналитических компетенций, Л. П. Половенко, в одной из своих публикаций раскрывает сущность и структуру аналитической компетентности будущих специалистов экономической кибернетики. А. М. Аронов, Е. В. Баранова, Г. С. Саволайнен определяют значимость аналитической компетентности для педагогов. Так, например, Г. С. Саволайнен, изучая социокультурную компетентность учителя, выделяет в её структуре, наряду с другими компетентностями – аналитическую.

Информационно-аналитическая компетентность представлена в научных работах Е. С. Гайдамак, Е. В. Назначило, Н. И. Рыжовой, Е. В. Филимоновой, В. И. Фомина и в некоторых работах Т. М. Елкановой. Более того отечественными педагогами-исследователями начаты исследования в области изучения путей формирования информационно-аналитической компетентности среди которых: И. В. Баурина (для будущих экономистов) и Т. В. Волкова (для будущих инженеров-педагогов).

Итак, анализ литературы показал существование двух близких по значению компетентностей – аналитической и информационно-аналитической. В связи, с этим возникает вопрос: что по сути своей шире и охватывает больший спектр действий аналитическая компетентность или информационно-аналитическая компетентность, и где грань различия между ними, если такова существует? Ответ на поставленный вопрос и является целью данной статьи.

Исследуя научные работы, нами были рассмотрены определения аналитической и информационно-аналитической компетентностей разных авторов: аналитическая компетентность – И. А. Абрамова, Н. А. Зинчук, Л. П. Половенко, Г. С. Саволайнен, Н. В. Харитоновна; информационно-аналитическая компетентность – Е. С. Гайдамак, Е. С. Назначило, Н. И. Рыжова и В. И. Фомин.

На основе проведённого анализа представлен перечень определений аналитической и информационно-аналитической компетентностей рядом исследователей (табл. 1).

Таблиця 1

**Перечень определений аналитической и  
информационно-аналитической компетентностей**

Ф.И.О. автора	Определение
1	2
<b>Определение аналитической компетентности</b>	
Абрамова И. А.	<i>Аналитическая компетентность</i> студента инженерного факультета аграрного профиля – это составная часть его профессиональной компетентности, основанная на самоактуализации аналитической деятельности, отражающая уровень подготовленности выпускника к выполнению аналитической деятельности на сельскохозяйственных предприятиях [1, с. 51]
Половенко Л. П.	<i>Аналитическая компетентность</i> – система экстрафункционального обеспечения аналитических функций специалиста экономической кибернетики, выраженная в готовности и способности к аналитической деятельности, а также как набор личных качеств специалиста, необходимых для адаптации и эффективной управленческой деятельности [2, с. 83]
Харитоновна Н. В.	Аналитическая компетентность – умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности [3]
Зинчук Н. А.	<i>Аналитическая компетентность</i> как составляющая профессиональной компетентности представляет собой интегративную, постоянно обогащающуюся характеристику менеджера, которая обуславливает выполнение профессиональных аналитических заданий в сфере управления, связанные с: выявлением объективных закономерностей и тенденций развития явлений и процессов управленческого цикла; использованием аналитических методов для установления причинно-следственных связей между ними; определением целесообразности и последовательности действий управленческого влияния, предоставлением необходимой и достаточной информации принятия эффективных управленческих решений; разработкой рекомендаций, направленных на достижение максимально позитивных результатов в общей цели управления [4]
Саволайнен Г.С.	<i>Аналитическая компетентность</i> представляет собой систему знаний в области педагогического анализа и аналитической деятельности; осознание их значимости в образовательном процессе; владение методами и приёмами педагогического анализа и наличие позитивного опыта такой деятельности и обучения учащихся элементами анализа в образовательном процессе [5, с. 98]

*Продолжение табл. 1*

<b>Определение информационно-аналитической компетентности</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>
Гайдамак Е.С.	<i>Информационно-аналитическая компетентность</i> – готовность к решению профессионально-педагогических задач с помощью информационно-коммуникативных технологий на основе семантической обработки информации в условиях быстрого изменения информационной среды [6, с. 35]
Назначило Е.С.	<i>Информационно-аналитическая компетентность</i> преподавателя рассматриваем как интегративную характеристику личности, отражающую его готовность и способность эффективно осуществлять поиск, сбор, анализ, обработку информации и продуктивно использовать её в процессе решения профессиональных задач [7, с. 42].
Рыжова Н. И. Фомин В. И.	<i>Информационно-аналитическая компетентность</i> специалиста экономического профиля, рассматривается, как часть его профессиональной компетентности в предметной области, и определяют как готовность к решению профессиональных задач в социально-экономической сфере с помощью информационно-коммуникационных технологий на основе семантической обработки информации в условиях быстрого изменения информационной среды [8, с. 359].

Итак, обобщая вышеизложенное, отмечаем, что аналитическая и информационно-аналитическая компетентности, имеют следующие общие положения:

- могут являться компонентом профессиональной компетентности и входить в её структуру;
- являются интегральной и постоянно обогащаемой характеристикой личности (что в принципе согласуется с понятием компетентность);
- особенности их содержания связаны с особенностями образовательно-квалификационных требований (или с содержанием профессиональной компетентности) специалистов различных профилей;
- направлены на анализ информации.

Так же из анализа представленных определений можно сделать вывод не только о сходстве данных компетентностей, но и об их различиях. Так, например, определения аналитической компетентности, показывают нам широту его понятия, что проявляется в решении профессиональных задач с помощью анализа информации, явлений, процессов, а также в установлении причинно-следственных связей между ними и т. д. Это явно прослеживается в определении Н. А. Зинчук.

Г. С. Саволайнен суть аналитической компетентности педагога тесно связывает с его аналитическими способностями и выделяет анализ как одну из важнейших функций процесса управления. «Анализ, аналитическая деятельность позволяют учителю «проникнуть» во внутренний мир ребенка, в мотивационную сферу его личности, понять причины, вызвавшие

те или иные действия и поступки личности» [5, с. 98]. Автором показана широта аналитической компетентности будущего педагога, основанная на системе знаний в области педагогического анализа (анализ педагогических ситуаций, анализ и самоанализ собственной педагогической деятельности, анализ результатов обучения, психоанализ и т. д.) и аналитической деятельности.

Из определения Н. В. Харитоновой, мы видим, что аналитическая компетентность может являться основой или входить в структуру рефлексивной компетентности. Это связано с тем, что для оценки собственной деятельности создаётся необходимость проведения анализа данной деятельности.

Следует отметить трактование понятия аналитической компетентности следующих авторов. А. М. Аронов и Е. В. Баранова рассматривают аналитическую компетентность педагога как комплекс двух блоков: первый – способность к анализу учебной и научной литературы; второй – способность к анализу конкретных деятельностных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью: уметь анализировать педагогические ситуации, принимать решение, уметь выстраивать отношения с коллегами, родителями, администрацией образовательных учреждений [9]. Более того необходимо отметить, что формирование аналитической компетентности будет осуществляться под воздействием комплекса определённых компетенций. Так, Л. А. Мельникова, излагая содержание аналитических компетенций педагога, выделила две их составляющие, которые сводятся к следующему – к умению и способности оперировать различными информационными потоками и к анализу и синтезу сложившейся образовательной ситуации [10]. Данные пояснения дают нам представление о широте понятия аналитической компетентности, об общем его содержании.

Анализ определений и понятий информационно-аналитической компетентности показывает узкую его направленность и сводится к решению профессиональных задач на основе анализа определённой информации. В данном случае, на наш взгляд, основой информационно-аналитической компетентности является умения находить нужную информацию, структурировать её, выделять главное и второстепенное, критически осмысливать её и т. п.

Основываясь на анализе определений и понятий двух близких по значению компетентностей (аналитической и информационно-аналитической) можно сделать вывод, что грань различия между ними заключается в следующем: аналитическая компетентность включает в себя анализ информации, явлений, ситуаций, процессов, деятельности, их результатов и т. п.; информационно-аналитическая компетентность – анализ и преобразование информации. Подтверждение данного заключения мы также находим в одной из научных публикаций Л. П. Половенко. По мнению автора, понятие аналитической компетентности является намного шире, чем информационно-аналитической компетентности [2, с. 84].



Таким образом, мы показали, что понятия аналитической и информационно-аналитической компетентности не тождественны по своему значению – как одна из возможных точек зрения. Но изучая данные определения и понятия, нами сделан ещё один вывод, что ключевым моментом в их понимании является – анализ информации. В связи с этим возникает необходимость в уточнении понятия «информации». Но как отмечают многие учёные понятие «информация» многогранна и однозначного его определения и понятия не существует.

Рассмотрим несколько определений слова «информация». Итак, словарь иностранных слов даёт следующее пояснение информации: сообщение о чём-либо; сведения, являющиеся объектом хранения, переработки и передачи [11, с. 245]. В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой информация излагается как совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними. Является одним из ресурсов, используемых человеком в трудовой деятельности и в быту [12, с. 52]. Из данных определений мы понимаем, что информация это то, что может передаваться устным способом или на каких-либо материальных носителях (в печатном или электронном виде). Тогда согласно данному пониманию информации, действительно информационно-аналитическая компетентность будет ограничена в своём содержании, и возможно будет заключаться в анализе информации изложенной на неких информационных ресурсах (материальных носителях) или передаваемой устным способом.

В Большой Советской Энциклопедии обозначено, что информация (от лат. *information* – разъяснение, изложение) первоначально рассматривается как сведения, передаваемые одними людьми другим людям устным, письменным или каким-либо другим способом (например, с помощью условных сигналов, с использованием технических средств и т. д.), а также сам процесс передачи или получения этих сведений [13, с. 353]. Т. е. информация может передаваться вербальным и невербальным способом. Так, например, в практике преподавания педагог очень часто может получать от обучающихся невербальную информацию. По жестам, взгляду, мимике у него есть возможность определить заинтересованность или незаинтересованность студента на занятии и т. п. Если педагог правильно интерпретирует полученные данные и информацию, то на основе анализа собственной деятельности сможет внести в неё определённые коррективы. Таким образом, понятие информации расширяет свои границы.

Для подтверждения наших размышлений обратим внимание на понятие информации, представленное в словаре С. И. Ожегова. Одной из трактовок информации является – сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством [14, с. 253]. Значит «информация» это не только определённого рода продукт, передаваемый различными способами (вербальным и невербальным), но и «сведения о процессах воспринимаемые человеком». А это говорит о том, что, например, любая сложившаяся ситуация (например, производственная или педагогическая)

или деятельность (возможно собственная), воспринимаемая нами «как сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах» и будет в последующем являться для нас информацией. Более того всё то, что мы будем воспринимать нашими органами чувств (определённые данные), будет являться для нас информацией, но после того когда мы полученным данным припишем некий смысл на основе имеющихся уже знаний.

Таким образом, под информацией мы будем понимать всевозможные данные, сведения и т.п. происходящие вокруг нас, которые воспринимаются нашими органами чувств и которым в последующем приписывается определённый смысл. Это в свою очередь означает, что аналитическая и информационно-аналитическая компетентность тождественны по своей сути и направлены на анализ информации в широком понимании этого слова. Так мы получили вторую точку зрения главного вопроса статьи.

Итак, делая вывод можно отметить о существовании двух возможных точек зрения о тождественности понятий аналитической и информационно-аналитической компетентности. В дальнейших исследованиях мы будем использовать термин «аналитическая компетентность», т.к. считаем, что анализу будет подлежать информация окружающая нас в любой форме и любом виде.

Соответственно на основе выполненного анализа мы отмечаем аналитическую компетентность в структуре профессиональной, которая представляет собой интегральную характеристику личности будущего специалиста и направлена: на умение анализировать информацию в целях её использования в учебной и профессиональной деятельности; на решение учебных и профессиональных вопросов методом анализа в условиях неполной информированности; на умение анализировать собственную учебную и профессиональную деятельность, в целях повышения её эффективности; на понимание и осознание изучаемого вопроса в процессе обучения и профессиональной деятельности через аналитическую деятельность.

Нами определено, что практически не исследованной остаётся сущность аналитической компетентности в подготовке специалистов инженерно-педагогического направления. В связи с этим создаётся необходимость в дальнейшем определить компонентное (компетенции) содержание аналитической компетентности для будущих инженеров-педагогов.

### **Список использованной литературы**

**1. Абрамова И. А.** Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анна Андреевна Абрамова. – М. : РГБ, 2007. – 179 с. **2. Половенко Л. П.** Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики /

Л. П. Половенко // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія: щоквартальний науково-практичний журнал. – 2012. – № 1. – С. 81 – 90. **3. Новак Е. С.** Профессиональная компетентность специалистов по социальной работе как совокупность профессиональных и личностных компонентов : [Электронный ресурс] / Е. С. Новак, Ю. В. Фалалеева. – Режим доступа : [www.volsu.ru/rus/structure/facult/philos/spp/st2.doc](http://www.volsu.ru/rus/structure/facult/philos/spp/st2.doc). **4. Зінчук Н. А.** Актуальні питання формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів [Электронный ресурс] / Наталія Анатоліївна Зінчук. – Режим доступа : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2009\\_3/files/ped\\_2009\\_03\\_39\\_Zinchuk.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_3/files/ped_2009_03_39_Zinchuk.pdf). **5. Саволайнен Г. С.** Формирование социокультурной компетентности студентов – будущих учителей в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] / Г.С. Саволайнен. – Режим доступа : [library.krasu.ru/ft/ft/\\_articles/0103668.pdf](http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0103668.pdf). **6. Гайдамак Е. С.** Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Сергеевна Гайдамак. – Омск : РГБ, 2006. – 214 с. **7. Назначило Е. С.** Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Валерьевна Назначило. – Магнитогорск, 2003. – 193 с. **8. Рыжова Н. И.** Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения [Электронный ресурс] / Н. И. Рыжова, В. И. Фомин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 11. – № 4(2), 2009. – С. 358 – 361. – Режим доступа : [http://www.sscsmr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009\\_4\\_358\\_361.pdf](http://www.sscsmr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_358_361.pdf). **9. Аронов А. М.** Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании: [Электронный ресурс] / А. М. Аров, Е. В. Баранова. – Режим доступа : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990-c112-115>. **10. Мельникова Л. А.** Аналитические компетенции в контексте современных инноваций высшего университетского образования [Электронный ресурс] / Л. А. Мельникова // Режим доступа : [http://rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference\\_ped/section\\_4/melnikova.doc](http://rspu.edu.ru/rspu/science/conferences/conference_ped/section_4/melnikova.doc). **11. Современный** словарь иностранных слов : ок. 20000 слов. – СПб. : «Дуэт», 1994. – 752 с. **12. Конджаспирова Г.М.** Педагогический словарь / Г. М. Конджаспирова, А. Ю. Конджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с. **13. Большая Советская Энциклопедия** : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская Энциклопедия, 1972. – Т. 10 Ива-Италики, 1972. – 592 с. **14. Ожегов С. И.** Словарь русского языка : 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1991. – 917 с.

**Умерова Г. А. Теоретичний аналіз понять аналітичної та інформаційно-аналітичної компетентностей**

У статті представлений теоретичний аналіз понять аналітичної та інформаційно-аналітичної компетентностей при підготовки фахівців різних профілів. На основі проведеного аналізу позначені дві точки зору в розумінні тотожності даних компетентностей, які виникають унаслідок відсутності єдиного тлумачення поняття «інформація». Викладено основні загальні положення аналітичної та інформаційно-аналітичної компетентностей, а також визначена межа їх відмінності.

*Ключові слова:* аналітична компетентність, інформаційно-аналітична компетентність, аналіз, інформація.

**Умерова Г. А. Теоретический анализ понятий аналитической и информационно-аналитической компетентностей**

В статье представлен теоретический анализ понятий аналитической и информационно-аналитической компетентностей при подготовке специалистов различных профилей. На основе проведенного анализа обозначены две точки зрения в понимании тождественности данных компетентностей, которые возникают по причине отсутствия единого толкования понятия «информация». Изложены основные общие положения аналитической и информационно-аналитической компетентностей, а также определена грань их различия.

*Ключевые слова:* аналитическая компетентность, информационно-аналитическая компетентность, анализ, информация.

**Umerova G. A. Theoretical analysis of the analytic and information-analytical competency**

The paper presents a theoretical analysis of the concepts of analytical and information-analytical competency in the preparation of different professions. Based on the analysis identified two points of view to understand the identity of these competences, which arise due to the lack of a common understanding of the concept of «information». The basic position of general analytical and information-analytical competency, and determined face their differences.

*Key words:* analytical competency, information-analytical competency, analysis, information.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Тархан Л. З.

УДК 378.141

**Э. Р. Шарипова**

## **СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

Компетентностный подход является основополагающим в подготовке профессионалов любой сферы деятельности. Задача реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, в частности в подготовке инженеров-педагогов, способствует достижению его основной цели – подготовке профессионально компетентного инженера-педагога соответствующего профиля, конкурентоспособного на рынке труда. Что же входит в сущность понятия «профессиональная компетентность инженера-педагога»?

Следует отметить, что в настоящее время проблема определения сущности профессиональной компетентности инженера-педагога является объектом исследований психологов, педагогов, специалистов-практиков.

Начиная с 80-х годов XX века, многие отечественные и зарубежные ученые посвятили работы исследованию профессиональной компетентности (В. Адольф, В. Байденко, В. Введенский, Н. Грохольская, В. Демин, Дж. Равен, Э. Зеер, И. Зимняя, И. Исаев, В. Краевский, Н. Креденец, Н. Кузьмина, А. Петров, Л. Петровская, Л. Тархан, Л. Усеинова, Л. Фишман и др.), давая ей свое определение.

Итак, цель данной статьи заключается в теоретическом анализе сущностной характеристики профессиональной компетентности инженера-педагога.

Согласно определению Международного департамента стандартов в обучении, достижении и образовании (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI) компетентность – это способность квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять задания или работу. При этом понятие компетентности содержит набор знаний, навыков и отношений, которые дают возможность личности эффективно осуществлять деятельность или выполнять определенные функции, которые подлежат достижению определенных стандартов в профессиональной отрасли или виде деятельности [4].

В современном профессиональном образовании компетенции понимаются как: результат и критерий качества подготовки специалиста (А. Бермус, И. Зимняя); практическое выражение модернизации содержания образования (В. Краевский); базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (И. Исаев); новый подход к конструированию образовательных стандартов (А. Хуторской); направленность процесса развития личности (Л. Тархан).

Отметим, что содержательное наполнение понятия «профессиональная компетентность» варьируется, так как зависит от

многих факторов: развития педагогики и смежных с нею наук, состояния культуры в обществе и т.д.

Наиболее полное обоснование профессиональной компетентности инженера-педагога дает Л. Тархан. Профессиональную компетентность инженера-педагога она определяет как качественную характеристику степени овладения педагогом профессиональной деятельности, обусловленной глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способностью осуществлять сложные культуросообразные виды действий [2, с. 146].

Таким образом, в результате теоретического анализа этимологии терминов «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», мы пришли к следующим выводам.

1. Рассматриваемые понятия изучены достаточно подробно.

2. Понятие «компетентность» считается наиболее емким, включающим в себя как функционально-профессиональный, так и личностный факторы. При определении компетентности необходимо уделять внимание степени овладения специалистом нужными для будущей профессии знаниями, умениями и навыками, опыту профессиональной деятельности, а также, соответствовать требованиям будущей производственной деятельности согласно образовательно-квалификационной характеристике.

3. Разные подходы к толкованию сущности профессиональной компетентности объясняются, очевидно, тем, что определение данного понятия динамично, многогранно. Его значение трансформируется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, образовании и рассматривается с различных позиций. Профессиональная компетентность на сегодняшний день является ведущим показателем готовности специалиста к профессиональной деятельности.

В профессиональном образовании часто используют понятие «профессионально-педагогическая компетентность». Впервые понятие «профессионально-педагогическая компетентность» вводит Н. Кузьмина и определяет ее как совокупность умений педагога, как субъекта педагогического воздействия, особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

Вызывает интерес, предлагаемая группой ученых (К. Устемиров, И. Васильев, Т. Девятьярова), следующая интерпретация трактовки профессионально-педагогической компетентности инженера-педагога – это способность квалифицированно осуществлять профессиональное обучение и воспитание в рамках конкретной профессии на уровне требований, установленных стандартами профессионального образования, на основе сочетания технико-технологических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков [3, с. 240].

Е. Сердюкова определяет педагогическую компетентность инженера-педагога как интегративное личностное образование, которое выявляется в его ценностном становлении к педагогической деятельности, наличии

необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков, которые позволяют инженеру-педагогу эффективно влиять на профессиональное и личностное развитие ученическо-студенческой молодежи, направляют ее на преобразовательный труд, а также обеспечивают его саморазвитие и самореализацию в сфере профессиональной деятельности [1, с. 69].

Итак, анализ различных подходов к содержательному наполнению понятия «профессиональная компетентность инженера-педагога», позволил сформулировать следующее определение: профессиональная компетентность инженера-педагога – это интегративное качество инженера-педагога, включающее в себя готовность и способность к осуществлению педагогической деятельности, требующей наличия определённых знаний, умений, навыков и опыта, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств, с другой.

Отсюда, профессиональная компетентность является необходимым условием продуктивного осуществления деятельности инженера-педагога. В связи с этим, считаем необходимым рассмотреть природу деятельности инженера-педагога.

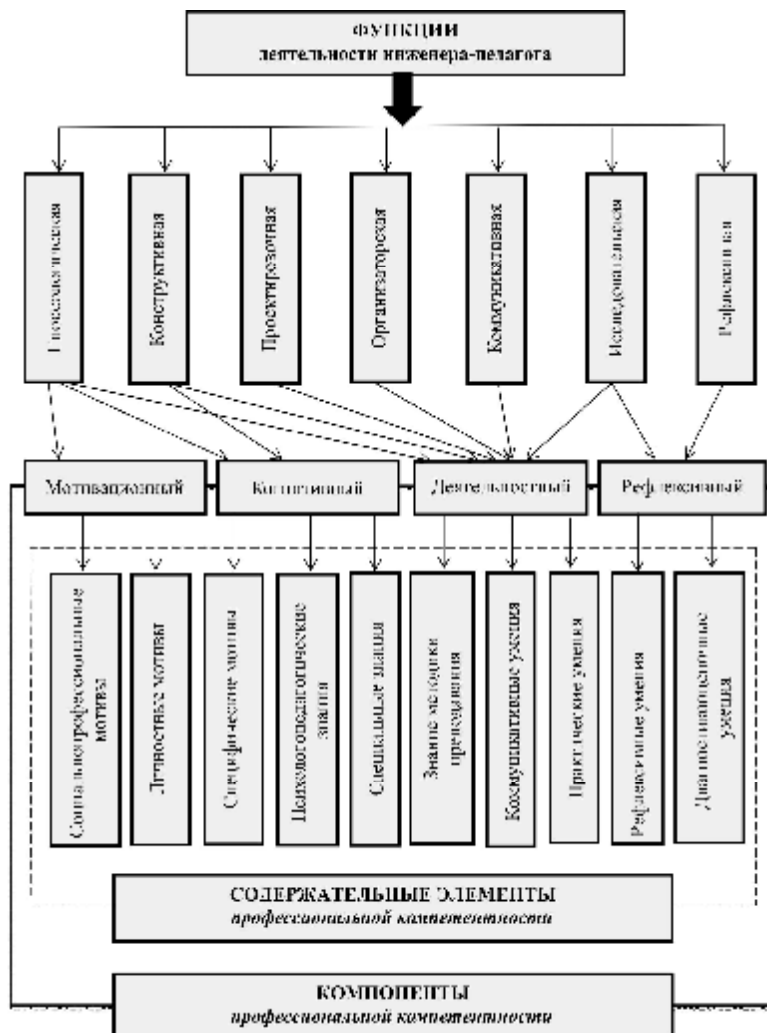
Результат анализа инженерно-педагогической деятельности (Э. Зеер, В. Безрукова, А. Маленко и др.) показал, что она отличается от деятельности инженерной и педагогической характером исполнения действий. При этом характер этой деятельности отражается в содержании образования инженера-педагога. Фактически данному специалисту необходимо усвоить два вида деятельности, а срок его обучения в высшем учебном заведении составляет пять лет. Столько же времени составляет срок подготовки отдельно инженеров и отдельно педагогов. При этом объем информации, который необходимо усвоить инженеру-педагогу значительно больший, чем у инженера или педагога, что видно из анализа инженерно-педагогической деятельности.

В. Безрукова, Э. Зеер, Л. Тархан, С. Щур и др. считают, что инженер-педагог осуществляет профессиональную деятельность с преобладанием педагогического компонента, т.е. профессионально-педагогическую деятельность (будь это учебное заведение системы профтехобразования или учебно-производственный участок предприятия).

Следует отметить, что педагогический и инженерный компоненты профессиональной деятельности выпускников инженерно-педагогического вуза находятся в тесной взаимосвязи. Инженерные знания позволяют преподавателю специальных дисциплин, мастеру производственного обучения усваивать новые достижения науки и техники, производства, правильно подготовить материально-техническую базу, обеспечивая учебный процесс в рамках специальной подготовки.

В свою очередь, педагогические знания обеспечивают общую и специальную эрудицию инженера, позволяя ему качественно организовать управление как производством и людьми, которые работают на нем, также учебным процессом и деятельностью учащихся. Как видим, деятельность

инженера-педагога отличается от деятельности инженерной и педагогической характером выполняемых действий.



*Рис. 1. Структура профессиональной компетентности инженера-педагога*

Под профессионально-педагогической деятельностью инженера-педагога мы понимаем профессионально направленную деятельность, которая имеет цель создания наиболее оптимальных условий в педагогическом процессе для воспитания, развития, обучения и выбора возможностей творческого действия.

В результате вышесказанного, структура профессиональной компетентности инженера-педагога представляется нами в следующем виде (рис. 1).

В качестве основных функций профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога можно выделить следующие: гносеологическую, конструктивную, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, исследовательскую и рефлексивную.



Выделенные функции профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога детерминируются в структуру профессиональной компетентности инженера-педагога следующими компонентами: мотивационным, когнитивным, деятельностным, рефлексивным.

Итак, сочетание всех компонентов профессиональной компетентности инженера-педагога (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного) позволяет сформировать профессионально компетентного инженера-педагога.

#### **Список использованной литературы**

**1. Сердюкова О. Я.** Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Яківна Сердюкова. – Луганськ, 2011. – 281 с. **2. Тархан Л. З.** Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] / Лена Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с. **3. Устемиров К. У.** Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам : [учеб.] / К. У. Устемиров, И. Б. Васильев, Т. А. Девятьярова. – Алматы : РАД и АЛ, 2006. – 304 с. **4. Weijnen M. P. C., Herder P. M.** Process systems knowledge sharing between higher education and industrial practice // Computer & Chemical Engineering. – 2000.–Vol. 24. – P. 1467 – 1472.

#### **Шаріпова Е. Р. Сутність професійної компетентності інженера-педагога**

У статті представлено теоретичний аналіз сутності професійної компетентності інженера-педагога. Сформульовано визначення «професійна компетентність інженера-педагога». Представлена структура професійної компетентності інженера-педагога, де позначені функції професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога та визначено компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) професійної компетентності інженера-педагога.

*Ключові слова:* інженер-педагог, професійна компетентність, структура професійної компетентності.

#### **Шарипова Э. Р. Сущность профессиональной компетентности инженера-педагога**

В статье представлен теоретический анализ сущности профессиональной компетентности инженера-педагога. Сформулировано определение «профессиональная компетентность инженера-педагога». Представлена структура профессиональной компетентности инженера-педагога, где обозначены функции профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога и определены компоненты (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) профессиональной компетентности инженера-педагога.

*Ключевые слова:* инженер-педагог, профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности.

**Sharipova E. R. Summary of professional competence engineerteachers**

The paper presents a theoretical analysis of the essence of professional competence of the engineer-teacher. The definition of «professional engineer competent teacher». The structure of the professional competence of the engineer-teacher, where are functions of professional and educational activities of the teacher and engineer-defined components of professional competence (motivational, kognitivnyy, deyatel'nostnyy, reflection) of the engineer-teacher.

*Key words:* engineer, teacher, professional competence, structure of professional competence.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 29.06.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Тархан Л. З.

УДК [378:336.7-05] (042.3)

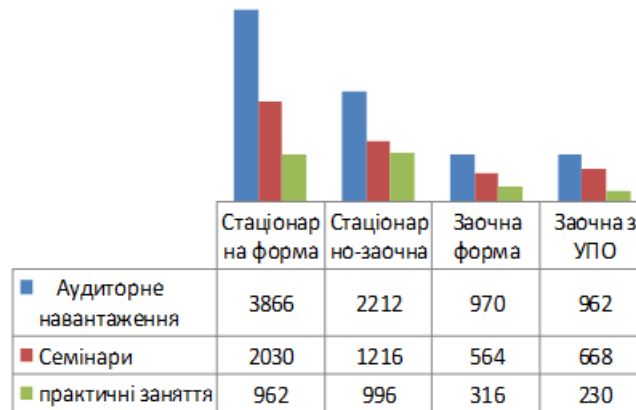
**Т. М. Шишкіна**

**ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ БАНКІВСЬКИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Головним завданням ефективної підготовки майбутніх працівників банківської справи є підготовка високопрофесійних фахівців, які здатні працювати в фінансово-кредитній банківській системі в умовах розвитку ринкових відносин та ймовірності економічних кризових явищ, а також бути пристосованими до економічних відносин в Україні, як державі з перехідною економікою і можливими негативними спадковими наслідками менталітету від планової економіки. Підготовка банківських працівників здійснюється в рамках спеціальності «Фінанси і кредит». Це припускає вивчення студентом наступних чотирьох груп дисциплін: загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін; математичних і загальних природничо-наукових дисциплін; загальнопрофесійних дисциплін (для цієї спеціальності); спеціальних дисциплін. Вищенаведені чотири групи навчальних дисциплін належать і до стаціонарної форми навчання, і до заочної.

При підготовці майбутніх банківських працівників використовуються основні форми проведення аудиторних занять: лекції, семінари, практичні заняття. Співвідношення між цими формами поданно в діаграмі на рис. 1.

**Співвідношення повного навчального і аудиторного навантаження студентів по спеціальності «Банківська справа»**



*Рис. 1. Співвідношення повного навчального і аудиторного навантаження студентів по спеціальності «Банківська справа»*

Навчальний план підготовки фахівця об'єднує п'ять циклів навчальних дисциплін. Кожен цикл включає дисципліни, обов'язкові для вивчення, а також дисципліни по вибору студента, встановлювані факультетом. Як по окремих циклах, так і в цілому, кредит навчаного часу, що відводиться на вивчення дисциплін, знаходиться в межах, допустимих до стандартів. Розподіл навчального навантаження за циклами дисциплін представлений в діаграмі 2.



*Рис. 2. Розподіл навчального навантаження за циклами дисциплін*

У процесі вивчення першої групи дисциплін студент має можливість пізнати природу людини і сенс його існування, різноманіття культур і цивілізацій. Захоплюючий світ науки і знань дозволить вивчити політичні відносини і процеси, світову політику і міжнародні відносини. Загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни складають фундамент науково-теоретичної і гуманітарної підготовки студентів, дозволяють зрозуміти суть і соціальну значущість майбутньої професії [1; 2; 3; 8].

Друга група дисциплін розкриває економіко-математичні моделі, що дозволяють точніше розрахувати можливість банківських інвестицій, мінімізувати ризики, визначити ефективність банківських операцій з позиції надійності клієнтів, прибутковості, ліквідності. Випускник дістає можливість знати і уміти використовувати основи математичного аналізу, алгебри, геометрії і дискретної математики, теорії вірогідності і математичної статистики, диференціальних рівнянь і чисельних методів. Цикл загально математичних і природно - наукових дисциплін дає можливість майбутнім фахівцям в галузі фінансів і кредиту опанувати основи математичного аналізу, теорії вірогідності і математичної статистики, мовами програмування і стандартними програмами забезпечення своєї професійної діяльності, отримати поглиблені уявлення про сучасні технології управління.

Цикл професійних дисциплін включає загальнопрофесійні і спеціальні дисципліни, а також дисципліни спеціалізації, згруповані в блок за напрямком спеціалізованого навчання студентів. Загальнопрофесійні дисципліни дозволяють студентам оволодіти знаннями в галузі економічної теорії, історії економічних вчень, світової економіки і міжнародних економічних відносин, менеджменту, маркетингу, прогнозування і планування в умовах ринку, ціноутворення, статистики, бухгалтерського обліку і аудиту, економічного аналізу.

В процесі вивчення загально професійних дисциплін молоді фахівці дістають можливість пізнати основи обміну, функціонування суб'єктів економіки, економічні і правові аспекти власності, макроекономічні проблеми інфляції і безробіття, проблеми світової економіки і економічного зростання, знати питання попиту, витрат і пропозиції, конкуренції і бізнесу, регулювання і дерегулювання, функціонування порівняльних економічних систем. Світ науково пізнання дозволить молодому фахівцеві пізнати основні етапи розвитку економічної наукової думки, формування основних напрямів в сучасній економіці, вивчити джерела статистичної інформації, ряди динаміки і індекси, фінансову і банківську статистику, автоматизацію інформаційної технології в економіці.

Особливим елементом освітньої програми банкіра є вивчення разом із статистикою, економікою підприємства, бухгалтерського обліку, зокрема обліку грошових коштів і розрахунків, обліку виробничих запасів, основних засобів і нематеріальних активів, облік капітальних і фінансових вкладень, а також фінансовій звітності.

Завершальним циклом навчання майбутнього банківського працівника виступає цикл спеціальних дисциплін, він несе основне навантаження в справі професійної підготовки банківських працівників. Даний цикл включає такі базові спеціальні дисципліни як: гроші, кредит, банки; фінанси; фінанси підприємств; страхування; податки і оподаткування; ринок цінних паперів.

Підготовка майбутнього банківського працівника безпосередньо пов'язана з навчальним курсом «Гроші, кредит, банки». Даний курс

виступає як теоретичний курс, як продовження політ економічного погляду на економічні відносини в господарстві. Він покликаний дати докладну характеристику суті і ролі грошей і кредиту в економіці, та задачі фінансово-кредитної системи для існування економіко-господарського механізму держави. Його відмінність полягає при цьому і в тому, що гроші, кредит, банки розглядаються не як щось застигле в їх теперішній якості, а як явища, що знаходяться в розвитку. Курс дає розуміння новітніх і раніше висловлюваних теорій грошей, кредиту і банків, розкриває справжнє місце даних вартісних категорій в ринковій економіці, банки показані не тільки як сучасні грошово-кредитні інститути, але і з позиції їх історичного розвитку, з позиції сходження від простого до складного [1].

«Гроші, кредит, банки» як наука, що має свій особливий специфічний предмет, поєднує теоретичний і практичний аспекти грошових і кредитних відносин, теорії і організаційних основ банківської діяльності, дає можливість глибше зрозуміти їх значення і механізм використання в народному господарстві. Розкриваний в курсі вітчизняний і міжнародний досвід, позитивні і негативні властивості деяких грошових і кредитних теорій формує глибше уявлення про шляхи підвищення ефективності грошово-кредитного регулювання [7].

Курс «Організація діяльності комерційного банку» є продовженням теоретичного навчального курсу «Гроші, кредит, банки», має практичну спрямованість, дає професійні знання в області організації діяльності комерційних банків: вчить майбутніх банківських працівників основним правилам банківської гри.

«Банківська справа» не є застиглою наукою, відображає не тільки класичні прийоми і принципи організації банківського господарства, але і сучасні інструменти, які застосовує банк, обслуговуючи потреби підприємств, організацій і населення. У «Банківській справі» дається опис того інструментарію, який є у розпорядженні кредитних установ і який використовується ними на тому або іншому етапі економічної операції [6].

Реагуючи на потреби ринку, що змінюються, пристосовуючись до сучасного життя, враховуючи нові явища в економіці, політиці, політичному устрої суспільства, банківська справа дає опис тієї технології, яка повинна використовуватися в конкретних економічних ситуаціях, на стадіях кризи або підйому, при стабільній або нестійкій обстановці.

У циклі дисциплін спеціалізації особливе місце посідає навчальна дисципліна «Організація діяльності центрального банку». Якщо попередній курс звернений до організації роботи комерційних банків, то грошово-кредитне регулювання розкривається на базі діяльності Центрального банку України. У нім знаходять своє віддзеркалення норми грошово-кредитного регулювання, політика Центрального банку України в галузі управління грошовими потоками на користь стабілізації гривні як національної грошової одиниці, зниження рівня інфляції, зміцнення купівельної спроможності гривні. Особливо розглядаються питання емісії грошей, пропорцій грошової маси [5].

Особливе місце в циклі дисциплін спеціалізації посідає «Банківський менеджмент». Даний навчальний курс охоплює вивчення питань управління в комерційному банку. У нім сконцентровані питання, що виражають сучасні проблеми банківської діяльності. Майбутні банківські працівники дістають можливість вивчити організацію банківської діяльності, моделі побудови банку і його підрозділів, планування, маркетинг, аналіз і внутрішньобанківський контроль. Важливим розділом даного курсу є фінансовий менеджмент, де розкриваються сучасні методи управління ліквідністю і прибутком банку, його активами і пасивами. Особливе місце в курсі приділене управлінню ризиками, новим банківським послугам в системі управління банком [5].

У циклі дисциплін спеціалізації видне місце належить курсу «Операційна техніка і облік в банках». Даний курс формує не тільки фахівців в галузі управління активними і пасивними операціями кредитних установ, але і працівників, організуючих їх облік – бухгалтерів банку. Детальніше проникнення в банківські операції, операційна техніка і облік в банках дозволяють розглянути порядок відкриття і закриття рахунків, облік руху грошових коштів. Бухгалтерія банку – це могутній підрозділ кредитно-грошових інститутів, технологічний центр всієї «кровоносної системи», що організовує переміщення грошових коштів між суб'єктами господарювання, відображає за допомогою записів по рахунках складання багатообразних сторін їх діяльності [4].

**Висновки.** Звершуючи характеристику дисциплін, складників основи підготовки майбутніх банківських працівників, можна сказати, що система вищої спеціальної освіти:

- покоїться на особливому державному освітньому стандарті, що має значення для всіх напрямів (спеціальностей): набір дисциплін перших двох циклів (загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, загальних математичних і природничонаукових дисциплін) є загальним для всіх соціально-гуманітарних спеціальностей;
- дозволяє подолати певну односторонність в освіті, запобігти технократичним тенденціям в підготовці фахівців, ізоляваність фінансово-банківської освіти від природничонаукового і технічного елементів сучасної культури, дає можливість готувати банкірів, що володіють не тільки гарною професійною кваліфікацією, але і високою культурою;
- поєднує теоретичну підготовку з практикою; у вузах, що здійснюють підготовку фахівців з напрямку «Фінанси і кредит», академічні заняття поєднуються з проходженням студентами виробничої практики в банках, проведенням практичних і лабораторних занять, ділових ігор в навчальних аудиторіях, з вирішенням конкретних ситуаційних завдань і практичних прикладів. Вивчення спеціальних дисциплін завершується підготовкою студентами дипломних робіт, направлених на аналіз найважливіших операцій і сторін банківської діяльності;
- дозволяє здійснити підготовку фахівців широкого профілю, що дозволяє випускникам працювати не тільки в банківській системі, але і у

фінансових установах, економічних підрозділах підприємств і організацій, системі страхування і аудиту; в рамках академічних свобод вищі навчальні заклади можуть вводити в навчальні плани додаткові навчальні дисципліни, що заглиблюють професійну підготовку економічних кадрів за різними спеціальностями;

- дає можливість підготувати фахівця, що володіє не тільки виключно університетськими, теоретичними знаннями, але і готового до виконання роботи на конкретних робочих місцях в банкові: фахівець, який володіє теоретичними знаннями і здатний вирішувати конкретні виробничі завдання на робочих ділянках кредитної установи;

- вимагає від молодого фахівця знання і володіння методами наукових досліджень у напрямках банківського господарства: в період навчання студенти готують не тільки дипломні роботи, але і пишуть курсові роботи, реферати по ряду економічних дисциплін, опановують навиками узагальнення, аналізу, оцінки результатів економічних явищ і процесів.

### **Список використаної літератури**

**1. Єпіфанов А. О.** Підготовка кваліфікованих фахівців для банківських установ / А. О. Єпіфанов // Банки та банківські системи. – 2006. – № 1. – С. 5 – 15. **2. Жулкевська В. О.** Організаційно-педагогічні засади дистанційного навчання банківських працівників : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Жулкевська Віра Олександрівна ; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2005. – 27 барк. – Бібліогр. : арк. 183 – 213. **3. Кравчук Г. Т.** Принципи підготовки фахівців банківської справи до діяльності в умовах інформатизації // Проблеми та перспективи розвитку банківської системи України : зб. наук. пр. / Г. К. Кравчук. – К. : Українська академія банківської справи Національного банку України, 2009. – Вип. № 25. – С. 80 – 88. **4. Пшик Б.** Корпоративний університет – ефективний механізм внутрішнього навчання банківського персоналу / Б. Пшик // Вісник НБУ. – 2006. – № 9. – С. 28 – 31. **5. Романишин В. О.** Центральний банк і грошово-кредитна політика : навчю посіб. / Романишин В. О., Уманців Ю. М. – К. : Атіка, 2005. – 480 с. **6. Стрельбицька Л. М.** Банківське безпекознавство : навч. посіб. / за ред. М. П. Стрельбицького. – К. : Кондор, 2007. – 602 с. **7. Фінанси підприємств** : підручн. // за ред. проф. А. М. Поддєрьогіна. – 2-ге вид. – К. : КНЕУ, 1999 р., 384 с. **8. Чижевська Л. В.** Методика викладання облікових дисциплін : навч. посіб. / за ред. проф. Ф.Ф. Бутинця. – Житомир : П.П. «Рута», 2003. – 504 с.

### **Шишкіна Т. М. Практичні основи професійної підготовки майбутніх банківських працівників**

Навчальний план підготовки фахівця банківської справи об'єднує п'ять циклів навчальних дисциплін, кожен з яких передбачає предмети, обов'язкові для вивчення, а також дисципліни за вибором студента, встановлювані факультетом. Підготовка фахівців з напрямку «Фінанси і кредит» поєднує теоретичну підготовку з практикою; академічні заняття

поєднуються з проходженням студентами виробничої практики в банках, проведенням практичних і лабораторних занять, ділових ігор у навчальних аудиторіях, з вирішенням конкретних ситуаційних завдань і практичних прикладів.

*Ключові слова:* банківська справа, фахівець, професійна підготовка.

**Шишкіна Т. Н. Практические основы профессиональной подготовки будущих банковских работников**

Учебный план подготовки специалиста банковского дела объединяет пять циклов учебных дисциплин, каждый из которых включает дисциплины, обязательные для изучения, а также дисциплины за выбором студента, устанавливаемые факультетом. Подготовка специалистов направления подготовки «Финансы и кредит» объединяет теоретическую подготовку с практикой; академические занятия проходят вместе с прохождением студентами производственной практики в банках, проведением практических и лабораторных занятий, деловых игр в учебных аудиторных, с решением конкретных ситуационных заданий и практических примеров.

*Ключевые слова:* банковское дело, специалист, профессиональная подготовка.

**Shishkina T. N. The Practical bases of the training future bank workman**

Curriculum of preparing the specialist of the bank deal unites five cycles of scholastic discipline: the general-professional, special, discipline, discipline to specialization, the general-humanitarian and social-economic, scientific discipline. Each cycle includes discipline binding on study, as well as discipline for choice of the student, installed by faculty. Preparation specialist directions of preparation "Finance and credit" unites theoretical preparation with practice; the academic occupations pass together with passing student production practical persons in banks, undertaking practical and laboratory occupation, business games of scholastic аудиторных, with decision of the concrete situational tasks and practical example.

*Key words:* bank deal, specialist, training.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент проф., докт. пед. наук. Н. П. Волкова.



## **ЗАРУБІЖНА ПЕДАГОГІКА**

УДК [371.134:004](410)

**Ю. О. Попова**

### **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

**Постановка проблеми.** Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя є одним із найбільш актуальних завдань педагогічної освіти більшості країн Європи. Так, у робочій програмі Європейської Комісії з питань освіти «Загальні європейські принципи компетентності та кваліфікацій вчителів» вміння працювати з інформаційними технологіями визначається як одна з трьох основних компетентностей, які повинні бути сформовані у сучасного вчителя.

**Аналіз актуальних досліджень.** Впровадження та розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в освіту досліджуються науковцями таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, ООН, Рада Європи та ін. Питання інформаційно-комунікаційної компетентності учителів стали об'єктом дослідження і вітчизняних науковців, як Попович Н. М., Собко Л. Г., Спірін О. М. Серед зарубіжних слід відзначити таких науковців, як Котенко В. В., Сурменко С. Л., Горохова Р. І., Я. Веб (Ian Webb), Т. Довнес (Toni Downes). Аналіз праць цих авторів свідчить про те що проблема інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів Великої Британії не була темою спеціального всебічного вивчення.

З огляду на це, **мета статті** полягає у визначенні основних стандартів інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів Великобританії.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що стандарти інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів вивчались в рамках таких європейських досліджень, як:

- «Assessment Schemes for Teachers' ICT Competence» («Оцінювання програм компетентності вчителів в області ІКТ»);
- «Review of National Curricula and Assessing Digital Competence for Students and Teachers» («Огляд національних навчальних планів і оцінювання цифрової компетентності студентів і вчителів») – дослідження освітньої мережі European Schoolnet;
- «ICT in Education» («ІКТ в освіті») – доповіді Міністерств освіти п'ятнадцяти європейських країн, підготовлених за ініціативою освітньої мережі European Schoolnet.

Зокрема, на думку ЮНЕСКО у процесі підготовки майбутній учитель має набути педагогічні вміння, які дозволять ефективно інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальний процес. Тому для країн Європейського Союзу важливого значення набуває питання розробки стандартів ІКТ-компетентності вчителів у відповідності до вимог нового

інформаційного суспільства. Великобританія як країна Європейського Союзу визнає ІКТ-компетентність майбутніх учителів як один із пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти, розробляючи стандарти ІКТ-компетентності вчителів [3].

Необхідно звернути увагу на те, що досить часто стандарти інформаційно-комунікаційних технологій є складовою більш загальних стандартів. Так, в Англії при професійній підготовці майбутніх учителів застосовують документ «Професійні стандарти статусу компетентного вчителя і вимоги до професійної підготовки вчителів» (Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training). У даному документі визначено 33 ключових стандарти, серед яких 4 – стосуються використання ІКТ в професійній діяльності. У відповідності з даним стандартом, вчитель повинен:

- складати тести на визначення професійних навичок володіння інформаційно-комунікаційними технологіями;
- уміти використовувати навички ІКТ грамотності у власній професійній діяльності;
- створювати сприятливі умови для розвитку ІКТ грамотності та навичок в учнів;
- проводити заняття з отриманої спеціальності, використовуючи різні методи навчання, новітні інформаційні технології, зокрема Інтернет – навчання [2].

Основні навички, котрими повинен оволодіти вчитель в Англії, щоб отримати статус сертифікованого вчителя (Qualified Teacher Status) визначаються в циркулярі 4/98 Департаменту освіти та зайнятості Великобританії (Department for Education and Employment). До вимог, які визначені в цьому циркулярі, слід віднести: основні поняття інформаційних технологій, робота з операційними системами, обробка текстів, робота з графічним програмним забезпеченням, опрацювання даних у табличних процесорах, електронна пошта, використання Інтернету, як засобу навчання.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що підготовка вчителів до використання ІКТ в професійній діяльності в Англії здійснюється шляхом навчання:

- в університеті (тривалість навчання 4–5 років);
- на спеціальних курсах при університеті (термін навчання 1 – 2 роки для отримання кваліфікації вчителя-спеціаліста з ІКТ);
- на курсах підвищення кваліфікації вчителів (тривалість навчання – 1 рік).

Варто звернути увагу і на те, що на практиці включення ІКТ до навчальних планів підготовки вчителів є проблематичним через низку причин, основними з яких, на думку К. Мерфі та Л. Грінвуд (С. Murphy, L. Greenwood) є:

- доступ студентів до комп'ютерів;
- політика закладів педагогічної освіти щодо цих технологій;

– відсутність підтримки студентів при використанні ІКТ у навчальній практиці.

Цей висновок базується на результатах дослідження, проведеного у трьох педагогічних навчальних закладах Північної Ірландії серед студентів, які навчаються за двома програмами: 1) чотирирічної підготовки бакалаврів освіти (BEd) – для роботи з дітьми п'яти-одинадцяти років; 2) річної підготовки випускників вищих навчальних закладів для роботи з дітьми одинадцяти-вісімнадцяти років (PGCE) [1].

Проведене дослідження свідчить, що у Шотландії розробками програм та стандартів підвищення рівня ІКТ-компетентності займаються уряд, місцеві органи влади та університети. Педагогічна освіта передбачає тристоронню модель професійних компетенцій, де інформаційно-комунікаційна освіта посідає особливу роль. Зокрема, було завершено проект NOF (New Opportunities Fund), який передбачав підготовку вчителів у галузі ІКТ. Цей проект був спрямований на формування основних категорій навичок та вмінь, викладених у рекомендаціях з питань ІКТ-компетентності вчителів при початковій підготовці.

Після закінчення проекту NOF вчитель з кожної категорії повинен оволодіти низкою умінь та навичок:

1. Ефективна робота з інформаційними технологіями в процесі навчання та викладання:

– потенціал, переваги та обмеження використання інформаційних технологій при індивідуальній чи груповій роботі з учнями;

– потенціал ІКТ як засобу для подолання бар'єрів навчання для учнів з освітніми потребами. Наприклад, використання мови зворотного зв'язку, перевірка орфографії тощо;

– визнання ролі ІКТ для подальшого професійного розвитку, наприклад створення дистанційних курсів, мережних освітніх педагогічних спільнот, віртуальних центрів для вчителя.

2. Оцінка та вибір інформаційних ресурсів:

– широкий вибір апаратного та програмного забезпечення для роботи з різних предметів, з урахуванням віку;

– уміння порівнювати та протиставляти ІКТ ресурси іншим, робити ефективний вибір для даного типу завдання;

– оцінювати вибір інформаційно-комунікаційних ресурсів виходячи з етичних та правових аспектів.

3. Моніторинг. Оцінка навчання та викладання:

– використання ІКТ для оцінки та звітності процесу навчання. Наприклад, створення електронних таблиць для оцінювання досягнень учнів, використання баз даних для аналізу та вивчення продуктивності навчання;

– використання відео конференцій для стимулювання дискусії серед учнів чи колег;

– оцінювання власного рівня інформаційно-комунікаційної компетентності тощо.

4. Розвиток ІКТ можливостей:

- розвиток в учнів вмінь та навичок, які відповідають цілям навчання;
- підвищення рівня етичних та правових знань учнів з використання новітніх технологій;
- розвиток здібностей учнів до відповідних ресурсів у галузі інформаційних технологій тощо.

5. Технічні навички:

- застосування програмного забезпечення, додаткових матеріалів, педагогічних програмних засобів з предмету викладання;
- проведення регламентних робіт;
- знання правових, юридичних і питань з охорони здоров'я та безпеки, пов'язаних з застосуванням ІКТ у викладанні тощо[4].

Незважаючи на те, що у Великобританії на державному рівні закріплено системний підхід підвищення ІКТ-компетентності майбутніх учителів, на сучасному етапі до основних проблем британської педагогічної освіти у галузі ІКТ можна віднести:

- неповна інформація щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителя;
- відсутність формування педагогічних ІКТ навичок.

Разом з тим, уряд Великобританії представив шляхи розв'язання цих проблем:

1. Забезпечення студентів вищих педагогічних закладів необхідною інформацією. Існує багато спеціальної науково-методичної літератури, присвяченої питанням використання ІКТ у педагогічній діяльності. В Великобританії виходить міжнародний журнал з інформаційних технологій в освіті (Journal of Information Technology for Teacher Education) основною метою якого є висвітлення наукових досліджень при підготовці і перепідготовці вчителів, розширення ІКТ- грамотності серед студентів вищих педагогічних навчальних закладів та вчителів, пошук нових методів навчання з застосуванням ІКТ.

2. Забезпечення спеціальної первинної підготовки майбутніх учителів до застосування ІКТ в освіті[2].

**Висновки і перспективи подальшого розвитку.** Великобританія є провідною європейською державою щодо використання ІКТ на всіх рівнях освіти. Для підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів уряд Великобританії розробляє стандарти та програми застосування ІКТ, забезпечує вчителів та студентів педагогічних ВНЗ необхідною інформацією за допомогою спеціалізованих друкованих та електронних журналів, освітніх ресурсів у режимі он-лайн, присвячених питанням професійній інформаційної грамотності. У Шотландії проводяться спеціальні проекти підготовки вчителів у галузі ІКТ, метою яких є сформований ІКТ-компетентний вчитель.

Позитивний досвід Великобританії, розробка стандартів, програм, проектів ІКТ-компетентності може бути використаний при розробці

стандартів ІКТ компетентності вчителя України, як основної вимоги до педагогічної освіти XXI ст. Зараз в Україні не існує чітких критеріїв ІКТ-компетентності для вчителів, у 2011 році вийшов документ, у якому надаються методичні рекомендації щодо навчання вчителів основам інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Greenwood L.** Effective Integration of Information and Communication Technologies in Teacher Education/ L. Greenwood// Journal of Information Technology for Teacher Education. — 1998. — Vol. 7.— 413 – 417.
- 2. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training** [Електроний ресурс]/ TDA. – 2008.– Режим доступу : <http://www.rbkc.gov.uk/pdf/qts-professional-standards-2008.pdf>.
- 3. Review of National Curricula and Assessing Digital Competence for Students and Teachers** [Електроний ресурс] / Digital Skills Working Group.– 2010. – Режим доступу : [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/curricula\\_review\\_final\\_reduced.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/curricula_review_final_reduced.pdf).
- 4. Teachers' competencies in ICT for education within a knowledge society** [Електроний ресурс] /uTEACHER. – 2004. – Режим доступу : <http://www.univirtual.it/uteacher/downolad/analysis.pdf>

#### **Попова Ю. О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності вчителів Великої Британії**

У статті розглянуто актуальні європейські дослідження розвитку інформаційної компетенції вчителів. Проаналізовано стандарти інформаційно-комунікативної компетентності вчителів в Англії, програми підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікативних технологій. Визначено основні категорії професійної підготовки вчителів щодо використання інформаційно-комунікативних технологій у Шотландії – країні, в якій розробками зазначених питань займається уряд, місцеві органи влади та університети.

*Ключові слова:* інформаційні і комунікаційні технології (ІКТ), ІКТ-компетентність, професійна підготовка вчителів, Qualified Teacher Status, NOF.

#### **Попова Ю. А. Формирование информационно-коммуникационной компетентности учителей Великой Британии**

В статье рассмотрены актуальные европейские исследования развития информационной компетентности учителей. Проанализированы стандарты информационно-коммуникационной компетентности учителей в Англии, программы подготовки учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий. Определены основные категории профессиональной подготовки учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий в Шотландии – стране, в которой разработкой указанных вопросов занимается правительство, местные органы власти и университеты.

*Ключевые слова:* информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), ИКТ-компетентность, профессиональная подготовка учителей, Qualified Teacher Status, NOF.

**Popova Y. A. Formation of the information and communication competence of teachers of Great Britain**

The article describes modern European studies of teacher's information competency Information and communication - competency standards for teacher, the teacher training programs to use Information and communication technologies are analyzed in the article. Identifying the basic categories of training teachers to use Information and communication technologies in Scotland - country in which the development of these issues deals with the government, local authorities and universities.

*Key words:* information and communication technologies (ICT), ICT-competency, professional training for teachers, Qualified Teacher Status, NOF.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012 р.

Прийнто до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 37.013.74(73)

**Н. О. Садова**

**ДО ВИТОКІВ СТАНОВЛЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ  
ЯК НАУКИ В США**

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні прцеси у світі, які охопили всі аспекти людської діяльності, зумовили підвищений інтерес фахівців будь-якої сфери до зарубіжного досвіду роботи їхніх колег. Освіта не є виключенням, адже інтеграція України у світове освітнє товариство неможлива без знання основних тенденцій та закономірностей розвитку освітньої галузі у провідних країнах світу. Значним кроком на шляху інтеграції України до світового освітнього товариства стало підписання нашою державою 19 травня 2005 року у норвезькому місті Борген Болонської декларації, яка, маючи на меті створення єдиного європейського простору вищої освіти, безумовно сприятиме реформуванню й збагаченню української освітньої системи в контексті європейських вимог.

Отже, глибоке знання світового досвіду розвитку освіти стає все більш актуальним насьогодні. Саме це знання покладене в основу порівняльної педагогіки як наукової дисципліни, яка покликана в порівняльному аспекті вивчати стан, закономірності й тенденції розвитку систем освіти у різних країнах світу. Саме компаративістика допомагає краще усвідомити пріоритети власної освіти на всіх її шаблях, розібратися в системі

оцінювання знань учнів, в організації приватного сектора освіти в різних країнах.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз історико-педагогічних досліджень свідчить про те, що, хоча питанням виникнення й розвитку порівняльної педагогіки приділяли велику увагу і зарубіжні (Дж. Берей, В. Брікман, Б. Вульфсон, О. Джурицький, І. Кенді, З. Малькова, Б. Холмз, Ф. Шнейдер), і вітчизняні (Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва) науковцями, на сьогоднішній день існує обмежена кількість праць, присвячених діяльності Міжнародних товариств щодо пропаганди ідей компаративістики, більшість з яких підготовлена зарубіжними науковцями (В. Брікман, Е. Епстейн, Р. Джералд).

**Мета статті** полягає в аналізі основних чинників становлення й розвитку порівняльної педагогіки як науки в США.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи широкий спектр науково-педагогічних джерел, нами було виявлено певні чинники, що сприяли становленню й подальшому розвитку порівняльної педагогіки як науки в США, а саме:

– примітивні порівняльні спостереження, що розповсюджувались мандрівниками. Вони, здебільшого не були упорядковані і базувались на спостереженнях і враженнях самих учасників подій. Особливої уваги заслуговують спогади давньогрецьких істориків і філософів (Піндар, Геродот, Ксенофонт), які описували виховні системи, що існували в інших країнах, переслідуючи єдину мету – виокремлення корисного досвіду і застосування його під час виховання молоді в межах власної країни [1];

– виникнення перших європейських університетів в епоху Середньовіччя, що сприяли активізації суспільного життя своїх країн. Адже до цього часу освіта, перебуваючи під опікою церкви, мало відрізнялась своїм змістом, організацією і методами навчання, що, безумовно, не сприяло обміну освітніми здобутками між країнами [2];

– виникнення терміну «порівняльна педагогіка». Фактично цей термін в Америці вперше вжив Вільям Рассел у 1826 році, у своєму перекладі праці М. А. Ж. Паризького «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки», що була видана у 1817 році [5]. Але ще наприкінці XVIII ст., у 1785 році, Томас Джефферсон, видатний американський дипломат і філософ епохи Просвітництва, зробив посилання на «переваги американської освіти над європейською» [4];

– педагогічні мандрівки діячів освіти з метою отримання корисної інформації для вирішення нагальних питань, що виникали в процесі становлення власних освітніх систем [1];

– підготовка професором Мічиганського університету Вільямом Пейном (доречі, він був першим професором з педагогіки у США) перших лекцій, присвячених школам і освітнім системам Європи (1887р) [5];

– читання Джеймсом Расселом у 1899 році першого курсу з порівняльної педагогіки студентам Колумбійського університету [5];

– публікація першого підручника з порівняльної педагогіки Пітером Сендіфордом (1918р) [5];

– заснування професором Кьольнського університету Фредеріком Шнейдером у 1931 році першого журналу, присвяченого порівняльній педагогіці. Зокрема, у першому номері журналу науковець звернув увагу на питання історії, термінологічного апарату і цілей порівняльної педагогіки [5].

Становленню порівняльної педагогіки як науки в США сприяло створення спеціального Товариства порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти (Comparative and International Education Society) (надалі – ТППМО).

ТППМО, яке бере свої витоки із щорічних конференцій із порівняльної педагогіки, що вперше були організовані американським компаративістом Вільямом Брікманом (William Brickman) у Нью-Йоркському університеті у 1954 році, почало своє існування як філія Національного Товариства викладачів педагогічного коледжу (National Society of College Teachers of Education) [6].

Ще під час проведення першої конференції у 1954 році В.Брікман висловив своє занепокоєння щодо низького статусу порівняльної педагогіки у США, зазначивши, що «очевидною є поширена думка, що порівняльні дослідження іноземних освітніх систем є більш декоративними, ніж функціональними і, отже, не мають значної ваги для вчителя» [3].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що функціонування Товариства переслідувало певні цілі, а саме:

– пропагувати і покращувати викладання порівняльної педагогіки у коледжах і університетах;

– заохочувати наукові дослідження у галузі компаративістики;

– сприяти обміну науковцями і вивченню шкільних систем провідних країн світу;

– співпрацювати зі спеціалістами з інших дисциплін для пояснення освітніх подій у культурному контексті;

– сприяти публікаціям досліджень і новітньої інформації з порівняльної педагогіки;

– підтримувати співпрацю компаративістів різних держав у проведенні досліджень і обмінюватись документацією;

– співпрацювати, де це можливо, з такими організаціями, як: ЮНЕСКО, Міжнародний Інститут Освіти, Організацією Американських Штатів та ін. [6].

ТППМО також забор'язувалось видавати бюлетені, монографії, щорічники й інші публікації самотужки або у співавторстві з іншими організаціями.

Серед інших напрямів роботи ТППМО слід відзначити організацію закордонних відряджень. Так, влітку 1956 року група освітян і академіків на чолі з В.Брікманом (першим президентом Товариства) і Дж.Рідом (скарбником Товариства) відвідали школи і університети Данії, Німеччини, Швейцарії, Франції, Нідерландів і Англії. Результатом цього відрядження



стало проведення першої міжнаціональної наради, що відбулась у Женеві, і де були оприлюднені звіти щодо стану освіти у Швейцарії, США і Німеччині. Протягом перших шести років роботи ТППМО робочі групи відвідали п'ять континентів і двадцять чотири країни [6].

Слід зазначити, що ТППМО мало свою Конституцію, що була вперше ухвалена у 1959 році, у 1975 році вдруге (з поправками) і у 1998 році втретє, що і визначала напрями роботи і форми існування Товариства. Наприклад, у статті №5, 2 розділі, наголошувалось на необхідності видавництва професійного журналу, що вперше побачив світ у 1957 році під назвою «Порівняльно – педагогічний огляд» (Comparative Education Review) і з часом набув заслуженої популярності серед періодичних видань з питань компаративістики, як суттєве джерело інформації [6].

Рада Директорів ТППМО, наголошуючи на міжнаціональному характері Товариства (що підтверджується зміною назви у 1966 році з Товариства Порівняльної Педагогіки на Товариств Порівняльної Педагогіки та Міжнародної Освіти), була зацікавлена у залученні до співробітництва науковців з усього світу. Таким чином, станом на 1966 рік, до складу Ради входили представники сорока чотирьох країн світу [6].

Протягом 1960-х років ТППМО підтримувало постійні зв'язки з Американською Асоціацією коледжів педагогічної освіти (American Association of Colleges of Teacher Education), Національним Товариством учителів педагогічних коледжів (National Society of College Teachers of Education), Асоціацією студентів педагогічних коледжів (Association of Student Teaching) і Американською Асоціацією освітніх досліджень (American Education Research Association) щодо проведення порівняльно-педагогічних досліджень. Але, починаючи з 1969 – 1970-х років, ТППМО починає проводити незалежні засідання (перше з яких відбулось в Атланті у 1970 році) [6].

Протягом наступних років Товариство продовжує підтримувати тісні зв'язки з організаціями, що також були зацікавлені у розвитку і пропаганді порівняльно-педагогічних досліджень (Американська Асоціація освітніх досліджень, ЮНЕСКО, Міжнародна Рада порівняльно-педагогічних товариств та ін.). Результатом цієї співпраці стали чисельні публікації з питань порівняльної педагогіки, що висвітлювали стан навчально-виховних систем різних країн світу; неймовірна кількість зборів, засідань, майстер-класів як для досвідчених компаративістів, так і для науковців-початківців, у ході яких здійснювався цінний обмін результатами наукових досягнень.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, у ході проведеного дослідження були виявлені основні чинники, що, вплинули на становлення й розвиток порівняльної педагогіки як науки в США, серед яких окремої уваги заслуговує діяльність американського Товариства порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти, що, співпрацюючи з іншими освітніми установами, сприяло поширенню порівняльно-педагогічних досліджень і співробітництву компаративістів усього світу.

Більш детально діяльність Товариства може бути розглянута в подальших наукових пошуках.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Вульфсон Б. Л.** Становление сравнительной педагогики как науки / Б.Л.Вульфсон // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 100 – 107.
- 2. Троцко Г. В.** Історія педагогіки : навч. посіб. / Г. В. Троцко. – Харків, 2008. – С. 54 – 57.
- 3. Brickman W.** The Role of Comparative Education in the Education of Teachers / W. Brickman // Report on New-York University's First Annual Conference on Comparative Education. – New-York, 1954. – pp. 8 – 9.
- 4. Jefferson T.** The comparative advantages of an American rather than a European education / T.Jefferson // A history of international and comparative education. – Atlanta, 1968.
- 5. Rust V.D.** Reflections of the Development of Comparative Education / V. D. Rust // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.springerlink.com](http://www.springerlink.com)
- 6. Swing E. Sh.** The Comparative and International Education Society (CIES) / E.Sh.Swing // Common Interest, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies. Comparative Education Research Center, 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.CIESWCCES.pdf>

#### **Садова Н. О. До витоків становлення порівняльної педагогіки як науки в США**

Стаття присвячена аналізу чинників, що сприяли виникненню і становленню порівняльної педагогіки як науки в США. Це: організація порівняльних спостережень; виникнення перших європейських університетів; публікація першого підручника з порівняльної педагогіки; педагогічні мандрівки та деякі інші. Особлива увага приділена характеристиці діяльності Товариства порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти США взагалі й визначенню його внеску у розвиток питань компаративістики зокрема.

*Ключові слова:* порівняльна педагогіка, Товариство порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти, США, наука, витоки.

#### **Садовая Н. А. К истокам становления сравнительной педагогики как науки в США**

Статья посвящена анализу факторов, которые способствовали возникновению и становлению сравнительной педагогики как науки в США. Это: организация сравнительных наблюдений; возникновение первых европейских университетов; публикация первого учебника по сравнительной педагогике; педагогические путешествия и некоторые другие. Особенное внимание уделено характеристике деятельности Общества сравнительной педагогики и Международного образования вообще и определению его вклада в развитие вопросов компаративистики в частности.

*Ключевые слова:* сравнительная педагогика, Общество сравнительной педагогики и Международного образования, США, наука, истоки.

**Sadova N. O. Towards the beginnings of the establishment of the Comparative Education as a science in the USA**

The article is devoted to the analysis of the factors which promoted the beginnings and the establishment of the Comparative Education as a science in the USA. They are: the organization of comparative observations, the emergence of the first European universities, a publication of the first textbook on comparative pedagogy, educational travel, and others. The special attention is given to the characteristics of the activity of the Comparative and International Education Society generally and their contribution to the development of the issues of Comparative Education is determined.

*Key words:* Comparative Education, Comparative and International Education Society, the USA, science, origins.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 37(092)

**І. І. Степаненко**

**ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

**Постановка проблеми.** У цивілізованому суспільстві право є одним із найважливіших регуляторів взаємовідносин між людьми у різних життєвих ситуаціях – на роботі, в сім'ї, у колективі, у міжнародних зв'язках. Відповідно і поняття про правові відносини повинні закладатися ще у дитинстві. Знання, отримані школярами стосовно правового виховання, повинні допомагати обирати їм правильний шлях у подальшому житті та діяльності, формувати у них стійке розуміння правомірності чи неправомірності ситуації.

У сучасних умовах життя вивчення правових норм зорієнтоване на пропагування безпечного та здорового способу життя серед підлітків, на попередження дитячої злочинності, насильства серед неповнолітніх, асоціальної поведінки. Правове виховання стимулює соціальну активність школярів, а також є одним із регуляторів у боротьбі з аморальною поведінкою в соціумі, адже підлітки нерідко, нехтуючи відомими їм правовими нормами, свідомо ідуть на правопорушення.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз праць британських (Р. Джовела (R. Jowell), Е. Калана (E. Callan), Д. Кера (D. Kerr), Д. Кокфіта (J. Cockfit), Б. Кріка (B. Crick), А. Маккензі (A. McKenzie), Т. Сміта

(Т. Smith), К. Фогельмана (К. Fogelman), Д. Хітера (D. Heater) та ін.) та вітчизняних (Н. Абашкіної, А. Алексюка, В. Сухомлинського, О. Бажановської, М. Шимановського та ін.) науковців свідчить про те, що педагогічна теорія і практика Об'єднаного Королівства накопичила значний досвід щодо громадянського виховання дітей та молоді взагалі та правового зокрема. На сучасному етапі активно вивчаються проблеми правового виховання підлітків, розглядаються зміст, форми і методи зазначеного виховання як складової формування особистості.

**Мета статті** – проаналізувати зміст, форми і методи правового виховання старшокласників у школах Великої Британії

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні жити в суспільстві не знаючи юридичних правил, які регулюють поведінку людей, майже не можливо. Знання діючих законів, розуміння необхідності їх виконання важливо для кожної людини, але особливо актуальними ці знання стають для підростаючого покоління. Від того, як організовано правове виховання школярів, багато в чому залежить їх життєве самовизначення. Це зумовлене тим, що набуття знань у процесі правового виховання пов'язане з поглибленням розуміння дійсності і розвитком інтересу до правових ідеалів сучасного суспільства. У процесі правового виховання закріплюється здатність підлітків правильно орієнтуватися в складній конфліктній ситуації, а цілеспрямоване правове виховання дає розвиток правосвідомості неповнолітніх. Тому, чим раніше підлітки почнуть вивчати питання пов'язані з правом, тим більш підготовленими вони увійдуть у доросле життя.

Розглядаючи процеси правового виховання старшокласників у Великій Британії, слід зазначити, що одним із основних законодавчих документів, що регламентує педагогічну діяльність дошкільних, середніх та вищих навчальних закладів Об'єднаного королівства є National Curriculum (Національний навчально-виховний план), який спрямований на забезпечення широкої, збалансованої і системної програми навчання. У британській педагогічній практиці вивчення правового виховання, що передбачає усвідомлення глибокого взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю, відбувається лише у комплексі вивчення політичних, демократичних, соціальних напрямів виховання, що об'єднані в одну дисципліну, яка в Англії і Шотландії має назву Citizenship – Громадянознавство; в Уельсі – Personal and Social Education [PSE] – Особиста та суспільна освіта [PSE]; у Північній Ірландії – Education for Mutual Understanding [EMU] – Освіта для взаємного розуміння, Social, Civic and Political Education [SCPE] – Соціальна, Громадська та Політична Освіта.

Ця дисципліна вивчається учнями 11 – 16 років у середній школі в 7 – 11 класах. Предмет «Громадянознавство» належить до циклу тих предметів, що є обов'язковими, але школи можуть варіювати зміст викладання предмета на свій розсуд [9].

Громадянознавство ставить собі за мету реалізацію громадянського виховання серед підлітків та інтегрує в собі вивчення єдності правових, соціальних та духовних проблем. Однією з найважливіших складових громадянського виховання є правове виховання, яке являє собою процес правової соціалізації особи, сприйняття нею вимог права. Правове виховання, порівняно з іншими напрямками виховання, має свою специфіку. Для його здійснення насамперед потрібно чітко усвідомлювати, що це складний процес, адже від того, які морально-правові основи закладаються в період формування особистості залежить у подальшому перспектива розвитку правової культури всього населення країни. Особливості психічного розвитку та становлення характеру, формування переконань учнів старшого шкільного віку, що зумовлюють складність і суперечність самого процесу виховання, викликають необхідність приділяти найсерйознішу увагу правовому вихованню саме цієї частини населення.

Зміст правового виховання – це найбільш складне питання в системі правового виховання чи освіти, оскільки тут потрібно чітко визначити, які правові знання і в якому обсязі потрібно давати дітям.

Зміст правового виховання визначається особливостями права як нормативно-регулятивного явища, його суспільними функціями і значенням в організації та управлінні суспільством. Законодавство Великої Британії охоплює різні галузі права. Саме тому в Національному навчально-виховному плані (National Curriculum) [7] зазначено, що на уроках, які присвячені правовому вихованню, значна увага повинна приділятися ознайомленню підлітків з положеннями, що належать до наступних напрямів:

Політичні права (*Political rights*). Цей напрям, включає вивчення розвитку універсального виборчого права і рівних можливостей, що можуть бути пов'язані з дослідженням розвитку демократії в історії, ознайомлення старшокласників із сутністю держави Велика Британія, надання загальної характеристики правової держави та діяльності її правових інститутів, що відповідають за дотримання правопорядку в державі.

Права людини (*Human rights*) – права людини і права дитини можуть розглядатися в різних контекстах. Посилання на актуальні проблеми викладання забезпечує залучення учнів до вивчення принципів прав людини, включаючи дослідження зв'язків, які повинні збалансувати конфліктні права і встановити ступінь закріпленості цих прав в деклараціях, конвенціях і в Національних законах.

Право і система правосуддя (*Law and the justice system*) – включає вивчення системи кримінального правосуддя. Актуальні сфери права, такі як законодавство стосовно антисоціальної поведінки, можуть зацентувати увагу на різниці між кримінальним та цивільним судочинством. Завдяки урокам, на яких вивчається кримінальне правосуддя, учні усвідомлюють, що таке злочин і яка відповідальність за підготовку і намір злочину або співучасть у злочині їх очікує, вік кримінальної відповідальності, розуміють що означає необхідна оборона, кримінальне покарання, відбування

покарання в місцях позбавлення волі, і усвідомлюють, що жоден злочин не залишається безкарним.

Довкілля (*Environment*) – вивчення проблем навколишнього середовища дає можливість оцінити роль індивідуальних і колективних дій, що спрямовані на вироблення раціональних та надійних практичних заходів. Учні розглядають наслідки різних заходів, політичних дій і поведінки. Викладачі розкривають зміст законів про охорону лісів, водних ресурсів, флори і фауни, знайомлять із роллю людини в охороні навколишнього середовища

Зміни в суспільстві Великої Британії (*Changing nature of UK society*) – зміни – постійна особливість британського суспільства, учні повинні розуміти деякі причини, чому вони відбуваються (міграція, економічні фактори, глобалізація) і як наслідок, дослідити, які зміни відбуваються в суспільстві, школі. Також учні повинні розуміти, які процеси відбуваються у правовій сфері стосовно регулювання цих змін.

Різноманіття (*Diversity*) – охоплює різні відмінні потреби, здібності людей, що належать до різних груп і спільнот, таких як, наприклад, стать, сексуальна орієнтація, раса, етнічна приналежність, фізичні і сенсорні можливості, віра, релігія і клас. Вивчення різноманіття передбачає пізнання культури, зокрема мови, ідей, звичаїв і традицій, притаманних людям у межах групи. Учні повинні дослідити різноманітність груп і суспільств і розглянути зміни загального та правового характеру, що відбуваються як в межах груп, так і за їх межами. Вони повинні дослідити речі, які об'єднують людей, зокрема цінності, що притаманні Об'єднаному Королівству, а також цінності, спільні для груп і суспільств.

Європа (*Europe*) – Європейський вектор має бути залучений під час дослідження багатьох актуальних проблем міжнародного права, включаючи права людини, довкілля, імміграцію, торгівлю та економічні питання, пошук відмінностей та тотожностей.

Організація Об'єднаних націй (*The United Nations*) – включає вивчення питань міжнародного права та дослідження ролі Організації Об'єднаних націй у контексті актуальних подій, як, наприклад, конфліктні ситуації, що впливають на міжнародну та світову спільноту [7].

Реалізуючі зміст правового виховання, педагогам потрібно вміло координувати процес засвоєння учнями правових знань, набуття ними навичок і звичок законослухняності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що вибір форми чи методу виховного впливу залежить від його мети, змісту, особливостей учнів і можливостей педагогічного колективу. Обираючи методи і форми виховної роботи, важливо також ураховувати, чи популярні вони серед школярів, чи захоплюють їх, чи дають їм задоволення.

Найбільш ефективними формами при вивченні питань правового виховання вчені Об'єднаного Королівства вважають: активне залучення дітей до розгляду проблем права в процесі навчання; інтерактивне навчання

з використанням таких форм як дискусії і дебати; обговорення і фокусування уваги підлітків на реальних проблемах молоді і суспільства; заохочення молоді критично мислити і висловлювати свої думки; співпраця викладача і школярів [8].

Варто звернути увагу і на те, що правові знання, засвоєні на уроках, поглиблюються і розширюються у позакласній виховній роботі. Для організації правового виховання під час позакласної та позашкільної діяльності застосовуються найрізноманітніші форми та методи роботи: традиційні зустрічі з працівниками правоохоронних органів, з викладачами правових дисциплін, екскурсії та експедиції, які мають правовиховне спрямування, диспути, дебати, заходи змагального характеру. Це дає можливість учням набути безпосереднього досвіду в реалізації прав і свобод людини, сформувати організаційні та комунікативні вміння.

Так, вихователями пропонується використання таких форм, завдяки яким інформація, що дається школярам, буде доступна у розумінні та легка у викладанні. Серед них: учнівське посередництво – учень-консультант надає будь-яку інформацію щодо правомірної поведінки дітей у школі (розглядаються адміністративні відносини); моделювання подій, наприклад, макет виборів, інсценування судових процесів (висвітлюються питання вибірного права); дискусії, наприклад, передвиборчі дебати (висвітлюються питання вибірного права); заходи спрямовані на збір коштів охорони природи (висвітлюються питання екологічного права); суспільні проекти, наприклад, помінятися з батьками місцями (сімейне право); відвідування судів, палат з юридичних питань (позакласна виховна робота) [6].

Тобто як стає зрозумілим з вищевикладеного вчителі для ознайомлення учнів зі своїми правами і обов'язками повинні обирати інтерактивні форми навчання, планувати заходи, які будуть проходити дуже динамічно і запам'ятаються дітям.

**Висновки і перспективи подальшого дослідження.** Підводячи підсумок можна стверджувати, що вимога знати, поважати і виконувати закони належить до числа першочергових у вихованні молоді, для того щоб перетворити повагу до права, закону в особисте переконання кожного молодого члена суспільства. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку можна віднести порівняльний аналіз питань організації правового виховання учнів у Великій Британії та Україні.

### **Список використаної літератури**

**1. Гурій М. О.** Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка» / М. О. Гурій. – Дрогобич, 2008. – 19 с. **2. 13 Parental Duties** // Parenting / Wikipedia, the Free Encyclopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.parentingforeveryone.com/aboutbook>. **3. Citizenship education** / National Curriculum [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/> **4. Citizenship education and Human**

Rights educational / An overview of recent developments in the UK / by Louise Douglas. – 52 p. **5. Citizenship** Education at School in Europe / Eurydice. – Brussels : Eurydice. – 2005. – 90 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf> **6. Citizenship** Foundation 2012 / [Електронний ресурс] /Supported by The Law Society and the Cabinet Office's Office 4for Civil Society. – Режим доступу : <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/> **7. Citizenship**: Programme of study / The school curriculum // Department for Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/range> **8. Making** Sence of Citizenship / Citizenship education. – Treetop Training and Education Consultancy/ [Електронний ресурс] / Edited by Ted Huddleston & David Kerr. – Режим доступу : <http://treetoptraining.co.uk/citizenship.html> **9. The Framework** for the National Curriculum / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://graemeeyre.info/>

**Степаненко І. І. Зміст, форми та методи правового виховання старшокласників у Великій Британії**

У статті досліджено проблему правового виховання старшокласників у школах Великої Британії. Аналізується зміст (знання політичного права, прав людини, права і системи правосуддя, довілля, змін, що відбуваються в суспільстві Великої Британії тощо) й основні форми та методи (інтерактивне навчання з використанням таких форм як дискусії і дебати, моделювання подій, наприклад, макет виборів, суспільні проекти тощо) організації правового виховання школярів у Великій Британії.

*Ключові слова:* правове виховання, зміст, форми та методи, Велика Британія, учні старшої школи, громадянознавство.

**Степаненко И.И. Содержание, формы и методы правового воспитания старшеклассников в Великой Британии**

В статье исследуется проблема правового воспитания старшеклассников в школах Великобритании. Анализируется содержание (знание политического права, прав человека, права и системы правосудия, окружающей среды, изменений, которые происходят в обществе Великобритании и т.д.), основные формы и методы (интерактивное обучение с использованием таких форм как дискуссии и дебаты, моделирование событий, например, макет выборов, общественные проекты и т.д.) организации правового воспитания школьников в Великобритании.

*Ключевые слова:* правовое воспитание, содержание, формы и методы, Великобритания, ученики старшей школы, гражданство.

**Stepanenko I. I. The content, forms and methods of legal education of high school students sin Great Britain**

The problem of legal education of high school students in Great Britain is conducted in this article. The contents of knowledge of Political rights, Human



rights, Law and the justice system, Environment, Changing nature of UK society and main forms and methods of legal education arrangement of high school students in Great Britain (interactive learning using such forms as discussions and debates, events modelling, for example, election imitation, social projects, etc.) are analyzed.

*Key words:* legal education, content, forms and methods, Great Britain, high school students, citizenship.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

УДК 37 (092)

**І. М. Єлдинова**

### **ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФОНДУ ОЛЕКСАНДРА ФОН ГУМБОЛЬДТА**

**Постановка проблеми.** Як відомо, зарубіжна освіта у всі часи була запорукою успіху. Вона дає можливість отримати перспективну, високооплачувану роботу в компаніях з європейськими стандартами і світовим ім'ям. При цьому здобувачі активно застосовують отримані знання в повсякденному житті.

Ідеальним вибором для здобуття освіти за кордоном є Німеччина – найрозвиненіша країна Європи з високим рівнем економічних, соціальних та освітніх стандартів. Вона по праву вважається однією із лідерів сучасної вищої освіти, посідаючи друге місце у світі після США за привабливістю для іноземних студентів. Освіта в Німеччині – це не лише навчання в найпрестижніших університетах з багатовіковою історією, реалізація чисельних студентських програм і пільг, але й унікальна можливість зануритися у розмірене і захоплюючу європейське життя. Німеччина все також залишається повністю відкритою державою для здобуття освіти молодим людям з усього світу: 12% студентів німецьких ВНЗ – це іноземні студенти, які обрали німецькі університети за їх бездоганну репутацію та змістовність.

До того ж, у Німеччині створені всі умови для сприятливого і безпроблемного навчання як іноземців, так і німецьких студентів. По-перше, вища освіта є практично безкоштовною. По-друге, уряд країни і приватні благодійні фонди підтримують велику кількість освітніх програм за участю іноземних студентів. По-третє, іноземні студенти німецьких вузів мають право працювати 90 повних днів на рік, або 180 днів як неповний робочий день. І, що важливо, згідно з законодавством ФРН, кожен іноземний громадянин, який закінчив один з німецьких вузів, має право

шукати роботу в Німеччині за отриманою спеціальністю, або професією протягом одного року після закінчення навчання і отримати робочу візу.

Аналіз стану досліджуваності проблеми. Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, на сьогоднішній день відсутні комплексні дослідження щодо характеристики змісту благодійної діяльності приватних осіб і асоціацій у Німеччині, що й зумовило науковий пошук у цьому напрямі.

З огляду на це, мета статті полягає в аналізі змісту освітньої діяльності одного із найвпливовіших у Німеччині фондів Олександра фон Гумбольдта.

Виклад основного матеріалу. За даними Федерального об'єднання німецьких фондів, щорічно в Німеччині засновуються близько тисячі фондів та приватних організацій. Здебільшого ці некомерційні об'єднання співпрацюють з державними установами соціальної сфери або релігійними організаціями та фінансуються із спонсорських коштів і пожертвувань. Кожен з них має свою соціально-гуманітарну програму, цільову групу і зону охоплення, юридичний статус і ступінь присутності в засобах масової інформації. Всі вони – місіонери гуманізації суспільства і творці соціальної справедливості.

В цілому, за даними галузевого об'єднання, у Німеччині зареєстровано 17400 фондів, 96 відсотків з них - некомерційні. На свою діяльність вони щорічно витрачають в цілому 16-17 мільярдів євро.

До найвпливовіших приватних благодійних організацій належить фонду Alexander von Humboldt Stiftung – некомерційна організація, заснована урядом Федеративної республіки Німеччини для розвитку міжнародного наукового співробітництва.

Перший Фонд імені Олександра фон Гумбольдта було засновано ще 1860 року, через рік після смерті великого дослідника, який здійснював свого часу у Берліні та Парижі наукові експедиції по Європі, і протягом п'яти років проводив дослідження в Південній Америці. І лише 1953 року за указом Конрада Аденауера, який надавав широкі можливості проведення наукових досліджень ученим різних галузей, Фонд відновив роботу [1].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що німецький Фонд імені Олександра фон Гумбольдта (Alexander von Humboldt Stiftung) пропонує програми стипендій, грантів та премій для вчених та молодих фахівців з різних країн світу, а також країн СНД.

Фонд надає дослідницькі стипендії та винагороди висококваліфікованим іноземним ученим, дозволяючи їм проводити частину дослідження як у Німеччині, так і за кордоном: у тих установах, де працюють запрошені раніше вчені-іноземці.

Спонсорська підтримка надається вченим усіх націй, які не живуть постійно у Німеччині. Фонд сприяє створенню активної міжнародної спільки вчених [3, с. 35].

Брати участь у конкурсах фонду ім. Олександра Гумбольдта можуть учені всіх спеціальностей. Політика фонду полягає у фінансуванні не

проектів, а талановитих людей, які пропонують цікаві та сміливі ідеї та здійснюють їх.

Цікавими знахідками фонду є програми стипендій для фахівців, що мають науковий ступінь кандидата наук, премії фонду, які надаються видатним ученим, а також стипендії, що отримують молоді німецькі учені на проведення досліджень за кордоном.

Для того, щоб отримати стипендію, крім заповнених формулярів і оригінального, інноваційного дослідницького проекту, необхідно мати публікації в міжнародних журналах, які свідчать про наукову спроможність претендента. Враховується й участь у конференціях. Важливою умовою є також згода німецького вченого прийняти зарубіжного колегу на стажування в своєму інституті. При цьому звертається увага на те, хто з учених Німеччини клопотав за іноземного фахівця, хто згоден, у разі надання стипендії, прийняти його у своїй лабораторії.

Фонд ім. Гумбольдта плідно співпрацює з більш ніж десятьма тисячами професорів у Німеччині, які запрошують до себе вчених із-за кордону. Це коло постійно розширюється.

Фонд ім. Гумбольдта щорічно виділяє: понад 800 стипендій і премій висококваліфікованим іноземним ученим – кандидатам і докторам наук – для довгострокового науково-дослідного стажування в Німеччині; близько 10 стипендій Федерального Канцлера Німеччини потенційним молодим лідерам з Російської Федерації, Китайської Народної Республіки та Сполучених Штатів Америки (вчений ступінь не враховується).

Вивчення першоджерел свідчать про те, що щорічно Відбірковим комітетом АвН на конкурсній основі надається близько 600 дослідницьких стипендій. У конкурсі можуть брати участь учені всіх національностей і всіх галузей знань. При цьому не існує ніяких квот щодо наукових спеціальностей або країн: єдиний критерій відбору – високий науковий рівень претендента. Тривалість стипендії 6-12 місяців з можливістю продовження до 24 місяців. Розмір стипендії на сьогодні становить від 2100 до 3000 євро на місяць, без утримання податків.[1]

Пакет програм підтримки наукових досліджень Фондом Олександра фон Гумбольдта складається з: програм для пост-докторантів (кандидатів наук); програм для досвідчених учених; програм для міжнародно визнаних учених найвищого рівня.

Зокрема, постдокторанти, які захистили дисертацію не більш ніж 4 роки тому, можуть подавати заяви на підтримку проведення ними наукових досліджень у Німеччині на період від 6 до 24 місяців.

Слід звернути увагу на те, що премії Фонду Олександра фон Гумбольдта класифікуються як гранти на проведення науково-дослідної роботи в Німеччині. Так, премія Софії Ковалевської надається всім ученим з різних країн і з багатьох наукових дисциплін, при цьому дисертації цих учених повинні бути захищені не більш ніж шість років тому, і містити видатні наукові результати, представлені публікаціями в міжнародно визнаних наукових журналах або виданнях.

Ученому, відзначеному премією Софії Ковалевської протягом наступних п'яти років для проведення наукових досліджень за його вибором надається сума більш ніж 1.5 мільйона євро. Ця премія повинна дати можливість лауреату фінансувати власну робочу групу при якомусь німецькому університеті чи дослідницькому інституті, і при цьому покривати його витрати на проживання.

Для досвідчених учених (які захистили свою дисертацію не більше ніж 12 років тому) більш важливим є гнучкість: ці вчені своє перебування в Німеччині загальною тривалістю не більше ніж 18 місяців можуть розбити на три частини. Таким чином, надається можливість керівникам робочих груп, молодим фахівцям або тим, хто тільки що отримав звання професора, розбудовувати міжнародну кооперацію зі своїми німецькими колегами, зберігаючи свою посаду і не беручи довгострокову відпустку на батьківщині.

Фонд Олександра фон Гумбольдта присуджує дослідницьку премію Фрідріха Вільгельма Бесселя міжнародно визнаним ученим із-за закордону, які захистилися менш ніж 12 років тому, відзначаючи при цьому колишні видатні наукові результати цієї багатообіцяючої наукової особистості. Лауреати премії запрошуються для проведення досліджень в Німеччині за власним науковим вибором в кооперації зі своїми колегами від півроку до року. Премія визначається сумою 45 000 євро.

Крім того, Фонд Олександра фон Гумбольдта надає Гумбольдтовську дослідницьку премію міжнародно визнаним ученим із-за закордону як відзначає загального наукового внеску цього дослідника. Лауреати премії запрошуються для проведення досліджень в Німеччині за власним науковим вибором у кооперації зі своїми колегами від півроку до року. Премія дотується сумою 60 000 євро.

Провідні зарубіжні вчені світового рівня з усіх галузей науки, наукові зусилля яких за допомогою наданої їм премії дадуть довгостроковий вклад у посилення міжнародної конкурентоспроможності Німеччини як місця проведення наукових досліджень, можуть бути номіновані на звання Гумбольдтовського професора.

Звання Гумбольдтовського професора, яке фінансується Міністерством Освіти і Науки в рамках Міжнародного Дослідницького Фонду Німеччини, дозволяє проводити довгострокові, орієнтовані на майбутнє дослідження у вищих навчальних закладах та дослідницьких інститутах Німеччини. Премія надається протягом п'яти років і фінансується в розмірі, як правило, 5 мільйонів євро для експериментальних наук і 3,5 мільйона євро для теоретичних наук. Номінацію на відповідне звання здійснюють німецькі вищі навчальні заклади. Зарубіжні наукові заклади можуть брати участь у номінації спільно з німецькими вищими навчальними закладами.

Право на участь в конкурсі мають особи з науковим ступенем не нижче кандидата наук, і, які мають наукові публікації у зарубіжних журналах. Вік пошукувача не повинен перевищувати 40 років. Знання

німецької мови потрібне тільки від представників гуманітарних наук. Для пошукувачів із природничих, інженерних наук, і медицини цілком достатньо знання англійської мови. Під час перебування у ФРН, іноземним ученим за їх бажанням надається можливість вивчити німецьку мову в одній із філій Гете-Інституту в Німеччині. АвН також надає фінансову підтримку для участі в наукових конференціях в інших країнах Європи і підтримує приїзд до Німеччини сімей стипендіатів. До подачі клопотання про надання стипендії Фонду імені Олександра фон Гумбольдта пошукувач повинен знайти науковий заклад, ученого, який готовий його прийняти, і узгодити з ним план дослідницької роботи [1].

При цьому здобувач вирішує сам, куди йому звернутися з проханням у прийомі – в університет, чи вищий навчальний заклад іншого типу, в один із інститутів Товариства імені Макса Планка, або в якийсь крупний дослідницький центр або, може бути, в один із численних дослідних інститутів. Клопотання у наданні стипендії приймаються протягом року. Фонд проводить щорічно три засідання відбіркової комісії. З 2011 р. – проводяться 2 засідання.

Що стосується, фінансових умов, то дослідницькі стипендії надаються на термін від 6 до 12 місяців. Можливо також їх продовження на термін в загальній складності до 24 місяців. Фонд компенсує стипендіатам дорожні витрати, виплачує допомогу на сім'ю та дітей, компенсує витрати стипендіатів за умови участі в конгресах, оплачує проходження ними курсу навчання німецької мови (зокрема оплачує курс німецької мови для подружжя) і багато іншого.

У випадку, якщо того вимагає робота над дослідницьким проектом, стипендія може бути використана для перебування строком до 6 місяців у будь-якій іншій європейській країні (за винятком лише тієї, з якої прибув стипендіат).

Фонд Олександра фон Гумбольдта має широку програму продовження співпраці з колишніми стипендіатами, яка включає до себе поряд з іншим надання їм субсидій для придбання наукового обладнання та наукової літератури, нові короткострокові запрошення та фінансування їх участі у роботі конгресів, проведених у Федеративній Республіці Німеччина. Варто підкреслити, що стипендії не надаються для навчання у ВНЗ, підвищення кваліфікації, ознайомчих поїздок, участі в конгресах.

Крім того, існує така форма надання фінансованої підтримки для проведення дослідження, як підтримка Фондом Гумбольдта дослідницьких груп.

В рамках цієї програми Фонд Гумбольдта є можливість формувати зв'язок між Українськими установами, в яких працюють колишні стипендіати Фонду, з науковими установами та університетами Німеччини. Метою цієї програми є створення сприятливого базису для розвитку довгострокової інтернаціональної кооперації між науковими установами України та Німеччини.

На такі проекти спільної праці між науковими групами може бути виділено до 55 000 євро на період до 3-х років. Ці кошти можуть бути використані на фінансування наукових візитів з обох сторін (української та німецької) тривалістю до 3-х місяців, проведення конференцій. Також передбачена часткова витрата цих коштів на видавничу діяльність, устаткування тощо. До 15% коштів може бути використано як адміністративні засоби для німецького установи.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел дозволяє визначити умови участі в програмі підтримки Фондом Гумбольдта дослідних груп, а саме: претендент повинен працювати в науково-дослідному інституті в одній з країн світу (за винятком, Австралії, Канади, Японії, Ново Зеландії, Західній Європі та США) і вже спонсоруватися Фондом Олександра фон Гумбольдта стипендією для наукового співробітництва або премією для дослідження; претендент повинен працювати в науково-дослідному інституті в Німеччині; мінімальна кількість учасників, що працюють у дослідницькій групі - два (один з них – з Німеччини); максимальна кількість інститутів, залучених до співробітництва – по два з кожного боку; від останнього фінансування претендента фондом повинно пройти понад 2-х років; не фінансуються кілька дослідницьких груп з одним і тим же учасником.

Доцільно також звернути увагу на те, що широка програма продовження співпраці з колишніми стипендіатами Фонду імені Олександра фон Гумбольдта передбачає поряд з іншим надання їм субсидій для придбання наукового обладнання та наукової літератури, нові короткострокові запрошення та фінансування їх участі у роботі конгресів, проведених у Федеративній Республіці Німеччина. (Зокрема у 130 країнах світу налічується понад 20 000 колишніх стипендіатів фонду)[4]. Після закінчення терміну перебування в Німеччині Фонд підтримує зв'язки з усіма стипендіатами і лауреатами, пропонуючи їм повторні наукові стажування в Німеччині, фінансову підтримку для участі в конференціях.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, до найвпливовіших сучасних приватних благодійних організацій належить фонд Олександра фон Гумбольдта – некомерційна організація, яку заснував уряд Федеративної республіки Німеччини для розвитку міжнародного наукового співробітництва в галузі освіти. У перспективі подальшого вивчення проблеми змісту освітньої благодійної діяльності Фонду Олександра фон Гумбольдта слід також розглянути діяльність Фонду щодо підтримки обдарованої молоді.

### **Список використаної літератури**

- 1. Alexander von Humboldt-Stiftung.** Über die Stiftung [Електронний ресурс] / Alexander von Humboldt-Stiftung // Über die Stiftung. – Режим доступу : <http://www.humboldt-foundation.de/web/start.html>.
- 2. Благотворители** прошлого и настоящего : словарь-справочник. – М. : Дело и сервис, 2003. – С. 4.
- 3. Иностранные** корпоративные,

государственные, частные фонды и донорские организации : справочн. пособие для ученых, аспирантов, студ. и преподавателей некоммерческих организаций. – СПб. : Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 35.  
4. <http://www.chnu.cv.ua/index.php?page=ua/grants/main/780> [електронний ресурс]

**Єлдинова І. М. Зміст освітньої благодійної діяльності фонду Олександра фон Гумбольдта**

У статті розглянуто актуальні питання розвитку сучасної благодійної діяльності у провідних країнах Європи. Однією з найрозвиненіших країн Європи з високим рівнем економічних, соціальних та освітніх стандартів є Німеччина. Виходячи з цього, подано характеристику благодійної освітньої діяльності Фонду Олександра фон Гумбольдта, одного з найвпливовіших наукових закладів Німеччини, заснованого 1860 року, через рік після смерті великого дослідника.

*Ключові слова:* благодійність, освіта, Німеччина, Фонд Олександра фон Гумбольдта, зміст.

**Єлдинова И. Н. Содержание благотворительной деятельности в области образования фонда Александра фон Гумбольдта**

В статье рассмотрены актуальные вопросы развития современной благотворительной деятельности в ведущих странах Европы. Одной из высокоразвитых стран Европы с высоким уровнем экономических, социальных и образовательных стандартов есть Германия. Исходя из этого, дается характеристика благотворительной образовательной деятельности Фонда Александра фон Гумбольдта, одного из самых влиятельных научных учреждений Германии, основанного в 1860 году, через год после смерти великого исследователя.

*Ключевые слова:* благотворительность, образование, Германия, Фонд Александра фон Гумбольдта, содержание.

**Eldinova I. N. The content of charitable activities in the field of education of the Alexander von Humboldt Foundation**

The article deals with current issues of modern charity in the leading countries of Europe. One of the highly developed European countries with high levels of economic, social and educational standards is Germany. On this basis, a characteristic of charitable and educational activities of the Alexander von Humboldt Foundation, one of the most influential research institutions in Germany, who began work since 1860, a year after the death of the great explorer.

*Key words:* charity, education, foundation, Germany, the Alexander von Humboldt Foundation, content.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Штефан Л. А.

## **СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

УДК 37.013.42:378.014.6

**В. О. Бикова**

### **ЦЕНТР КАР'ЄРИ ЯК НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ФАХІВЦЯ**

Світові тенденції прискореного розвитку науково-технічного прогресу, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють підвищені вимоги до якісної підготовки фахівців з вищою освітою. Якість вищої освіти визначається передусім якістю стандартів освіти та професійної підготовки, інфраструктурами внутрішнього і зовнішнього середовища, рівнем управління ВНЗ загалом та процесами, зокрема професійною підготовкою майбутніх конкурентоздатних фахівців.

Проблемою формування конкурентоздатності майбутніх фахівців займалася значна когорта науковців. Так, В. Андрєєв, Н. Борисов, С. Рачин, Є. Холодцев, Д. Чернилевський, С. Широкобоков, Р. Файхутдинов акцентували увагу на сутності, структурі та характеристиках конкурентоздатності майбутніх фахівців. Вивченню шляхів підготовки конкурентоздатних фахівців різних спеціальностей у вищому навчальному закладі присвятили дослідження А. Ангеловський, С. Борисенко, Т. Вашило, І. Саратцева та ін. Вагомими для дослідження стали роботи С. Борисенко [1], Л. Курзаєвої [2], О. Тараканової [3].

Метою статті є розкриття напрямів діяльності Центру кар'єри як науково-методичного центру управління процесом формування конкурентоздатних фахівців.

Відповідно до мети висунуто завдання такі: розкрити мету, завдання діяльності Центру кар'єри; охарактеризувати провідні принципи роботи; обґрунтувати сутність інформаційної, організаційної, дослідницької, координаційної, консультативної функцій; розкрити особливості взаємодії Центру кар'єри зі структурними підрозділами університету та зовнішніми організаціями.

Перш за все зазначимо, Центр кар'єри (2004 рік) – структуроване об'єднання (структурний підрозділ) зі своїм положенням та програмою діяльності – був створений у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля з метою оперативного управління процесом формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, координації дій освітян і роботодавців.

У світі досвід створення подібних центрів вже на той період (2004 р.) був дуже поширеним у всіх провідних університетах. На жаль, послуговатися вітчизняним досвідом не було можливості. Лише деяку інформацію про подібні центри кар'єри можна було отримати в окремих



університетах Києва, Харкова, Одеси, досвід яких освітлено на сторінках видання «Вища освіта України», «Освіта України» 2004, 2005 роках та у деяких міжвідомчих програмах, рішеннях колегії Міністерства освіти України [Міжвідомча програма сприяння працевлаштуванню й адаптації до ринку праці випускників закладів фахової освіти //www.ed.gov.ru/uprav/job/prog.html; Про організаційну роботу вищих навчальних закладів щодо працевлаштування випускників. Рішення колегії Міністерства освіти України від 24.11.1999 р.; Модернізація вищої освіти України та Болонський процес //Освіта України. –2004. – №60-61]. Ще й на сьогодні функціонування центрів кар'єри при університетах залишається явищем новим, це продукт який потребує осмислення, широкого впровадження та тривалого розвитку.

Центр кар'єри (ЦК) є самостійним структурним підрозділом Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, який сприяє студентам і випускникам у професійному становленні, плануванні своєї кар'єри, працевлаштуванні, розвитку зв'язків із бізнес структурами та організаціями, громадськістю та випускниками. Він підпорядковується проректору з науково-педагогічної роботи та організації навчально-виховного процесу. Керівництво ЦК здійснює начальник, який призначається на посаду та звільняється з посади ректором університету на підставі пропозицій проректора з науково-педагогічної роботи та організації навчально-виховного процесу.

У своїй діяльності ЦК керується такими документами: Положенням про центр кар'єри, статутом університету; наказами та розпорядженнями по університету; переліком нормативних документів: Закон України «Про вищу освіту» (№ 1060-ХІІ від 23 травня 1991 р.), Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Типового положення про підрозділ вищого навчального закладу щодо сприяння працевлаштуванню студентів і випускників» (№ 404 від 27.04.2011, зареєстрований в Міністерстві юстиції України за № 596/19334 від 18.05.2011р.).

Взаємовідносини Університету з іншими зацікавленими організаціями у сприянні діяльності ЦК регламентуються відповідними угодами. До діяльності ЦК залучаються представники органів студентського самоврядування.

*Основна мета* ЦК: оперативне управління процесом формування конкурентоздатності майбутніх фахівців; надання допомоги студентам і випускникам у професійному становленні, плануванні своєї кар'єри, організації стажування; сприяння реалізації права студентів і випускників на працю та створення умов для отримання випускниками першого робочого місця; розвиток зв'язків із бізнес структурами та організаціями, громадськістю та випускниками.

*Основними завданнями* ЦК визначено: визначення методичної бази психолого-педагогічної діагностики конкурентоздатності майбутніх фахівців; дослідження реальних структурних змін сформованості

конкурентоздатності майбутніх фахівців; організацію та здійснення управлінських впливів щодо надання адресної допомоги у формуванні конкурентоздатності індивідуальним і колективним суб'єктам навчання; сприяння працевлаштуванню студентів і випускників; налагодження та розвиток співпраці з державною службою зайнятості населення; встановлення та підтримка партнерського співробітництва з підприємствами, установами та організаціями незалежно від форми власності, які можуть бути потенційними роботодавцями для студентів і випускників; загальна координація діяльністю Громадської ради з оцінювання професійних компетенцій, конкурентоздатності випускників університету; встановлення та підтримка зв'язків з випускниками університету; загальна координація діяльністю «Асоціації випускників університету»; сприяння проведенню моніторингу якості освітньої діяльності.

Провідними принципами роботи ЦК є: а) актуальність – з'ясування найбільш актуальних проблем конкурентоздатності майбутніх фахівців; б) науковість – аналіз теоретичних питань дослідження і розроблення методичної бази психолого-педагогічної діагностики конкурентоздатності майбутніх фахівців на наукових засадах; в) випереджаючий характер, прогностичність – можливість передбачити деструктивні тенденції, здійснювати своєчасний профілактичний вплив; г) неперервність – лонгітюдний характер досліджень (моніторинг), психолого-педагогічний супровід студентів; г) наступність і послідовність – простеження змін, що відбуваються на різних етапах, виявлення загальних тенденцій розвитку; д) доцільність – надання допомоги в найбільш актуальних проблемах; е) оперативність – своєчасне виявлення відхилень від оптимуму та надання адресної допомоги.

ЦК виконує інформаційну, організаційну, дослідницьку, координаційну, консультативну функції.

*Інформаційна* функція пов'язана з інформуванням студентів, випускників про завдання державної служби зайнятості, контакти центрів зайнятості за місцем проживання; створенням інформаційної бази роботодавців-партнерів; інформуванням випускових кафедр, студентів, випускників про наявні вакансії. ЦК веде облік пропозицій від роботодавців щодо заміщення вакантних посад; отримує від роботодавців об'єктивну оцінку якості фахової підготовки спеціалістів, підготовку яких здійснює Університет; інформує керівництво Університету та студентів про проведену роботу шляхом розміщення звіту на Інтернет – сайті та інших інформаційних ресурсах; збирає та оновлює електронну базу даних про випускників університету через відповідальних за роботу з випускниками від випускаючих кафедр.

Важливою є *організаційна* функція. ЦК організує роз'яснювальну роботу серед студентів та випускників щодо нормативно-правових актів з питань державного регулювання зайнятості та трудових відносин. Разом з випусковими кафедрами організовує різні заходи щодо формування

конкурентоздатності майбутніх фахівців, планує і координує роботу щодо організації зайнятості студентів, які бажають працювати у вільний від навчання час. Проводить зустрічі студентів і випускників з представниками державної служби зайнятості населення, роботодавцями з питань можливості подальшого їх працевлаштування на конкретних підприємствах, в установах та організаціях, заходи щодо сприяння працевлаштуванню студентів та випускників (дні кар'єри, круглі столи, семінари – практикуми, науково-практичні конференції, ярмарки вакансій, конкурси на заміщення вакантних посад за замовленням роботодавця, проведення зустрічей з кращими випускниками університету тощо), презентації, майстер-класи, започатковує конкурсні програми, стипендіальні програми тощо. ЦК щорічно організовує та проводить зустріч студентів з представниками Дніпропетровського обласного центру зайнятості. Разом з випускаючими кафедрами організує участь студентів, випускників у заходах, які проводять представники державної служби зайнятості населення або потенційні роботодавці з метою сприяння працевлаштуванню студентів, випускників.

Важливою функцією є *дослідницька*. ЦК здійснює дослідження з метою оперативного врахування нових вимог до підготовки фахівців вищої кваліфікації, удосконалення процесу управління процесом формування конкурентоздатних фахівців. За допомогою комплексу психодіагностичних методик отримується вихідна і поточна інформація про особливості та інтелектуальну діяльність кожного студента у студентських групах і їх динаміку, міжособистісні стосунки. Інформація передається адміністрації ВНЗ, керівництву випускових кафедр, викладачам і кураторам для управління; студентам для самовиховання і самоуправління діяльністю і станом. ЦК вивчає динаміку попиту на відповідних фахівців на ринку праці, надає відповідні пропозиції керівництву університету; здійснює моніторинг працевлаштування випускників; аналіз даних опитувань випускників, роботодавців, громадськості з питання моніторингу якості освітніх послуг.

*Координаційна функція*. Налагоджує тісну співпрацю з органами студентського самоврядування у вирішенні питань працевлаштування; встановлює та підтримує постійний зв'язок з Дніпропетровським обласним центром зайнятості; підтримує зв'язки з наявними роботодавцями-партнерами (здійснення спільних проєктів, запрошення на зустрічі та заходи до університету, участь у заходах партнерів). Складає та затверджує план роботи Громадської ради на рік, готує проведення засідань ради. Проводить загальну координацію діяльності «Асоціації випускників університету». Взаємодіє з центром маркетингових та соціологічних досліджень університету, центром управління якістю (ЦУЯ) (готує проєкти документів, що стосуються системи управління якістю (СУЯ), для ознайомлення, бере участь у проведенні внутрішніх аудитів.

*Консультативна функція*. Надає консультації студентам і випускникам з питань оформлення власного резюме, підготовки та проходження співбесіди, сприяє проходженню діагностування з

використанням сертифікованих інструментів оцінки персоналу. Надає консультації випускникам щодо можливостей перепідготовки та підвищення кваліфікації з метою прискорення подальшого працевлаштування. Відстежує кар'єрне зростання випускників.

*Пропагандистська* функція. Шляхом пропаганди психолого-педагогічних знань формується потреба та інтерес служб університету до проведення досліджень прикладного характеру та їх упровадження в практику. Форми пропаганди різноманітні: науково-практичні конференції; постійно діючі семінари кураторів груп; заняття з викладачами кафедр для ознайомлення їх з методами і результатами роботи, новітніми засобами навчання і контролю; лекції і бесіди зі студентами; бесіди за результатами діагностичного обстеження у навчальних групах; індивідуальні та групові консультації для викладачів, студентів і батьків тощо.

Ефективність управління процесом формування конкурентоздатністю фахівців у навчальному закладі підвищується за наявності науково обґрунтованої організаційної структури, яка забезпечує взаємодію та взаємозалежність усіх ланок управління.

Головними учасниками управління процесом формування конкурентоздатності майбутніх фахівців виступають суб'єкти (адміністрація ВНЗ, працівники деканату, викладачі і куратори, роботодавці) та об'єкти управління (студенти). Від їх активної взаємодії залежить ефективність управління. Провідна роль належить керуючій підсистемі (суб'єктам управління), яка має чотири рівні управління.

*Перший* рівень – адміністрація ВНЗ (ректор, проректори з навчальної, наукової роботи, соціально-гуманітарної роботи, педагогічної практики, вчена рада як колегіальний орган управління ВНЗ, Центр кар'єри, роботодавці, канцелярія, відділ кадрів, центр управління якістю (ЦУЯ), центр маркетингових та соціологічних досліджень), *другий* рівень – працівники деканатів (декан, його заступники), *третій* рівень – викладачі і куратори, *четвертий* рівень – органи студентського самоврядування (студрада, студентський профком, рада студентського наукового товариства). На третьому і четвертому рівнях здійснюється процес керівництва процесом формування конкурентоздатного фахівця, в результаті чого встановлюються суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки між учасниками навчально-виховного процесу у ВНЗ. У цій ієрархічній схемі кожен нижчезазначений рівень суб'єкта управління слугує водночас об'єктом управління відносно тих рівнів, що знаходяться вище.



Розкриємо особливості взаємодії ЦК зі структурними підрозділами Університету та зовнішніми організаціями.

ЦК взаємодіє з ректором університету та проректором з науково-педагогічної роботи та організації навчально-виховного процесу, які виконують такі стратегічні функції: аналіз, мотивація, контроль, регулювання та моніторинг. ЦК надає: плани роботи ЦК; звіти про роботу ЦК; пропозиції щодо організації роботи ЦК, його структури та штатного розкладу; пропозиції для включення в річний план роботи Університету заходів щодо сприяння формуванню конкурентоздатності майбутніх фахівців, кар'єрному зростанню студентів і випускників; пропозиції щодо оптимізації професійно-практичної підготовки студентів, організації роботи з працевлаштування студентів і випускників.

ЦК взаємодіє зі всіма структурними підрозділами університету та зовнішніми організаціями, роботодавцями з метою координації зусиль та ефективності діяльності (надає інформацію про загальноуніверситетські заходи щодо формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, працевлаштування студентів та випускників; план заходів з питань побудови кар'єри та працевлаштування; документи, які регламентують участь студентів у спільних проектах, програмах від державної служби зайнятості, роботодавців тощо).

ЦК взаємодіє з напрямами підготовки (керівниками напрямів підготовки, завідувачами випускових кафедр, які виконують такі функції: планування, організація, доведення управлінських рішень процесу формування конкурентоздатності майбутніх фахівців до виконавців, регулювання, контроль за їх виконанням). ЦК надає: інформацію про наявні вакансії для подальшого працевлаштування студентів, випускників; інформацію про заходи для студентів, випускників від державної служби зайнятості, роботодавців; інформацію про заходи, які проводить ЦК з питань формування конкурентоздатності, побудови кар'єри та працевлаштування; дані про випускників відповідної кафедри університету за запитом завідувача випускаючої кафедри; інформацію про діяльність

Громадської ради. ЦК отримує: пропозиції по кандидатах із числа студентів, випускників на заміщення запропонованих вакансій; план роботи випускаючих кафедр в рамках Асоціації випускників (щорічно); електронну базу даних випускників відповідної кафедри університету, через відповідальних за роботу з випускниками від випускаючих кафедр; матеріали (статті, фото та відео документи) про кар'єрне зростання випускників (щорічно).

ЦК взаємодіє з центром маркетингових та соціологічних досліджень: надає аналіз даних опитувань випускників, роботодавців, громадськості з питання моніторингу якості освітніх послуг; інформацію про організацію проведення моніторингу.

ЦК взаємодіє з центром управління якістю (ЦУЯ): надає проекти документів, що стосуються системи управління якістю, для ознайомлення; інформацію, що сприятиме удосконаленню системи управління якістю; бере участь у проведенні внутрішніх аудитів.

Центр кар'єри очолив керівник (автор дослідження), який персонально відповідав за виконання завдань, покладених на об'єднання, яке має співпрацювати з усіма підрозділами та службами вищого навчального закладу, бізнес-структурами, організаціями, громадськістю та випускниками минулих років. Підтримувався тісний взаємозв'язок зі структурами університету, зокрема координаційною радою вищого навчального закладу, координаційною радою представників бізнес-структур, громадською радою оцінювання професійних компетенцій, керівниками напрямів підготовки фахівців, завідувачами кафедрами, студентською радою та ін. Для кожного структурного підрозділу Центру розроблено конкретні завдання щодо реалізації мети.

Управління процесом формування конкурентоздатних фахівців здійснюється за різними напрямами роботи у ВНЗ: навчальним, виховним, організаційно-методичним і науковим. Наведемо напрями навчальної й виховної роботи (див. табл. 1).

*Таблиця 1.*

**Напрями навчальної й виховної роботи у ВНЗ з проблеми формування конкурентоздатних фахівців**

Суб'єкти управління	Напрями роботи у ВНЗ з проблеми формування конкурентоздатних фахівців
<b>Навчальна робота</b>	
адміністрація ВНЗ	поєднання з першого курсу навчання за спеціальністю і додатковою спеціалізацією
	запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу
	спрямування педагогічного колективу на забезпечення відповідності змісту освіти вимогам роботодавців
	створення єдиної системи безперервної практичної підготовки студентів протягом всього навчання у ВНЗ

працівники деканату	спрямування змісту навчальних дисциплін усіх циклів підготовки фахівців на формування конкурентоздатності
	приведення у відповідність до кредитно-модульної системи постійно оновлювані навчальні плани підготовки фахівців
	запровадження індивідуальних карт особистісного й професійного розвитку студентів та систематичну роботу над їх самоаналізом
	проведення лекцій, бесід працівниками деканатів з питань раціональної самоорганізації у навчанні
	організація профорієнтації та професійного навчання з урахування потреб ринку праці регіону
	забезпечення систематичного об'єктивного контролю за знаннями студентів у процесі різнопланової діяльності
викладачі і куратори	створення емоційної насиченості дидактичних відносин, гуманізація педагогічного оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів
	виступи провідних фахівців у студентських групах
	надання навчальній діяльності особистісного, соціального й професійного сенсу
	робота предметних гуртків і факультативів
	цілеспрямований розвиток мотивації навчання у навчально-пізнавальній діяльності
	акцентування на індивідуалізації навчання
	залучення кожного студента до активної навчально-пізнавальної діяльності (інтерактивні, діалогічно-дискусійні, ігрові, проєктні технології)
	консультації викладачів кафедр з навчальних дисциплін, з питань написання дипломних і курсових робіт, екзаменів, державної атестації
	проведення семінарів, «круглих столів», консультацій та тренінгів
	діагностика (індивідуальної і групової) організаційно-навчальних знань та умінь
органи студентського самоврядування	участь студентів у Всеукраїнських, регіональних, обласних, вузівських олімпіадах з окремих навчальних дисциплін
	обмін досвідом студентів-відмінників старших курсів
	проведення семінарів, «круглих столів», тренінгів
	спонукання саморуку студентів, сприяння формуванню їх ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку.
	проведення семінарів-презентацій компаній
	організація ярмарків вакансій
проведення різнопланових заходів у рамках «Тижня кар'єри»	
<b>Виховна робота</b>	
адміністрація ВНЗ	спрямування діяльності на особистісний розвиток майбутнього фахівця
	культивування у ВНЗ культури поведінки, активності студентів у різних сферах діяльності
	спрямування студентів на самовиховання та посилення їх самостійної роботи у професійному становленні
	спрямування діяльності членів педагогічного колективу на досягнення спільних цілей, їхній систематичний розвиток, реалізацію руху вперед
працівник и деканату	регулярне включення усіх студентів у різноманітну колективну діяльність
	спонуканні ініціативи студента на формування його самостійності, творчої активності, здатності до постійного регулювання й

	удосконалювання своєї поведінки
	проведення різноманітних заходів з формування конкурентоздатності майбутніх фахівців
	проведення зустрічей з відомими спеціалістами певного фаху
	проведення оглядів-конкурсів на кращий професійно спрямований проект
викладачі і куратори	цілеспрямований психокорекційний вплив на окремі показники конкурентоздатності студента
	проведення тренінгів «Етапи пошуку роботи», «Укладання резюме і супровідних документів», «Проходження співбесіди»
	формування у студентів позитивної самооцінки
	створення ситуації успіху у навчанні
	проведення інтерактивного тренінгу «Прогнозування життєвих перспектив та проектування професійної кар'єри»
органи студентського самоврядування	спонукання та участь студентів у волонтерському русі
	зустрічі з випускниками, що працюють на провідних підприємствах регіону
	участь у волонтерському русі
	організація круглих столів «Історії успіху випускників»

*Висновки.* Практичний досвід довів, що обрані напрями діяльності Центру кар'єри як науково-методичного центру управління процесом формування конкурентоздатних фахівців, є ефективними. Значно зростає активність студентів, їх мотивація на успіх, потреба в досягненнях, незалежності); прагнення до здобування знань та їх застосування у професійній діяльності, схильність до творчості); підвищується рівень сформованості емоційного інтелекту, цілеспрямованість та рішучість.

### Список використаної літератури

**1. Борисенко С. А.** Профессиональная подготовка конкурентоспособных специалистов в области экономики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Александровна Борисенко. – Комсомольск-на-Амуре, 2004. – 219 с. **2. Курзаева Л. В.** Развитие конкурентоспособности будущих специалистов по информационным технологиям в процессе профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Курзаева Любовь Викторовна. – Магнитогорск, 2009. – 218 с. **3. Тараканова Е. В.** Формирование конкурентоспособности специалиста на этапе профессиональной подготовки / Е. В. Тараканова // [http://journal.seun.ru/J2004\\_1R/Socio/Tarak.doc](http://journal.seun.ru/J2004_1R/Socio/Tarak.doc).

### **Бикова В. О. Центр кар'єри як науково-методичний центр управління процесом формування конкурентоздатного фахівця**

У статті презентовано роботу Центру кар'єри Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля як науково-методичного центру управління процесом формування конкурентоздатного фахівця. Розкрито мету, завдання діяльності Центру кар'єри; охарактеризовано провідні



принципи роботи; обґрунтовано сутність інформаційної, організаційної, дослідницької, координаційної, консультативної функцій; розкрито особливості взаємодії Центру кар'єри зі структурними підрозділами університету та зовнішніми організаціями.

*Ключові слова:* Центр кар'єри, науково-методичний центр, формування конкурентоздатного фахівця, управління процесом формування конкурентоздатного фахівця.

**Быкова В. А. Центр карьеры как научно-методический центр управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста**

В статье представлена работа Центра карьеры Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля как научно-методического центра управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста. Раскрыта цель, задания деятельности Центра карьеры; охарактеризованы ведущие принципы работы; обоснована сущность информационной, исследовательской, координационной, Консультационной функций; раскрыты особенности взаимодействия Центра карьеры со структурными подразделениями университета и внешними организациями.

*Ключевые слова:* Центр карьеры, научно-методический центр, формирование конкурентоспособного специалиста, управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста.

**Bykova V. O. Career center as scientific and methodical control center of process of formation of the competitive expert**

In article work of the Alfred Nobel University Career center as scientific and methodical control center of process of formation of the competitive expert is presented. The purpose, tasks of activity of Career center are opened; leading principles of work are characterized; the essence of informational, research, coordination, consulting functions is proved; interaction features of the center with structural divisions of the University and the external organizations are opened.

*Key words:* Career center, scientific and methodical center, formation of the competitiveness, control of process of formation of the competitive expert.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Волкова Н. П.

УДК 371.134:37.013.42

**В. М. Делянченко**

### **ВИХОВАННЯ НАВИЧОК ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Середовище в якому ми живемо змінюється під впливом процесів глобалізації, що охопила майже весь світ. Сучасний простір нашої держави не є виключенням. Процеси глобалізації йдуть швидко і тому швидко змінюється політична, економічна, духовна і, навіть, моральна основа нашого етносу. Ідеологічна порожнеча, що виникла внаслідок кризи радянського суспільства має руйнівний вплив на стан моральних основ суспільства. Низький рівень добробуту народу, тероризм, соціальні потрясіння, невпевненість у завтрашньому дні – все це характеризує стан українського суспільства під час зміни політичних систем.

В цьому аспекті доречна думка О. Гукаленко, який наголошував, що сучасна проблема глобалізації — не що інше, як обговорення питання виховання громадянина, здатного до відродження, збереження та примноження добробуту Батьківщини, а саме цінностей вітчизняної культури [4; 5]. Отже, проблему толерантності необхідно розглядати як проблему виховання.

Найбільш вразливою до цих процесів залишається молодь. І, зокрема, молодь студентська. На етапі становлення молодим людям важко орієнтуватись в полікультурному змісті суспільства.

Проблема толерантності актуалізується, коли йдеться про студентську молодь, яка опинившись у ВНЗ відчуває труднощі, пов'язані з реалізацією себе у новому середовищі. Суб'єктивний досвід студентів, сформований у процесі навчання у ВНЗ, стає не тільки основою їхнього особистого розвитку, але й найважливішим чинником майбутніх соціальних перетворень. На сучасному етапі проблему розглянули Т. Адам'янц, Р. Безпальча, С. Бондирєва, Т. Вечорник, А. Галкін, Т. Гранчак, О. Грива, М. Гринчук, Є. Громова, О. Кривицька, О. Матвієнко, І. Жадан, В. Жулев [3].

Філософському аспекту толерантності присвячені праці Дж. Локка, П. Бейля, В. Золотохіна, М. Каган, В. Лекторського, Г. Петрової, В. Щеннікова, К. Циллобера, С. Бондирєва, Е. Дж. Вафіна, Я. Берегової, О. Гриві, О. Кривицької, Н. Іванової, І. Малініної, Т. Лобанової, В. Жулева.

Психологічний аспект толерантності, без розуміння якого неможлива реалізація ефективних педагогічних стратегій формування і розвитку толерантності, розглядали А. Асмолов, Г. Андрєєва, Н. Асташова, В. Бойко, С. Бондирєва, С. Братченко, Е. Клепцова, Д. Леонт'єва, Г. Оллпорт, Г. Солдатова, В. Чернявська та ін. [1].

Питання удосконалювання виховно-освітнього процесу в університетах на основі застосування сучасних педагогічних технологій

розглянуто в роботах Н. Баграмової, О. Вербицького, Т. Дмитренко, Л. Зникіної, Н. Касаткіної, А. Кондакова, Б. Невзорова, І. Подласого, Є. Полат, Е. Рудневої, А. Смолкіна, Т. Чурекової та ін. [2].

**Формулювання мети статті.** Виходячи з вищесказаного, мета статті полягає у виявленні соціально-педагогічних закономірностей виховання навичок толерантності у студентському середовищі.

**Результати дослідження.** Слово «толерантність» означає терпимість. Терпимість до чогось своєрідного, істотно іншого – чиєсь думки, позиції, переконань. Воно торкається і міжнародних відносин, і діалогу культур, і міжетнічних взаємин, і культури світу.

Толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення студентської особистості.

У Луганській області, яка знаходиться на перехресті світових культур, існують майже всі релігійні конфесії світу, представники яких навчаються у ВНЗ регіону. Це промисловий регіон з високим показником щільності полікультурного населення. Таким чином, питання терпимості, етичності, гуманізму (сприйняття іншого, несхожого) набувають особливої уваги на сучасному етапі формування молодих спеціалістів у Донбасі. І саме це повинно стати головним чинником внутрішньої стабільності країни, запорукою її подальшого розвитку.

Дослідники цієї проблеми однак в думці, що доросла (зріла) толерантність закладається в дитинстві. Що стосується Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, то тут існує своя специфіка. Численні спостереження свідчать, що для таких студентів головною проблемою є взаємини, зокрема, спілкування. Хтось страждає від обмеженої можливості спілкуватись, а хтось, навпаки, не поспішає розширювати своє коло, а тягнеться лише до найближчих друзів. І тільки через те, щоб не відчувати специфічного ставлення до себе як до людини з особливими потребами.

В університеті достатньо можливостей навчитися взаємодіяти в інтегрованих групах. Адже толерантність – складник навчально-виховного процесу.

Толерантність у взаєминах «викладач – студент» – надзвичайно складна проблема. І все ж вона вирішувана. Спочатку термін цей означає терпимість і прийняття чогось або когось. Розбираючи цей термін в даному контексті необхідно встановити деякі рамки терпимості і прийняття.

Толерантність або терпимість в студентському середовищі – це прагнення і здатність до встановлення і підтримання спільності з іншими, які відрізняються в деякому відношенні від переважаючого типу або не дотримуються загальноприйнятих думок. Толерантність – важке і рідкісне досягнення з тієї простої причини, що фундаментом студентської спільноти є родова свідомість. Ми об'єднуємося в одні спільності з тими, хто належить до тієї ж етнічної групи. По суті, спільність мови і почуття етнічної близькості на всьому протязі людської історії виступають в якості

підстав співтовариства. У той же час ми схильні вороже або з острахом ставитися до «інших» – тих, хто від нас відрізняється. Різниця може мати місце на будь-якому рівні біологічної, культурної або політичної реальності.

Толерантність – це здатність системи або організму витримувати зміни вхідних впливів у певному діапазоні без відмов у роботі і без порушення правил роботи. З першого прочитання не дуже зрозуміле визначення. Сучасний словник іншомовних слів дає визначення толерантності: «Толерантність» – (лат. *Tolerantia* □ терпіння) – терпимість, поблажливість до кого-небудь, чого-небудь. Таке визначення достатньо докладно і охоплює дуже широке коло проблем, що стосуються зокрема і студентства.

Можна було б говорити про толерантне ставлення студента до викладача, взаємовідносинах між студентами різних курсів (протистояння «новенькі – старенькі», наприклад), спеціальностей – в загальній, якими малими групами, про елементарну ввічливість. Але в даному випадку слід розглядати більш конкретне визначення, яке виявляє сутність толерантності як суспільне явище: толерантність – щира, усвідомлено поважна терпимість, специфічна психологічна установка, орієнтована на шанобливе сприйняття чужої етнічної, релігійної самостійності, інших культур, звичаїв і способу життя, моральних цінностей, світоглядних переконань і думок, проявів людської індивідуальності, як гідних поваги, пов'язаних з активним психологічним процесом, спрямовані на внутрішнє самостійне психологічне подолання або послаблення реакції на будь-які несприятливі фактори в міжрелігійних, міжнаціональних і, в, загалом, міжособистісних відносинах і прагненню до мирного співіснування і взаєморозуміння [7, с. 18].

Проблема толерантності у студентському середовищі одна з найбільш актуальних. На початку навчання в університеті, студенти зіштовхуються з великою кількістю людей з іншого вірою, культурою, зовнішністю і поглядами на життя. Тому пояснювати дитині те, що в світі багато людей, всі вони різні, але при цьому мають рівні права на існування потрібно з раннього дитинства. З іншого боку, у кого поставало питання про нетерпимість до іншої національності чи конфесії в 1-7 класах?

Учити дитину толерантності, а самим бути не толерантним – безрезультатно. Уявіть собі ситуацію, коли батько пояснює синові, що є різні національності, до них потрібно ставитися терпимо, але при цьому лає працівників ринку та нецензурно висловлюється на адресу громадян кавказької національності. З поваги дитина послухає цю інформацію, як і будь-яке інше татове наставлення, але виконувати його по життю, навряд чи буде.

У студентському середовищі розвивати толерантність необхідно спільною роботою студентів, причому, бажано не змагальною, а колективною формою роботи. Це може бути, що активно практикується, збірна студентська група, де студенти щодня виконують певні види завдань: разом вчать, здають сесію, відпочивають в гуртожитку, що безсумнівно,

об'єднує студентів. Участь у громадському житті Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, так само, об'єднує студентів: це участь у змаганнях КВК, організації студентського самоврядування, творчі гуртки за покликанням, волонтерські загони. Також у міжнародному відділі ЛНУ є спеціальна посада по роботі з організацією дозвілля іноземних студентів. Нещодавно в університеті відсвяткували День незалежності Туркменістану, де були присутні студенти всіх національних співдружностей.

З метою формування толерантної свідомості і перешкоджання поширення екстремізму і насильства в університеті необхідно, перш за все, формувати у студентів повагу до різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів, готовність до розуміння і співпраці з людьми, що розрізняються по зовнішності, мові, релігійним переконанням, відобразити різноманітність ідей в суспільстві. В першу чергу це, звичайно, завдання викладачів та адміністрації вишу, але не меншу роль грає тут і виховна робота батьків [3, с. 22].

В останні роки, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, збільшив набір студентів з арабських країн та країн південно-східної Азії. Іноземці їдуть в нашу країну щоб отримати освіту в університеті, викладання в якому відповідає міжнародним вимогам. Ці обставини призвели до появи деяких проблем у галузі освіти і, зокрема в формуванні толерантності.

Педагогічна проблема підготовки іноземних студентів до сприйняття ними іншого соціокультурного середовища, а також навчання міжкультурного спілкування передбачає ряд складних аспектів:

- формування культури спілкування в іншому для них соціокультурному і мовному середовищі;
- психологічні особливості навчання дорослих;
- пізнавальна комунікативна діяльність іноземних студентів в природному мовному середовищі;
- виховання культури міжнаціонального спілкування в групі, на факультеті, у вузі і т.д., тобто в іншому соціокультурному середовищі;
- формування навичок і умінь ведення «діалогу культур»;
- формування і розвиток теоретичної і практичної готовності до міжкультурної комунікації є основним засобом виховання толерантної особистості.

Формування толерантної особистості іноземного студента в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, повинно сприйматися нами, як комплекс особистих якостей, які підлягають цілеспрямованому впливу в ході процесів навчання, виховання і самовиховання. Ці якості відбиваються у високому рівні знань, умінь і навичок, шанобливого ставлення до іншого в ході культурної взаємодії і спілкування; володіння моральними принципами і прийомами міжкультурного спілкування. Тут вкрай важлива здатність бачити в людині, що відрізняється повноцінну особистість, здатну до цілісного сприйняття

«інших» культур, з розумінням її відмінних характеристик. Сприймати це як прояв її індивідуальності, готовність до діалогу культур.

Дієвим механізмом управління процесом соціально-культурної адаптації студентів – громадян іноземних держав є інститут співтовариств, де студенти об'єднуються, насамперед, за національною ознакою. В Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка створені і активно діють національні співдружності: Співдружність китайських студентів, Співдружність нігерійських студентів і Співдружність студентів країн Близького Сходу та Середньої Азії. Керівництво структурних підрозділів має можливість взаємодіяти з керуючими радами (лідерами) співтовариств з питань, пов'язаних з навчанням, побутовими умовами, забезпеченням безпеки і дозвілля іноземних студентів. На всіх факультетах та інститутах працюють куратори іноземних студентів з числа викладачів.

Питання розвитку і зміцнення міжнаціональних зв'язків в інституті історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук (раніше історичний факультет) знаходиться в площині виховних та організаційних заходів, що мають прояв у роботі кураторів секцій в гуртожитку, кураторів академічних груп і, зокрема, куратора іноземних студентів та проводяться під керівництвом заступника директора інституту. Ця робота починається з підготовки іноземців до перебування в Україні і навчання в інституті історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук ЛНУ імені Тараса Шевченка. Ми надаємо їм консультаційну та правову допомогу, слідкуємо за вчасним відвідуванням занять з російської та української мови (ці послуги надає факультет допрофесійної підготовки), організуємо зустрічі з представниками правоохоронних органів, прокуратури, медичних закладів. Тобто проводиться цілеспрямована превентивна робота. В позанавчальний час робота з формування толерантності має свій прояв у залученні іноземців до участі у соціально значущих проектах університету та інституту, організації спільних зустрічей закордонних і українських студентів, проведення роботи з підготовки іноземних студентів до участі в конференціях, загальноуніверситетських заходах і святах, проведення роботи щодо запобігання конфліктів між студентами різних національностей.

Принцип діалогу культур розуміється, насамперед, як визнання та затвердження загальності діалогу в якості основи людського взаєморозуміння (М. М. Бахтін, Б. С. Гершунський). Діалог культур у процесі формування у студентів толерантності стає чи не фундаментальним принципом. Таким чином, діалог – це основа взаємного проникнення, збагачення та саморозвитку різних культур. При цьому процес міжкультурної співпраці є процесом взаємного обміну цінностями кожної з культур на основі взаєморозуміння, взаємоповаги і згоди.

Особливою актуальним для університету набуває засвоєння передового досвіду. Зокрема й у педагогіці співробітництва і толерантності, яка виходить із концепції людини як найвищої цінності, мети всього суспільного процесу, а не його засобу. Загалом толерантну особистість

студента спроможний виховати, сформувати лише підготовлений і толерантний у своїх взаєминах педагогічний колектив.

Оволодіння толерантністю, передусім, слід зробити в умовах, перелічених в наступній таблиці (Див. Табл.1) [9, с.79]:

Передумови розвитку толерантності				
Самопізнання і пізнання іншого, рефлексія	Самооцінка власного інтелекту, взаємин з іншими	Базові знання труднощів, бар'єрів у спілкуванні та вміння їх долати	Освіта. Культур. Такт як визначальна риса інтелігентної людини	Наслідування найкращих зразків у спілкуванні, взаєминах, манері поведінки

Аналіз результатів самопізнання передбачає, зокрема, два аспекти – ідентифікацію та рефлексію. Осягти буття допомагають само- розуміння, самооцінка й самоствердження. Засобами, на нашу думку, значного впливу, активним чинником оволодіння навичками толерантності є демократична освіта та культура. Бажання пізнати, прислухуватись, придивлятись до здобутків освіти і культури – запорука утвердження толерантності. В цьому разі значну роль відіграє наслідування найкращих зразків у спілкуванні, взаєминах, манері поведінки.

До цієї роботи можуть залучатися відомі вчені, викладачі, артисти, та люди, які мають не аби який вплив на оточуючих. В цих умовах у студентів формується адекватна самооцінка. Самооцінка є правильною (адекватною), коли думка людини про себе збігається з тим, ким вона насправді є.

Самооцінка буває неадекватною, коли людина оцінює себе не об'єктивно, коли її думки про себе різко розходяться з тим, якою її вважають інші. Людина із завищеною самооцінкою, як правило пихата, самозакохана. Постійно відчуває свою зверхність над іншими, принижує їх, у судженнях категорична, у спілкуванні не толерантна, критику не сприймає. Тому самовдосконалення у спілкуванні – це означає, крім іншого, будувати свої взаємини з іншими на принципах взаєморозуміння, співпраці, не конфліктності, щиро і зацікавлено спілкуватися, співпереживати чужим почуттям.

Крім іншого, в цілях надання соціальної та психологічної допомоги іноземним студентам під час адаптаційного періоду в інституті історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук було розроблено «Програму з формування міжнаціональних відносин». «Програма» являє собою низку заходів, що виконуються з метою покращення вищевказаних стосунків між студентами та підвищення рівня толерантності в середовищі студентської молоді.

1. Підвищення рівня знання української або російської мови.

2. Проведення кураторських годин для іноземців за напрямками: Законодавство України; особливості національної культури України;

правила поведінки в університеті та гуртожитк; правила поведінки в громадських місцях.

3. Проведення спільні виховних заходів на рівні академічної групи.

4. Заходи з культури взаємовідносин між хлопцями та дівчатами (актуально для країн Азії та Сходу).

5. Проведення заходів, присвячених культурі, традиціям іноземних студентів у формі: кругих столів, вечорів поезії, відзначення національних свят (День незалежності), свята національної кухні та ін.

На наш погляд іноземним студентам необхідна самоорганізація, так як вона зможе виконати роботу з налагодження контактів між студентами – іноземцями, нашими студентами та адміністрацією ВНЗ.

Також проводяться індивідуальні бесіди зі студентами, в ході яких оцінюється рівень соціального самопочуття студентів, виявляються фактори, що мають позитивний і негативний вплив на процес адаптації студентів, визначається рівень міжетнічної та гендерної толерантності в студентському середовищі, виявляються переваги студентів в проведенні вільного часу, визначаються їх особисті проблеми.

Чим більше позитивних емоцій викликають один у одного співрозмовники, тим кращими є їхні взаємини. Як наслідок цього поліпшується взаємосприйняття і взаєморозуміння та зменшується можливість конфліктів.

Таким чином, необхідно не тільки пропагувати ідею толерантного ставлення, але і піднімати загальний рівень культурного розвитку студентів. Вирішити ці питання під силу студентському самоврядуванню. До своїх однолітків студенти прислухаються швидше, ніж до представників старшого покоління.

Головною стає проблема особистої ініціативи студента у виробленні нових культурних форм поведінки самими учасниками подій на базі старого, але неочевидного культурного досвіду. Створена під егідою ЮНЕСКО Міжнародна Комісія з освіти сформулювала основні принципи освіти ХХІ століття:

– дати можливість кожному виробити незалежне власне судження, а також пов'язану з цим особисту відповідальність для досягнення спільних цілей;

– давати можливість під час навчання розвивати свої здібності, будучи залученим в роботу;

– розвивати розуміння інших людей, їх історії, традиції, духовної цінності і на цій основі створювати новий дух, сприяючий виконанню спільних проектів розумним, мирним шляхом. [8]

Реалізація цих загальнолюдських принципів в галузі освіти створить можливість відтворення толерантності як базової цінності українського суспільства. Найкращий спосіб встановлення толерантних відносин – спільна діяльність. У цьому сенсі будівельні і волонтерські загони, творчі об'єднання здатні зробити набагато більше, ніж інформаційно-



просвітницька діяльність, що і буде темою нашого подальшого наукового пошуку.

### **Список використаної література**

- 1. Данильєв А.** Процессы глобализации в проекции на некоторые проблемы лингвополитологии / А. Данильєв, Л. Синельникова // Полиэтническая среда: культура, политика, образование : Материалы Международного семинара. Социальные науки. – Луганск, 2004. – С. 12 – 28.
- 2. Гукаленко О.** Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. – С. 121 – 128.
- 3. Белоус Н.** Лингвистическое поле конфликта / Н. Белоус // Homo Mendax. Игра с личностью или игра со смыслами. – М.; Тверь, 2004. – С. 34 – 45.
- 4. Мижа В.** Виховання толерантності (частина III, родина та її роль у вихованні толерантності / В. Мижа. (Електронний ресурс) – Режим доступу : <http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=249>.
- 5. Степанов П.** Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование, 2001. – № 9. – 2002. – № 1. – С. 34 – 39.
- 6. Солдатова Г.** Психодиагностика толерантности личности / Г. Солдатова, А. А. Шайгерова. – М., 2008. – 172 с.
- 7. Мчедлов М.** Толерантность / М. Мчедлов. – М. : Изд-во «Республика», 2004. – 416 с.
- 8. Лясников Н., Лясникова Ю.** Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи / Н. Лясников, Ю. Лясникова// [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/Ljasnikov/\\_DuhKult\\_2\\_2\\_4.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Ljasnikov/_DuhKult_2_2_4.php)
- 9. Завірюха Л.** Оволодіння засадами толерантності / Л. Завірюха // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 1 (23). – С. 76 – 86.

### **Делянченко В. М. Виховання навичок толерантної поведінки в полікультурному студентському середовищі**

У цій статті автор стверджує думку, що найкращий спосіб для встановлення толерантних відносин – спільна діяльність. У цьому сенсі, будівництво та зберігання творчої спільноти можуть зробити набагато більше, ніж інформація і просвітницька діяльність. Особиста ініціатива студента стає основою нових культурних форм поведінки учасників подій на основі старого культурно зумовленого досвіду. Реалізація цих універсальних принципів в галузі освіти і створює можливість відтворення толерантності як базової цінності українського суспільства.

*Ключові слова:* толерантність, освіта, етнічна толерантність, іноземні студенти, толерантність в системі вищої освіти, студентське середовище.

### **Делянченко В. Н. Воспитание навыков толерантного поведения в поликультурной студенческой среде**

В этой статье автор обосновывает мнение, что лучший способ для установления толерантных отношений – совместная деятельность. В этом

смысле, построение и сбережение творческого сообщества могут сделать гораздо больше, чем информация и просветительская деятельность. Личная инициатива студента является становится основой новых культурных форм поведения участников событий на основе старого культурно обусловленного опыта. Реализация этих универсальных принципов в области образования и создает возможность воспроизведения толерантности как базовой ценности украинского общества.

*Ключевые слова:* толерантность, образование, этническая толерантность, иностранные студенты, толерантность в высшей школе, студенческая среда.

**Djatlava E. N. Education of Skills of Tolerant Behavior in the Polycultural Student'S Environment**

In this article, the author argues the idea that the best way to establish tolerant relations – joint activities. In this sense, the building and rescue squads, creative community can do much more than information and education activity. Student personal initiative is the great problem it becomes in developing new cultural forms of behavior by the participants of the events based on the old, but not obvious cultural experiences. Implementation of these universal principles in education creates opportunities playback tolerance as a basic value of Ukrainian society.

*Key words:* tolerance, education, ethnic tolerance, foreign students, tolerance in high school, students environment.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 37.013.42:316.46:061-057.87

**Л. М. Ніколенко**

**КРИТЕРІЙ ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ЛІДЕРСЬКИХ  
ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ  
ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ**

Стрімкий динамічний розвиток усіх сфер українського суспільства, нарощування його культурного потенціалу, посилення ролі особистості у соціальному середовищі зумовлюють підвищення вимог до освітньо-виховного процесу у вищій школі, який повинен спрямовуватись на формування нової особистості-лідера з високим рівнем соціальної культури, спроможної адекватно реагувати на стрімкі зміни в суспільстві, здатної вирішувати соціально-психологічні суперечності, постійно саморозвиватися та самовдосконалюватися. Тому позааудиторна діяльність у сучасному

вищому навчальному закладі має забезпечувати оптимальні передумови для ефективної соціалізації студента, розкриття всіх закладених у ньому природних задатків, здатності до свободи та лідерської творчості, яка найбільше проявляється у діяльності студентських громадських об'єднань.

*Постановка проблеми.* Важливим аспектом діяльності студентських громадських об'єднань у вищому навчальному закладі виступає формування та розвиток ключових лідерських компетентностей, які сприяють соціальному становленню особистості та забезпечують її самореалізацію.

Дослідження лідерських якостей особистості є актуальною проблемою сучасної соціально-педагогічної науки, яка, поряд із теоретичним аналізом, акцентує увагу на методології їх формування, діагностиці динаміки і закономірностей розвитку.

*Аналіз останніх досліджень та публікацій.* Останнім часом набуто досвіду з проведення наукових досліджень, предметом яких виступають концепції підвищення ефективності процесу формування лідерських якостей (В. Ягоднікова, Р. Кричевський, Д. Алфімов, Н. Семченко, Г. Старкова, О. Маковський, С. Новікова та ін.). Психолого-педагогічні дослідження особливостей ціннісно-сислової сфери особистості аналізуються у працях І. Бега, Ф. Василюка, М. Гінзбурга, З. Карпенко, Д. Леонтьєва, Т. Титаренко. Багато вітчизняних педагогів і психологів, які займаються проблемами вищої школи, довели, що якості особистості значною мірою залежать від характеру її діяльності (Б. Ананьєв, О. Анісімов, Л. Божович, В. Вдовюк, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Карпов, Л. Столяренко та ін.). Вихідними положеннями при цьому виступили наукові праці П. Анохіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва (теорія діяльності, її структура та зв'язок з формуванням особистості).

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив недостатність вивчення закономірностей процесу формування соціально важливих лідерських якостей особистості, потребу у розробці діагностичного інструментарію та критеріальної бази визначення сформованості лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань.

Таким чином, *мета статті* полягає у визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань.

*Виклад основного матеріалу.* У педагогіці проблемою критеріїв вчені переймаються давно, однак це питання знаходиться досі на етапі практичного розв'язання. Як зазначає С. Харченко, проблема критеріїв сьогодні не тільки досить актуальна, але й мало розроблена [5]. Важливість її розробки полягає у тому, що достовірність результатів педагогічного дослідження прикладного характеру на пряму залежить від критеріальної бази, її науковості, надійності, здатності в повному обсязі відобразити сутність явища і динаміку змін досліджуваного об'єкта. Критерій є ніби

ідеальним зразком, еталоном, порівнюючи з яким реальні явища, можна встановлювати ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу.

У довідниковій літературі «критерій (*гр.* *kriterion*) – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка» [3, с. 395]. Поряд із цим визначенням, нам імпонує дефініція даного поняття, запропонована в дослідженні А. Галімова: «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак» [1, с. 93]. Ознаки повинні враховувати вікові особливості виявлення досліджуваних якостей особистості, охоплювати основні види її діяльності (навчання, праця, громадська діяльність, вільне спілкування у соціумі тощо), характеризувати поведінку студента в різних ситуаціях, а також відображати стійкість виявлення певної якості.

У нашому дослідженні критерії визначення сформованості лідерських якостей особистості □ це теоретично розроблені показники рівня розвиненості соціально важливих лідерських рис особистості в діяльності студентських громадських об'єднань.

Специфіка здійснюваного соціально-педагогічного наукового пошуку зумовлює певні труднощі у визначенні системи таких критеріїв, оскільки фіксації підлягає значна кількість лідерських якостей, що формуються під впливом як педагогічних, так і соціальних чинників. Відповідно, критерії не можуть бути вузько педагогічної направленості, а повинні максимально відображати наявні соціально-педагогічні впливи. Крім того, кожен з критеріїв має бути тісно пов'язаний із суб'єктивною позицією студента, його цілеспрямованою лідерською активністю, адже, за С. Рубінштейном, особистість характеризується таким рівнем розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю [2].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень, враховуючи специфіку наукового пошуку, ми виокремили критерії для діагностування сформованості лідерських рис особистості в діяльності студентських громадських об'єднань: індивідуально-суб'єктивний (допомагає виявити рівень сформованості індивідуальних лідерських рис особистості), операційно-стратегічний (сприяє визначенню рівня сформованості навичок ефективної взаємодії, аналітико-стратегічних вмінь молодой людини) та творчо-креативний (допомагає з'ясувати рівень сформованості творчих і креативних навичок, спрямованих на ефективну соціалізацію особистості).

Зазначимо, що виокремлення комплексу критеріїв у даній інтерпретації не є випадковим, наш вибір ґрунтується на представленні феномену «лідерські якості особистості» у соціально-педагогічному аспекті, який включає такі визначальні складові: особистісні лідерські риси як основа формування суб'єктивної позиції щодо навколишньої дійсності і прагнення до лідерства; соціальна взаємодія як умова особистісного

становлення студентів та соціальна активність як передумова самоствердження і самореалізації особистості.

Уважаємо за необхідне також наголосити на тому, що запропоновані критерії слід розглядати як цілісну систему, елементи якої доповнюють один одного і складають підставу для загальної оцінки сформованості особистості-лідера в діяльності студентських громадських об'єднань.

Для об'єктивності визначення реального стану сформованості лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань обов'язковою є розробка показників кожного критерію та рівнів їх сформованості у студентів.

Як уже зазначалося, у педагогіці критерій представляється як сукупність певних показників, що дають якісно-кількісну характеристику стану об'єкта дослідження. Відповідно, показник розглядається як чіткий прояв критерію на деякому етапі формування особистісних якостей (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько та інші). Під «рівнем» мається на увазі відношення яких-небудь вищих і нижчих ступенів розвитку структур певних об'єктів чи процесів (Б. Паригін, Б. Куган) [4].

На підставі здійсненого теоретичного аналізу, відповідно до виокремленого комплексу критеріїв, ми означили рівні сформованості лідерських якостей особистості: високий, середній і низький, а також розробили їх показники.

Індивідуально-суб'єктний критерій характеризується такими рівнями і їх показниками:

- на високому рівні студенти мають яскраво виражену потребу у лідерстві, впевнені у собі; чітко зорієнтовані на самоутвердження лідерських устремлінь («Я – суб'єкт навколишньої дійсності, прагну до лідерства»); у них розвинене бажання чогось більшого, виражена готовність до змін; студенти глибоко усвідомлюють лідерські потреби як цінності в особистісному становленні і розуміють значення застосування лідерських якостей у процесі соціалізації (розвинена здатність до об'єктивної самооцінки, емоційна стабільність); мають яскраво виражені соціальні установки та ціннісні орієнтири на подальший саморозвиток інтелектуальних і моральних лідерських якостей у діяльності студентських громадських об'єднань (розвинені перцептивні уміння, оптимізм);

- на середньому рівні у більшості випадків студенти виявляють бажання стати лідером, приймати рішення і брати на себе відповідальність у діяльності студентських громадських об'єднань; орієнтація на самоутвердження лідерських прагнень у студентів нечітка, та, здебільшого вони не проти щось змінити для досягнення успіху в житті; студенти усвідомлюють лідерські потреби як цінності в особистісному становленні, але не віддають їм пріоритет серед інших потреб у процесі соціального становлення; соціальні установки та ціннісні орієнтири на подальший розвиток інтелектуальних і моральних лідерських якостей в основному виражені;

- на низькому рівні студенти виявляють загальний інтерес до лідерства, але уникають особистого прийняття рішень і відповідальності; мають епізодичні потреби у лідерстві, бажання проявити лідерські якості виникають у них під впливом обставин (щоб отримати схвалення оточуючих, інших членів студентського громадського об'єднання); студенти слабо усвідомлюють лідерські потреби як цінності в особистісному становленні, віддають пріоритет іншим якостям у процесі соціалізації; вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей й самовдосконалення, оскільки соціальні установки та ціннісні орієнтири на подальший розвиток інтелектуальних і моральних лідерських якостей особистості в них майже відсутні.

Операційно-стратегічний критерій являє собою сукупність таких показників згідно рівнів їх виявлення:

- високий рівень - студенти виявляють повну сформованість навичок ефективної взаємодії (комунікаційних якостей, уміння працювати в команді) та аналітико-стратегічних вмінь (зіставлення наявних особистісних можливостей і ресурсів з вимогами соціальної ситуації та оточення); здатні детально, поетапно будувати моделі поведінки згідно соціальної ролі лідера у громадському студентському об'єднанні, визначати перспективи особистісного зростання, прогнозувати особистісний розвиток; студенти демонструють наявність лідерської особистісної позиції «Я можу бути лідером, я здатен ефективно взаємодіяти з навколишніми, аналізувати наявну ситуацію і проектувати стратегію власного майбутнього», активно включаються у практичну діяльність лідерського характеру для формування і самореалізації соціально необхідних лідерських якостей (аналітичних навичок та рефлексивних вмінь, пізнавальної активності, соціальної відповідальності) у діяльності студентського громадського об'єднання;

- на середньому рівні студенти виявляють достатню сформованість навичок ефективної соціальної взаємодії, однак особистісна лідерська позиція усвідомлюється ними не повною мірою, вони беруть епізодичну участь у практичній діяльності лідерського характеру; у соціальній діяльності проявляють наявність більшості з необхідних аналітико-стратегічних умінь для реалізації лідерської функції у соціальному просторі студентського громадського об'єднання, проявляють уміння детально, поетапно будувати моделі поведінки згідно соціальної ролі лідера групи, визначати можливості особистісного зростання, прогнозувати саморозвиток; за певного супроводу студенти здатні провести необхідну аналітичну роботу, зорієнтуватися у варіантах вибору оптимальної стратегії щодо соціальної взаємодії, загалом правильно передбачають можливості саморозвитку і життєві перспективи;

- на низькому рівні у студентів фіксується наявність окремих лідерських якостей, але вони не завжди забезпечують ефективність здійснення соціальної взаємодії, особистісна лідерська позиція не сформована, студенти не виявляють активності та інтересу до практичної

діяльності лідерського характеру у студентському громадському об'єднанні; слабо розвинені навички аналізу та рефлексії, вміння стратегічного планування саморозвитку, навички самооцінки та почуття соціальної відповідальності; студенти нейтрально ставляться до результативності власної та групової діяльності у студентському громадському об'єднанні й потребують постійної допомоги у виборі ефективних моделей соціальної взаємодії.

Творчо-креативний критерій допомагає перевести життєвий досвід студентів у якісно новий стан і характеризується такими показниками і рівнями їх сформованості:

- на високому рівні студенти проявляють сформованість творчих і креативних навичок, спрямованих на самоствердження і самореалізацію особистості, у них наявна яскраво виражена лідерська установка «Я – успішний в житті, готовий до активного самоствердження та самореалізації», у діяльності студентського громадського об'єднання вони посідають соціально активну позицію; студенти повною мірою володіють навичками самоконтролю, самооцінки власних дій, відстеження їх проміжних та кінцевих результатів, постійно застосовують рефлексію ситуацій взаємодії, проявляють уміння успішно адаптуватися у соціумі; розуміють творчий, інноваційний характер лідерської діяльності, проявляють креативність у вирішенні соціальних задач, швидкість та гнучкість мислення; у лідерській творчості вбачають можливість самореалізації та самовдосконалення; студенти проявляють уміння «вести за собою», працювати в групі та з групою, керувати командною роботою у студентському громадському об'єднанні; орієнтуються на спільну групову діяльність, на співпрацю з іншими членами команди, уміло делегують лідерські повноваження у процесі вирішення поставлених перед групою задач;

- на середньому рівні в цілому у студентів фіксується сформованість лідерських навичок, спрямованих на самоствердження і самореалізацію особистості, однак лідерська установка знаходиться на стадії формування, спостерігається нестійкий інтерес до активної участі у діяльності студентського громадського об'єднання; навички самоконтролю та самооцінки власних дій у студентів розвинені не повною мірою, вони проявляють здатність адаптуватися у соціумі, але стримані у прояві власної ініціативи, вибірково проявляють оптимістичний настрій, віра у власну успішність та можливість впливати на ситуацію не стійка; студенти в загальних рисах розуміють творчий, інноваційний характер лідерської діяльності, але не вважають за необхідне застосовувати креативні підходи до вирішення будь-яких проблемних ситуацій; студенти проявляють достатній рівень розвитку умінь працювати в групі та з групою, але за власним бажанням не прагнуть керувати командою; помітним є нестабільний прояв демократичного стилю у співпраці й керівництві груповою роботою;

- на низькому рівні креативні лідерські якості у студентів не сформовані, лідерська установка на творчість відсутня, не спостерігається інтересу до активної участі у діяльності студентського громадського об'єднання; навички самоконтролю та самооцінки власних дій у студентів розвинені слабо, вони рідко беруть на себе відповідальність за ситуацію; проявляють невпевненість у можливості вирішення проблеми, не вміють підтримувати оптимістичний настрій; у соціальній діяльності найчастіше керуються установкою на уникнення невдач; крім того, студенти виявляють неготовність до подолання труднощів, які виникають у процесі самореалізації та в соціальній взаємодії, не вміють керувати емоціями в напружених ситуаціях; уміння працювати в групі та з групою розвинені у них слабо, студенти не проявляють творчості та навичок керівництва груповою роботою, не намагаються встановлювати партнерські відносини з іншими членами студентського громадського об'єднання.

*Висновки.* На нашу думку, використання комплексу означених критеріїв у практичному дослідженні дозволить досягти єдності в оцінці сформованості якостей лідера у діяльності студентського громадського об'єднання і створити ефективну методику їхньої діагностики.

*Перспективи подальших досліджень.* Визначивши змістовні характеристики критеріїв, їх показників та рівнів сформованості лідерських якостей особистості у діяльності студентського громадського об'єднання, ми звертаємося до пошуку діагностичного інструментарію, який би максимально достовірно та зручно надав нам необхідну для аналізу інформацію.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Галімов А. В.** Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академ. Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
- 2. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 2-е. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
- 3. Новий** словник іншомовних слів / уклад. О. Сліпушко. – К. : Вид-во «Аконіт», 2008. – 847 с.
- 4. Болотська О. А.** Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Болотська Оксана Анатоліївна. – Луганськ, 2008 – 222 с.
- 5. Харченко С. Я.** Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / С. Я. Харченко. – М., 1993. – 32 с.

#### **Ніколенко Л. М. Критерії визначення сформованості лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань**

У статті висвітлено питання важливості розвитку у молоді соціальних якостей в процесі професійної освіти. Стаття торкається проблеми



формування та розвитку ключових лідерських якостей, які сприяють соціальному становленню особистості у діяльності студентських громадських об'єднань; у статті визначено критерії, показники та рівні сформованості лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань, дано їм змістовну характеристику та окреслено напрям подальшого дослідження.

*Ключові слова:* лідерські якості особистості, студентське громадське об'єднання, критерій, показник, рівень, формування.

**Николенко Л. Н. Критерии определения сформированности лидерских качеств личности в деятельности студенческих общественных объединений**

В статье охарактеризованы вопросы необходимости развития у молодежи социальных качеств в процессе профессионального образования. Статья касается проблемы формирования и развития ключевых лидерских качеств, которые способствуют социальному становлению личности в деятельности студенческих общественных объединений; в статье определены критерии, показатели и уровни сформированности лидерских качеств личности в деятельности студенческих общественных объединений, дано им содержательную характеристику, указано направление дальнейшего исследования.

*Ключевые слова:* лидерские качества личности, студенческое общественное объединение, критерий, показатель, уровень, формирование.

**Nikolenko L. N. Criteria of Definition of the Person'S Leader Qualities Forming in the Activity of Student'S Public Associations**

In article questions of need of development in youth of social qualities in the course of professional education are characterized. The article is devoted to problems of formation and development of key leader qualities which promote social formation of the person in the activity of student's public associations; in the article criteria have been defined, indicators and levels of the person's leader qualities forming in the activity of student's public associations, their substantial characteristics have been given, the direction of the further research has been specified.

*Key words:* the person's leader qualities, student's public associations, criteria, an indicator, a level, formation.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Волкова Н. П.

УДК 316.62:378

**Ху Жунсі**

### **СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ АДАПТАЦІЯ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Однією з проблем вищої освіти на сучасному етапі є оптимізація адаптації студентів до навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Ця адаптація у новому для молоді людини середовищі має ознаки соціокультурної та безперечно є складовою поступової соціалізації особистості у сфері майбутньої професійної діяльності. Викладачам добре відомо, що на початку навчання у ВНЗ студенти зазнають безліч ускладнень, пов'язаних з подоланням «дидактичного бар'єру» (перебудовою шкільного ставлення до навчального процесу), психологічного, соціального, професійного та інших, що часто призводить до проявів у студентів емоційної нестабільності, неадекватності, появи невпевненості, незадоволеності, неуспішності у навчанні, недовіри до оточення, дискомфорту та соціальної дезадаптації.

Явище адаптації хвилює наукову спільноту. При цьому досліджується ціла низка проблем, пов'язаних за адаптацією студентів до умов вищого навчального закладу. Так, структура, динаміка та психологічні механізми адаптації досліджувались у працях К. Бодрова, А. Реана, А. Налчаджяна, В. Якуніна та інших. Пошук педагогічних важелів впливу на процес адаптації студентів відображено у роботах Й. Ісаєва, В. Буткевича, А. Мудрика та інших. Утім, єдиного визначення феномену адаптації не має, оскільки досліджуючи цю проблему науковці намагаються зосередити увагу на певних сторонах цього складного явища.

Особливу актуальність в останній час набуває вивчення чинників адаптації студентів у сучасних умовах, коли на адаптаційні процеси все більше впливають соціально-економічні фактори, процеси інтернаціоналізації освіти, необхідність взаємодіяти з представниками різних культур під час навчання у вищій школі, повсякденному житті та майбутній професійній діяльності. Все це створює підстави для ґрунтовного дослідження сутності феномену адаптації.

**Метою** цієї статті є визначення на підставі аналізу наукової літератури сутності феномену адаптації.

Термін адаптація (від латинського *adaptation, adapto* – пристосовую, пристосування) спочатку виник у біології для визначення пристосування будови та функцій організмів до умов існування або звикання. На сучасному етапі це поняття достатньо складне і має власне трактування у різних сферах знань. А. Георгіївський зробив спробу згрупувати наявні визначення адаптації через специфіку підходів науковців до дослідження цього феномену, а Л. Корель – на підставі аспектів адаптації.

Так, А. Георгіївський у своєму дослідженні виділяє:

- тавтологічні визначення, як спрощений переклад цієї дефініції з латинської, але достатньо вживаний у довідковій літературі;
- визначення через «головну ознаку», що виходить з особливостей структурно-функціональної організації живого в цілому та, відповідно до цього, розглядає адаптацію як явище, втім, без пояснення його механізмів;
- полісемантичне визначення, яке передбачає розуміння адаптації як процесу та результату [1].

Розмаїття підходів до розгляду у науці поняття «адаптація» узагальнено Л. Корелем, який виділяє наступні аспекти адаптації:

- адаптація як процес пристосування індивіда до нового середовища, як результат цього процесу та як спосіб досягнення будь-якої мети та отримання вигоди для індивіда;
- адаптація як досягнення рівноваги, відносної гармонії між суб'єктом та середовищем, а також як процес, що забезпечує не тільки стабільність, але й можливості розвитку індивіда;
- адаптація як досягнення відповідності між цілями та результатами діяльності особистості [2].

Як бачимо, поняття адаптації існує у багатій значеннях, але первинна його сутність розкрита у філософських учіннях.

З позиції *філософії* адаптація трактується як соціальний феномен, вид взаємодії особистості або соціальної групи із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги та очікування її учасників. Ідеї адаптації людини до середовища протягом розвитку людства розглядалися багатьма філософами: Гіппократом, Р. Декартом, Ш. Монтеск'є, Г. Спенсером, В. Вундтом, В. Дільтеєм, Е. Дюркгеймом та іншими.

Ще Гіппократ казав, що людина природнім чином вплетена у контекст всіх систем, які утворюють її життя: пори року, особливості регіонів та їхніх характеристик, водні ресурси та образ буття людей, що детермінують її поведінку, а також впливають на адаптаційні процеси.

Перши згадки про адаптацію зустрічаються в учінні про асоціації. В якому пояснюється зв'язок, міцність та мінливість психічних явищ будовою нервової системи. Так, Р. Декарт використовував термін асоціації відносно до поведінки та змін поведінки під впливом зовнішнього середовища.

Ш. Монтеск'є також вважав, що на поведінку людини у середовищі впливають чисельні фактори. Середовище, в якому існує людина, детермінує процеси життєдіяльності та визначає особливості соціального життя.

Роздуми про вплив середовища на людину привели Дільтея до розуміння, що «життєва одиниці зумовлена середовищем, в якому вона існує й, зі свого боку, на неї впливає». Схожі погляди мав і В. Вундт, який вказував, що людина у багато чому залежить від розвитку того середовища, до якого вона належить, оскільки середовище є підґрунтям становлення людини та створює умови для її реалізації у соціумі.

За К. Гольдштейном, людині необхідно досягати гармонії із зовнішнім середовищем, отримувати впевненість та самоутверджуватись у суспільстві,

що стає можливим завдяки адаптації. Важливим аспектом успішної адаптації людини до середовища, як зазначав Г. Спенсер, є досягнення найбільш оптимального, адекватного пристосування. Тобто, важливо досягати певної гармонії до зовнішніх, об'єктивно встановлених вимог соціуму, щоб своєю поведінкою відповідати загальноприйнятим стандартам.

Як писав Е. Дюркгейм, з одного боку, соціальна поведінка людини регулюється та обмежується зовнішніми, наявними правилами соціальної взаємодії, з другого – інтеріоризовані соціальні норми та цінності стають дієвим засобом соціальної регуляції.

Для адаптування до нових умов людині необхідно свідомо спрямовувати свої зусилля на співробітництво з іншими людьми. Так, за Д. Дьюї, координація людиною своїх дій у середовищі виконує адаптаційну функцію. При цьому людина може пристосуватися до самих складних ситуацій найбільш придатним для себе способом і, навіть, змінити середовище.

Таким чином, з філософської точки зору, адаптація – атрибут будь-якої живої істоти, який виявляється тоді, коли в системі її взаємовідносин із середовищем виникають значущі зміни. Оскільки і людина, і середовище постійно змінюються, то адаптація стає фундаментальною основою існування.

У *психології* адаптація – це пристосування людини як особистості до існування у суспільстві відповідно до вимог цього суспільства та власних потреб, мотивів та інтересів. Психологічна адаптація здійснюється шляхом засвоєння норм та цінностей суспільства, а основним проявом адаптації стає взаємодія людини з оточенням та її активна діяльність.

Цілісний процес адаптації людини як суб'єкта діяльності складається з різних компонентів та включає, на думку багатьох науковців, різні рівня структури:

- соціально-психологічний: його зміст складає зміна компонентів спрямованості людини (впевненість, схильностей, інтересів, бажань), соціально важливих для неї цілей, її міжособистісних відносин, групової взаємодії соціальних очікувань;

- індивідуально психологічний (або власне психічний): його зміст складає зміни особистісних якостей людини, властивостей її психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті, емоцій та почуттів), особливостей індивідуальної поведінки. характеристик актуального стану;

- психофізіологічний: зміст якого складають зміни біопсихічних властивостей людини, психофізіологічної регуляції її поведінки, фізіологічних механізмів діяльності, функціональних резервів організму.

На зазначених рівнях адаптація взаємодії з навколишнім світом реалізується по-різному: на першому рівні вона опосередкована соціально-психологічними чинниками, на психічному рівні залежить від індивідуально-психологічних особливостей адаптанта, на третьому рівні здійснюється шляхом прямого контакту з природним середовищем.

Адаптація людини до середовища буде успішною, якщо знайдено спільні об'єднуючі для них підстави. Досліджуючи проблеми адаптації людини до середовища, Г. Юнг вказував, що ідентифікація людини до середовища може відбуватися на підставі певної схожості, під якою він розумів наявність у свідомості людей архетипів, які сприяють налагодженню контактів, як між людьми, так і з зовнішнім світом.

Необхідність адаптації людини не тільки до середовища, але й до соціального оточення, висвітлена у працях Г. Спенсера. Він висунув ідею, що людський розум не має обмежень, і це забезпечує найбільш адекватне пристосування індивіда до середовища.

Зв'язок адаптації та розвитку особистості описаний у працях Г. Олпорта та А. Маслоу. Так, Олпорт, не ототожнюючи понять адаптації та розвитку особистості, уважав, що прийняття людиною певних умов, вимог середовища, які він визначав як «міради субсистем не властивих базовій структурі особистості», сприяють адаптації. В процесі адаптації особистості до середовища простежується зв'язок між середовищем та реакціями людини на неї, на що вказував А. Маслоу. Науковець визначав психологічний захист як внутрішній ресурс адаптації до навколишнього світу. Оптимальним для людини в процесі адаптації є ідентифікація у внутрішньому плані.

Під час адаптації до середовища у людини, як засвідчував О. Лазурський, виявляються певні реакції на зовнішні збудники, зміст яких визначається ставленням людини до зовнішнього середовища. Науковець казав: «Суттєве значення мають для нас не форми самих об'єктів, а форми типових реакцій на них особистості, то відношення, яке складається у напрямку тієї чи іншої категорії зовнішніх явищ» [3].

Розвиваючи положення про розуміння особистості як активного суб'єкту соціального середовища, М. Басов обґрунтовує зумовленість психічної діяльності зовнішнім середовищем та його взаємодією з особистістю. Поведінку дослідник розуміє не як сукупність реакцій на зовнішні стимули, а як активну діяльність особистості, при цьому середовище з точки зору вченого – це цілісна динамічна система впливів на людину. М. Басов пише, що сутність розвитку людини як активного діяча полягає «у дієвому проникненню у це середовище та в оволодінні ним завдяки дієвого його пізнання» [4].

Важливі висновки щодо пристосування людини до зовнішнього середовища як складника природи зробив П. Гальперин, який визначив біологічний зміст адаптації, що виявляється під час взаємодії людини із середовищем. У його розумінні, біологічне – це не тільки організм, а організм з визначеними формами ставлення до зовнішнього середовища, з визначеними формами зовнішнього життя та поведінки.

Досліджуючи питання адаптації людини до зовнішнього середовища, О. Леонтєв вказував на серйозні протиріччя, які виникають при спробі розв'язання цієї проблеми. Науковець дійшов висновку, що питання

адаптації потрібно розглядати не у площині «організм – середовище», а вивести на рівень відносин „людина – суспільство” [5].

Таким чином, у психології адаптація розглядається як процес, який розгортається на різних рівнях за допомогою механізмів перетворення та пристосування у відповідь на вплив зовнішніх та внутрішніх чинників.

Філософське та психологічне бачення адаптації актуалізує роль середовища у процесах життєдіяльності людини у суспільстві та соціалізації.

У вітчизняній та зарубіжній літературі під соціалізацією розуміється засвоєння соціальних норм та культурних цінностей, в процесі чого відбувається самореалізація особистості у суспільстві. Як вказує Л. Степанко, соціалізація – це процес передачі культурного досвіду від одного покоління до іншого. Під соціалізацією особистості Л. Блінов розуміє як набуття індивідуального досвіду розвитку завдяки аналізу та осмисленню досвіду попередніх поколінь.

І. Кон процес соціалізації розуміє як засвоєння індивідом соціального досвіду, певної системи соціальних ролей та культури, результатом чого створюється конкретна особистість. Соціалізація, розвиває думку науковець, це засвоєння розмаїття культури людських відносин, встановлених конвенціональних норм і форм взаємодії.

Такі науковці, як В. Сластьонін, Й. Ісаєв, Є. Шиянов намагаються розглядати соціалізацію через процес адаптації, що дає їм змогу визначити соціалізацію «як процес входження людини у соціальне середовище та її пристосування до культурних, психологічних та соціологічних факторів» [6].

Головним аспектом у соціалізації особистості є встановлення норм, цінностей, вимог суспільства, що впливають на саморозвиток та самовизначення людини, її активність у соціумі. Досліджуючи питання розвитку особистості як прояву соціалізації людини у соціальному середовищі, А. Петровський вказує на три фази цього процесу: адаптація, індивідуалізація та інтеграція. Кожна з цих фаз виступає як етап розвитку особистості, набуття нею нових якостей та характеристик. Якщо людина не справляється з труднощами адаптаційного періоду, то їй складно виявляти себе як особистість, виникає конформність поведінки, залежність та неприйняття нового середовища та вимог. Втім, успішне проходження етапів розвитку свідчать про самоствердження особистості, формування її позитивних якостей, підвищення самооцінки.

Розроблену А. Петровським модель розвитку особистості доповнила Н. Савотіна, яка вихідною фазою розвитку визначає фазу актуалізації конфлікту, що виявляє певні умови соціалізації особистості у суспільстві.

Таким чином можна констатувати, що адаптація визначається в обов'язковому контексті соціалізації. В основі соціалізації лежить засвоєння людиною соціального досвіду, входження у суспільство та інтеграція в ньому. Це більш широке поняття ніж адаптація, яка первинна відносно

соціалізації, проходить шлях всередині цього процесу та стає підґрунтям реалізації людини у суспільстві.

З *педагогічної* точки зору адаптацію розглядають як входження особистості у новий образ життя та діяльності. Якщо мова йде про навчально-пізнавальну діяльність, то процес адаптації стає складним та багатобічним. При цьому часові періоди процесу адаптації по-різному визначаються науковцями. Наприклад, у дисертаційній роботі Лі Сюеюань згадується про короткотривалу та довготривалу адаптацію [7]. Перша ґрунтується на рефлексорних реакціях у короткі часові періоди (протягом одного заняття чи одного навчального дня). Друга – формується тривалий час та вимагає чисельних впливів. І. Мушарапова, вивчаючи процеси адаптації студентів у вищому навчальному закладі, вказує на розбіжність у встановленні науковцями тривалості адаптації. Втім, учені виявляють єдність стосовно того, що адаптація у сфері пізнання, навчання відбувається поступово, оскільки весь час ускладнюються знання, які повинні бути засвоєні особистості, а адаптація до сфери спілкування включає лише один період і завершується після двох-трьох семестрів [8].

Як свідчать чисельні дослідження, створення сприятливих умов для нормального процесу адаптації потребує урахування наявності тісного взаємозв'язку між характером адаптації, рівнем працездатності людини, тривалістю та якістю набуття знань, формування навичок та умінь. Тобто, успішність адаптації студента залежить від успішності формування у нього професійних навичок і умінь.

На думку Б. Рубіна та Ю. Колесникова, адаптація студентів є процесом входження особистості у сукупність ролей та форм діяльності. Головним моментом адаптації науковці вважають змістовне, творче пристосування індивіда до особливостей обраної професії за допомогою навчального процесу. Результатом адаптації студента, на думку дослідників, є позитивне ставлення до професії, прагнення оволодіти нею, що втілюється у показники академічної успішності.

Найбільш вдало, на наш погляд, зміст процесу адаптації студентів у вищому навчальному закладі розкрито у працях В. Лагерева. Адаптація визначається науковцем, як «інтенсивний та динамічний, багатобічний та комплексний процес життєдіяльності, під час якого індивід на основі відповідних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які висуваються до нього під час навчання та виховання у вищій школі» [9]. Все це суттєво впливає на подальший розвиток свідомості студента, приводить до певних трансформацій у його поведінці, настановах, мотивах та діяльності. Хоча адаптація як соціально-психологічний та педагогічний процес підпорядкована специфічним закономірностям, вона в свою чергу, носить досить індивідуальний характер. Останнє визначає її інтенсивність, виразність, глибину впливу на особистість студента.

Аналіз робіт В. Лагерева, Дж. Морено, Г. Ричкової, В. Северцева, М. Фатхулліна та інших свідчить, що існують чинники, які стають підґрунтям ускладнення адаптації студентів до навчання, а саме:

- невідповідність реальної підготовленості у середній школі змісту програм професійної підготовки;
- слабка розвиненість навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- звичка до пасивної ролі у навчанні;
- не сформованість ціннісних орієнтацій;
- низький рівень професійної спрямованості;
- відсутність навичок рефлексивної діяльності.

У цьому контексті слід зазначити, що поняття адаптації знаходиться у тісному зв'язку із управлінням, яке націлене на створення сприятливих умов для адаптації, подолання вказаних ускладнень та надання особистості можливості співвіднести власні якості з нормами та вимогами нової діяльності. Такий адаптаційний процес характеризується цілеспрямованою взаємодією особистості з новими для неї параметрами середовища навчального закладу. В процесі цієї взаємодії студент «на підставі самооцінної діяльності управляє своєю поведінкою та навчальною роботою, набуває знання і формує навички, уміння, особистісні якості, необхідні для оволодіння професією» [10].

Під час адаптації студенти пристосовуються до двох сфер навчання у ВНЗ: сфери пізнання та сфери спілкування. Це передбачає виділення таких видів адаптації, як дидактична, навчальна, соціально-психологічна та комунікативна. У сфері пізнання адаптація полягає у виявленні активності студентів, спрямованих на подолання дидактичного бар'єру та пов'язана з виробкою нових навчальних дій та прийомів, адекватних методам навчання у вищій школі, а також активності, пов'язаною із пристосуванням до вимог предмету пізнання та способів його пояснення. У сфері спілкування адаптація розуміється як активність, пов'язана із встановленням й розвитком формальних (ділових) та неформальних (особистісних) відносин з викладачами та студентами, особливо зі своєї групи.

Стосовно кожної із зазначених сфер, на думку М. Свиридова, може бути прогресивною або регресивною. Прогресивна адаптація відбудеться у тому випадку, якщо вона спирається на змістовне прийняття особистістю соціально визнаних цінностей, у зв'язку з чим створюються сприятливі умови для особистісного зростання та розвитку творчого потенціалу. Напроти, регресивна адаптація буде мати місце тоді, коли особистість формальна залучено до ідеалів соціуму, що створює нові проблемні ситуації та вкрай важке знаходження адаптаційних механізмів.

Слід зазначити, що донедавна адаптація розглядалась як вимушений, а не природний для людини процес, як результат впливу сторонніх сил, а не як його власних потенцій, як спрямованість процесу адаптації на підтримку стабільності та рівноваги, а не подолання його. Втім адаптація явище більш складне, фактично, це процес, що вимагає безперервного удосконалення людини. Саме безперервне зростання та розвиток особистості є атрибутивними моментами адаптації. На підставі цього у сучасній науці відбувається розділення понять пристосування та адаптації, рух від



пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості та середовища, від рівноваги та відсутності конфліктів як мети пристосування до самоактуалізації та саморозвитку особистості у реальному соціальному середовищі.

У цьому контексті доречним є визначення поняття адаптації І. Кузнецовим, який розуміє цей феномен як «цілісний, динамічний, неперервний, відносно стійкий процес становлення відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних на певний момент (перспективу) потреб особистості та наявним (перспективним) рівнем задоволення цих потреб, що визначає безперервний розвиток особистості» [11]. Тобто, особистість приймає соціальні очікування, з якими стикається у суспільстві, та відповідає на них. При цьому, особистість виявляє «гнучкість» стосовно змін середовища, намагаючись зберегти здатність надавати подіям бажане для себе спрямування.

Відповідно до цього під *адаптацією* ми розуміємо *процес взаємодії особистості із середовищем внаслідок невідповідності її властивостей та особистісних якостей вимогам цього середовища з метою досягнення стабільності та взаємного розвитку*.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури щодо сутності феномену адаптації виявив наявність значного теоретичного доробку з цього питання. Сучасна наука вийшла за межі розуміння процесу адаптації як пасивного пристосування особистості до середовища, а вважає цей процес динамічним, безперервним, зумовлюючим взаємний розвиток і особистості, і середовища.

У філософії, психології та педагогіці спостерігається різні позиції науковців, але всі вони підкреслюється складність та багатобічність адаптаційних процесів та необхідність їх дослідження у площині «людина – середовище». Оскільки ця взаємодія завжди має соціальний характер, тому адаптація в процесі якої відбувається узгодження вимог та очікувань особистості як соціального суб'єкта з їхніми можливостями та реаліями соціального середовища, перетворюється на соціальну адаптацію. Відповідно до цього подальшим напрямком нашого дослідження вважаємо виявлення сутності феномену соціальної адаптації як основи успішного входження студентів у освітнє середовище навчального закладу.

### **Список використаної літератури**

- 1. Георгиевский А. Б.** Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование) / А. Б. Георгиевский. – Л. : Наука, 1989. – 189 с.
- 2. Корель Л. В.** Социология адаптации : этюды апологии / Л. В. Корель. – Новосибирск : ИЭОПП СО РАН, 1997. – 160 с.
- 3. Лазурский А. Ф.** Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / А. Ф. Лазурский ; коммент., примеч., прилож. Е. В. Левченко. – СПб. : Алейтея, 2001. – 192 с.
- 4. Басов М. Я.** Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.

- 5. Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с. **6. Слостенин В. А.** Педагогика : учебн. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. И. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 567 с. **7. Ли Сюеюань.** Адаптация китайских студентов младших курсов к обучения в вузе : аксиологический подход (на материале специальности «Русский язык как иностранный») : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ли Сюеюань. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. – 244 с. **8. Мушарапова И. Л.** Психологические факторы адаптации иностранных студентов к обучению на подготовительном факультете российского вуза : дисс ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мушарапова Инесса Лукмановна. – Тула, 2000. – 152 с. **9. Лагерев В. В.** Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В. В. Лагерев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзорная информация НИИВО. – 1991. – Вып. 3. – 49 с. **10. Шафажинская Н. Е.** Психологический анализ саморегуляции личности в процессе социально-психологической адаптации студентов педагогических вузов (на материале самооценки как фактора саморегуляции) : автореф. дисс... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шафажинская Наталья Евгеньевна. – М., 1982. – 15 с. **11. Кузнецов И. С.** Адаптация как функция развития личности / И. С. Кузнецов. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1991. – 76 с.

#### **Ху Жунсі. Сутність та особливості поняття адаптації у науковій літературі**

У статті доведено актуальність сучасних досліджень феномену адаптації у зв'язку із змінами соціально-економічних, політичних умов та модернізації системи вищої освіти. Здійснено аналіз розуміння у філософії, психології та педагогіці сутності феномену адаптації. Вказано на необхідність дослідження поняття адаптації у площині «людина □ середовище». Встановлено, що адаптації є підґрунтям процесу соціалізації особистості. Окреслено особливості та проблеми адаптації студентів в умовах вищого навчального закладу. Автором наведено власне розуміння сутності феномену адаптації.

*Ключові слова:* адаптації, особистість, середовище, розвиток особистості, соціалізація, адаптація студентів до навчання у ВНЗ.

#### **Ху Жунси. Сущность и особенности понятия адаптации в научной литературе**

В статье обоснована актуальность современных исследований феномена адаптации в связи с изменениями социально-экономических, политических условий и модернизацией системы высшего образования. Проведен анализ понимания в философии, психологии и педагогике сущности феномена адаптации. Указано на необходимость исследования понятия адаптации в контексте «человек – среда». Установлено, что

адаптація являється основою соціалізації личности. Очерчені особливості і проблеми адаптації студентів в умовах вищого навчального закладу. Автором наведено власне розуміння сутності феномена адаптації.

*Ключевые слова:* адаптація, личность, середовище, розвиток личности, соціалізація, адаптація студентів до навчання в університеті.

### **Hu Rongxi. Essence and Features of Concept of Adaptation in Scientific Literature**

In article the urgency of modern researches of a phenomenon of adaptation in connection with changes of social and economic, political conditions and system modernization vyssheno educations is proved. The pontimaniye analysis in philosophy, psychology and pedagogics of essence of a phenomenon of adaptation is carried out. It is specified need of research of concept of adaptation for a context «the person - Wednesday». It is established that adaptation is a basis of socialization of the personality. Features and problems of adaptation of students in the conditions of a higher educational institution are outlined. The author gave own ponyaimaniye of essence of a phenomenon of adaptation.

*Key words:* adaptation, the personality, Wednesday, personality development, socialization, adaptation of students to training in higher education institution.

Стаття надійшла до редакції 28.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.013.42:[378.091.2:364-787.522]

**М. М. Чумак**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УСПІШНОГО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ ЯВИЩ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ**

Проблема полягає у тому, щоб з'ясувати межі, в яких ми здатні змінювати події. Впевненість може бути лише в тому, що людина не зможе досягти чогось, якщо навіть не намагатиметься цього зробити. Прийняття рішення про те, що можна буде зробити, передбачає певні умови, на котрі, безумовно, впливають і наявні переживання, і попередній досвід, і певні якості особистості. Також можливий вплив і з боку настанов та очікувань особистості. Показати, що людина за певних обставин спроможна самостійно переживати події в кризовому стані.

Вітчизняні психологи та педагоги останнім часом акцентують свою увагу саме на напрямках і формах психологічної допомоги (Я. Г. Анциферова, О. Ф. Бондаренко, Л. В. Сохань, А. Х. Амбрумова,

Ф. Є. Василюк та ін.). Результати багатьох досліджень доводять, що людина за певних обставин може самостійно пережити події такого типу, все ж таки бажано заздалегідь навчити її певних стратегій подолання важких ситуацій, щоб вона не втрачала своїх, часом останніх, сил на таку боротьбу.

Метою публікації є з'ясування особливостей підготовки студентів до переживання кризових подій в процесі навчання.

Для цього ми виділяємо *чотири типи стратегій* подолання життєвих криз, що пропонуються студентам для успішного переживання зазначених подій: 1) *психологічний захист* – спроби уникнення кризової ситуації шляхом ігнорування її наявності та актуальності, сприймання бажаного як дійсного; 2) *самовдосконалення* – шляхом самоаналізу самопізнання, самоузагальнення, відпрацювання нового ставлення до себе, створення нового «Я-образу», нового ставлення до світу, до людей; 3) *смісло- і цілеутворення* – переоцінка цінностей, знаходження нових цілей і смислів (сенсів) життя; практичні дії щодо їх реалізації; 4) *подолання за допомогою інших* – друзів, рідних, родичів у поєднанні з «переробкою» себе, переоцінкою цінностей, створенням нового плану (програми) життя. У багатьох випадках використовувалися різні поєднання названих стратегій або ж вони застосовувалися у певній послідовності.

Під час кризи і після того, як вона минула, люди відчувають деякі психологічні зміни, що в них сталися. Це: *зміна в ставленні до себе* (втрата інтересу до себе; відчуття самотності, непотрібності, непридатності; втрата самоповаги; зниження самооцінки; розчарування в собі); *зміна в ставленні до інших людей суспільства* (відраза до людини, яка була причиною кризи; уникання контактів і спілкування: недовіра до людей; образа на інших тощо); *зміна в ставленні до життя* (тривога за своє майбутнє і майбутнє близьких людей, втрата інтересу до життя; неможливість повірити в те, що сталося; відчуття, що життя скінчилося, відчуття втрати смислу (сенсу) життя; прагнення смерті; відчуття, що все гарне в житті вже минуло).

Способи подолання кризи, що фокусуються на кризових проблемах, досить різноманітні за своїми специфічними особливостями. Це зумовлено тим, що існує значно більше ускладнень, які потребують розв'язання, на відміну від емоційних способів подолання, оскільки останні є універсальними і можуть бути описані в загальних поняттях.

Один із можливих способів ефективного подолання – *попереднє планування своїх дій*. План може бути складений як по думки, так і письмово. Він виконує роль «супроводжуючого», вибудовуючи можливості та нагадуючи про нагальні завдання і наступний крок до подолання.

Завдяки цьому в ситуацію розгубленості вводяться елементи визначеності й контролю, і, можливо, в цьому і є головна, емоційно регульовальна функція. Важливо також те, що наявність плану створює відчуття контролю, і людина отримує здатність прогнозувати своє майбутнє.

Перший крок в активній зміні ситуації – отримати якнайбільше інформації про проблему, що виникла. Багато хто з оточуючих уже

переживали щось подібне, і можна дістати користь з їхнього досвіду. Пораду ж можна отримати безпосередньо від того, хто особисто побував у схожій ситуації, від консультанта або з спеціальної літератури.

Ще один із поширених варіантів допомоги при кризових ситуаціях студентам, які перебувають у стані життєвої кризи, – використання ними наявної або ж створення нової *соціальної мережі підтримки*. Мережа складається із знайомих осіб, з котрими людина регулярно бачиться і спілкується. Крім того, сюди можна залучити й тих людей, від яких вона географічно віддалена, проте на кого може покластися у разі необхідності. Така мережа має свій обсяг і структуру.

Якщо людина підтримує контакти з людьми різних типів, вона може сподіватися на різноманітні варіанти допомоги і підтримки. Крім певного обсягу, не менш важливими є структура мережі й щільність зв'язків у ній. Важливим також є й те, наскільки тісно пов'язані між собою люди, котрі входять до такої мережі. Там, де більшість членів мережі знають одне одного, можливо, завдяки родинним зв'язкам, мобілізація допомоги жертві кризи може бути проведена дуже швидко.

Проте надалі така щільна мережа може гальмувати процес формування нового «Я-образу» людини, заважаючи появі нових рис індивідуальності.

Тому оптимальною для ефективного використання допомоги є така щільність зв'язків між її членами, яка поєднує в собі переваги щільності маленької групи з тими якостями, які властиві мережам, що характеризується більшим діапазоном навичок та інформованості.

Як можна створити мережу? Для цього потрібно виконати наступну вправу:

1. Спочатку складається список людей, до яких можна звернутися за допомогою. До цього списку необхідно записати:

- а) членів родини, з якими зустрічі відбуваються регулярно;
- б) друзів, з якими часто спілкування є систематичним;
- в) будь-яку людину, яка емоційно важлива для жертви кризи.

2. Слід з'ясувати, чи існують якісь зв'язки між людьми, чиї імена занесені до списку.

3. Потім біля імені кожної людини, яку внесено до списку, робиться позначка про те, який варіант кризової підтримки: вона матиме змогу надати. Варіанти підтримки можна позначити таким чином: Е – емоційна допомога; П – практична допомога; Т – товариська підтримка; І – інформація та порада.

Після цього схема соціальної мережі підтримки створено. Далі слід проаналізувати, чи можна розраховувати на підтримку всієї мережі, чи тільки окремої її частини?

Роздуми над цим запитанням дає змогу виявити ресурси допомоги, що використовуються на повному обсязі [6, с. 214].

Зазначені способи допомоги і стратегії самостійної боротьби цілком доступні для студентів, проте досить часто виникають ситуації, в яких,

необхідна професійна допомога. Немає жорстких правил щодо того, коли необхідно звертатися за допомогою до фахівця, оскільки багато що залежить від наявних можливостей мережі соціальної підтримки і здатності людини витримувати певний рівень психологічного напруження. Слід зважати на загальні поради, які допомагають розпізнати стан, коли людина потребує допомоги психотерапевта чи психолога [2; 3; 6]: стан пригніченості – інтенсивний і незмінний – що призводить до втрати здатності отримувати задоволення від того, що відбувається; пригнічений стан супроводжується такими поведінковими особливостями як втрата інтересу до видів діяльності, що раніше приносили задоволення, уникнення соціальних контактів, безнадійне ставлення до свого майбутнього, навчання в університеті; пригнічений стан супроводжується надзвичайною інертністю і раннім пробудженням; трапляються випадки паніки. Через почуття тривоги студент починає уникати проявів повсякденної активності.

Варто ще раз нагадати, що одна з головних цілей психологічної підтримки людини у життєвій кризі – активізація властивих їй способів переживання і введення в дію великого арсеналу стратегій подолання кризових ситуацій. Такий підхід відповідає ставленню до жертви кризи як до активної особистості, яка відповідає за свої вчинки. Таким чином, допомога студентам і підтримка передбачають надання їм знань та умінь з ефективної самостійності, що вчить їх "бачити світло в кінці тунелю" у різних важких випробуваннях в процесі навчання.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Анциферова Л. И.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова / Психологический журнал, 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3 – 18.
- 2. Бондаренко О. Ф.** Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237.
- 3. Моляко В. А.** Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / В. А. Моляко // Психологический журнал, 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 84 – 90.
- 4. Нартова-Бочавер С.К.** «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20 – 30.
- 5. Семичов С. Б.** Теория кризисов и психопрофилактика // Труды Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В. М. Бехтерева / С.Б. Семичев. – Т. 63. Неврозы и пограничные состояния. – Л., 1978. – С. 112 – 115.
- 6. Фонтана Д.** Как справиться со стрессом. – Перри Г. Как справиться с кризисом / [пер. с англ.] – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с.

#### **Чумак М. М. Особливості підготовки студентів до успішного подолання кризових явищ під час навчання**

У статті розкрито методику навчання людини певних стратегій подолання важких ситуацій, щоб вона не втрачала своїх, часом останніх, сил на боротьбу. Дослідники проблеми виникнення життєвих криз стверджують, що досить велика їх кількість виникає на ґрунті подій, на які

можемо впливати (зібрані дані це підтверджують), наприклад, звільнення з роботи. У таких випадках дуже важливо якомога раніше з'ясувати, що відбувається і за якими позиціями наші уявлення розходяться з реальністю.

*Ключові слова:* психологічний захист, самовдосконалення, соціальна мережа підтримки, сенс, цілеутворення.

**Чумак М. М. Особенности подготовки студентов к успешному преодолению кризисных явлений во время обучения**

В статье раскрыта методика обучения человека определенных стратегий преодоления трудных ситуаций, чтобы она не теряла своих, время последних, сил на борьбу. исследователи проблемы возникновения жизненных кризисов утверждают, что достаточно большое их количество возникает на почве событий, на которые можем влиять (собранные данные это подтверждают), например, увольнение с работы. В таких случаях очень важно как можно раньше выяснить, что происходит и по каким позиции наши представления расходятся с реальностью.

*Ключевые слова:* психологическая защита, самосовершенствование, социальная сеть поддержки, смысл, целеобразования.

**Chumak M. M. Features of Preparing Students to Successfully Manage the Crisis During Training**

The article deals with the methodology of teaching people some strategies for overcoming adversity situations, so she did not lose his last time, forces to fight. Researchers problems of life crises argue that quite a number of them there on the ground events which may affect (collected data confirm this), for example, the release of operation. In such cases it is very important to start early to find out what is happening and what positions at odds with our understanding of reality.

*Key words:* psychological defense, self-improvement, social support network, meaning, goal formation

Стаття надійшла до редакції 25.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК: [(331.105.44:005.5):378.046 – 021.068] (043.3)

**М. І. Якібчук**

**ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВНА СКЛАДОВА  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛГІЧНИХ ЗАСАД ФОРМУВАННЯ  
ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАІВ**

**Постановка проблеми.** При формуванні толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна досягти бажаних результатів за умови використання педагогічної моделі в навчальному процесі у студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка сприятиме розв'язанню нових, сучасних прогресивних завдань формування особистості педагога ХХІ століття. Тому в педагогічній науці слід особливо ретельно підходити до організації навчально-виховної роботи на засадах основи педагогічної моделі.

Загальнонаукова методологія формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх педагогів може бути представлена педагогічною моделлю, що відображає загальний зв'язок з і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності.

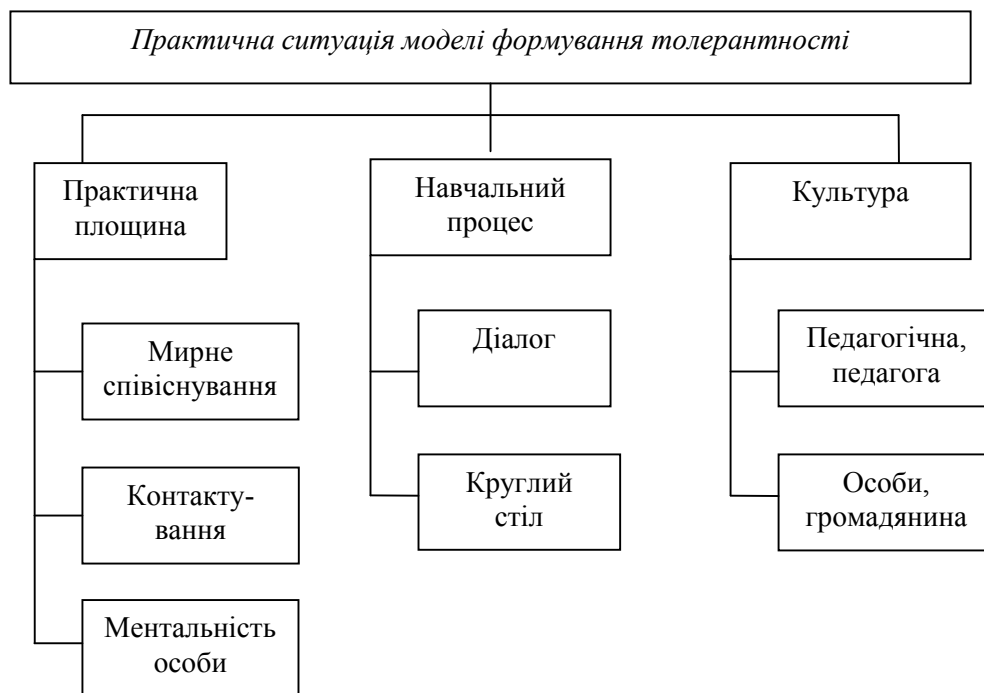
Аналіз наукових досліджень свідчить, що формування толерантності необхідно починати з учителя та керівника і завершуючи тими, хто навчається, тільки в такому випадку можна розбудувати стабільну демократію та громадянське суспільство в Україні, адже лише самодостатня особистість здатна брати на себе відповідальність і бути ефективною в ринковій економіці. Таку позицію обстоюють українські вчені І. Бех, Н. Бібик, М. Вашуленко, І. Зазюн, В. Мадзігон, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська, О. Дубасенюк, Т. Сорочан та інші.

В Україні проблему формування толерантності суб'єктів педагогічного процесу цілеспрямовано досліджували Т. Білоус, О. Волошина, О. Зарвіна, А. Скок, Ю. Тодорцева та інші науковці. При цьому одні автори обмежилися лише виокремленням та обґрунтуванням педагогічних умов, а інші розробили модель формування цієї якості. У своїх дослідженнях Тамара Миколаївна Білоус представляє організаційно-функціональну модель виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови, яка має своєю складовою наступні компоненти: структурно-компетентнісний, методологічний та контрольно-управлінський [1, с. 14]. У своїх наукових працях Юлія Вікторівна Тодорцева запропонувала модель формування толерантності у майбутніх учителів, яка складається з цільового, суб'єкт-об'єктного, факторного (педагогічні умови) та результативного блоків [5, с. 65].



**Мета статті** – розкрити практичне значення педагогічних умов в навчально-виховному процесі формування толерантності в процесі підготовки у студентів вищих педагогічних навчальних закладів

**Виклад основного матеріалу.** Формування толерантності у студентів педагогічних вищих навчальних закладів має бути практично-орієнтованим і охоплювати практичну площину; в навчально-виховному процесі підготовки це методи: діалогу, круглого столу, як найбільш ефективні форми навчання. Культурологічному баченні складатися із педагогічної та загальної культури особистості, а також складових елементів практичної площини: мирного співіснування, контактування та менталітету особистості. Педагогічна модель формування толерантності досягається шляхом взаєморозуміння суб'єктів навчально-виховного процесу (Рис. 1).



*Рис. 1. Фрагмент педагогічної моделі формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.*

Отже, йдеться про герменевтичний підхід до формування комунікативної толерантності майбутнього педагога, завдяки якому відкривається можливість апелювати до симпатичного, співчутливого, співмисленого, узгодженого розуміння на основі реалізації взаємопорозуміння, кооперативного та конвенціонального принципів.

**Педагогічна модель** – розумова система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманній певній соціокультурній практиці.

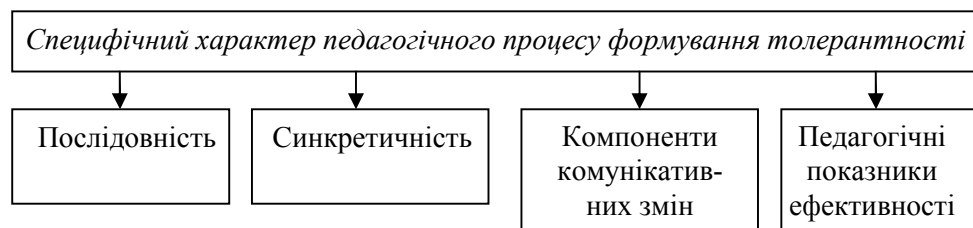
У загальноживаному розумінні поняття моделі інтерпретується як деякий матеріальний чи уявний об'єкт, але говорячи про педагогічну модель ми маємо мислити її як виключно мислену систему, що орієнтується на інтерпретацію в педагогічному просторі. Така система має вибудовуватися з метою імітування чи відображення якихось конкретних властивостей, ознак або характеристик досліджуваного педагогічного об'єкта (явища). Однак не виключається також і те, що можуть досліджуватися принципи внутрішньої організації чи функціонування педагогічного об'єкта.

Зважаючи на соціокультурну сутність педагогічної діяльності, науково-педагогічні традиції у візуалізації й змістовій інтерпретації структурних складників педагогічних систем та вітчизняну педагогічну практику, педагогічна модель має представлятися у вигляді певної культурної форми, основні семантичні характеристики якої визначаються залежно від атрибутивних властивостей тієї соціокультурної практики, в межах якої здійснюється педагогічна діяльність.

Методологічне підґрунтя педагогіки толерантності надзвичайно широке. Його можна екстраполювати на різні види професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема і на гуманітарну. Це дасть змогу ефективніше реалізувати потенціал окремих дисциплін у поетапному формуванні комунікативної толерантності студентів.

У проєктованій моделі формувати комунікативну толерантність у студентів педагогічних університетів передбачено у процесі вивчення таких гуманітарних дисциплін як «Історія України», «Основи педагогіки та психології», «Етика та естетика», «Релігієзнавство», «Філософія» та спецкурсу «Тренінг комунікативної толерантності», тому що вони найбільше комунікативно насичені.

Створюючи модель (Рис.2), ми виходили із позиції, що формування толерантності майбутніх педагогів – це модель специфічного педагогічного процесу послідовної, синкретичної, комунікативної зміни її компонентів за їхніми критеріями і педагогічними показниками ефективності. Тому актуалізація мотивації, засвоєння знань, набуття умінь і навичок толерантної комунікативної взаємодії має певну етапність, яка вибудовується відповідно з логікою організації навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ III □ IV рівнів акредитації.

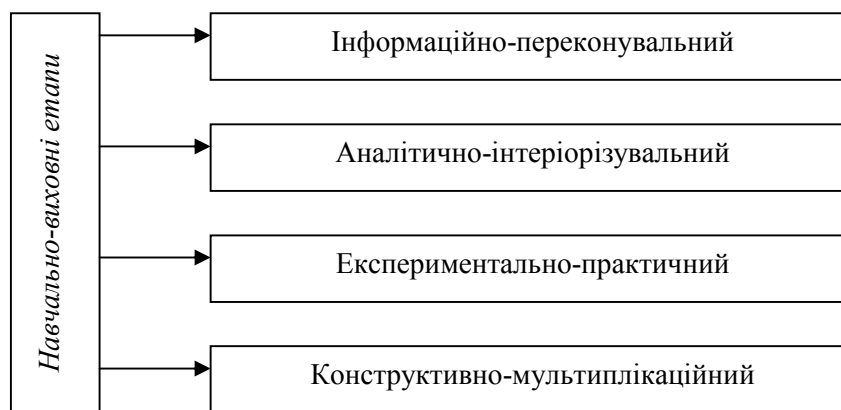


*Рис. 2. Складники педагогічної моделі у педагогічному процесу формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів*

Толерантний підхід, як і толерантна особистість, припускає, що ті чи інші позиція і погляд лише одні з багатьох і не можуть включати в себе всі інші. Ця ситуація не залежить від стану або володіння знанням, а в рівній мірі і від соціальної і політичної позиції. Толерантна позиція і толерантна особистість здатні або хоча б готові допустити цю різницю і бути прихильником плюралізму. Власне кажучи, сама природа і проблема толерантності пов'язані з існуванням відмінностей і протиріч, а також можливістю конфлікту. Але толерантність дозволяє цій можливості не тільки не реалізуватися, але навіть і проявитися. Будучи породженням потенційного примирення, толерантність не дозволяє реально існувати, таким явищам, як: нерівність, змагальність, конфліктність і домінування, які проявляються майже у кожному суспільстві в маніфестних і насильницьких формах [2; 4].

Проблему толерантності можна віднести до виховної проблеми: «педагогіка співпраці» і «толерантність» - це поняття, без яких неможливі будь-які перетворення в сучасній освітній системі. Можна сказати, що толерантність – це сучасна основа педагогічного спілкування вчителя і учня, викладача і студента. Тому шлях до толерантності і повинен бути зароджений ще в теренах підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі у сьогоденного студента, а завтрашнього вчителя. Для того щоб змінювати інших необхідно змінити перш за все самого себе. Якщо педагог володіє високим рівнем толерантності, то він впевнений, відкритий, не директивний, доброзичливий, уставлення до учня, студента і виступає в ролі наставника, уставлені до колег – у ролі радника.

Формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів відповідно розробленої моделі педагогічної підготовки можна поділити на ступні навчально-виховні етапи: інформаційно-переконувальний, аналітично-інтеріоризувальний, експериментально-практичний та конструктивно-мультиплікаційний (Рис. 3).



*Рис. 3. Навчально-виховні етапи формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в процесі навчання*

Інформаційно-переконувальний етап припускає трансляцію інформації з питань комунікативної толерантності особистості, переконання студентів, що комунікативна толерантність є не тільки загальнолюдською цінністю, а й невід'ємним атрибутом їхньої майбутньої професійної діяльності, використання у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу системи педагогічного ініціативі та «емоційного зараження» для стимулювання виховання студентами в собі комунікативної толерантності.

Аналітико-інтеріоризувальний етап охоплює аналітичну діяльність студентів під час аудиторних і поза аудиторних занять щодо інтеріоризації принципів толерантного спілкування, тобто формування внутрішніх структур людської психіки за рахунок засвоєння культурних норм соціальної діяльності.

Експериментально-практичним етапом передбачено вдосконалення вмінь і навичок толерантної взаємодії студентів на основі розв'язання у процесі навчання комунікативно насичених педагогічних ситуацій, проблемних завдань та виконання вправ.

Конструктивно-мультиплікаційний етап має на меті інтенсифікувати регулятивні вияви толерантності у навчально-професійній взаємодії шляхом «мультиплікування» (примноження) ідей толерантності, терпимих взаємин.

Окреслені етапи в науковій статті формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів відповідно розробленої моделі педагогічної підготовки співвідносяться із завданням створення належних умов для формування толерантності майбутніх педагогів. Адже від них толерантності у вчителя залежить ефективність навчально-виховного процесу.

Тому актуалізація мотивації, засвоєння знань, набуття умінь з толерантності у педагогічному навчальному закладі III-IV рівнів акредитації є суттєво важливою і принциповою необхідністю. Формування навичок толерантності має певну етапність, яка вибудовується відповідно з логікою педагогічної моделі організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ми можемо підсумувати те, що педагогічна модель послідовності формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів – це обставини, що сприяють дії педагогічних закономірностей під впливом певних факторів. У сучасних умовах розвитку суспільства такими факторами виступають пріоритети світової, євро інтеграційної і національної політики в галузі освіти й дієві важелі її реалізації, а також об'єктивно виникла чи суб'єктивно створена система педагогічних підходів, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання, матеріальних та організаційних заходів для досягнення заздалегідь поставленої освітньої мети у конкретній ланці неперервної освіти. У межах заявленої проблеми окреслений спектр факторів звужується до урахування наявних, виокремлення й створення необхідних і достатніх педагогічних умов для формування комунікативної толерантності майбутніх педагогів у процесі гуманітарної підготовки: 1) збагачення інформації комунікативної

толерантності; 2) організація толерантної інтеракції у навчально-професійній взаємодії; 3) створення імітаційного толерантно-комунікативного простору на заняттях спецкурсу «Тренінг комунікативної толерантності»; 3) розробка навчально-методичного комплексу для формування комунікативної толерантності студентів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Білоус Т. М.** Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тамара Миколаївна Білоус. – К., 2004. – 227 с.
- 2. Клепцова Е. Ю.** Психология и педагогика толерантности / Елена Юрьевна Клепцова. – М. : Академический проект, 2004. – 176с.
- 3. Лодатко Є. О.** Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис : у 2-х тт. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339 – 344.
- 4. Рожков М. И.** Воспитание толерантности у школьников : [учебно-методическое пособие] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль : Академия развития, 2003. – 192 с.
- 5. Тодорцева Ю. В.** Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Вікторівна Тодорцева. – Одеса, 2004. – 276 с.

#### **Якібчук М. І. Педагогічна модель як основна складова теоретико-методологічних засад формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів**

У статті розкрито теоретичні та методологічні основи, складові педагогічної моделі, навчально-виховні етапи формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів в процесі навчання. Педагогічна модель послідовності формування толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів – це складові, що сприяють дії педагогічних закономірностей під впливом певних факторів, такими факторами виступають пріоритети світової, євро інтеграційної і національної політики в галузі освіти, дієві важелі її реалізації, а також об'єктивно виникла чи суб'єктивно створена система педагогічних підходів, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання, матеріальних та організаційних заходів.

*Ключові слова:* толерантність, педагогічна модель, вищі педагогічні навчальні заклади.

#### **Якибчук М. И. Педагогическая модель как основная составляющая теоретико-методологических основ формирования толерантности у студентов высших педагогических учебных заведений**

В научной статье раскрыты теоретические и методологические основы, практические составляющие педагогической модели, учебно-

воспитательные этапы формирования толерантности у студентов высших педагогических учебных заведений. Педагогическая модель поэтапного формирования толерантности у студентов высших педагогических учебных заведений – это составляющие, которые способствуют действию педагогических закономерностей под воздействием некоторых факторов, такими факторами являются приоритет международной, евро интеграции и национальной политики в области образования, действенные рычаги ее реализации, а также объективно или субъективно создана система педагогических подходов, принципов, содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания, материальных и организационных мероприятий.

*Ключевые слова:* толерантность, педагогическая модель, высшие педагогические учебные заведения.

**Yakibchuk M. I. The Pedagogical Model as the Main Forming Theorist-Methodology of the Base Shaping толерантности Beside Student of the High Pedagogical Educational Institutions**

In scientific article is revealed theoretical and methodological bases, practical forming pedagogical model, scholastic-воспитательные stages shaping tolerance beside student of the high pedagogical educational institutions. The Pedagogical model of the phased shaping tolerance beside student of the high pedagogical educational institutions - a component, which promote the action of the pedagogical regularities under influence some factor, such factor are a priority international, euro integration and national politicians in the field of formation, effective levers to her(its) realization, as well as objective or subjective is created system pedagogical approach, principle, contentses, the forms, methods, facilities of the education and education, material and organizing action.

*Key words:* tolerance, pedagogical model, high pedagogical educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Волкова Н. П.

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ**

УДК 378:165.742

**А. В. Міняйлова**

### **КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ**

Гуманістичне виховання особистості є складним інтегративно-динамічним утворенням з певною структурою, розуміння якої є необхідною умовою ефективності зазначеного процесу.

Аналіз науково-педагогічної літератури виявив недостатню розробленість структури гуманістичного виховання особистості, проте засвідчив тенденцію розв'язання цього завдання у педагогічній науці. Визначимо з позицій системного підходу його компоненти та наявні зв'язки між ними з метою конкретизації й уточнення розуміння сутності гуманістичного виховання студентів.

Формуючи свій власний підхід щодо виокремлення і структуризації компонентів гуманістичного виховання студентів, ми спиралися на дослідження Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва та ін. з питань теорії діяльності, її структури і зв'язку з формуванням особистості; Л. Бобко, Г. Васяновича, І. Зязюна, С. Гончаренка, В. Сухомлинського та ін. – з проблем гуманістичного виховання особистості; І. Бега, Г. Костюка – з питань особливостей особистісно-професійного розвитку в юнацькому віці.

Метою дослідження є компонентно-структурний аналіз гуманістичного виховання студентів. Відповідно до мети нами поставлено такі завдання: 1) розкрити структуру гуманістичного виховання студентів; 2) визначити критерії сформованості його компонентів; 3) визначити інтегративний зв'язок між ними.

При розробці структури гуманістичного виховання студентів технічних університетів ми дотримувались таких принципів: визначені компоненти мають повністю розкривати процес гуманістичного виховання особистості і відповідати віковим психологічним особливостям студентів.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблем визначення структури гуманістичного виховання (Л. Бобко, І. Шевчук та ін.) та з урахуванням зазначених вище принципів, ми дісталися висновку про доцільність розробки такої структури, до складу якої увійшли компоненти: *потребно-мотиваційний, когнітивний та діяльно-поведінковий*. Розкриємо детально сутність кожного з них з урахуванням вікових психічних особливостей студентів у контексті їх професійного становлення.

Згідно з психологічною структурою діяльності суб'єкта (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.), першочергового значення у структурі гуманістичного виховання особистості набуває

*потребнісно-мотиваційний компонент*, від рівня сформованості якого залежить ефективність всього зазначеного процесу. До складу цього компоненту входять потреби, інтереси і мотиви. Потреба виступає першопричиною діяльності. Це неусвідомлений стан людини. Усвідомлення потреби призводить до виникнення мотива.

Внутрішні та зовнішні протиріччя у свідомості студента між потребами і можливостями їх реалізації в контексті нашого дослідження стають міцною рушійною силою, стійким мотивом до гуманістичного виховання студентів. На подолання цих протиріч спрямована змістова наповненість *потребнісно-мотиваційного* компоненту гуманістичного виховання, а саме: інтерес до формування власної особистості, прагнення набуття гуманістичних особистісних якостей, потреба у саморозвитку, самовихованні й самоосвіті.

Мотивація гуманістичного виховання студентів, на наш погляд, не може відбуватися ізольовано від мотивації їх професійного становлення. Студенти повинні усвідомлювати значущість гуманістичного виховання у майбутній професійній діяльності.

Проблема мотивації професійного становлення студентів освічена в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців: Г. Балла, Є. Климова, Є. Ільїна, Г. Крайга, І. Кона, Н. Мащенко, В. Переверзевої та ін.

Аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми призвів нас до висновків про те, що формування позитивної „Я-концепції” студентів, їх світогляду, гуманістичних особистісних якостей, гуманістичних ідеалів сприятиме їх професійному становленню, а усвідомлення своєї професійної значущості, в свою чергу, сприятиме самореалізації особистості студентів. Тобто, мотивація гуманістичного виховання знаходиться у взаємній залежності з мотивацією професійного розвитку студентів.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу структури *потребнісно-мотиваційного* компоненту гуманістичного виховання студентів, взаємозалежності з мотивацією їх професійного становлення та психологічних особливостей мотиваційно-потребнісної сфери у юнацькому віці, ми виокремили таку низку основоположних потреб і мотивів: інтерес до формування власної особистості, прагнення набуття гуманістичних особистісних якостей, потреба у прояві цих якостей у професійному середовищі та у повсякденному житті, потреба у саморозвитку, самовихованні й самоосвіті, усвідомлення значущості гуманістичного виховання у своєму професійному становленні.

Критерієм сформованості *потребнісно-мотиваційного* компонента гуманістичного виховання студентів ми вважаємо *гуманістичну спрямованість* – особистісне прагнення фахівців застосувати свої знання, вміння, досвід у майбутній професійній сфері на гуманістичних засадах (Є. Барбіна, К. Щедролошева) [1, с. 11]. Більш детального й ґрунтовного визначення гуманістична спрямованість набуває у А. Кудусової: «це особистісне утворення, яке: а) є інтеграцією знань і уявлень людини про добро, істину, справедливість, незумовлену цінність інших людей, моральні



норми суспільства і соціуму; б) детермінує її емоційно-ціннісну сферу мотивами альтруїзму, співпереживання та співчуття (емпатії), соціальну відповідальність за власні дії; в) стійко визначає її поведінку і вчинки в ситуаціях морального вибору шляхом їх співставлення з найвищими загальнолюдськими цінностями і ідеалами; г) є сукупністю інваріантних збудників і способів діяльності, відповідних цим цінностям і ідеалам, що діють незалежно від умов і ситуацій, в яких людина знаходиться» [2, с. 9].

Потребнісно-мотиваційний компонент гуманістичного виховання студентів трансформується на різних етапах, але залишається актуальним протягом всього зазначеного процесу.

Підґрунтям для *когнітивного компоненту* гуманістичного виховання студентів виступає сукупність загальних філософських, науково-методологічних, психолого-педагогічних та дидактичних положень про сутність людських знань. Він уявляє собою систему теоретичних знань, на базі якої в надалі формуються вміння, навички та якості, які забезпечують високий рівень гуманістичної вихованості особистості.

До складу когнітивного компоненту гуманістичного виховання студентів входять, на нашу думку, такі інформативні блоки. Перший – це теоретичні знання про гуманізм, історію його виникнення і розвитку, гуманістичну парадигму розвитку суспільства, гуманістичні ідеали і цінності, гуманізацію освіти, гуманістичний світогляд, значущість гуманістичних якостей в житті кожної особистості. Система знань даного блоку дозволить спрямувати виховання молоді людини у гуманістичне русло, сприятиме формуванню її гуманістичного світогляду, розумінню її місця у світі, усвідомленню цінності її життя і неповторності кожної особистості.

Іншим важливим інформаційним блоком когнітивного компоненту виступають знання про сутність гуманістичного виховання студентів, мету, завдання, принципи, методи і прийоми його реалізації. Значущість даної складової виявляється у наданні студентам теоретичних знань про процес формування особистості на гуманістичних засадах, здатної до коректного спілкування, прояву гуманістичних якостей, саморозвитку і самовиховання, розкриття і розвитку своїх природних здібностей. Знання мети, завдань і принципів гуманістичного виховання зорієнтує студентів у виборі життєвих установ, формуванні гуманістичного світогляду. Інформація про методи і прийоми гуманістичного виховання допоможе їм у самовихованні, практичній діяльності, спілкуванні тощо.

Очевидно, що гуманістичне виховання студентів має свої специфічні особливості, зумовлені фаховим спрямуванням навчально-виховного процесу закладу освіти. І тому третім інформаційним блоком когнітивного компоненту ми визначаємо знання, які розкривають особливості гуманістичного виховання майбутніх фахівців певного профілю, а саме: специфіка гуманістичного виховання майбутніх фахівців, роль гуманістичного виховання у конкретній професійній діяльності, методи та прийоми розв'язання комунікативних завдань, засоби ефективного

підвищення рівня професійної свідомості (відповідальності, здатності передбачувати наслідки своєї діяльності).

Юнацький вік є дуже сприятливим для гуманістичного виховання, оскільки саме в цей період людина переживає пік емоційного розвитку, який характеризується інтенсивністю прояву моральних та естетичних почуттів; сильним впливом емоційних переживань на формування світогляду; новим життєвим періодом, для якого характерні глибинні емоційні процеси; суперечливістю почуттів, поглядів, прагнень, настроїв [3, с. 224]. І за таких умов засвоєння теоретичних знань з питань гуманістичного виховання відбувається не у формі накопичення інформації, правил, законів, фактів тощо, а переживається особистісно на чуттєво-емоційнім рівні і носить вирішальний, трансформуючий характер у свідомості особистості.

Критерієм сформованості когнітивного компоненту гуманістичного виховання студентів виступає *гуманістичний тезаурус*, під яким ми розуміємо активно діючий поняттєвий запас, сформований на основі знань, отриманих завдяки всім трьом інформаційним блокам. Також до його складу входять знання, отримані до періоду навчання в університеті, які виявляються опорними у подальшому засвоєнні матеріалу.

Важливої ролі у структурі гуманістичного виховання студентів набуває *діяльнісно-поведінковий компонент* – система вмінь, навичок та якостей особистості, які забезпечують високий рівень її гуманістичної вихованості. Він полягає у системі поведінкових актів і вчинків студента, які розкривають його доброзичливе ставлення до інших людей, що проявляється у гуманності, милосерді, тактовності, співчутті, емпатії, терпимості, повазі до іншої людини, до її думки, здатності до розуміння, толерантності, відповідальності, справедливості, життєвим оптимізмі, комунікативності тощо. Таким чином, діяльнісно-поведінковий компонент виступає практичною реалізацією гуманістичної спрямованості особистості і є індикатором сформованості потребнісно-мотиваційного і когнітивного компонентів.

Особливістю діяльнісно-поведінкового компонента у порівнянні з іншими є те, що він проявляється у міжособистісній взаємодії суб'єкта виховання (студента) з іншими людьми на відміну від двох попередніх компонентів, які спрямовані на формування і перетворення внутрішнього світу особистості.

Значущість діяльнісно-поведінкового компонента у структурі гуманістичного виховання зумовлена діяльнісним підходом (А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), який «ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» [4, с. 40].

У гуманістичній психолого-педагогічній науці діяльнісний підхід передбачає опору на власні внутрішні закономірності розвитку особистості, а діяльність виступає як механізм саморегуляції суб'єкта виховання в процесі його розвитку. Таким чином, гуманістичне виховання спрямоване на максимальну самореалізацію особистості студента – її вільний розвиток,

розкриття і реалізацію творчого потенціалу, природних здібностей і талантів. Очевидно, що в такому випадку діяльнісний підхід набуває особистісної орієнтації і вже йдеться про особистісно-діяльнісний підхід.

В контексті зазначеного підходу з урахуванням особливостей особистісно-професійного розвитку студентів діялісно-поведінковий компонент гуманістичного виховання передбачає наявність таких умінь, навичок і якостей, які б забезпечили ефективну взаємодію на гуманістичних засадах між суб'єктами педагогічного процесу вищого навчального закладу, сприяли максимальній самореалізації і формуванню позитивної «Я-концепції» студентів та знайшли своє практичне втілення в їх майбутній професійній діяльності. Серед них провідними є: гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, терпимість, відповідальність, комунікативність, комунікативна толерантність; потреба у самоосвіті, самовихованні й саморозвитку; потреба у самореалізації; здатність до рефлексії; навички міжособистісної і колективної взаємодії; уміння створювати позитивний психологічний клімат у колективі.

Вирішального значення у структурі діялісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів, на наш погляд, набуває наявність в особистості гуманності, яка, з одного боку, розуміється як особистісна якість, ототожнена з людяністю, а з іншого – «як певна психологічна установка особистості, її внутрішня орієнтація на доброзичливість у взаєминах між людьми» [5, с. 58].

Одна з домінуючих ролей у структурі діялісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання належить комунікативним здібностям особистості, оскільки комунікація складає основу навчальної діяльності студента. Вона розкривається у суб'єкт-суб'єктному характері педагогічної взаємодії. Такий характер, в свою чергу, забезпечується діалогічним стилем педагогічного спілкування, який передбачає подвійний зворотній зв'язок між суб'єктами педагогічного процесу на засадах співробітництва.

Емпатія – це здатність особистості поставити себе на місце іншої людини, відчувати її емоційний стан і адекватно реагувати на нього з метою підтримки й допомоги. Емпатія передбачає здатність до співчуття, співпереживання і співучасті, які знаходяться, на думку Г. Бреслава, у такій ієрархічній взаємозалежності: співпереживання – це ситуативна реакція, співчуття – це тривале співпереживання, а співучасть – це просоціальна дія на основі співпереживання та співчуття [6, с. 264].

Під доброзичливістю розуміють прагнення людини бути відкритою до інших людей, бажати їм добра, бути щирою. Доброзичливість виступає одним з ключових механізмів формування і підтримки позитивного, сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, під яким розуміють двосторонні відносини між членами колективу, характер стосунків між ними, ставлення до умов і виду сумісної діяльності, до керівника колективу. Він залежить від багатьох факторів, зокрема від

особистісних якостей його членів, характеру стосунків між ними, настрою, зовнішніх факторів тощо.

Соціально-психологічний клімат колективу впливає безпосередньо на якість виконуваної спільної роботи і є одним з вирішальних чинників успішної діяльності колективу. Тому ми вважаємо за необхідне вміння створювати і підтримувати позитивний, сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському колективі ВНЗ і надалі у професійній сфері і виокремлюємо як дуже важливу складову діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів.

Сприятливий позитивний клімат у студентському колективі характеризується доброзичливістю, довір'ям, високою вимогливістю членів колективу один до одного, до якості роботи, сприятливою та діловою критикою, вільним висловлюванням своєї думки, відсутністю конфліктів і тиску з боку керівника, відповідальністю кожного члена колективу за результат сумісної діяльності тощо. І як наслідок, такі колективи мають високі показники успішності й ефективності сумісної діяльності.

Також слід зазначити, що гуманістична парадигма розвитку суспільства наголошує на свободі вибору кожною особою своїх дій, вчинків, поглядів, переконань тощо. Але свобода вибору вимагає від особистості моральної відповідальності за свої вчинки. Під моральною відповідальністю розуміють якість особистості, яка проявляється у здатності передбачати наслідки своїх дій та вчинків з метою запобігання можливому негативному ходу подій.

Оскільки особистість знаходиться у суспільстві та контактує і взаємодіє з іншими людьми, то кожен її вчинок як результат вільного морального вибору впливає на оточуючих людей і, можливо, суспільство в цілому. Тому ми визначаємо відповідальність як одну з найважливіших особистісних якостей, які повинні бути притаманні гуманістично вихованій особистості.

Виокремлюючи потребу в самоосвіті, саморозвитку й самовихованні як складову діяльнісно-поведінкового компонента, ми спиралися на думку про те, що самореалізація особистості – одне з основоположних завдань гуманістичного виховання – неможлива без самоосвіти, самовиховання і саморозвитку, потреба у яких характеризує особистість як активну, творчу, діяльну.

Самоосвіта, самовиховання і саморозвиток означають свідому, планомірну роботу над собою з метою самовдосконалення. Цей процес сприяє розкриттю творчого потенціалу, природних здібностей студента, формуванню особистісних якостей, переконань, життєвих позицій та світогляду.

Потреба в самоосвіті характеризує «внутрішній світ людини, її активне ставлення до навколишнього середовища, доцільність зміни і перетворення його шляхом освоєння і розвитку наявних форм культури» [7].

Саморозвиток визначається як «фундаментальна здатність людини ставати та бути справжнім суб'єктом свого життя; здатність робити своє життя предметом практичного перетворення» [8, с. 157].

Під самовихованням розуміють свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення в собі позитивних рис і подолання негативних, на перетворення власної особистості [4].

Важливим аспектом самовиховання, самоосвіти і саморозвитку є рефлексія. Вона проявляється у здатності особистості до внутрішнього самоаналізу, а саме – до аналізу своєї поведінки, вчинків, думок, прагнень, бажань, станів тощо. Рефлексія (самоаналіз) відбувається шляхом порівняння «Я»-реального з «Я»-ідеальним, аналізується рівень відповідності особистості до загально прийнятих соціальних норм. Її результатом є новий образ «Я», за допомогою якого відбувається саморегуляція та корекція поведінки.

Дуже тісно з поняттям «самоаналіз» пов'язане поняття «самооцінка» – підструктура особистості, яка дозволяє з позицій власного розуміння смислу критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан і под. [4, с. 651] Рівень розвитку здатності до самоаналізу і самооцінки залежить від рівня інтелектуального розвитку особистості, сформованості моральних особистісних якостей тощо.

У період юнацтва (студентства) особистість дуже схильна до самоаналізу і самооцінки, що зумовлено такими факторами: 1) новий соціальний статус особистості (самостійність, престиж і значущість майбутньої професійної діяльності); 2) зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практична професійна діяльність); 3) нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; 4) розширення соціального оточення, сфери контактів; 5) досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідність за свої вчинки перед суспільством [9].

Ураховуючи вікові психологічні особливості юнацтва та зазначені вище фактори їх активування, самоаналіз та самооцінка мають дуже вагомe значення у структурі діяльнісно-поведінкового компонента гуманістичного виховання студентів, оскільки цей період характеризується підвищеною увагою особистості до своєї ідентифікації, до осмислення своєї сутності, свого внутрішнього світу, свого місця в світі, розкриття здібностей і талантів, готовністю конструктивно реалізовувати себе у творчій діяльності.

Критерієм сформованості діяльнісно-поведінкового компонента ми вважаємо *гуманістичну ідентифікацію*, під якою розуміємо сукупність поведінкових актів, вчинків і особистісних якостей студента, які ідентифікують його як гуманістично виховану особистість. Гуманістична ідентифікація визначається рівнем сформованості означених вище вмінь, навичок і якостей особистості – гуманності, доброзичливості, емпатії, співчуття, співпереживання, співучасті, терпимості, відповідальності, комунікативності, комунікативної толерантності; потреби у самоосвіті, самовихованні й саморозвитку; потреби у самореалізації; здатності до

рефлексії; навичок міжособистісної і колективної взаємодії; умінь створювати позитивний психологічний клімат у колективі.

Наведена структура гуманістичного виховання студентів, на наш погляд, повністю розкриває сутність зазначеного процесу. Але слід зауважити, що виокремлені компоненти (потребнісно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісно-поведінковий) не є самостійними та ізольованими один від одного. Всі вони знаходяться у взаємній залежності, взаємному зв'язку та інтеграційній єдності. Так, потребнісно-мотиваційний компонент знаходиться у двосторонньому зв'язку з когнітивним і діяльнісно-поведінковим: він спонукає до надбання теоретичних знань з метою здійснення діяльності і безпосередньо до самої діяльності. Когнітивний і діяльнісно-поведінковий компоненти також впливають на потребнісно-мотиваційний, оскільки надбання нових знань, досягнення нових результатів у діяльності розкривають перед особистістю нові можливості й нові горизонти, що надає їй нового поштовху (мотивації) до діяльності. У свою чергу, когнітивний і діяльнісно-поведінковий компоненти також знаходяться у взаємозв'язку: теоретичні знання виступають підґрунтям для діяльності і навпаки – діяльність сприяє засвоєнню нових знань.

Таким чином, чітке розуміння структури гуманістичного виховання студентів сприятиме підвищенню його ефективності шляхом конкретизації завдань на кожному етапі та добору відповідних форм, методів і засобів.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Щедролюсева К. О.** Формування професійної майстерності майбутніх учителів музики і художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. О. Щедролюсева. – К., 2005. – 21 с.
- 2. Кудусова А. Ш.** Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ш. Кудусова. – К., 2005. – 21 с.
- 3. Кузин В. С.** Психологія : учебн. для худож. училищ / под ред. Б. Ф. Ломова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1982. – 256 с.
- 4. Мойсеюк Н.** Педагогіка : навч. посіб. / Неля Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і переробл.]. – К., 2007. – 656 с.
- 5. Бобко Л. О.** Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бобко Лариса Олександрівна. – Київ, 2003. – 268 с.
- 6. Бреслав Г. М.** Психологія емоцій / Гершон Бреслав. – М. : Смысл ; Издат. центр «Академия», 2004. – 544 с.
- 7. Бурлука О. В.** Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис... канд. філос. наук : 17.00.01 / О. В. Бурлука ; Харків. держ. акад. культури. – Х., 2005. – 16 с.
- 8. Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. – М. : Педагогика. – 987 с.
- 9. Савчин М. В.** Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Адемвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).

**Міняйлова А. В. Компонентно-структурний аналіз гуманістичного виховання студентів.**

У статті розкрито структуру гуманістичного виховання студентів вищих навчальних закладів з урахуванням їх вікових психологічних особливостей у контексті професійного становлення. Визначено його компоненти (потребно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-поведінковий) та критерії їх сформованості (гуманістична спрямованість, гуманістичний тезаурус та гуманістична ідентифікація відповідно). Розкрито структуру кожного компонента та простежено їх інтегративний зв'язок і взаємовплив.

*Ключові слова:* гуманістичне виховання, структура, компоненти, критерії сформованості, гуманістична спрямованість, гуманістичний тезаурус, гуманістична ідентифікація.

**Миняйлова А. В. Компонентно-структурный анализ гуманистического воспитания студентов**

В статье раскрыта структура гуманистического воспитания студентов высших учебных заведений с учетом их возрастных психологических особенностей в контексте профессионального становления. Определены его компоненты (потребностно-мотивационный, когнитивный и деятельностно-поведенческий) и критерии их сформированности (гуманистическая направленность, гуманистический тезаурус и гуманистическая идентификация соответственно). Раскрыта структура каждого компонента и выявлены их интегративная связь и взаимовлияние.

*Ключевые слова:* гуманистическое воспитание, структура, компоненты, критерии сформированности, гуманистическая направленность, гуманистический тезаурус, гуманистическая идентификация.

**Minyaylova A. V. Components and Structural Analysis of Students Humanistic Education**

The structure of students humanistic education has been discovered in the article considering their age-related psychological peculiarities and professional development. Its components (needs and motivational, cognitive, and behavioral), criteria of formedness (humanistic directionality, humanistic thesaurus and humanistic identification) have been determined. The structure of each component has been discovered. Their integrative connections and co-influence have been traced.

*Key words:* humanistic education, structure, components, criteria of formedness, humanistic directivity, humanistic thesaurus, humanistic identification.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 373.016:911

**О. М. Трегубенко**

### **ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ**

Реалізація виховного потенціалу шкільної географії покликана підвищити результативність вирішення загальноосвітніми закладами виховних завдань. Посилення виховної функції географії узгоджено зі стратегією модернізації освітнього простору, відповідає пріоритетам сучасної державної політики в галузі освіти. Виховна функція процесу пізнання як органічний складник педагогічної діяльності, спрямованої на формування компонентів змісту географічної освіти й розвиток особистості учня, забезпечує безумовну інтеграцію географії в цілісний педагогічний процес загальноосвітньої школи.

Окремі аспекти реалізації виховної функції шкільної географії в навчальному процесі висвітлено в роботах О. Бакай, Н. Бескової, В. Корнесва, В. Пестушка, Г. Уварової та ін., які аналізують значення і можливості різних курсів шкільної географії у вирішенні загальних завдань виховання школярів.

Мета цієї статті – визначити шляхи реалізації кожного з основних напрямів виховання школярів у процесі навчання географії.

Необхідність активізації педагогічної функції процесу навчання шляхом максимальної реалізації виховного потенціалу шкільної географії дає можливість на підставі аналізу досвіду вітчизняної школи в реалізації основних завдань і принципів виховання в системі навчальної діяльності виділити певні напрями цієї роботи: патріотичний, моральний, екологічний, естетичний, трудовий, економічний, фізкультурно-оздоровчий.

Шкільна географія відіграє значну роль у вихованні патріотизму підростаючого покоління. Патріотичне виховання – виховання засобами шкільної географії людини-громадянина, людини-патріота, основними рисами якої є національна самосвідомість, почуття любові до своєї Батьківщини, шанобливе ставлення до народних традицій, звичаїв, обрядів, як ланки, що визначає духовну єдність поколінь, почуття громадянської й соціальної відповідальності, бажання поліпшити умови життя в рідній місцевості. Шляхами реалізації завдань патріотичного виховання в процесі навчання географії будуть:

1. Оптимальний відбір змісту навчального матеріалу й посилення його українознавчої спрямованості. Так, характеризуючи окремі території світу, доречно знайомити учнів з внеском українських учених у їх вивчення й освоєння (наприклад, при вивченні теми «Відкриття й освоєння Африки» у курсі «Географія материків і океанів» вчитель може більш докладно зупинитися на дослідженнях території цього материка українським мандрівником і дипломатом Єгором Ковалевським).



2. Реалізація принципу національної спрямованості шкільної географії, який передбачає формування в учнів національної свідомості, прищеплення шанобливого ставлення до традицій і звичаїв українського народу щодо вшанування й збереження природи краю, підтримання важливих рис української нації – чуйності, працелюбності та милосердя, що має знайти своє вираження в широкому й активному залученні в процес вивчення географії здобутків усної народної творчості (прислів'їв, приказок, прикмет, загадок про природні об'єкти та явища), елементів календарної обрядовості, землеробської культури, використанні народних традицій поведінки в природі, шанобливого ставлення до неї.

3. Максимальне використання виховного потенціалу шкільного краєзнавства. Реалізація цього завдання може відбуватися шляхом практичного вивчення особливостей природи, господарства й населення рідного краю в процесі організації активних форм навчальної діяльності учнів (практичних робіт на місцевості, екскурсій, експедицій, дослідницьких проектів та ін.); конкретизації теоретичних географічних знань прикладами своєї місцевості; орієнтації учнів на дослідну, суспільно корисну діяльність у рідному краї за умов її інтеграції з наукою і місцевим виробництвом.

4. Формування в учнів уявлень про досягнення України в галузі науки, техніки, культури. Цей напрямок виховної роботи реалізується в процесі знайомства учнів з значущими результатами діяльності видатних вітчизняних дослідників, державних діячів, представників громадських організацій; висвітлення інноваційних проектів у рамках міжнародного співробітництва.

У процесі навчання географії здійснюється моральне виховання учнів – формування базових моральних цінностей, значимих моральних якостей, прагнення дотримуватися норм загальнолюдської та народної моралі, які визначають світогляд, діяльність, поведінку й вчинки дитини в природі й суспільстві. Реалізація завдань морального виховання в процесі навчання географії може відбуватися шляхом:

1. Звернення до особистого досвіду учнів, їх роздумів з обговорюваної теми через моделювання життєвих ситуацій, у процесі вирішення яких у ході реальних відносин, переживань формуються особистісні цінності й розвивається моральний досвід кожної дитини.

2. Використання в процесі навчання географії творів художньої літератури та народної творчості (літературні епіграфи до уроку, образні описи досліджуваних об'єктів або явищ, метафори тощо) з метою залучення учнів до системи загальнолюдських і національних культурних цінностей і вироблення в школярів власного ставлення до них.

3. Збагачення морального досвіду учнів шляхом впровадження більш продуктивних педагогічних технологій (проектна, проблемна, ігрова тощо), що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів за рішенням поведінкових, етичних і естетичних проблем в духовно-моральній практиці.

4. Використання в навчально-виховному процесі з географії активних форм навчальної роботи над програмним матеріалом – проблемних семінарів, дискусій, діалогів, в процесі яких здійснюється вирішення завдань пізнавального, розвиваючого й виховного характеру й відбувається розвиток інтелектуально-моральної свободи особистості, її орієнтування в системі різноманітних цінностей, формування здатності до адекватних самооцінок і оцінок, саморегуляції поведінки й діяльності, світоглядної рефлексії.

5. Роз'яснення школярам необхідності дотримання свідомої дисципліни й культури поведінки в процесі урочної та позаурочної роботи з географії.

6. Дотримання загальнолюдських норм гуманістичної моралі (доброти, взаєморозуміння, милосердя, співчуття та ін.) самим учителем, поведінка якого виступає взірцем для учнів у різноманітних видах діяльності та в різних варіантах міжособистісних відносин.

Комплексний підхід шкільної географії до вивчення взаємозв'язків і взаємовідносин природи й суспільства зумовлює наявність у неї високого потенціалу в реалізації завдань екологічного виховання – виховання потреби спілкуватися з природою, формування інтересу до пізнання її законів та закономірностей, розвитку переконань у необхідності вирішувати завдання раціонального природокористування й охорони довкілля. Вирішення цих завдань учителем географії можливо тільки за умови організації цілеспрямованої й систематичної навчально-виховної роботи з школярами, основними напрямками якої будуть:

1. Реалізація принципів екологічної освіти в урочній та позаурочній діяльності з географії (міждисциплінарний підхід у формуванні екологічної культури; систематичність і безперервність вивчення екологічного матеріалу; єдність наукових і практичних знань; взаємозв'язок глобального, національного й краєзнавчого рівнів у розкритті екологічних проблем у процесі навчання географії; єдність емоційно-образного й логічного рівнів пізнання в навчальній діяльності учнів з вивчення й поліпшення довкілля).

2. Використання в навчально-виховному процесі з географії сучасних педагогічних технологій (проектної, проблемної, ігрової тощо), з метою формування вміння учнів моделювати й прогнозувати розвиток соціоприродних систем, здійснювати дослідження навколишнього середовища, приймати екологічно доцільні й відповідальні рішення й реалізовувати їх на практиці.

3. Організація суспільно корисної діяльності з охорони природи рідного краю, яка повинна бути не епізодичною, а системною. Узагальнення досвіду вітчизняної школи з організації та проведення природоохоронних заходів у процесі навчання географії дозволяє навести приклади основних видів діяльності школярів з охорони природи рідного краю: вивчення режиму, складу води місцевих гідрологічних об'єктів, виявлення джерел забруднення місцевих поверхневих і підземних вод, узгодження заходів боротьби із забрудненнями з відповідними організаціями; вивчення ярів і

участь у боротьбі з їх зростанням, проведення роботи щодо закріплення пісків, схилів балок; виявлення еродованих земельних ділянок, боротьба з ерозією ґрунтового покриву, участь у роботі з охорони ґрунтів; участь у створенні водозахисних насаджень, лісопосадок уздовж ґрунтових і шосейних доріг; виявлення й охорона рідкісних рослин, пам'яток природи; підгодівля диких корисних тварин, облік, розселення й охорона мурашок, боротьба із задухою риб і мальків у водоймах; охорона й приваблення птахів, виготовлення й розвішування в лісах, лісозахисних смугах, паркових зонах годівниць і гнізд для птахів, створення пташиних містечок; прибирання засмічених територій рекреаційних зон (лісових і паркових зон, узбережжя річок, водосховищ, озер, місць виходу на поверхню підземних вод); створення в школах лекторських груп, організація семінарів з питань вивчення, охорони та раціонального використання природних ресурсів краю; просвітницька робота серед населення.

Особливе значення має географія в реалізації завдань естетичного виховання – цілеспрямованого процесу формування в дитини естетичного ставлення до довкілля, використання природи рідного краю як джерела естетичних вражень та емоційної дії на особистість учнів, формування в школярів почуття прекрасного, естетичних смаків, художньо-естетичних схильностей і здібностей засобами географії.

Опорними в процесі навчання географії для організації повноцінного сприйняття, правильного розуміння прекрасного в природі, стимуляції емоційно-ціннісного ставлення до дійсності є такі види естетичної діяльності (класифікація Ю. Борева [1]):

1. Рецептивно-естетична – полягає в сприйнятті учнями краси реального пейзажу. У цьому випадку реалізація завдань стимуляції естетичного ставлення до природи іде шляхом її емоційного сприйняття. З цією метою вчитель має активно використовувати такий метод пізнання навколишньої дійсності, як спостереження, у процесі якого не тільки активно формуються чи уточнюються географічні уявлення учнів, а й відбувається розвиток їх сенсорної сприйнятливості, стимулюється емоційно-ціннісне ставлення до дійсності. Наприклад: «Спостерігай за змінами осіннього неба. Яким воно найчастіше буває восени? Склади палітру осіннього неба. Опиши твої почуття під час спостереження за змінами барв осіннього неба».

2. Художньо-рецептивна – полягає у сприйнятті творів мистецтва, які не тільки інформують, але й посилюють емоційне навантаження повідомлених учням знань. Відбувається при використанні творів мистецтва в процесі навчання географії з метою ілюстрації, конкретизації теоретичного матеріалу, розвитку інтелектуально-практичних умінь учнів. Наприклад: «Прочитай уривки з віршів українських поетів:

<i><sup>a</sup> А. Метлинський</i>	<i><sup>a</sup> І. Франко</i>	<i><sup>a</sup> М. Руденко</i>
<i>...Дніпр клекоче, стогне, плаче</i>	<i>...Цілу ніч гуляв тут вітер,</i>	<i>...В природі наші виміри відсутні –</i>
<i>Й гриву сивую трясє; Він реве й на камінь скаче,</i>	<i>скиглив на щербатих скелях, вило море й кам'яні стіни гризло і товкло.</i>	<i>Вона не ходить з метром у руці. Ламають скелю квітів корінці, Корали творять острови могутні.</i>

Які зовнішні сили Землі в образній формі описують автори? Підкресли у віршах слова, що підтверджують твою відповідь».

3. Мистецько-творча – полягає в створенні учнем художнього образу. Відбувається в процесі виконання учнями творчих завдань, у яких змодельовані елементи мистецько-творчої діяльності. Наприклад: «Придумай і виготов настільну гру «Мандри Південною Америкою». Формат паперу А3. Гра повинна бути яскравою, кольоровою, цікавою. Розробляючи гру, використовуй свої знання за темою «Південна Америка».

Безпосереднє вивчення й спостереження явищ природи під час практичних робіт на місцевості, екскурсій в природу, краєзнавчих походів і експедицій, сприйняття й розуміння прекрасного в творах мистецтва, реалізація власного творчого потенціалу в процесі художньої діяльності сприяють формуванню естетичної чутливості й смаку, розвитку уяви та образного мислення учнів, стимулюють готовність дітей до посиленого прояву себе в мистецтві.

Важливе місце посідає шкільна географія в реалізації завдань трудового виховання – формування в процесі навчання географії трудової мотивації, потреби брати дієву участь у суспільно корисній діяльності з перетворення рідного краю, бажання застосовувати географічні знання й уміння у власній професійній діяльності

У процесі навчання географії (на уроках, у позаурочній роботі, у процесі виконання домашніх завдань) комплексно вирішуються такі завдання трудового виховання учнів, як: розвиток пізнавального інтересу до знань, потреби в творчій праці, прагнення застосовувати географічні знання на практиці; озброєння учнів різноманітними трудовими вміннями й навичками, формування основ культури розумової та фізичної праці; виховання високих моральних якостей, працьовитості, відповідальності, цілеспрямованості та чесності.

Змістовну основу трудового виховання школярів у навчально-виховному процесі з географії становлять такі види праці:

1. Праця учнів з самообслуговування в школі та вдома (прибирання кабінету географії, благоустрій шкільної території, підготовка власного робочого місця до навчальної діяльності тощо).

2. Суспільно корисна праця (виготовлення й ремонт наочних посібників, устаткування й інвентарю для процесу навчання географії й

краєзнавчої роботи; благоустрій шкільної садиби; догляд за лісопосадками, озеленення населених пунктів; вивчення режиму гідрологічних об'єктів краю, розробка можливостей їх господарського використання; виконання дослідницької роботи за завданнями місцевих підприємств, наукових установ, краєзнавчих музеїв (збирання зразків мінералів, гірських порід своєї місцевості; проведення метеорологічних і фенологічних спостережень за природними компонентами краю; збирання краєзнавчих матеріалів); пропаганда географічних знань тощо).

Складовою трудовою виховання школярів в навчально-виховному процесі з географії виступає професійна орієнтація учнівської молоді. У процесі навчання географії вчитель повинен знайомити учнів з практичним застосуванням досягнень географії в сфері промислового та сільськогосподарського виробництва, надавати їм відомості про використання географічних знань і умінь в конкретних видах професійної діяльності, що сприятиме пізнанню учнями сенсу географічних понять і категорій, розвитку професійних інтересів і схильностей школярів, прийняттю ними рішення щодо вибору професії й чіткого визначення мотивів навчальної діяльності.

Багатий арсенал економічних знань, закладений у шкільній географії, надає широкі можливості для здійснення економічного виховання школярів – цілеспрямованого процесу взаємодії вчителя й учня, спрямованого на засвоєння елементарних економічних понять, розвиток економічного мислення, стимуляції інтересу до економічної сфери життя, формування моральних та ділових якостей, навичок соціально-економічної поведінки.

Особлива роль у вирішенні завдань економічного виховання належить економічній і соціальній географії, у процесі засвоєння змісту якої здійснюється формування системи понять і уявлень про організовану та ефективну економіку, розвиток продуктивних сил, виробничих відносин, висвітлення шляхів підвищення ефективності виробництва, вдосконалення системи управління та методів господарювання.

Формування економічної свідомості, розвиток економічного мислення школярів здійснюється на уроках географії в результаті спеціально організованої пізнавальної діяльності учнів в процесі:

1. Вирішення реальних проблемних ситуацій, виконання спеціальних навчально-практичних вправ для розвитку економічних умінь і навичок, під час яких здійснюється інтеграція та застосування отриманих раніше географічних та економічних знань, відбувається формування економічного досвіду учнів.

2. Активних форм навчання географії (евристичних бесід, диспутів, ділових, ситуативних ігор, досліджень, виконання проектів економічної спрямованості), використання яких надає процесу навчання географії особистісно-орієнтованої спрямованості, сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, формує світоглядні економічні переконання та моральні якості учнів.

3. Суспільно-корисної діяльності. Необхідність організації, планування, обліку й аналізу ефективності та результативності доступної учням економічної діяльності створює в дітей особистий досвід розуміння економічних проблем, сприяє формуванню суспільної активності, моральних та ділових якостей, прагнення до особистого успіху. Наприклад, при вивченні теми «Художні промисли» у курсі «Економічна географія України» (у межах позаурочної діяльності) вчитель може запропонувати учням організувати ярмарок-продаж власних виробів – вишивки, художньої обробки деревини, виробів з бісеру, художнього плетіння та ін. Кошти, отримані з їх продажу, діти можуть витратити на придбання наочності для кабінету географії, обладнання для польових практикумів, подарунки для дитячого будинку.

Шкільна географія має великі можливості в здійсненні фізкультурно-оздоровчого напрямку виховання учнів. Походи та екскурсії в природу, практичні роботи на місцевості, дослідницька та пошукова краєзнавча діяльність сприяють покращенню розумової та фізичної працездатності учнів, підвищенню функціональних можливостей організму, формуванню системи знань і вмінь, що забезпечують здоровий спосіб життя та спрямовані на зміцнення здоров'я школярів.

У процесі проведення уроків і позаурочних форм організації навчання з географії в природному середовищі, створюється унікальний комплекс умов, що надають оздоровчий вплив на учнів. З одного боку, сонце, повітря, краса природи рідного краю, з іншого – різнобічна рухова активність сприяють фізичному розвитку дітей, підвищують їх працездатність і витривалість. Крім цього, включення дітей у активні форми пізнання докільця сприяють вихованню в дітей особливих моральних якостей, формуванню в них досвіду колективної діяльності, засвоєнню школярами норм відповідального ставлення до природи, розвитку установки особистості на фізичне самовдосконалення. Задоволення, що отримується дітьми в процесі активних форм навчальної діяльності, поступово формує пізнавальний інтерес, стійку потребу й внутрішню готовність особистості в екскурсійно-туристській діяльності, що зберігається на довгі роки й виступає важливим складником здорового способу життя.

Підводячи підсумки, зазначимо, що реалізація виховного потенціалу шкільної географії можлива за рахунок комплексного підходу вчителів до вирішення основних завдань патріотичного, морального, екологічного, естетичного, трудового, економічного, фізкультурно-оздоровчого напрямів виховання школярів в системі навчальної діяльності з географії. Ефективність здійснення виховної функції шкільної географії залежить від продуманої організації процесу навчання, оптимального добору змісту, методів і форм взаємодії учнів і вчителя як у рамках урочної, так і під час позаурочної роботи.

Реалізація виховного потенціалу сучасної географії дозволить створити в учнів цілісну систему поглядів на світ, сформуванню правильних ціннісних орієнтацій по відношенню до довкілля, ідейно-моральні, культурні

й етичні принципи й норми поведінки, необхідні для вільної орієнтації дитини в природному та суспільному середовищі.

Перспективним напрямком нашого дослідження буде визначення педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до реалізації виховного потенціалу шкільної географії в навчальному процесі вітчизняних загальноосвітніх закладів.

#### **Список використаної літератури**

1. **Борев Ю. Б.** Эстетика / Ю. Б. Борев. – Смоленск : Русич, 1997. – 576 с.

#### **Трегубенко О. М. Шляхи реалізації виховного потенціалу шкільної географії**

Статтю присвячено проблемам виховання у школі та необхідності знаходження нових шляхів виховання особистості. У статті, на підставі аналізу досвіду вітчизняної школи у вирішенні основних завдань виховання в системі навчальної діяльності, розкрито основні напрями реалізації виховного потенціалу шкільної географії. Визначено основні шляхи реалізації патріотичного, морального, екологічного, естетичного, трудового, економічного, фізкультурно-оздоровчого напрямів виховання школярів у процесі навчання географії.

*Ключові слова:* виховання, досвід вітчизняної школи, виховний потенціал шкільної географії.

#### **Трегубенко Е. Н. Пути реализации воспитательного потенциала школьной географии**

Статья посвящена проблемам воспитания в школе и необходимости нахождения новых путей воспитания личности. В статье, на основании анализа опыта отечественной школы в решении основных задач воспитания в системе учебной деятельности, раскрыты основные направления реализации воспитательного потенциала школьной географии. Определены основные пути реализации патриотического, нравственного, экологического, эстетического, трудового, экономического, физкультурно-оздоровительного направлений воспитания школьников в процессе обучения географии.

*Ключевые слова:* воспитание, опыт отечественной школы, воспитательный потенциал школьной географии.

#### **Tregubenko E. N. Ways of implementation of educational potential in Geography course**

Stattya is devoted to education problems at school and need of finding of new ways of education of a litchnost. Both solving of main tasks of education under the analysis of national school's experience and main directions of implementation of educational potential Geography has been elucidated in article. The basic ways of implementation of patriotic, moral, ecological, aesthetic, labor,

economic, sports and recreation directions in school education during the study of Geography course.

*Key words:* education, national school's experience, educational potential in Geography course.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сорокіна Г. О.

УДК 171-047.48

**О. І. Шкурін**

### **СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОРАЛІ ОСОБИСТОСТІ**

Нескінченно складний і різноманітний моральний світ сучасної людини. Сьогодні ні рівень освіти, ні кількість зроблених культурних цінностей, вищих досягнень в галузі науки і техніки, спортивного удосконалювання ще не говорить про високий духовний потенціал особистості.

Сучасний економічний і соціокультурний стан суспільства значно загострив проблему морального виховання, моральної культури підростаючого покоління. Моральність – стержень духовності особистості, в ній сфокусовані і відбиті усі соціальні досягнення, багатство і цінності людського буття. Сьогодні як ніколи оголені серйозні протиріччя між сформованими загальнолюдськими ідеальними уявленнями про моральні якості особистості і тих поганих засобів впливу, що роблять особистість сучасної людини часто аморальною і відступаючою від моральних цінностей.

Мета розвідки розглянути моральну культуру, на основі історичних фактів, як інтегровану якість особистості, у якому відбиті моральні цінності суспільства, закріплені в почуттях адекватно ціннісне-моральним уявленням і соціокультурному поведженні. Виховуючи людину-гуманіста, ми повинні чітко визначити можливі і реальні шляхи виховання такого типу особистості в умовах нестабільності, ринкових відносин, нових підходів до особистості, культури, освіти, вихованню і т.д.

Цілісний, системний аналіз проблеми моралі, моральної культури припускає аналіз історично-генетичного аспекту досліджуваних питань, виявлення тенденцій філософська-етичної еволюції уявлень про основні категорії етики, формах моральної свідомості, шляхах виховання моральної культури особистості.

Поняття «мораль» веде свій початок від латинських слів «mos», «mores», що означає «спокій», «мода», «звичай», «вдача». Давньоримський оратор і філософ Ціцерон, спираючись і прямо посилаючись на досвід



Аристотеля, утворив прикметник «moralis» («моральний»), тобто той, що стосується вдачі, характеру. Значно пізніше утворилося слово «moralitas» («мораль») [1, 19].

З приводу виникнення моралі як форми суспільної свідомості і регулятора людського поведіння в сучасній етиці мається кілька точок зору. Перша точка зору відстоюється представниками релігійної етики, що вважають, що мораль – божий дарунок і основні її вимоги і поняття є даними раз і назавжди. Друга точка зору на походження моралі має світську природу. Її виникнення виводиться з наявності в людей групових альтруїстичних почуттів, морального інстинкту, властивого людині. Третя точка зору відзначає виникнення моралі як результату історичного розвитку людських відносин, свідомості і самосвідомості людей.

Узагальнюючи дослідження з історії моралі, різні точки зору на природу виникнення моралі, можна зазначити, що виникнення і становлення моралі як форми суспільної свідомості зумовлено рівнем розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, системою соціальних цінностей, особливостями соціальної структури суспільства, умов соціального спілкування, засобів комунікації, стану соціальної психології, особливостей ідеології того або іншого суспільства. Вимоги моралі виникають поступово, виділяючись з більш ранніх способів регуляції: звичаїв, ритуалів, табу.

Мислителі давнини – Заратустра, Лао-Цзи, Конфуцій – наполегливо намагалися знайти відповідь на питання про те, що можна назвати моральним у людині. Однак у науковій формі відгомони цих пошуків дійшли до нас тільки з Древньої Греції (Сократ, Платон, Аристотель). Сократ бачив сутність моралі в тому, що вона є знанням про поведіння людей, а спосіб її поширення оцінював як спосіб повчання їхніх чеснот. Вищою моральною цінністю Сократ вважав справедливість.

На відміну від Сократа, Платон і Аристотель підкреслювали соціальну природу і призначення моралі, розглядали її насамперед як засіб організації громадського життя, а не просто досягнення особистої досконалості і блаженства [2, 113].

Платон уважав, що в самій природі існують ідеї добра і справедливості, однак шукав основи морального поза світом – в Ідеї, закладеній в устрої світового життя. Ідея про поза-людське і поза-природне походження моральності проходить згодом через всю історію етики.

В етичних поглядах Аристотеля постійно звучить думка про те, що тільки людина здатна до сприйняття таких понять, як добро і зло, справедливість і несправедливість, а найбільшою цінністю і привілеєм людини є право на щасливе життя. Пояснення моральних понять Аристотель шукав не у вищому Розумі, як це робив Платон, а в дійсному житті людей, у розумі людини. Аристотель доводив, що етичної чесноти не можна навчитися, її можна придбати лише шляхом діяльності, тому що вона складається у вигляді звички. Аристотель першим в історії етики ставить проблему свободи вибору [3, с. 35]. Відзначимо особливо, що Аристотель, а

слідом за ним і Гоббс, розглядав мораль як інструмент збереження порядку в суспільстві.

Значний інтерес у плані аналізу історично-генетичного аспекту розвитку уявлень про моральність представляє етичне навчання Епікура, що обґрунтувало сутність евідемонізму, тобто морального навчання, побудованого на шуканні щастя. Епікур увів розцінку задовольень, відповідно до їх впливу на наше життя в цілому. Саме цим шляхом згодом пішли Б. Спіноза, Бенґам, Дж. Милль та ін.

На відміну від епікурейського уявлення про щастя, стоїки визнавали необхідність ригоризму як строгого ставлення до своїх власних слабкостей. Стоїки, а слідом за ними і І.Кант, вважали, що сутність моралі виражається у вимогах, що забезпечують слідкування незаперечному боргові. Відзначимо, що ригористична концепція стала однією з найбільш розповсюджених теорій взаємозв'язку моральності і мистецтва в Новий час. Сенека, Ціцерон визначали основи моральності в розумі людини. Прагнення до суспільного блага вони вважали природженою якістю, що розвивалося в людині в міру його розумового розвитку.

Таким чином, антична етика вбачає джерела моральних спонукань людини в його природних схильностях і розумі, відзначає суспільну природу моральності (нормативне-примусовий характер боргу, раціонально спрямована воля, що придушує природну чуттєвість, універсальність морального закону) [3, с. 31].

Мораль європейське-середньовічного суспільства мала станово-корпоративний характер, тобто була орієнтована на локальні групи і їхнє особливе положення в системі соціальної ієрархії.

Проблема істини, добра і краси в зв'язку з проблемою людини стала основою філософських і гуманітарних шукань мислителів епохи Відродження (Піко делла Мірандола, Л. Валла, М. Монтень та ін.). М. Монтень підкреслює значення людської суб'єктивності при усвідомленні цінності людської особистості: «наше сприйняття блага і зла значною мірою залежить від думки, що ми маємо про них» [7, с. 47].

У філософії XVII-XVIII ст. мораль як спеціальний феномен громадського життя й особистісного буття людини в основному зводилася до наукового пізнання і механізмів психіки. У Р.Декарта совість, каяття, любов і повага, сором і гордість, мужність і боягузтво визначаються як властивості і прояв загальної психічної конституції людини, як вираження його споконвічних щиросердечних імпульсів [3, с. 47]. Б. Спіноза зводить специфічний зміст моральних понять до того, що складає природу і розум людини, тобто виявляє раціонально-натуралістичні погляди на людину. Філософ доводить оцінний характер таких понять як «добро, зло, порядок, безладдя, тепло, холод, краса, неподобство і т.д.» [7, с. 53]. У цілому Б. Спіноза будував свою моральність на евідемонічному початку, тобто на шуканні людиною щастя.

Подальший розвиток теорія моральності і морального виховання знаходить у філософії видатних мислителів XVIII в. Дж. Локка,

А. Шефтсбери, Ф. Хатчетсона й ін. Так, наприклад, Дж. Локк і його послідовники прагнули заснувати моральність на користі.

Етична система І. Канта базується на двох основних ідеях – безумовної самоцінності людської особистості й обов'язку. Абсолютна повага до особистості складає, на думку Канта, моральна підстава моралі і права. Поводження людини може оцінюватися як моральне лише тоді, коли він діє відповідно до вимог боргу, зневажаючи розуміннями вигоди. Одна з історичних заслуг Канта в розвитку поняття моралі складається в його вказівці на принципову загальність моральних вимог, що відрізняє мораль від багатьох інших, схожих з нею соціальних нормативів (звичаїв, традицій, етнічно-локальних нормативів, внутрікорпоративних установок). Він підкреслював, що «дві речі наповняють душу завжди новим і усе більш сильним подивом і благоговінням, чим частіше і триваліше ми міркуємо про них, – це зоряне небо наді мною і моральний закон у мені», тобто істота внутрішнього морального закону полягає в тому, що в людині є така сила, що дієвіше всіх моральних встановлень і законів суспільства.

Ідеї етики І. Канта складають важливі положення сучасних етичних концепцій, що є методологічною основою теорій виховання моральної культури особистості.

У дослідженнях Ф. В. Гегеля вперше в етиці подано двояке розуміння моральної сфери людини, позначена відповідно термінами «моральність» і «мораль». Моральність на відміну від моралі визначається Гегелем, у такий спосіб: «...У простій тотожності з дійсністю індивідуумів моральне виступає як загальний спосіб дії останніх – як звичаї; звичка до морального виступає як друга природа», «Якщо будемо розглядати моральність з об'єктивної боку, то можна сказати, що моральна людина несвідома для себе» [3, с. 107].

Сутнісна характеристика моральності людини представлена в роботах А. Шопенгауєра [8, 57], що обґрунтовував моральну волю як «універсальну онтологічну ціннісну підставу моральності й усього феноменального світу». Філософ затверджував, що «відсутність всякої егоїстичної мотивації є критерій (мірило) вчинку моральної цінності» [7, с. 130].

Серед найбільш відомих досліджень в області етики XIX ст. можна назвати роботи Г. Спенсера («Основи Етики»), М. Гюйо («Нарис моральності без зобов'язання і санкції»).

Таким чином, історія західноєвропейської філософсько-етичної думки дозволяє зробити висновки про наявність двох основних напрямків розвитку етичних поглядів на людину: 1) етичні поняття впроваджені людині, тобто моральність безпосередньо зв'язана з релігією, і моральний інстинкт, почуття, прагнення впроваджені людині Творцем Природи; 2) джерело моральності знаходиться в самій людині, тобто реалістична основа моральності. Міцне місце серед етичних теорій зайняла євдемонічна концепція, що зв'язувала моральність людини з пошуком щастя, насолод.

Майже всі дослідники XVIII-XIX ст. приходили до висновку, що в людині є природжене почуття, що закликає нас ототожнювати себе з іншими. Одні говорили про природжене моральне почуття, інші називали

його симпатією, треті, як І. Кант, воліли говорити про совість, або велінні серця і розуму, про почуття боргу або просто про свідомість боргу. Інша група мислителів шукала пояснення моральних потягів людини в розумі (французькі енциклопедисти, Гельвецій).

Існувала і досить специфічна точка зору (Мандевіль, Ф.Ницше) – ставлення до всякої моральності з повним запереченням і глузуванням, уявлення про неї як про пережиток релігійного виховання і марновірств.

У цілому варто визнати, що наприкінці XVIII століття □ XIX ст. багато мислителів бачили основу моральності людини в справедливості.

Своєрідним центром духовності, залучення людини до сакрального, трансцендентному, неземному у вітчизняній філософії визнавалося серце. Проблема «філософії серця» є однією з ведучих в українській філософській думці (Г. С. Сковорода, П. Д. Юркевич і ін.). Духовні джерела моральності глибоко розкриті в навчанні Г. С. Сковороди про двох натур і три світи, про духовний світ людини, про правду, справедливість, щастя і волю, «спорідненій праці», самопізнанні. Шлях до щастя, на думку філософа, лежить через моральне самовдосконалення людини. Уся філософія Г. С. Сковороди має яскраво виражений етико-гуманістичний характер.

Ідеї Г. С. Сковороди одержали продовження в релігійно-моральній концепції П.Д.Юркевича, що відстоює ідею співвідношення розуму і серцевої любові в моральності людини і підкреслює значення практичного здійснення добра як акта щедрої душі і відкритого серця.

Особливе місце серед вітчизняних етичних досліджень посідають роботи П. А. Кропоткіна, який підкреслював, що в основі всього морального лежить поняття про справедливість [4, с. 81]. Під моральністю він розумів складну систему «почуттів і понять, що повільно розвилися і все далі розвиваються в людстві. У ній треба розрізнати, принаймні, три складові частини: 1) інстинкт, тобто успадковану звичку товарищескості; 2) поняття нашого розуму – справедливість і, нарешті, 3) почуття, що підбадьорюється розумом, яке можна було б назвати самовідданістю або самопожертвою» [4, с. 278].

Моральні ідеї Л. М. Толстого показують усю складність і суперечливість духовних пошуків видатного російського письменника. Він відзначав, що «розумне і моральне завжди збігаються». Принциповою є позиція Л. М. Толстого по питанню взаємозв'язку естетичного і морального: «добро без краси болісне... краса як вінець добра».

Етичні ідеї у філософії України другої половини XIX – поч. XX ст. представлені філософсько-соціологічними поглядами А.А.Потебні, М. П. Драгоманова, Т. Зіньковського, В. В. Зеньковського й ін. [5, с. 35]. Питання моралі і моральності більшістю авторів розглядаються крізь призму релігійно-теїстичної проблематики, культурологічного аналізу філософських проблем людини. Так, В. В. Зеньковський відзначає, що в основі людської особистості повинна лежати моральність, що досягається працею душі [6, с. 96]. Заповідь любові до ближнього – одна з головних у його етичному навчанні. В основі морального виховання, на думку

В. В. Зеньковського, лежить виховання совісті, що закладена в людині від Бога [6, с. 97]. Ми цілком можемо спиратися на філософсько-педагогічні ідеї В. В. Зеньковського щодо того, що виховуючи дитину, потрібно орієнтувати її на любов, милосердя, добро, чесність, щиросердечну чистоту, терпіння, совісність.

Джерела справжньої моральності і гуманізму В. О. Сухомлинський бачив у тому, що дитина з раннього дитинства вчиться залишати частку свого серця в чомусь і комусь, не байдужих для нього, але так, щоб, віддаючи тепло своєї душі іншим людям, він знаходив у цьому особисту радість. «Головне ж у цій самій тонкій сфері виховної роботи, як показує досвід, підкреслював він, - переживання дитиною горя, турбот і страждань іншої людини. Особиста участь у долі того, хто потребує допомоги, співчуття» (4, с. 196).

**Висновки.** На основі історико-філософського аналізу досліджуваної проблеми ми визначили сутність моральної культури як однієї з найбільш яскравих характеристик духовності особистості, у якій представлені система моральних знань, переконань та моральної поведінки у відповідності з загальнолюдськими та національними уявленнями про сутність моральних цінностей. Підкреслюється, що моральні цінності історично зумовлені, оскільки система моральних цінностей у різні історичні епохи змінюється та залежить від суспільних ідеалів, від ступеня культурності та одухотворення особистості та суспільства в цілому.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Гусейнов А. А.** Золотое правило моральности / А. А. Гусейнов. – М.: Молодая гвардия, 1979. – С. 19.
- 2. Дробницкий О. Г.** Проблемы моральности / О. Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1977. – С. 113.
- 3. Дробницкий О. Г.** Понятие морали / О. Г. Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – С. 31–47.
- 4. Кропоткин П. А.** Этика: Избранные труды. / Кропоткин П. А. – М.: Политиздат, 1991. – С. 81.
- 5. Цибуля М. І.** Етичні ідеї у філософії України ін. статей XIX – поч. XX ст. / Цибуля М. І. – К.: Наук. думка, 1993. – С. 35.
- 6. Мальцева Р. М.** Про духовно-моральний розвиток особистості / Мальцева Р. М., Зеньковський В. В. // Педагогіка. – 1994. – № 4. – С. 97.
- 7. Столович Л. Н.** Краса. Добро. Істина: Нарис історії естет. аксіології. Столович Л. Н. – М.: Республіка, 1994. – С. 47–53.
- 8. Гусейнова А. А.** Шопенгауэр А. Воля воли и моральность / общ. ред., сост., вступ. ст. А. А. Гусейнова и А. П. Скрипника– М.: Республіка, 1992. – С. 57.

#### **Шкурін О. І. Становлення сучасної моралі особистості**

Сьогодні ні рівень освіти, ні кількість зроблених культурних цінностей не говорить про високий духовний потенціал особистості. Наша мета – розглянути моральну культуру на основі історичних фактів, як інтегровану якість особистості, у якій відображені моральні цінності суспільства. Виховуючи людини-гуманіста, ми повинні чітко визначити

можливі й реальні шляхи виховання такого типу особистості в умовах нестабільності, ринкових відносин, що складаються, нових підходів до особистості, культури, освіти і виховання.

*Ключові слова:* мораль, суспільна свідомість, евдемонізм, філософії серця

#### **Шкурин А. И. Становления современной морали личности**

Сегодня не уровень образования, не количество сделанных культурных ценностей не говорит о высоком духовном потенциале личности. Наша цель рассмотреть нравственную культуру, на основе исторических фактов, как интегрированное качество личности, в котором отражены нравственные ценности общества. Воспитывая человека-гуманиста, мы должны четко определить возможные и реальные пути воспитания такого типа личности в условиях нестабильности, складывающихся рыночных отношений, новых подходов к личности, культуре, образованию и воспитанию.

*Ключевые слова:* Нравственность, мораль, общественное сознание, эвдемонизм, философия сердца.

#### **Shkurin A. I. Becoming of moral culture of personality**

Today not level of education, the not amount of the done cultural values does not talk personality about high morality potential. Our purpose to consider moral culture, on the basis of historical facts, as computer-integrated quality of personality, the moral values of society are reflected in which. Educating a man-humanist, we must expressly define the possible and real ways of education of such as personality in the conditions of instability, accordion markets relations new approaches to personality, culture, education and education.

*Key words:* Morality, moral, public consciousness, eudemism, philosophy of heart.

Стаття надійшла до редакції 27.11.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**1. Берестенко Олена Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**2. Бикова Вікторія Олександрівна** – викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

**3. Виселко Андрій Дмитрович** – старший викладач кафедри іноземних мов, начальник центру довузівської підготовки та роботи з іноземними студентами Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

**4. Делянченко Віталій Миколайович** – старший викладач кафедри політології та правознавства, аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**5. Єлдинова Ірина Миколаївна** – аспірант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**6. Єфремова Оксана Ігорівна** – викладач кафедри теорії та практики перекладу, аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**7. Жидких Тетяна Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**8. Ковальов Валерій Іванович** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**9. Ігнатович Ольга Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**10. Кожушко Світлана Павлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедрою іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

**11. Кокнова Тетяна Анатоліївна** – асистент кафедри практики мовлення ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**12. Кубанов Руслан Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, доцент кафедри маркетингу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**13. Курліщук Інна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**14. Лобода Світлана Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з

громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**15. Міняйлова Алевтина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри сучасних мов Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв).

**16. Мустафаєва Едіє Сабрієвна** – страший викладач кафедри іноземних мов РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**17. Ніколенко Людмила Миколаївна** – аспірант Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

**18. Певна Світлана Євгенівна** – викладач кафедри англійської філології, аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**19. Попова Юлія Олександрівна** – аспірантка кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**20. Просолович Сніжана Михайлівна** – викладач Державного Навчального Закладу «Миколаївське Вище Професійне Училище Технологій та Дизайну».

**21. Разорьонова Марина Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

**22. Ризун Ніна Олегівна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та математичних методів в економіці Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.

**23. Садова Наталя Олександрівна** – аспірантка кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**24. Сейдамстова Зарема Нурієвна** – викладач кафедри технології і дизайну швейних виробів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**25. Сердюкова Олена Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчових технологій ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**26. Скібіна Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерно-педагогічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**27. Сорокіна Галина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри туризму та готельного господарства ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**28. Сперанська-Скарга Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**29. Степаненко Ірина Іванівна** – завідувач лабораторії кафедри іноземних мов Харківського національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого», аспірант кафедри історії



педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**30. Тархан Ленуза Запаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою технології і дизайну швейних виробів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**31. Татаринів Ігор Євгенович** – кандидат історичних наук, викладач кафедри правознавства Луганського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

**32. Ткачова Юлія Геннадіївна** – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**33. Трегубенко Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри географії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**34. Умерова Гульнара Аметівна** – викладач кафедри технології і дизайну швейних виробів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**35. Усеїнова Ленара Юсуфівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технології і дизайну швейних виробів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**36. Чумак Михайло Михайлович** – кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**37. Ху Жунсі** – аспірант кафедри педагогіки, провідний фахівець відділу міжнародних зв'язків ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**38. Шаріпова Ельнора Решатівна** – старший викладач кафедри технології і дизайну швейних виробів РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**39. Шишкіна Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-методичної роботи Кіровоградського інституту імені Св. Миколая Міжрегіональної академії управління персоналом.

**40. Шкурін Олександр Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**41. Якібчук Мирослав Ілліч** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Одеського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 3 (262) лютий 2013**

Відповідальний за випуск:  
к. п. н., доц. **В. О. Зінченко**

---

Здано до склад. 21.11.2012 р. Підп. до друку 21.12.2012 р.  
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 36,39. Наклад 200 прим. Зам. № 17.

---

**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](mailto:alma-mater@list.ru)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*