НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

НАУКОВИЙ ОГЛЯД

№ 1 (22), 2016

ЗАСНОВАНО У 2013 РОЦІ

ВИХІД З ДРУКУ: ДЕСЯТЬ РАЗІВ НА РІК

СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ СЕРІЯ КВ № 20878-10678Р

Засновники

кафедра економічної теорії Львівської комерційної академії;
кафедра суспільно-політичних наук Вінницького національного технічного університету;
кафедра філософських та соціальних наук Чернівецького торговельно-економічного інституту Київського Національного торговельно-економічного університету;
Інститут наукового прогнозування (м. Київ);
Інститут реклами (м. Київ);

Кримський інститут економіки та господарського права (Севастопольська філія);
Громадська організація "Асоціація "Аналітикум" (м. Вінниця);
Міжнародне товариство прав людини (Українська секція);
Центр міжнородного наукового співробітництва «ТК Меганом»;

Журнал включено до наукометричної бази даних «Російський індекс наукового цитування» («РІНЦ SCIENCE INDEX»)

Ліцензійний договір № 630-10/2013 від 18.10.2013

Електронна версія журналу
http://www.naukajournal.org

THE SCIENTIFIC JOURNAL

SCIENTIFIC REVIEW

№ 1 (22), 2016

WAS FOUNDED IN 2013

IT IS ISSUED TEN TIMES A YEAR

CERTIFICATE OF STATE REGISTRATION КВ № 20878-10678Р

Founder

Department of Economics, Lviv Academy of Commerce;
Department of social and political sciences, Vinnytsia National Technical University;
Department of Philosophy and Social Sciences Chernivtsi Trade and Economics Institute Kyiv National Trade and Economic University;
Institute of Scientific Forecasting (Kyiv);
Universities' Institute of Advertising (Kyiv);
Crimean Institute of Economics and Commercial Law (Sevastopol branch);

NGO "Association "Analitikum" (Vinnytsia);
International Society for Human Rights (Ukrainian section);
Center for International Cooperation "TK Meganom";

Registered by «РІНЦ SCIENCE INDEX»

Registration **Certificate № 630-10/2013 dated 18.10.2013**

The electronic version
http://www.naukajournal.org

Редакційна колегія:

Башнянин Г. І., доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри економічної теорії Львівської комерційної академії; (головний редактор)

Барський Ю. М., доктор економічних наук, профессор, Луцький Національний технічний університет;

Швець Н. Р., доктор економічних наук, профессор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича;

Шевчук А. В., доктор економічних наук, професор, Нововолинський навчально-науковий інститут економіки та менеджменту Тернопільського національного економічного університету;

Вдовенко Наталія Михайлівна, доктор економічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри глобальної економіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ;

Загорна Тетяна Олегівна, доктор економічних наук, професор, Макіївський економіко-гуманітарний інститут;

Храпкіна Валентина Валентинівна, доктор економічних наук, Макіївський економіко-гуманітарний інститут;

Бабенко А. Г., доктор економічних наук, профессор Кримського інституту економіки та господарського права;

Коваль Л. М. кандидат економічних наук, доцент, в. о. ректора, завідувач кафедри маркетинга та підприємництва Хмельницького кооперативного торговельно- економічного інституту;

Корнієнко В. А., доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри суспільно - політичних наук, Вінницького національного технічного університету; академік Української академії політичних наук, президент Асоціації «Аналітікум»;

Денисюк С. Г., доктор політичних наук, кафедра суспільно - політичних наук Вінницького національного технічного університету;

Докаш О. Ю., кандидат політичних наук, доцент, Чернівецький торговельно - економічний інститут Київського Національного торговельно - економічного університету;

Ореховський В. О., доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри філософських і соціальних наук, Чернівецького торговельно - економічного інституту Київського Національного торговельно - економічного університету;

Юрій М. Ф., доктор історичних наук, професор, Чернівецький торговельно - економічний інститут Київського Національного торговельно - економічного університету, академік АН України;

Безаров О. Т., кандидат історичних наук, доцент, Чернівецький торговельно - економічний інститут Київського Національного торговельно - економічного університету;

Чікарькова М. Ю., доктор філософських наук, професор, Чернівецький торговельно - економічний інститут Київського Національного торговельно - економічного університету;

Бельмаз Ярослава Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка;

Власенко Катерина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, Донбаська державна машинобудівна академія;

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, профессор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки;

Кожевников Віктор Михайлович, доктор педагогічних наук, профессор, Макіївський економіко-гуманітарний інститут;

Тарнопольський Олег Борисович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля;

Полубоярина Ірина Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського;

Амурський Е. Е., кандидат педагогічних наук, директор Інституту наукового прогнозування, академік МАБЕТ; (заступник головного редактора)

Антонович Є. А., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри графічного дизайну і реклами Інституту реклами;

Волженцева Ірина Вікторівна, доктор психологічних наук, профессор, завідувач кафедри психології Макіївського економіко-гуманітарного інституту;

Дозорцева Олена Георгіївна, доктор психологічних наук, профессор, зав. кафедри юридичної психології та права факультету Юридичної психології, ГБОУ ВПО «Московський міський психолого-педагогічний університет»;

Бочаров Василь Андрійович, доктор медичних наук, професор, Одеський медичний інститут Міжнародного гуманітарного університету;

Жалко-Титаренко В. А., доктор медичних наук, головний науковий співробітник Інституту епідеміології і інфекційних захворювань ім. Громашевського;

Барановський Віктор Миколайович, доктор технічних наук, професор, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя;

Гого Володимир Бейлович, доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри природничих наук Донецького національного технічного університету;

Ільїн Леонід Володимирович, доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри туризму та готельного господарства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Криницький Ігор Євгенович, доктор юридичних наук, професор, завідувач науково - дослідної лабораторії № 1, Науково-дослідний інститут фінансового права;

Биков А. Н., кандидат юридичних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту законодавства Верховної Ради України;

Журнал зареєстровано в міжнародному каталозі періодичних видань
UlrichswebTM Global Serials Directory

Міжнародна індексація журналу:

РІНЦ SCIENCE INDEX

WORLDCAT

BIELEFELD ACADEMIC SEARCH ENGINE

RESEARCHBIB

CITEFACTOR

OPEN ACADEMIC JOURNALS INDEX

POLISH SCHOLARLY BIBLIOGRAPHY

GOOGLE SCHOLAR

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

УДК: 378.062:316.723-058.53(477)

НЕФОРМАЛЬНІ ОБ`ЄДНАННЯ ЯК КРОК ДО ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

кандидат педагогічних наук, доцент Аверіна К. С.
Мелітопольский державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, Україна, Мелітополь

У статті висвітлено проблемні питання впливу середовища на формування особистості, охарактеризовано ідеї, концепції та підходи щодо сутності неформальних об`єднань. Визначено основні чинники виникнення молодіжних неформальних об`єднань, впроваджено найефективніші педагогічні методи роботи з даною категорією студентської молоді.

Ключові слова: адаптація, неформальні об`єднання, самореалізація, самоствердження, соціальна активність, студентське середовище.

кандидат педагогических наук, доцент, Аверина Е. С. Неформальные объединения как шаг к жизненному самоопределению студенческой молодежи / Мелитопольский государственній педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Украина, Мелитополь

В статье высветлены проблемные вопросы влияния окружающей среды на формирование личности, охарактеризованы идеи, концепции и подходы к сущности неформальных объединений. Определены основные факторы возникновения молодежных неформальных объединений, внедрены эффективные педагогические методы работы с данной категорией студенческой молодежи.

Ключевые слова: адаптация, неформальные объединения, самореализация, самоутверждение, социальна активность, студенческая среда.

PhD in Pedagogy, Averina K. S. Informal youth associations as a step to the personality's self-determination in life / Melitopol State Pedagogical University of Bohdan Khmelnytsky, Ukraine, Melitopol

The article highlights the problem matters of the environment influence on personality formation; it characterizes ideas, conceptions and approaches with regard to the essence of informal associations. On the ground of the studied ideas and conceptions we can state that informal youth associations spontaneously appear in the process of youth activity whose life is characterized by mutual activities, relations, communication and is revealed in the process of interaction, mutual influence, unity and either exacerbation of differences or fusion of certain kinds of activity. Therefore, the most important tasks were to determine the major factors favouring emergence of youth informal associations and to implement the

most efficient teaching methods in order to work with this category of student youth.

Key words: adaptation, informal associations, self-realization, self-esteem, social activity, student environment.

Вступ. Актуальність дослідження обумовлена соціально та особистісно детермінованою потребою переосмислення процесу адаптації молодого фахівця до професійної діяльності в умовах мінливого соціуму. Розширення «каталогу» видів діяльності у період адаптації, сполучення його освоєння з орієнтацією в системі внутрішньодіяльнісних зв'язків, центрування навколо головних пріоритетів нової соціально-професійної ролі є факторами, що впливають на реалізацію випускником вузу власного творчого потенціалу на новому етапі індивідуально-професійного розвитку.

Мета статті полягає у визначенні основних чинників формування неформальних молодіжних об’єднань, та їх вплив на формування життєвого самовизначення особистості.

Характеристику процесу соціалізації як системи, розробку основ її теорії здійснено у працях І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Коваль, М. Лукашевича, Л. Міщик, І. Огороднікова, Ю. Сичова, В. Слюсаренка, Т. Філонова, С. Харченка, С. Хлєбнік, Н. Щуркової.

Проблемі впливу середовища на формування особистості присвятили психолого-педагогічні дослідження Л. Виготський, С. Шацький, О. Лурія, А. Леонтьєв та ін., які розробили концепцію соціального розвитку особистості.

Різні аспекти проблеми цих конфліктів, їхніх джерел та шляхів подолання були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Р. Андріанова, Є. Донченко, В. Левичева А. Леонтьєв, та ін.), зокрема ними доведено, що прагнення до самореалізації є актуалізованою потребою кожної особистості, яка розвивається, і що актуальна роль у процесі самореалізації особистості належить освіті. Освіта як соціальна система й інститут соціалізації молодого фахівця спрямована на формування освітнього простору, що розвивається, стимулює студентів до оволодіння соціальними навичками, самостійної й ініціативної діяльності, відповідальності за формування свого професійного потенціалу [2;3;4;5].

Разом з тим, процес адаптації молоді в науковій літературі акцентується з точки зору професійної компетентності майбутніх педагогів, питання ж практики набуття людиною соціально-культурного досвіду дещо залишається за межами наукового дискурсу педагогів. Саме тому ми вважаємо доцільним звернути увагу на практичне регулювання процесом адаптації молоді, яка презентує субкультурні та контркультурні пріоритети та цінності. Отже, таку молодь, у тому числі й студентську, звуть «неформалами».

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об’єднань розглядали М. Малютін, Д. Ольшанський, В. Лісовський, А. Яковлєв, Ф. Штибіц та ін.

Проблема особистісного розвитку знаходилася і знаходиться в центрі уваги вітчизняної та зарубіжної психології (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, О. В. Запорожець, О. Ф. Лазурський, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясищев, А. В. Петровський, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков, Д. Б. Ельконін та ін.; А. Адлер, Ж. Піаже, К. Рождерс, З. Фрейд, В. Штерн, Е. Еріксон, К. Юнг та ін.).

Розвиток особистості та її соціолізації – процес, який продовжується протягом всього життя, змінюючись тільки за напрямком, інтенсивністю, характером та якістю (концепція «необмеженого розвитку» – Б. Г. Ананьєв, О. В. Брушлинський, О. В. Запорожець, Е. Еріксон та ін.). Від того, як протікає процес розвитку особистості у студентському віці, залежить якість її професійної підготовки та наступної професійної діяльності, що, у свою чергу, суттєво впливає на всі сфери життя суспільства та потребує певної реорганізації психологічної служби ВНЗ [1]. Її метою повинна бути допомога студентам в усвідомленні своїх особистісних якостей, життєвих планів, ціннісної орієнтації, рефлексії, створення умов для розвитку особистості. У дослідженнях В. Т. Лісовського, М. Д. Дворяшиной, О. К. Дусавицького, Л. М. Грановської, В. О. Сластьоніна та інших авторів доведено, що студентство як особлива соціально-психологічна вікова категорія, характеризується інтенсивним психічним і, зокрема, особистісним розвитком, який тісно пов'язаний з формуванням професійних якостей (В. П. Зінченко, Є. О. Клімов, Б. Ф. Ломов, К. Марелл, В. О. Моляко, К. К. Платонов, М. С. Пряжніков, В. Д. Шадріков та ін.).

У процесі адаптації виникає складна взаємодія динамічних процесів: психологічне становлення особистості, включення в трудову діяльність, організацію власної безперервної самоосвіти, тощо. Основною системотворчою детермінантою, що дозволяє безпосередньо створювати позитивний результат адаптації, виступає самореалізація, яка носить творчий характер, а якщо реалізація особистісних пріоритетів починається з відхилення від традиційних культурних норм та зі вступу до будь-якого неформального об`єднання студентської молоді, вища школа повинна ставити першим й головним своїм пріоритетом побудову механізмів й методів подолання та попередження негативних явищ у студентських колективах.

За результатами дослідження ми дійшли висновку, що у роботі з молоддю, що залучена до неформальних молодіжних об’єднань найбільш поширеними і ефективними є наступні методи:

1. Педагогічні методи (методи формування свідомості, методи організації діяльності, методи стимулювання діяльності, методи самовиховання).
2. Психологічні методи (методи психодіагностики, психотерапевтичні методи, психокорекційні методи, психологічне консультування).

3. Соціологічні методи (спостереження, методи опитування, методи аналізу документів, біографічний метод, експертна оцінка).

4. Соціальної роботи (аналіз соціуму, соціальна вулична робота, метод «рівний-рівному»).

Розглянемо більш детально педагогічні методи, що були спрямовані, насамперед, на формування певних понять, оціночних суджень, світогляду особистості студента-неформала; на формування та закріплення позитивного досвіду поведінки, відносин, дій та вчинків, а також на стимулювання особистості до покращення чи зміну своєї поведінки, розвитку мотивації на соціально значущі способи та види діяльності. Найбільш дієвими серед них стали: переконання як спосіб впливу на раціональну сферу особистості за допомогою логічно аргументованої інформації з метою підсилення та зміни поглядів, установок, оцінок у об'єкта впливу; навіювання як спосіб впливу на особистість, заснований на некритичному сприйманні інформації об'єктом впливу; приклад як метод виховання, що грунтуються на свідомому відтворенні особистістю певних способів поведінки. Саме останній був нами визначений як провідний, тому набув поширення у середовищі студентів-неформалів. У дослідженні ми акцентували увагу на тому, що важливою відмінністю навіювання від переконання є його спрямованість не на логіку та розум, здатність мислити та розмірковувати, а на емоції особистості, її готовність отримати готові інструкції до дії.

Особливо важливими у роботі з неформалами виявилися методи самовиховання, які сприяли свідомій зміні студентом-неформалом власної особистості у відповідності до суспільних вимог та особистісного плану самовдосконалення.

Розвиток особистості студента в процесі адаптації до умов навчання у вищих навчальних закладах викликає зміну інтересів, поглядів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів, ідеалів, домінуючих мотивів, нерідко супроводжується внутрішньоособистісними конфліктами. В зв'язку з чим, одним із важливих елементів підготовки майбутніх спеціалістів є своєчасне вирішення їх внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів у період адаптації до умов вищих навчальних закладів.

Життєдіяльність сучасної молоді – складна міжособистісна взаємодія в формальних та неформальних об’єднаннях. Більше 90% студентів вважають себе членами відносно стабільних неформальних груп («компаній»), у яких проводять значну частину свого вільного часу [10, 118-122].

Механізми самореалізації надають діяльності і поведінці молодої людини особистісного смислу і знаходять свій вираз у перетворенні суспільних вимог і оцінюючих критеріїв на норми самооцінки і самоконтролю.

Самореалізація – це насамперед «самоконструювання», у процесі якого набувається життєвий досвід. За своєю сутністю вона може бути як позитивною, так і негативною, в результаті чого має місце антисоціальна

поведінка особистості. В основі негативних форм самореалізації лежать специфічні особливості особистості та суперечливий розвиток особистісних новоутворень, недостатня критичність до себе та завищені вимоги до інших, неадекватно високий рівень домагань та малий життєвий досвід, прагнення до ризику, самостійності, а водночас несвідома підпорядкованість авторитетній людині, психологічне розчинення у об'єднання однодумців. Важливою складовою самореалізації є, насамперед, самовизначення. Завдяки йому особистість включається в ті чи інші структури суспільного життя завдяки індивідуальному вибору.

Процес формування свого «Я» породжує потребу в самовираженні, в апробації своїх життєвих сил і можливостей. Спочатку ця проблема має невиразні форми, неясні цілі, набуваючи разом з життєвим досвідом рис більшої визначеності, сформованості «Я-концепції» особистості.

Формування соціально-активної життєвої позиції є одним із важливих завдань у соціалізації особистості. Будучи специфічною формою соціальної активності особистості, життєва позиція проявляється у всіх сферах життєдіяльності: навчальній, суспільній, духовно-культурній і т.д. [6, с. 58-67].

Активність особистості не зводиться до жорсткої відповідності її поведінки вимогам моральних норм. Вона має носити творчий характер, тобто передбачає не зовнішню, а внутрішню регуляцію, самоконтроль, особисту відповідальність у діяльності і поведінці, які ґрунтуються на особистому моральному виборі. Як підкреслював С. Рубінштейн, сама по собі зовнішня детермінація збіднює особистість, не розкриває морального аспекту дій людей, тих факторів, які визначають суть моральної поведінки [6, с. 74-76].

Актуальними стосовно проблеми нашого дослідження є погляди, щодо соціалізації особистості, висловлені Т. Мальковською, В. Мільман та Л. Новиковою, які розглядають цей процес, як внутрішнє протиріччя, внутрішній конфлікт: соціалізована особистість повинна відповідати вимогам суспільства і в той же час протистояти негативним тенденціям в його розвитку [7, с. 41-48].

У процесі соціалізації особистість засвоює певну сукупність соціальних ролей, яку ми розглядаємо як відносно сталу внутрішньо зв'язану систему дій (вчинків), що є нормативно схвалені зразками поведінки індивіда у відповідності із соціальним статусом, який він займає в суспільстві.

Соціальні ролі за змістом виступають у вигляді системи певних дій, за допомогою яких особистість включається в життя соціуму. Вони є зразком і еталоном для його дій і вчинків. Розуміння та виконання тієї чи іншої ролі вимагає певних знань, поглядів, оцінок, передбачає засвоєння соціального досвіду як у формі практичних дій, так і у вигляді норм і вимог суспільної свідомості. Тим самим засвоєння і реалізація соціальних ролей формують і закріплюють певні особистісні якості.

Від того, як протікає процес розвитку особистості у студентському віці, залежить якість її професійної підготовки та наступної професійної діяльності. У дослідженнях В. Т. Лісовського, М. Д. Дворяшиной, О. К. Дусавицького, Л. М. Грановської, В. О. Сластьоніна та інших авторів доведено, що студентство як особлива соціально-психологічна вікова категорія, характеризується інтенсивним психічним і, зокрема, особистісним розвитком, який тісно пов'язаний з формуванням професійних якостей (В. П.Зінченко, Є. О. Клімов, Б. Ф. Ломов, К. Марелл, В. О. Моляко, К. К. Платонов, М. С. Пряжніков, В. Д. Шадріков та ін.).

Неформальне молодіжне об’єднання ми розглядаємо як організацію, що характеризується високим ступенем згуртованості, особистісним характером спілкування, нечітко вираженою метою групової діяльності і неформальним контролем, який ґрунтується на традиціях і залежить від ступеня групового усвідомлення.

З аналізу педагогічної та зокрема психологічгної літератури ми визначили основні чинники формування неформальних молодіжних об’єднань.

1. Першим чинником неформальності є потреба особистості в самореалізації, тобто прагнення особистості до втілення власного потенціалу, можливостей, здібностей, іншими словами бажання знайти своє місце у житті і бути корисним, бути самим собою. Саме це прагнення за відсутності вмінь та навичок позитивної реалізації штовхає молоду людину на шлях пошуку чогось незвичайного, яке й знаходить вона у неформальному молодіжному об’єднанні.

2. Другий чинник психології неформальності – зараження і наслідування. Студенти заражаються один від одного незвичайністю одягу, дій, ритуалів, знаходять схожі за цінностями інтереси. У їхньому середовищі діють підсвідомі закономірності поширення моди. Незвичайне і дивне “заражає” підлітка, він починає його наслідувати. Саме зараження і наслідування полегшують завдання виділення його з навколишнього середовища [8;9].

3. Третій чинник – прагнення спілкуватися на рівних без урахування соціального ранжування.

4. Логічним продовженням є дія третього чинника неформальності – так званого «стадного інстинкту». Груповим він здається лише ззовні, глибинно, психологічно – це ознака групового («стадного») поводження. Зрозуміло, що прагнення виділитися, знайти автономність і незалежність має індивідуальний характер – одному виділитися важко, а гуртом – легше. Зараження і наслідування, накладаючись на індивідуальне прагнення до виділення, спотворюють мету, заради якої студент починає ті чи інші неформальні дії. В результаті він не виділяється, а навпаки, розчиняється в натовпі собі подібних.

Важливим чинником неформальності є також наявність конкурентів, недоброзичливих опонентів і навіть ворогів. Саме в цьому випадку знову

спрацьовує потреба виділення і виокремлення, але вже не на індивідуальному, а на стадному рівні. Підтримка «образу ворога» є однією із умов існування подібних неформальних молодіжних об'єднань.

У ході нашого дослідження ми враховували агресивність та нігілізм притаманні сучасній молодій людині, пов'язану з віком студентської молоді, а також досить низький рівень сформованості морально-етичних цінностей, що зумовлено устроєм сучасного нестабільного життя. До прагнення самоствердитися додаються не менш сильні прагнення захиститися та підвищити групову самооцінку [10, с. 118-122].

Висновки. На підставі зазначеного вище ми робимо висновок, що виникнення неформальних молодіжних об'єднань підлітків має двоїстий, активно-реактивний характер. З одного боку, це – природний, переважно спонтанний витік нагромадженої і невитраченої енергії особистості, з іншого боку – саме суспільство провокує такі дії тими негативними явищами, які проявляються в його розвитку.

Виникнення неформальних об'єднань молоді асоціальної спрямованості відбувається всупереч діяльності соціально корисних груп, у результаті деформацій, що нагромадилися в соціальних відносинах і спілкуванні на основі психологічних відносин між їх членами. Вони вторинні за своїм походженням від формальної організації. Їх зародженню передує низка умов, що сприяють консолідації розрізнених відчужених особистостей у єдине ціле.

Тому й вважаємо за доцільне розглядати спільну асоціальну діяльність молодого покоління як головну системотворчу ознаку стихійних самовиникаючих груп. Механізми групової інтеграції і диференціації в цих групах, так само як і у всіх інших, спочатку мають соціально-психологічний характер. Однак формуються і розвиваються тільки в процесі асоціальної діяльності. Без аналізу такої діяльності практично неможливо зробити жодної групової характеристики. Аналізуючи ж асоціальну діяльність неформальних об'єднань студентської молоді, ми можемо визначити особливості внутрішньо-групових взаємин, композицію групи, внутрішньо-групові комунікації, норми, цінності й інші характеристики.

На основі визначених і охарактеризованих нами ідей, концепцій та різних підходів щодо сутності неформальних молодіжних об'єднань, ми зробили висновок, що неформальні молодіжні об'єднання є стихійно виникаючими в процесі діяльності молоді, життєдіяльність яких характеризується спільними справами, відносинами, спілкуванням і розкривається в процесі взаємодії, взаємовпливів, єдності та загостренні розбіжностей або злитті конкретних видів діяльності. У процесі спільної діяльності у всіх членів об'єднання формується уявлення про діяльність кожного учасника в єдиній системі.

Тобто, неформальні молодіжні об'єднання студентської молоді – це новий, особливий соціальний організм зі своїми специфічними законами виникнення, розвитку та функціонування. Ці об'єднання мають свої норми,

цінності, цілі, інтереси, групові мотиви та потреби. У рамках цієї системи відбувається складна сітка міжособистісних відносин та взаємодій як між членами об'єднання, так і з іншими об'єднаннями, суспільством в цілому.

За результатами нашого дослідження ми констатуємо, що важливу роль у реалізації завдань ефективного та позитивно спрямованого розвитку соціальної активності особистості «неформалів» відіграють виховні заходи, що мають таке соціально-моральне спрямування, яке поширює можливість:

- здійснювання оціночного вибору способів дій;
- обґрунтовування чи заперечування різних оцінок одного й того явища, події;
- висловлювання власних суджень, міркувань, відстоювання особистої точки зору;
- застосування своїх знань, досвіду, переконань;
- обґрунтування мотивів діяльності тощо. Тобто, змістовий аспект соціально-психологічного впливу на студентів-«неформалів» має передбачати загальнозначущі смислово-життєві цінності, які стосуються:
- аналізу навколишньої дійсності;
- прогнозування морально-раціонального удосконалення життєвих обставин;
- програмування перетворюючої життєдіяльності;
- контролю перетворень життєвих обставин і самоконтролю;
- регуляції перетворюючої діяльності і саморегуляції, тощо.

Водночас, аналіз результатів дослідження дає підстави зробити висновок, що власна усвідомлена діяльність студента-«неформала» є важливою умовою і показником сформованості соціальної активності.

Характеризуючи діяльність різних неформальних молодіжних об'єднань, ми однозначно стверджуємо, що факт виникнення неформальних організацій сам по собі є позитивним. Неформальні молодіжні об'єднання задовольняють різноманітні потреби студента, виконуючи при цьому такі функції як самовизначення особистості, її самоствердження, інформаційно-розважальну, комунікативну, виховну тощо.

Аналіз функцій дає підстави для висновку, що формальна і неформальна організації не протистоять, а доповнюють одна одну. І та й інша задовольняють різні потреби молодої людини, обидві вони необхідні для ефективного особистісного та професійного становлення особистості – пристосування до життя у суспільстві, засвоєння вимог, які пред'являються суспільством індивіду. Неформальні молодіжні об'єднання студентської молоді є незмінними, як школа самостійного спілкування рівних із рівними.

Проведене нами дослідження підтверджує, що важливою умовою успішної соціалізації сучасної студентської молоді в «неформальних» об'єднаннях є цілеспрямоване управління процесом їх залучення до загальнокультурних норм і цінностей, що саме через гуманізацію відносин на основі цих цінностей молода людина оволодіває мовою людської культури, вчиться осмислювати дійсність як «світ людини», як діалог

людей, як процес їх спільної діяльності, як ідеал співжиття, якого слід прагнути.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев — М.: Педагогика, 1980, т. I — 230 с; т. II — 287 с.
2. Андрианова Р. М. Социально-педагогическая природа взаимоотношений поколений / Р. М. Андрианова // Социальная работа.– 2003.– № 3.– С. 38-39.
3. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармонія / Е. Донченко, Т. Титаренко. – К., 1987.– С. 50–54.
4. Левичева В.С. Неформальные группы: ищем себя / В. С. Левичева // Смена.– 1987.– № 12.– С. 3–8
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл; Академия, 2004. — С. 215–216.
6. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников (педагогическая наука – реформа школы) / Т. Н. Мальковская – М.: Педагогика, 1998.– 144 с.
7. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие / В. Э. Мильман. – М.: ООО "Мирея и КО", 2005. – С. 41-48.
8. Парфанович І. І. Соціальна діагностика: курс лекцій / І. І. Парфанович. – Тернопіль: ТДПУ, 2009. – 182 с.
9. Титаренко Т. М. Криза як глибинний внутріособистісний конфлікт. Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 19–21 жовтня 1996р. Ч. 2.– Чернівці, 1997.– С. 10–11.
10. Чернета С. Ю. Самодіяльні молодіжні об'єднання як фактор формування соціальної активності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. У 2 кн. Кн. 2.– К., 2012.– С. 118–122.
11. Чернета С. Ю. Сучасні підходи до ефективної соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: Метод. рек.– Луцьк, 2005.– 26 с.

References:

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy / B.G. Anan'ev — M.: Pedagogika, 1980, t. I — 230 s; t. II — 287 s.
2. Andrianova R. M. Social'no-pedagogicheskaja priroda vzaimootnoshenij pokolenij / R. M. Andrianova // Social'naja rabota.– 2003.– № 3.– S. 38-39.
3. Donchenko E. A. Lichnost': konflikt, garmonija / E. Donchenko, T. Titarenko. – K., 1987.– S. 50–54.
4. Levicheva V. S. Neformal'nye gruppy: ishhem sebja / V. S. Levicheva // Smena.– 1987.– № 12.– S. 3–8
5. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl; Akademija, 2004. — S. 215–216.

6. Mal'kovskaja T. N. Social'naja aktivnost' starsheklassnikov (pedagogicheskaja nauka – reforma shkoly) / T. N. Mal'kovskaja – M.: Pedagogika, 1998.– 144 s.
7. Mil'man V. Je. Motivacija tvorchestva i rosta. Struktura. Diagnostika. Razvitie / V. Je. Mil'man. – M.: OOO "Mireja i KO", 2005. – S. 41-48.
8. Parfanovych I. I. Social'na diagnostyka: kurs lekcij / I. I. Parfanovych. – Ternopil': TDPU, 2009. – 182 c.
9. Tytarenko T. M. Kryza jak glybynnyj vnutriosobystisnyj konflikt. Pryroda, fenomenologija ta dynamika konfliktiv u suchasnomu sviti // Tezy dopovidej Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii', 19–21 zhovtnja 1996r. Ch. 2.– Chernivci, 1997.– S. 10–11.
10. Cherneta S. Ju. Samodijal'ni molodizhni ob'jednannja jak faktor formuvannja social'noi' aktyvnosti osobystosti // Teoretyko-metodychni problemy vyhovannja ditej ta uchnivs'koi' molodi: Zb. nauk. prac'. U 2 kn. Kn. 2.– K., 2012.– S. 118–122.
11. Cherneta S. Ju. Suchasni pidhody do efektyvnoi' socializacii' pidlitkiv u neformal'nyh molodizhnyh ob'jednannjah: Metod. rek.– Luc'k, 2005.– 26 s.

УДК: 378. 147

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

кандидат педагогічних наук, Балик Н. Р.,
кандидат біологічних наук, Шмигер Г. П.
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна, Тернопіль

У статті з'ясовано, що сучасні програми професійної підготовки студентів ґрунтуються на формуванні компетентностей, зокрема інформаційних та соціальних компетентностей; проаналізовано досвід професійної підготовки майбутніх педагогів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій; розглянуто організаційно-змістові питання професійної підготовки студентів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. З'ясовано педагогічні умови професійної підготовки майбутніх педагогів, зміст інформаційних та соціальних компетентностей. Особливу увагу приділено дослідженню і обґрунтуванню методології інформаційних та соціальних компетентностей. Апробовано методи навчання з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що стимулюють у студентів розвиток навичок XXI століття через розв'язування проблем з життя практичного характеру шляхом розробки соціально-орієнтованих проектів.

Ключові слова: інформаційна компетентність, соціальна компетентність, вища педагогічна освіта, педагогічні умови, соціально-орієнтовані проекти.

кандидат педагогических наук, Балык Н. Р., кандидат биологических наук, Шмигер Г. П. / Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка, Украина, Тернополь

В статье установлено, что современные программы профессиональной подготовки студентов основываются на формировании компетенций, в частности информационных и социальных компетенций; проанализирован опыт профессиональной подготовки будущих педагогов в области информационно-коммуникационных технологий; рассмотрены организационно-содержательные вопросы профессиональной подготовки студентов в области информационно-коммуникационных технологий. Выяснено педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов, содержание информационных и социальных компетенций. Особое внимание уделено исследованию и обоснованию методологии информационных и социальных компетенций. Апробированы методы обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий, стимулирующих студентов развитие навыков XXI века через решение проблем из жизни практического характера путем разработки социально-ориентированных проектов.

Ключевые слова: информационная компетентность, социальная компетентность, высшее педагогическое образование, педагогические условия, социально-ориентированные проекты.

PhD in Pedagogy, Balyk N., PhD in Biology, Shmyger G. Formation of informational and social competencies of students for professional training in pedagogical university / Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine, Ternopil

In this article we have defined that current training programs are based on the formation of students' competencies, in particular information and social competences; We have analyzed the experience of training future teachers in the area of information and communication technologies; We have considered organizational and content issues of students professional training in the area of information and communication technologies. We have defined pedagogical conditions for professional training of future teachers, the content of informational and social competencies. Particular attention was concentrated on research methodology and substation of information and social competence. We have tested methods of training using information and communication technologies to encourage students to develop the skills of the XXI century by solving the life problems through development of practical and social-oriented projects.

Key words: informational competence, social competence, higher pedagogical education, pedagogical conditions, social-oriented projects.

Вступ. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали важливим чинником впливу на політику, економіку, освітню та соціальну сфери кожної країни. Урядові та громадські організації, наукові кола все більше сприяють соціальному розвитку країн шляхом використання ІКТ як інструментів для забезпечення сталого розвитку, зокрема й освіти [8].

Серед факторів, які впливають на розвиток сучасної освіти, можна виділити:

- швидку зміну технологій, компетентностей фахівця;
- розвиток універсального фахівця, який за життя змінює кілька професій;
- інтеграцію знань;

розвиток колективних форм навчання [9].

Формулювання мети статті та завдань. Метою цієї статті є розгляд методології навчання студентів здобувати інформаційні та соціальні компетентності у процесі навчання у педагогічному університеті. Важливою вимогою для цієї методології є те, що вона повинна легко інтегруватися в існуючі освітні програми.

Важливо визначити компетентності, що необхідні студентам для успішної адаптації у сучасному світі.

Виклад основного матеріалу статті.

Існує два органічно взаємозалежних види самореалізації людини — особистісна і соціальна. Система вищої освіти є найважливішим соціальним чинником підготовки особистості до цих видів реалізації [1].

Соціуму потрібні випускники, готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми, що постають перед ними. А це багато в чому залежить від отриманих у вищому навчальному закладі компетентностей. Компетентність показує зв'язок між формуванням знань і професійною діяльністю і пов'язана з діяльнісним результатом [2].

Під компетентнісним підходом в освіті розуміють пріоритетну орієнтацію на цілі — вектори освіти: научуваність, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, розвиток індивідуальності та соціалізація. Основними одиницями оцінювання якості результату навчання виступають компетентності та компетенції [4].

У психолого-педагогічній літературі [5, 6, 7] це поняття розглядається неоднозначно, що пов'язано зі складністю структури професійної діяльності в різних галузях і з відмінностями у теоретичних підходах дослідників

Розвиток соціальної компетентності студентів тісно пов'язаний з розвитком базових і професійних компетентностей. Формування соціальної компетентності у навчальному процесі співвідноситися з глобальною метою освітньої системи — розвитком особистості студента.

Соціальні компетентності — це сукупність компетенцій, які відносяться до людини як до особистості і до взаємодії особистості з

іншими людьми, групою і суспільством [3]. Вони включають компетентності:

- персональну
- комунікативну
- інформаційну.

Інформаційна компетентність розглядається як володіння ІКТ-технологіями, розуміння можливостей їх застосування і критичне ставлення до інформації, поширюваної ЗМІ. Її складові: вміння самостійно збирати, зберігати, аналізувати, перетворювати (робити висновки, будувати прогнози, отримувати нові знання шляхом аналізу та синтезу різних відомостей тощо), передавати інформацію; вільне володіння програмним забезпеченням персонального комп'ютера та офісною технікою.

У сучасних програмах професійної підготовки майбутніх педагогів більше уваги приділяється засвоєнню навчального матеріалу, а не умінню використовувати отримані навички та знання у вирішенні життєвих проблем. тобто здатності використовувати навички для вирішення міжпредметних реальних проблем, у яких спосіб розв’язання явно не визначений.

Вважаємо, що одним із шляхів розв’язання цієї суперечності є формування інформаційних та соціальних компетентностей шляхом створення соціально-орієнтованих проектів.

Формування інформаційних та соціальних компетентностей відбувалося в рамках викладання дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і науці» для студентів усіх спеціальностей педагогічного університету. Під час підготовки майбутніх учителів основна увага приділялася вирішенню практичних і дослідницьких завдань, спрямованих на інтеграцію одержаного раніше досвіду та оволодіння новим у процесі спільної діяльності з викладачем або під його керівництвом.

Процес формування інформаційних та соціальних компетентностей студентів відбувався за таких організаційно-педагогічних умов:

1. Забезпечення інтеграції знань у процесі реалізації соціально-орієнтованих проектів.
2. Застосування методів навчання, що орієнтовані на професійний розвиток особистості; набуття практичного досвіду.
3. Організація ефективного інформаційного навчального середовища.
4. Використання форм навчання, що дають можливість співпрацювати, працювати в команді, розвивати креативність, лідерство та відповідальність.

Основні принципи методології формування інформаційних та соціальних компетентностей:

- інтеграція: університет — місцева громада — ринок праці;
- міждисциплінарність знань, проектний підхід;
- реалізація творчого та інноваційного підходів;
- підтримка професійного і соціального розвитку.

Форма проведення занять дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і науці» — інноваційний тренінг. Навчальний матеріал має модульну структуру. Перший модуль присвячений психолого-педагогічним особливостям використання ІКТ у навчальному процесі. Зокрема, у ньому розглядаються шляхи розвитку навичок XXI століття, таких як: уміння вирішувати проблеми, інформаційна грамотність, критичне мислення, співпраця, робота в команді, креативність, лідерство та відповідальність.

Педагогічні особливості використання ІКТ полягають у застосуванні: пошукових, проблемних та інтерактивних методів навчання, мозкової атаки, організації дослідницької діяльності, організації групової роботи та роботи в парах у навчальному процесі. Активні методи навчання під час тренінгу були обрані як найдоцільніші за умов використання ІКТ.

У другому модулі розглядається метод проектів, основні вимоги до його використання, приклади проектів. Студентам акцентується увага на основних ознаках методу проектів: розв'язанні деякої проблеми; як практичної так і теоретичної значимості результатів діяльності за проектом; самостійній (індивідуальній чи груповій) дослідницькій діяльності; інтегруванні знань та вмінь з різних навчальних дисциплін.

У третьому модулі дається поняття портфоліо проекту, його структури та призначення. Здійснюється аналіз розроблених портфоліо згідно до вимог навчального проекту.

Весь процес реалізації проекту супроводжується необхідністю пошуку та обробки інформації, що є хорошою передумовою для формування інформаційних та соціальних компетентностей. Студенти планують свою діяльність при підготовці до реалізації проекту, розробляють спеціальні критерії та форми оцінювання мультимедійних презентацій, веб-сайтів, блогів, публікацій з урахуванням: змісту, грамотності і достовірності інформації, оформлення, ефективного застосування комп'ютерних технологій, взаємодії та співпраці учасників проекту у процесі роботи.

Учасники тренінгу не тільки навчаються методології проектної роботи, а й здатності працювати в команді. Для групової форми роботи над проектом використовують веб-сервіси для спілкування — чати форуми, електронна дошка, хмарні технології Google Apps For Education, мережеві спільноти.

Оцінювання сформованих у студентів інформаційних та соціальних компетентностей здійснювалося на основі різних стратегій оцінювання:

- стратегії для оцінювання навчальних потреб студентів, такі як обговорення, аналіз графічних засобів візуалізації знань, мозковий штурм;
- стратегії заохочення мотивації у навчанні, такі як самооцінювання, зворотний зв'язок від ровесників і співпраця в групі;

– стратегії моніторингу прогресу у навчанні, такі як неформальні спостереження, неформальні опитування.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку**.**

Важливою особливістю методології формування у студентів інформаційних та соціальних компетентностей є те, що вона легко інтегрувалася в навчальну програму дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і науці». Особливістю методології формування у студентів інформаційних та соціальних компетентностей є: проектний підхід, міждисциплінарність знань, підтримка професійного і соціального розвитку.

Педагогічні умови формування інформаційних та соціальних компетентностей полягають у: забезпеченні інтеграції знань у процесі реалізації соціально-орієнтованих проектів; застосуванні методів навчання, що орієнтовані на професійний розвиток особистості; організації ефективного інформаційного навчального середовища; використанні форм навчання, що дають можливість співпрацювати, працювати в команді.

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень можна віднести пошук оптимальних шляхів інтеграції навчальних та реальних проектів.

Література:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студ. магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

2. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / Александр Николаевич Дахин. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

3. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. . д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України . – К., 2011. – 36 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

5. Морзе Н. В. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 43, вип. 5. – С. 27–39.

6. Осадча К. П. Європейські норми та стандарти компетентності учителів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій / К.П. Осадча // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К.: ЕКМО, 2009. – Вип. 1. – С.132–141.

7. Спірін О. М. Система інформаційно-технологічних компетентностей учителя інформатики // Інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань: ПП Жовтий, 2008. – С.160–162.
8. A common European frame work for ICT Professional in all industry sectors [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ecompetences.eu – Загол. з титулу екрану. – Мова: англ. – Перевірено: 15.01.2016.
9. ICT in education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/Communication/Pages/ict-education.aspx. – Загол. з титулу екрану. – Мова: англ. – Перевірено: 15.01.2016.

References:

1. Vitvytska S. S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: metod. posib. dlia stud. mahistratury / Svitlana Serhiivna Vitvytska. – K.: Tsentr navchalnoi literatury, 2003. – 316 s.
2. Dakhyn A. N. Modelyrovanye kompetentnosty uchastnykov otkrytogho obrazovanyja / Aleksandr Nykolaevych Dakhyn. – M.: NYY shkoljnykh tekhnologhyj, 2009. – 292 s.
3. Zarubinska I. B. Theoretical and methodological guidelines for the development of social competence of students in higher education in economics: Author. Thesis.. Dr. ped. Sciences: 13.00.04 / I. B. Zarubinsky; Institute of Higher. Education NAPS of Ukraine. – K., 2011. – 36 s.
4. Zeer E. F. Psychology lychnostno PROFESSIONAL oriented education: monohrafyya. – Ekaterinburg: Izd Urals. state. Professor-ped. University Press, 2000. – 258 p.
5. Morse N. V. Standard Model ICT competence faculty in the context of improving the quality of education / NV Morse, AB Kocharian // Information technologies and means of teaching. – 2014 – Vol 43, no. 5. – P. 27–39.
6. Osadcha K. P. European norms and standards for teacher competency in information and communication technologies / KP Osadcha // Process Teaching: Theory and Practice: Coll. Science. pr. / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Inst ped. education and adult education. – K.: ECMO, 2009. – Vol. 1. – S.132–141.
7. Spirin O. M. System Information Technology computer science teacher competencies // ICT training. Proceedings of international scientific conference. - Uman: PE Yellow, 2008. – P.160–162.
8. A common European frame work for ICT Professional in all industry sectors [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ecompetences.eu – Загол. з титулу екрану. – Мова: англ. – Перевірено: 15.01.2016.
9. ICT in education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uis.unesco.org/Communication/Pages/ict-education.aspx. – Загол. з титулу екрану. – Мова: англ. – Перевірено: 15.01.2016.

УДК 378.147

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕФЕКТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

кандидат педагогічних наук, Бондаренко В. В.
Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна, Харків

У статті розглянуто місце, роль та основні гуманітарні й інженерні складові процесу підготовки інженерів-педагогів за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» за спеціальністю «Професійне навчання» та їх синергетичний вплив на формування конкурентоспроможного інженера-педагога.

Ключові слова: синергетичний вплив, інженер-педагог, гуманітарні складові процесу підготовки інженерів-педагогів, конкурентоспроможний інженер-педагог, професійна компетентність.

кандидат педагогических наук, Бондаренко В. В. Синергетический эффект как основа формирования конкурентоспособного инженера-педагога / Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина, Харьков

В статье рассмотрено место, роль и основные гуманитарные и инженерные составляющие процесса подготовки инженеров-педагогов по направлению подготовки 0101 «Педагогическое образование» по специальности «Профессиональное обучение» и их синергетическое влияние на формирование конкурентоспособного инженера-педагога.

Ключевые слова: синергетическое влияние, инженер-педагог, гуманитарные составляющие процесса подготовки инженеров-педагогов, конкурентоспособный инженер-педагог, профессиональная компетентность.

PhD in Pedagogy, Bondarenko V. V. Synergistic effect as the basis of competitive engineering pedagogues' formation / National Automobile and Highway University, Ukraine, Kharkiv

The aim of the article deals with the place, role and basic humanitarian and engineering components of the engineering pedagogues' training process of specialization 0101 «Pedagogical Education» major in «Vocational training» and their synergistic effect on competitive engineering pedagogues' formation.

Research methodology. A modern engineering pedagogue is the expert who combines a wide range of humanitarian and engineering competencies. This harmonious combination of different competencies leads to a synergistic effect that allows to prepare a competitive labor market engineer pedagogue. The author of this study identifies specific humanitarian and civil jurisdiction and gives their short descriptions. This integral description of future engineer pedagogue that includes one's willingness and ability to perceive, analyze,

process and transmit specific science and technology knowledge is the main feature of the industry HR professional.

Results. The main tenet of the educational process engineering pedagogue training is following. The process is unique due to its final result polyfunctionality (competitive engineer and educator). The basis of this training is a synergistic effect that combines humanitarian and technical components. They do not contradict but rather enrich and complement each other.

The practical significance. From our point of view one of the main problems that needs to be researched deeply is the issue of humanitarian and engineering components correlation without finding out which one is main. Only the "golden mean" in humanitarian and technical training correlation can be a quality guarantee in the process of future engineering pedagogues' preparation.

Key words: synergistic effect, engineering pedagogues' humanitarian components of the engineering pedagogues' training process, competitive engineering pedagogues, professional competence.

Вступ. Розрив технічної та гуманітарної підготовки призвів до збіднення гуманітарного змісту навчально-виховного процесу, зниження творчого й культурного рівня спеціаліста, економічного та правового нігілізму, і, в кінцевому рахунку, – до зниження потенціалу науки й виробництва.

Відомий психолог В. П. Зінченко, визначаючи спустошуючий вплив на людську культуру технократичного мислення, вважає, що для технократичного мислення не існує категорій моральності, совісті, людського переживання та гідності. Учений вважає, що найважливішою ознакою культури є єдність матеріального й духовного [1, с. 25]. Зазвичай, говорячи про гуманітаризацію інженерно-педагогічної освіти, мають на увазі тільки збільшення частки гуманітарних дисциплін у навчальних планах ВНЗ. При цьому пропонують студентам різні мистецтвознавчі та інші гуманітарні дисципліни, що рідко буває безпосередньо пов'язано з майбутньою діяльністю інженера-педагога. Але це так звана «зовнішня гуманітаризація». Слід зазначити, що в середовищі науково-технічної інтелігенції панує технократичний стиль мислення, який «вбирають» у себе студенти з самого початку навчання у вищому технічному навчальному закладі. Окремі науковці ще й досі вважають інженерну складову у системі підготовки інженерів-педагогів провідною. Більшість навчальних планів за напрямом підготовки «Педагогічна освіта» за спеціальністю «Професійне навчання» на дві третини складаються зі спеціальних дисциплін інженерного профілю підготовки. Тому інженери-педагоги й ставляться до вивчення гуманітарних дисциплін як до чогось другорядного, що не має жодного відношення до їхньої професії. З огляду на сказане, слід зазначити, що формування системного мислення, єдиного бачення світу без поділу на «фізиків» і «ліриків» абсолютно не можливе без зустрічного руху та зближення поглядів на навчальний процес інженерів-педагогів. Технічну

діяльність необхідно гуманітаризувати. Але й гуманітаріям слід зробити крок назустріч щодо засвоєння загальнолюдських цінностей, накопичених у науково-технічній сфері людської діяльності.

Під гуманітаризацією інженерно-педагогічної освіти ми розуміємо формування культури мислення, творчих здібностей майбутнього інженера-педагога на основі глибокого розуміння історії культури й цивілізації, усієї культурної спадщини. ВНЗ покликаний готувати інженерів-педагогів здатних до постійного саморозвитку, самовдосконалення і чим багатшим буде їхній культурний багаж, тим яскравіше вони зможуть проявитися у професійній діяльності в якості викладачів системи професійно-технічної освіти. Якщо це завдання не буде вирішене, то, як вважав у 1938 році російський філософ Г. П. Федотов, стосовно перспектив розвитку Росії, в неї є перспектива індустріальної, могутньої, але бездушної й бездуховної держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти взагалі й інженерно-педагогічної освіти сьогодні приділяється значна увага з боку науковців. Основні положення професійної діяльності інженера-педагога та його підготовки у ВНЗ досліджувались у роботах таких українських науковців, як: С. Артюх, А. Ашеров, Н. Брюханова, Р. Гуревич, Е. Зеєр, О. Коваленко, М. Лазарєв та ін.

Мета статті. Дослідити місце, роль та основні гуманітарні складові процесу підготовки інженерів-педагогів за напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» за спеціальністю «Професійне навчання» та їх синергетичний вплив на формування конкурентоспроможного інженера-педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація розвитку сучасної системи вищої інженерно-педагогічної освіти можлива лише через системні знання, необхідні для вироблення цілісного, системного мислення про процеси розвитку науки і техніки, культури та економіки, історії та соціології, літератури, мистецтва тощо. Оволодіння цим енциклопедичним набором знань можливе на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і технічних наук. Така жорстка вимога до підготовки інженерів-педагогів пов’язана, насамперед, з характером їхньої професійної діяльності: інженер-фахівець і викладач в одній особі. Продиктовані ці вимоги загальною структурою змісту освіти в професійно-технічних навчальних закладах (наявність у навчальних планах трьох циклів дисциплін – загальноосвітнього, загально технічного і професійного), що визначається, насамперед, трьома головними групами потреб суспільства [2, с. 24]. Усе це безпосередньо пов’язано з якістю підготовки інженерів-педагогів до майбутньої професійної діяльності, що, у свою чергу, не може не позначатися на ефективності педагогічного процесу. Хоча О. О. Євдокимова вважає, що категорія «ефективності» – це скоріше атрибут технократичного підходу в освіті. Дослідник віддає перевагу категорії

«успішності», яку скоріше можна вважати атрибутом особистісно-орієнтованого підходу «… при цьому успішність можна розглядати як критерій якості освіти на індивідуально-особистісному рівні» [3, с. 25].

Починаючи з 70-х рр. XX ст. у галузі природничих наук виник новий міждисциплінарний науковий напрямок «синергетика», який сформувався завдяки спільності закономірностей і принципів самоорганізації різних складних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних і соціальних. Сучасна наукова картина світу й досягнення синергетики відкривають широкі можливості для моделювання освітніх процесів за допомогою методів і підходів, які традиційно застосовувалися до природничих і точних наук. Виходячи з принципів і закономірностей розвитку синергетичного підходу при підготовці інженерів-педагогів слід основний наголос робити на взаємодоповнюваність природничо-наукових і гуманітарних знань.

Такий підхід передбачає, перш за все, багатовимірність і єдність освіти, одночасне та рівноважне функціонування трьох його компонентів: навчання, виховання, творчого розвитку особистості в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Сучасна освіта потребує розробки нової методології, глобальної теорії, в якій об'єктом дослідження стають усі ланки освітньої системи в їх взаємодії співтовариством і людиною.

Якість підготовки інженера-педагога завдяки своєму дуалістичного характеру – функція багатофакторна. І якщо А. В. Хуторськой зазначає, що компетентнісний підхід передбачає не засвоєння учнем відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі [4], то Л. З. Тархан конкретизує це положення стосовно підготовки майбутніх інженерів-педагогів і наголошує на тому, що до уваги необхідно включати як узагальнену модель професійної компетентності, так і конкретні компетенції, тому що на кожному з етапів навчання у студентів формуються не окремі компетенції, а їх система [5] До числа найбільш значущих чинників відносяться:

•*технічна підготовка* – методичне забезпечення інженерно-технічної складової навчального процесу, рівень лабораторно-технічної та матеріальної бази, наявність бази практик за профілем інженерно-технічної спеціальності;

•*педагогічна підготовка* – рівень методичного забезпечення педагогічної складової навчального процесу, наявність бази педагогічних практик у професійно-технічних навчальних закладах.

Зупинимося детальніше на дослідженні педагогічної компетенції інженерів-педагогів, а саме на їх комунікативній готовності до професійної діяльності, оскільки ефективність навчального процесу значною мірою залежить не тільки від педагогічних здібностей викладача, його інженерної підготовки, а й від його комунікативних умінь і навичок.

Сучасний інженер-педагог, маючи спеціальні технічні та педагогічні знання й уміння, повинен володіти так званими «м'якими» (soft skills) або

гуманітарними компетенціями, тобто володіти прийомами ефективної аргументації та комунікативної компетенції. І якщо, як свідчить американський досвід, 50% робочого часу сучасний інженер витрачає на дискусії та участі в нарадах, читання електронної пошти, консультаційну діяльність, професійні презентації, підготовку заявок і технічної документації, розробку програмного забезпечення і т.п., то в інженера-педагога цей відсоток є значно більшим – до 80%, це навіть більше ніж в інженера-керівника, який на спілкування витрачає до 70% робочого часу. До структури комунікативного потенціалу майбутнього інженера-педагога входить інваріантний компонент (індивідуально-психологічні властивості особистості) і варіативні компоненти: лінгвістичні знання та вміння, комунікативна компетентність та професійні вміння підтримувати комунікацію в науково-технічній сфері діяльності. Тобто, під терміном «комунікативний потенціал інженера-педагога» ми розуміємо його готовність до засвоєння гуманітарних та інженерно-технічних знань, мовну правильність і лаконічність вираження думки (досконале знання термінології певної галузі науки і техніки спільно з розвиненими лінгвістичними уміннями і навичками), обсяг і складність сприйманого на слух мовного повідомлення (володіння науковим стилем мови), швидкість мовної реакції і достатній для сучасного фахівця лінгвокультурний багаж знань (знання культури, мистецтва і традицій). Такі жорсткі вимоги до формування особистості інженера-педагога дозволяють говорити про мультидисциплінарний особистісно-діяльнісний підхід до розвитку його комунікативного потенціалу. У нашому випадку можна провести паралель між комунікативною та професійною компетентністю інженера-педагога, оскільки саме в їх єдності і проявляється найбільш яскраво синергетичний ефект, який лежить в основі підготовки сучасного інженера-педагога. Зазначені компетентності майбутнього інженера-педагога є взаємопов'язаними, адже вони взаємодоповнюють одна з одною.

Комунікативна компетенція – здатність до ефективної професійної комунікації є однією з головних гуманітарних якостей, й інженер-педагог повинен володіти таким мовним ресурсом як «мова в цілях професійного спілкування». Таким чином, однією з головних освітніх цілей при підготовці інженерів-педагогів є розвиток їх комунікативної здатності для грамотного професійного контакту з тими, кого вони будуть навчати. Зазначений підхід здійснюється в багатьох університетах світу. В американських університетах запроваджені подібні курси в міжфакультетських кластерах, у ВНЗ Європи, особливо Німеччини (на базі технічних університетів і Fachhochschule в Аахені, Лейпцигу, Карлсруе, Магдебурзі та ін.), з 1993 р. також активно впроваджують програму професійної технічної комунікації.

Міжнародна організація зі стандартизації (ISO) визначає мову для спеціальних цілей (ESP) як лінгвістичну підсистему, призначену для комунікації в конкретній галузі знання з «використанням термінології та інших лінгвістичних засобів», тобто сукупно враховуються понятійна та

мовна сторона. Мова для спеціальних цілей існує в рамках розвиненої літературної мови й орієнтується на загальномовні норми вжитку.

Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок про те, що формування комунікативної компетенції інженерів-педагогів має ґрунтуватися на навчанні видам мовленнєвої діяльності, які є професійно значущими для даної спеціальності та визначаються комунікативними завданнями й цілями професійного спілкування; на формуванні вмінь вживати терміни у професійному контексті, використовуючи засоби довідково-інформаційної та комп'ютерної підтримки; на практичному оволодінні міжкультурних етикетних мовних формул, які є невід'ємною частиною професійної комунікації з метою отримання або обміну інформацією.

Що стосується педагогічних прийомів і підходів до формування комунікативної компетенції, то найбільш продуктивними при підготовці інженерів-педагогів, з нашої точки зору, є когнітивно-діяльнісний – дозволяє сформувати знання явищ граматичної поліфункціональності, розпізнавання їх на рівні словоформи, речення, тексту; знання та навички вживання слів з міжнародним значенням, загальнопрофесійної й загальнонаукової лексики, синонімів й омонімів як елементів мовної системності; знання спеціально-термінологічної лексики, скорочень й абревіатур, команд комп'ютера, навички вживання мовних форм і структур, що визначають функціонально-стилістичну своєрідність спеціального тексту (тезаурус); креативний – уміння вживати терміни у професійному контексті, використовуючи засоби довідково-інформаційної та комп'ютерної підтримки; навички та вміння анотування та реферування прочитаного тексту; уміння самостійно і творчо працювати з інформацією, використовувати отриману інформацію; здатність брати участь у бесіді з метою обміну професійною інформацією, знання іншомовного мовленнєвого етикету; здатність породжувати й інтерпретувати професійну іншомовну інформацію.

Таким чином, можна стверджувати, що комунікативний потенціал інженера-педагога – це інтегральна характеристика особистості, що включає її готовність і здатність до сприйняття, аналізу, обробки та передачі спеціальних знань у галузі науки й техніки.

Однак, як вважає Ю. В. Бондаренко, «… у світі жорсткої конкуренції та швидких технологічних змін, окрім професійного розвитку, обов'язковим є розвиток соціокультурний. Під професійним розвитком особи інженера-педагога ми розуміємо професійну підготовку, а під освітою – соціокультурний розвиток. Саме професійне навчання на рівні світових стандартів й освіта на рівні загальнолюдських цінностей є важливою частиною вирішення головних проблем забезпечення темпів зростання в умовах відкритого економічного суспільства» [6, с. 74]. А це означає, що процес підготовки інженерів-педагогів без культурологічної складової сьогодні вже неможливий, адже професійна компетентність у будь-якій сфері людської діяльності є необхідним компонентом прилучення людини

до поняття «культура», а інженер-педагог не може не бути полікультурною особистістю. Тобто необхідний пошук балансу інтересів взаємно пов'язує професійно-технічну, педагогічну, мовну та культурологічну освіту.

На сьогодні поняття «культура» налічує більше сотні дефініцій. Але, при всіх відмінностях у нюансах, найбільш суттєвими загально визнаними атрибутами є глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння й осмислення дійсності в тій чи іншій сферах людської діяльності.

Культура – це поняття, яке не обов'язково може бути гуманітарним або художнім, у рівній мірі вона може бути й технічною, технологічною, економічною, правовою, політичною, здорового способу життя та будь-якою іншою. Головне, що до якої б галузі людських знань чи видів діяльності вона не належала, вона є вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності. Саме на рівні культури може найбільш повно проявитися людська індивідуальність. У нашому випадку ми готуємо інженера-педагога, а педагог не може не бути індивідуальністю, особистістю. Адже успіх діяльності будь-якого викладача, не в останню чергу, залежить від особистості самого викладача. Викладач, який не є особистістю – не представляє інтересу для студентів, він їм не цікавий, а, отже, – не цікавий предмет, який він викладає і, як слідство, знання з даного предмету будуть недостатніми. Адже будь-який студент запам'ятовує лише те, що йому цікаво, решту ж навчального матеріалу він просто ігнорує.

Висновки. Головне, що може слугувати не лише висновком із усього зазначеного вище, але й головним постулатом освітнього процесу підготовки інженерів-педагогів є те, що сам процес є унікальним за рахунок поліфункціональності його кінцевого результату – конкурентоспроможного інженера й педагога. В основі такої підготовки лежить синергетичний ефект поєднання гуманітарної та технічної складових, які не заперечують а, навпаки, взаємно збагачують і взаємно доповнюють одна одну.

Перспективи подальших досліджень. Звісно, автором не розкрито усіх проблем процесу підготовки сучасною вищою школою інженерів-педагогів. Однією з головних проблем, на наш погляд, що потребує подальших досліджень, є проблема пропорційного співвідношення гуманітарної та інженерної складових, без з'ясування – яка з них головна. Лише «золота середина» у пропорційному відношенні гуманітарної та технічної підготовки може служити запорукою якості при підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Література:

1. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

2. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: Монографія. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2009. – 410 с.

3. Євдокимова О. О. Психологічні засади вищої технічної освіти: Монографія. – Харків: ПП видавництво «Нове слово», 2009. – 388 с.
4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. А. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm.
5. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] / Л.З. Тархан. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
6. Бондаренко Ю. В. Гуманітарні складові професійної компетенції майбутніх інженерів-педагогів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 20 (73). С. 73-77.

References:
1. Zinchenko V. P., Morgunov Ye. B. Chielovek razvivaiushchiisia. Ocherki rosiiskoi psikhologii. Moskow: Trivola, 1994. – 304 S. (in Russ.)
2. Gurevich R. S. Teoriia i praktyka navchannia v profesiino-tekhnichnykh zakladakh: – Vinnytsia: TOV «Planer», 2009. – 410 S. (in Ukr.)
3. Yevdokimova O. O. Psykhologichni zasady vyshchoi tekhnichnoi osvity – Kharkiv: PP vydavnytstvo «Nove slovo», 2009. – 388 S. (in Ukr.)
4. Khutorskoi A. V. Tekhnologiia proektirovaniia kluchevykh i predmetnykh kompetencii // Internet-gurnal "Eidos". Retrieved from http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm. (in Russ.)
5. Tarkhan L. Z. Didakticheskaia kompetentnost inzhenera-pedagoga: teoreticheskie i metodicheskie aspekty. – Simferopol: KRP «izdatelstvo «Krymuchpedgis», 2008. – 424 S. (in Russ.)
6. Bondarenko Yu. V. Gumanitarni skladovi profesiinoi kompetensii maibutnikh inzheneriv-pedagogiv // Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zagalnoosvitnii shkolakh. Zbirnyk naukovykh prac. – Zaporizhzhia, 2011. – Vol. 20 (73). S. 73-77. (in Ukr.)

УДК: 37.013.83

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ПОЗАШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Вороніна Г. Л.
Харківська академія неперервної освіти, Україна, Харків

Розкрито підходи до розробки базових стандартів післядипломної педагогічної освіти на основі ідеї Європейської рамки кваліфікацій. Опис кваліфікаційних рівнів за компетентностями систематизовано й структуровано Національною рамкою кваліфікацій та Державним стандартом підвищення кваліфікації працівників освіти. На основі вивчення

особливостей професійної діяльності педагога-позашкільника авторським колективом науково-педагогічних працівників факультету підвищення кваліфікації Харківської академії неперервної освіти розроблено кваліфікаційну характеристику підвищення кваліфікації керівника куртка. Представлено структуру професійної характеристики керівника гуртка позашкільного навчального закладу в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, педагог позашкільного навчального закладу, професійна компетентність, Національна рамка кваліфікацій, Європейська рамка кваліфікацій.

Воронина Г. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога-внешкольника в условиях повышения квалификации / Харьковская академия непрерывного образования Украина, Харьков

Раскрыты походы к разработке базовых стандартов последипломного педагогического образования на основе идей Европейской рамки квалификаций. Описание квалификационных уровней структурировано и систематизировано в Национальной рамке квалификаций и Государственного стандарта повышения квалификации работников образования. На основе изучения особенностей профессиональной деятельности педагога-внешкольника авторским коллективом научно-педагогических работников факультета повышения квалификации Харьковской академии непрерывного образования создано квалификационную характеристику повышения квалификации руководителей кружков. Представлена структура квалификационной характеристики повышения квалификации руководитель кружка внешкольного ученого учреждения в условиях последипломного образования.

Ключевые слова: последипломное образование, повышение квалификации, педагог внешкольного ученого учреждения, профессиональная компетентность, Национальная рамка квалификаций, Европейская рамка квалификаций.

Voronina H. L. Development of non-formal trainer's professional competence in the in-service education / Kharkiv Academy of Postgraduate Education (Ukraine, Kharkiv)

The approaches to working out the base standards of post-diploma pedagogical education on base European Qualifications Framework worked out. The description of qualification levels due to the competences was systematized and structured by National Qualifications Framework and State Standard of Pedagogical Post-Diploma Education. On the base of studying the peculiarities of non-formal trainer's professional activity the qualification characteristics of non-formal trainer's in the in-service education was work out by the collective of scientific and pedagogical specialists of Kharkiv Academy of Postgraduate Education in the pedagogical professional development centre. The structure of non-formal trainer professional characteristics in the in-service education was presented.

Key words: post-diploma education, in-service education, non-formal trainer, professional competency, National Qualifications Framework, European Qualifications Framework.

Вступ. У практиці післядипломної освіти все гостріше постає проблема вивчення компетентностей та професійних характеристик педагогічних кадрів.

Формування та підтримка професійної компетентності педагогічних працівників має відбуватися за умов безперервного професійного розвитку педагогічних працівників; посилення практичної та особистісно орієнтованої спрямованості навчання; посилення ролі самоосвіти та науково-методичної роботи на всіх рівнях. Педагогічні працівники, які включаються у систему підвищення кваліфікації, здатні набути творчих навичок, забезпечити якість навчально-виховного процесу завдяки реорганізації післядипломної освіти на засадах поєднання традиційного та інноваційного навчання, цілеспрямованого формування загальнокультурного і гуманітарного ядра професійної підготовки вчителів як основи його творчої діяльності використання методів навчання, що посилюють прагнення вчителів до самоосвіти та самовдосконалення, створення в закладі післядипломної освіти розвиваючого педагогічного простору, інтенсивного формування загальної культури вчителя як сукупності розвинутих звичок мислення, притаманних менталітету українського народу [1, с. 20]:

Системним і структурованим описом кваліфікаційних рівнів за компетентностями є Національна рамка кваліфікацій, розроблена з урахуванням Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.), Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.). Цей документ дає уяву про ґенезу та особливості перенесення європейської ідеї на український ґрунт. Констатовано, що якісна трансформація Національної рамки кваліфікацій в ефективний інструмент розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій може бути досягнута лише за умови створення атмосфери взаємної довіри та співпраці між державою, бізнесом, освітою та суспільством. [2; 3].

Навчання впродовж життя оцінює співвідношення цього концепту з вітчизняним поняттям «післядипломної освіти», розглядає перспективи розвитку гнучких траєкторій навчання, визнання компетенцій та навичок, які набуті в процесі неформального навчання, як умову гарантування успішного працевлаштування випускників української вищої школи. [4, с. 5].

Проблемам розробки вітчизняної системи кваліфікацій, в т.ч. на основі європейського досвіду, присвячені чисельні дослідження науковців: О. Голубенка, Т. Десятова, Ю. Зіньковського, Б. Корольова, В. Кременя, В. Лугового, С. Мельника, О. Мирошниченка, М. Михайличенка,

Т. Морозової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, М. Степка, Ю. Сухарнікова, Ж. Таланової, В. Шинкарука та ін. Українські вчені зробили чимало вичерпних узагальнень щодо обґрунтування концептуальних засад створення Національної рамки кваліфікацій та співставлення українських кваліфікацій з європейською рамкою професійних кваліфікацій.

Наразі постає проблема розробки базових стандартів післядипломної педагогічної освіти.

Мета та завдання статті полягають у висвітленні результатів роботи щодо розробки кваліфікаційної характеристики керівника куртка позашкільного навчального закладу на основі Державного стандарту підвищення кваліфікації працівників освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Державний стандарт підвищення кваліфікації працівників освіти — це нормативний документ, що регламентує зміст і тривалість їх курсової підготовки й визначає обов'язковий мінімум змісту програми підвищення кваліфікації, максимальний обсяг навчального навантаження слухачів і вимоги щодо рівня їх підготовки. Цей документ вміщує кваліфікаційну характеристику відповідної категорії працівників освіти, освітньо-професійну програму підвищення кваліфікації та компоненти (фонди) контрольних завдань.

Кваліфікаційна характеристика регламентує основні посадові обов'язки (функції) відповідних категорій працівників освіти і тим самим визначає зміст та напрям програми підвищення їх кваліфікації. У структурі державного стандарту підвищення кваліфікації працівників освіти кваліфікаційна характеристика не копіює функціональні обов'язки посадових осіб, а в логічно обґрунтованій послідовності виділяє основні напрями їх діяльності.

Відомо, що неформальна освіта відрізняється від формальної своєю методикою та своїми цільовими установками: в цілому вона спрямована на формування особистісних, соціальних компетенцій і навичок активної громадянськості. Тому домінантою у визначенні провідних рис педагога неформальної освіти в країнах ЄС виступає громадянська освіта, спрямована на допомогу молоді адаптуватися в умовах сучасного демократичного суспільства, формування толерантного ставлення до різних культур, мов, традицій.

У європейській традиції широко використовується термін «тренер молодіжної роботи», «молодіжний лідер», «волонтер». Х. Оттен називає п'ять основних функцій молодіжного лідера, а саме: дотримання та розширення прав і можливостей молоді; розроблення відповідних програм; культура комунікації; забезпечення діяльність молодіжних громадських організацій; оцінювання якості своєї діяльності; здійснення рефлексії; уміння створювати план дій для особистісного розвитку та навчання; особисте бажання навчатися. [5, с. 44].

В «Європейському портфоліо для молодіжних лідерів: приклад визнання неформальної освіти» названі п'ять функцій, зокрема: надання

молоді повноважень, розвиток відповідних умов для навчання, супровід молоді у процесі міжкультурного пізнання, сприяння розвитку молодіжних організацій та молодіжної політики, оцінка власної практичної діяльності. [6, с. 4]:

Як бачимо, діяльність керівника гуртка позашкільного навчального закладу є специфічним видом педагогічної праці та має певні особливості: організація навчально-виховного процесу на засадах вільного вибору, необов'язковості; максимальне задоволення особистих інтересів і потреб учнів; відсутність жорсткого контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу; специфічність виховної роботи в колективі, який, по суті, є неформальним об'єднанням; підвищена відповідальність керівника гуртка за створення у творчому об'єднанні атмосфери співробітництва тощо. [7].

Тому в новому освітньому просторі професійна компетентність педагога позашкільного навчального закладу передбачає розвиток таких функцій, як інформаційна (знати), діяльнісна (змогти), креативна (володіти) та розвивальна (бути). [8, С. 23].

На основі нормативних документів, науково-теоретичних джерел та практичної діяльності нами було розроблено підходи до визначення професійної характеристики керівника гуртка позашкільного навчального закладу в умовах післядипломної освіти, яка має таку структуру [9]:

1. Загальні положення, де зазначено основні нормативні документи, визначено післядипломну освіту як процес цілеспрямованого формування у педагогів спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати ефективність навчально-виховного процесу в закладах освіти, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, опановувати нові види професійної діяльності. Післядипломна освіта включає розширення профілю (підвищення кваліфікації) педагогічних працівників і здійснюється не рідше одного разу на п'ять років. Підвищення кваліфікації є умовою чергової атестації педагогічних працівників на засадах вільного вибору форм навчання і програм;

2. Галузь застосування: вказується категорія слухачів, база вищої професійної педагогічної освіти, рівні — спеціаліст, магістр. Слухачі мають необхідний рівень професійних компетентностей, для визначення яких слугує Національна рамка кваліфікацій, а саме: сформована інтегральна компетентність, що складається з таких компонентів:

— Знання. Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи.

— Уміння. Розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог.

— Комунікація. Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються.

— Автономність і відповідальність. Прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування.

1. Сфера застосування слухачами отриманих професійних компетентностей, умінь і знань: управління позашкільним навчальним закладом.

2. Характеристика підготовки за навчальною програмою.

3. Вимоги до результатів засвоєння навчальної програми.

Слухач, який засвоїв програму, повинен мати професійні компетентності: нормативно-правову, методологічну, інформаційну, дидактичну, комунікативну компетентність, дослідницьку.

Після проходження курсів підвищення кваліфікації керівник гуртка володіє способами і технологіями духовно-морального виховання та соціалізації учнів, формування української громадянської ідентичності школярів; навиками організації проектної діяльності в системі позашкільної освіти, способами активного залучення учнів до пошукової та дослідницької діяльності, соціального проектування, участі в громадянських акціях, форумах; методикою планування результатів навчання та виховання, створення естетичного середовища, наповнення його відповідними ресурсами та конструювання навчально-творчої діяльності в ньому; способами організації позаурочної діяльності для учнів, вихованців, слухачів різного віку; уміннями, необхідними для залучення гуртківців до виховної самодіяльності (організувати і згуртувати колектив на основі традицій, стимулювати ініціативу й самодіяльність вихованців, пов’язувати завдання колективу з можливостями його членів); основами експериментальної діяльності в галузі позашкільної освіти.

Керівник гуртка вміє розробляти заняття з урахуванням різних факторів (склад аудиторії, рівня її підготовки, специфічних запитів, особливостей напряму творчої діяльності); проводити оцінювання учнів в різних формах відповідності до особливостей позашкільної освіти; чітко визначати мету і завдання діяльності, удосконалювати її, розширюючи коло власних функцій як вихователів; розробляти концепції, моделі та підходи до реалізації діалогічної взаємодії в сучасній освіті; колективно розв’язувати завдання; формувати і підтримувати сприятливий соціально-педагогічний і психологічний клімат в колективі; прогнозувати і стимулювати його зростання, організувати творчі колективні та індивідуальні заняття, показати практичні прийоми і способи виконання завдань.

Заняття на курсах підвищення кваліфікації сприяють поглибленню знань керівника гуртка щодо нормативно-правової бази позашкільної освіти, напрямів та термінів; підходів, необхідних для організації творчої діяльності за профілем об’єднання (знання закономірностей творчої, дослідницької

роботи школярів загалом і за профілем конкретного об'єднання); уміння аналізувати творчий потенціал вихованців; ціннісної складової, виховної та соціалізуючої функції позашкільної освіти та галузь їх використання на різних освітніх рівнях; розширення психолого-педагогічних знань і вмінь, їх активного застосування на практиці; найважливіших відмінностей організації творчої діяльності учнів, вихованців, слухачів відповідно до освітніх рівнів позашкільної освіти; сучасних освітніх технологій в галузі позашкільної освіти.

Висновок. Результати роботи щодо розробки кваліфікаційної характеристики підвищення кваліфікації керівників гуртків позашкільних навчальних закладів в умовах післядипломної освіти дозволяють визначити основні шляхи розвитку готовності педагогів-позашкільників до розуміння ідей компетентнісного підходу як основного чинника модернізація системи позашкільної освіти, бажання вдосконалювати власну професійну діяльність.

Література:

1. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко [та ін.] / Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – К., 2001 – 58 с.

2. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Національної рамки кваліфікацій": № 1341 від 23.11.2011 [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України // Режим доступу: http: // zakon4.rada. gov.ua/laws/show/1341-2011-п.

3. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. — 2008. — P. 111-115.

4. Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідження: аналітичний звіт / Міжнародний благодійний Фонд «Міжнародний фонд дослідження освітньої політики»; кер. авт. кол. Т.В.Фініков. – К.: Таксон, 2012. – 54 с.– Бібліогр.: С. 50–53.

5. Fennes H., Otten H. Quality in non-formal education and training in the field of European youth work, September 2008.

6. Европейское портфолио для молодежных работников и молодежных лидеров. – Совет Европы, 2006.

7. Вороніна Г. Л. Формування професійної компетентності керівників гуртків позашкільних навчальних закладів / Г. Л. Вороніна // Імідж сучасного педагога. – 2010. – №9(108). – С. 49–50.

8. Щербаков А. В. Оценка качества образования в учреждениях дополнительного образования / А. В. Щербаков, П. В. Осипов, Л. И. Патрушина // Методист. – 2010. – № 7. – С. 46–49.

9. Збірник кваліфікаційних характеристик підвищення кваліфікації педагогічних працівників. / За ред. Л. Д. Покроєвої – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. – 204 с.

References:

1. Oliinyk V. Systema pedahohichnoi osvity ta pedahohichni innovatsii / V. Oliinyk, I.Boliubash, L.Danylenko [ta in.] / Prohrama pidtrymky vyroblennia stratehii reformuvannia osvity. – K., 2001 – 58 s.

2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy "Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii": № 1341 від 23.11.2011 [Elektronnyi resurs] / Kabinet Ministriv Ukrainy // Rezhym dostupu: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/1341-2011-n.

3. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. — 2008. — P. 111-115.

4. Vkhodzhennia nationalnoi systemy vyshchoi osvity v yevropeiskii prostir vyshchoi osvity ta naukovoho doslidzhennia: monitorynh doslidzhennia: analitychnui zvit / Mizhnarodnyi blahodiinyi Fond «Mizhnarodnyi fond doslidzhennia osvitnoi polityky»; ker. avt. kol. T. V. Finikov . – K. : Takson, 2012. – 54 c.– Bibliohr.: S. 50–53.

5. Fennes H., Otten H. Quality in non-formal education and training in the field of European youth work, September 2008.

6. Yevropejskoe portfolio dlja molodezhnykh rabotnikov i molodezhnykh liderov. – Sovet Evropy, 2006.

7. Voronina H. L. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv hurtkiv pozashkilnykh navtsalnykh zakladiv / H. L. Voronina // Imidzh suchasnoho uchytelia. – 2010. – №9(108). – S. 49–50.

8. Shcherbakov A. V. Otsenka kachestva obrazovaniya v utsrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya / A. V. Shcherbakov, P. V. Osipov, L. I. Patrushyna // Metodist. – 2010. – № 7. – S. 46–49.

9. Zbirnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk pidvyshchennia kvalifilatsii pedahohichnykh pratsivnykiv. / Za red. L. D. Pokroievoi. – Kharkiv: Kharkivska akademiia neperervnji osvity, 2013. – 204 s.

УДК 009:378

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНЕ СПРЯМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ НА УСПІШНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Головешко Б. Р.

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Україна, Харків

У статті розглядається проблема спрямування майбутніх фахівців з менеджменту на успішну професійну діяльність. Детально досліджено

поняття мотиву, професійної мотивації та успіху. Особливу увагу приділено категорії «інтерес», як одній із складових професійної мотивації. Виділено складові мотивації на успішну професійну діяльність фахівця з менеджменту. Проаналізовано особливості майбутнього фахівця з менеджменту, які є ґрунтом для виникнення мотивації на успішну професійну діяльність. Зроблено висновок, що установка на досягнення успіху є обов'язковою складовою його професійної компетентності і основою розвитку у якості лідера. Запропоновано впровадження педагогічної умови, яка буде орієнтована на мотиваційно-ціннісне спрямування майбутніх фахівців з менеджменту на досягнення успіху у професійній діяльності.

Ключові слова: мотиви, професійна мотивація, інтерес, успіх, майбутні фахівці з менеджменту

Головешко Б. Р. Мотивационно-ценностное направление будущих специалистов по менеджменту на успешную профессиональную деятельность/ Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт», Украина, Харьков

В статье рассматривается проблема направленности будущих специалистов по менеджменту на успешную профессиональную деятельность. Подробно исследованы понятия мотива, профессиональной мотивации и успеха. Особое внимание уделено категории «интерес», как одной из составляющих профессиональной мотивации. Выделены составляющие мотивации на успешную профессиональную деятельность специалиста по менеджменту. Проанализированы особенности личности будущего специалиста по менеджменту, которые являются основанием для возникновения мотивации на успешную профессиональную деятельность. Сделан вывод, что установка на достижение успеха является обязательной составляющей его профессиональной компетентности и основой для развития в качестве лидера. Предложено внедрение педагогического условия, которое будет ориентировано на формирование мотивационно-ценностной направленности будущих специалистов по менеджменту на достижение успеха в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивы, профессиональная мотивация, интерес, успех, будущие специалисты по менеджменту.

Holoveshko B. Motivational and value direction to succesfull professional activity of future specialists majoring in management/ National Technical University "Kharkiv Politechnical Institute", Ukraine, Kharkiv

The article deals with the problems of future managers direction to the successful professional activity. It is studied in detail such definitions like motive, professional motivation and success. Much attention is given to "interest" category. It is spoken like one of component of professional motivation. It is highlighted the components of motivation of a manager successful professional activity. It is analyzed the peculiarities of a future manager's personality. It is noted they are the basis of motivation origin successful professional activity.

Conclusions are drawn that purpose for succeed is binding component of his professional competence. Also it is a basis of himself development as a leader. The implementation of pedagogical condition as direction to succeed in professional activity is proposed. It is dealt with motivation and value aspect of future managers.

Key words: motives, professional motivation, interest, success, future managers.

Вступ. Сьогодні є необхідною розробка систематизованого та внутрішньо-інтегрованого педагогічного процесу, завдяки якому буде можливий розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, які будуть запорукою підвищення рівня мотивації досягнення успіху. Така думка обумовлено тим, що традиційні підходи до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах цілеспрямовано та системно не сприяють створенню умов формування установки на успіх у студентів. В умовах коли особистісне лідерство фахового менеджера відіграє ключову роль у його реалізації як професіонала і особистості, наявність чітко сформованої установки на досягнення успіху є невід'ємним компонентом.

В останні роки дослідженням мотиваційно-ціннісної сфери студентів займались такі вчені як Л. М. Новик, Є. Л. Скворчевська, Ю. В. Буяло та ін. Проблемі мотивації досягнення успіху присвячено праці Н. О. Прядко, А. М. Губіна, Н. Майбородюк та ін. Професійна мотивація менеджерів розглядається у роботах Г. Б. Лоїк, Ю. В. Біляк, А. С. Доброскок та ін.

Мета статті – обґрунтування необхідності мотиваційно-ціннісного спрямування майбутніх фахівців з менеджменту на успішну професійну діяльність під час навчання у вищих навчальних закладах.

Завдання статті - розглянути сутність професійної мотивації майбутніх менеджерів, дослідити категорію «успіх», виділити фактори, що сприяють мотивації майбутнього фахівця з менеджменту на успішну професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу.

Під мотиваційно-ціннісною сферою менеджера слід розуміти сукупність ієрархічно систематизованих мотивів та цінностей, що зумовлюють його професійну діяльність. Згідно понятійно-термінологічного словника [1, с. 356-357] мотиви (лат. movere – тягти, штовзати) розуміють у двох наступних аспектах: 1) як переважно усвідомленні спонукання особи до діяльності, пов'язані із задоволенням певних потреб; 2) як причини дій і вчинків людини. В свою чергу А. Реан [2, с.85] визначив, що мотивом є внутрішнє спонукання особистості до відповідного виду активності (діяльність, спілкування, поведінка тощо), пов'язане із задоволенням певної потреби. Об'єднання стійких мотивів у певній ієрархії, а також вираження спрямованості особистості розглядається ним як мотивація.

Згідно М. Рокічу [3], цінності являють собою стійкі переконання про бажані способи поведінки або кінцеві цілі. М. Рокич виділив два класи

цінностей: термінальні (цінності-цілі) - переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні (цінності-засоби) - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1, 4, 5, 6, 7] дозволяє виділити основні групи мотивів за змістом діяльності особи. Серед них соціальні, когнітивні, професійні, матеріальні та процесуально-змістовні мотиви. В рамках роботи над спрямуванням мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту на успішну професійну діяльність ми вважаємо доцільним приділити особливу увагу професійним мотивам.

Так, працюючи над формуванням професійної мотивації студента, І. В. Нікітіна [6] розглядає її як сукупність чинників і процесів, які спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності. Також вона зазначає, що професійна мотивація є внутрішнім чинником, що стимулює розвиток професіоналізму, оскільки його високий рівень є гарантом продуктивної професійної діяльності. При цьому під мотивами професійної діяльності студента Н. М. Лісовець [7] вбачає усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (одержання вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукають його до вивчення майбутньої професійної діяльності.

Дослідивши у своїй роботі професійну мотивацію, Х. Хекхаузен [4] визначив, що її можна розглядати з точки зору 3 аспектів: 1) інтерес, 2) обов’язок, 3) самооцінка професійної придатності.

Інтереси можна класифікувати на безпосередні та опосередковані. Безпосередні інтереси включають у себе: професійно-специфічний інтерес (до предметів та процесу праці, до результатів праці (продукти, послуги та ін..), загально професійний інтерес, що виникає на основі привабливих загальних властивостей професії, романтичний інтерес (акцент на незвичайності даної професії), ситуативний інтерес – виникає на основі нетипових для даної професії ознак.

В свою чергу опосередковані інтереси (зумовлені організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії) включають в себе: професійно-пізнавальний інтерес (прагнення до пізнання природних, технічних, гуманітарних та інших явищ), престижний інтерес (перспектива зросту у професії та її престижність у суспільстві), інтерес до самовиховання (прагнення до свого духовного збагачення), невизначений інтерес (невизначений емоційний потяг до професії).

Мотив обов’язку визначається як усвідомлення користі від своєї участі у даній сфері професійної діяльності. Він включає наступні компоненти: відповідальність за обов’язки та вимоги у даній професії, прагнення до

самовдосконалення у професійній діяльності, новаторство, загальноальтруїстичне прагнення.

Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Досить складно співвіднести вимоги професії зі своїми особистісними якостями, а також важко обрати професію, яка відповідає потребам особистості. Треба зазначити, що за Х. Хекхаузеном з віком самооцінка підвищується.

На нашу думку під професійною мотивацією в педагогічному аспекті слід розуміти систему стійких мотивів які спонукають особистість до опанування відповідних знань, умінь та навичок з метою досягнення професійної компетентності.

Трансформація навчально-пізнавальної мотивації студентів у професійну на думку В. Кобець [5] є однією з основних складових навчально-виховного процесу і умовою підвищення їх готовності до професійної діяльності. Цей процес пов'язаний з постановкою цілей студентами, формуванням професійної мотивації, мотивації досягнення, мотиву престижу і творчої самореалізації. Завдяки постановці конкретних цілей, студент може ефективніше організувати свою діяльність і планувати роботу, яка пов'язана з оволодінням майбутньої професії.

Є достатні підстави вважати, що когнітивні та професійні мотиви тісно взаємопов'язані між собою. Активізація професійних мотивів позитивно впливає на активізацію когнітивних оскільки бажання досягти успіху в професійній діяльності спричиняє виникнення внутрішнього мотиву на здобуття відповідних знань. В свою чергу, активізація когнітивних мотивів сприяє підвищенню професійних оскільки підвищує впевненість студента у своїх силах та позитивно впливає на емоційне ставлення до своєї майбутньої професії.

Вплив професійної діяльності на особистість, а саме на її розвиток є досить сильним і деякі автори вважають, що обсяг поняття «професійна діяльність» ширше, ніж поняття «трудова діяльність». Трудову діяльність можна вважати за одну з форм професійної активності людини: це «тільки частина, хоча й найважливіша, різноманітних форм активності професії, спрямованої не тільки на предмет праці, а й на соціальне середовище і на саму себе»[8, с. 75]. У своїй роботі А. Сейтшев [9, с. 89] зазначає, що «професійна діяльність, заповнюючи більше 2/3 свідомого життя людини, тим самим визначає її сутність як основу розвитку самої особистості. Багатство внутрішньої структури людини багато в чому залежить від його діяльності, а професія становить основну, найбільш суттєву, цілеспрямовану її частину».

У цьому контексті вважаємо доцільним відзначити, що згідно з цілісною теорією лідера професійний керівник задля досягнення лідерських позицій у колективі повинен бути обізнаним і компетентним у своїй фаховій діяльності. Лише поверх цього базису можна формувати навички та вміння притаманні лідеру. Отже, відповідно до цієї теорії поєднання

професійної компетентності, лідерських якостей і певної харизми є невід'ємними компонентами лідера-керівника.

Традиційно успіх розуміють як позитивний результат в досягненні поставлених цілей, визнання кого-небудь або чого-небудь в суспільному середовищі, що супроводжується відчуттям затребуваності та отриманням позитивних емоцій.

Окреслюючи основи філософії досягнення успіху, О. Романовський та В. Михайличенко [11, с. 8-9] відзначили, що поняття «успіх» найчастіше розуміють як уміння, перебуваючи у стані гармонії і рівноваги, пристосовуватися до різноманітних і постійно змінних умов життя. Також вони встановили, що поняття включає ряд компонентів: те, чого люди домагаються лише завдяки власному потенціалу та своїй активності; це рух на шляху до своєї мети, результат роботи наших переконань, цінностей, здібностей, поглядів; успіх пов'язаний із розкриттям потенціалу людини в процесі її розвитку. Цей процес вимагає від особистості продуктивної активності (постійне коригування своїх дій та вчинків), а це, у свою чергу, передбачає наявність самосвідомості і самооцінки, самоконтролю і відповідальності; це оволодіння майстерністю людських взаємин.

У педагогічному значені успіх може бути результатом продуманої тактики викладача і родини. Очікування успіху полягає у прагненні учня заслужити схвалення, прагнення укріпити своє Я, свою позицію, переконання й цінності [12].

Слушно навести твердження О. Романовського [13, с. 40-41] про те, що успіх не є самоціллю і він завжди включений до ланцюга дій. На його думку успіх - це результат досягнення бажаної та значущої мети, відчуття радості після подолання певних труднощів. Досягнення передбачає отримання конкретного результату, а визнання може бути як суспільним, так і індивідуальним чи локальним. Успіх сприяє досягненню людиною стану задоволення взагалі життям, а це є неабияким стимулом для подальших дій, що служать меті самореалізації. Цей стан сприяє зростанню особистості, і це не обов'язково пов'язано з роботою, річ може йти про розвиток емоційної зрілості або розвитку інших сторін особистості та її потенціалу. Це рівною мірою означає і досягнення успіху в житті.

Аналіз літератури з менеджменту, а також психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити найбільш важливі складові мотивації фахівця на успішну професійну діяльність в аспекті нашого дослідження:

- прагнення до постійного особистого розвитку,
- прагнення до постійного професійного розвитку,
- бажання реалізувати свої професійні здібності,
- бажання бути кращим за своїх колег у професіональній площині,
- спрямованість на позитивний розвиток своєї кар'єри,
- бажання визнання іншими його професіоналізму (навіть якщо мова йде про вузьке коло спеціалістів) тощо.

Ініціація у студентів перелічених мотивів є ключовим завданням навчальних закладів у процесі формування у майбутніх менеджерів установки на успіх в професійній діяльності.

На нашу думку ґрунтом для виникнення у майбутнього фахівця з менеджменту мотивації на успішну професійну діяльність слугує:

- бажання особи досягти позитивних соціальних та економічних результатів у житті,
- наявність чіткої мети на досягнення позитивних соціальних та економічних результатів у житті,
- позитивне емоційне ставлення до своєї майбутньої професії,
- впевненість у своїх здібностях до набуття професійної компетентності та/або усвідомлення того факту, що плідна праця є запорукою набуття професійної компетентності,
- розуміння, що професійна компетентність призведе до позитивних соціальних та економічних результатів у житті такої особи.

Ми вважаємо, що саме на ці фактори необхідно звернути увагу на початкових етапах навчання у ВНЗ майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту задля спрямування їх мотиваційно-ціннісної сфери на успішну професійну діяльність.

Висновки. Наявність чітко сформованої у майбутнього фахівця з менеджменту установки, що спрямована на досягнення успіху є невід'ємною складовою його професійної компетентності і основою для становлення у якості лідера. Важливим компонентом у спрямованості фахівця на досягнення успіху є формування професійної мотивації, яку в педагогічному аспекті слід розуміти як систему стійких мотивів, що спонукають особистість до опанування відповідних знань, умінь та навичок з метою досягнення професійної компетентності. Тому є доцільним вважати мотиваційно-ціннісне спрямування майбутнього фахівця з менеджменту на досягнення успіху у професійній діяльності необхідною педагогічною умовою для формування його професійної компетентності.

Література:

1. Менеджмент: понятійно-термінол. словник/ За ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. – К.: МАУП, 2007. – 744 с.

2. Реан А. А. Психология адаптации личности / Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

3. Рокич М. Природа человеческих цінностей/Милтон Рокич. –М.; Нью-Йорк, 1973. – 276 с.

4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

5. Кобець В. М. Про вплив домінуючих мотивів на готовність студентів-менеджерів до майбутньої професійної діяльності/ В. М. Кобець// Наукові

праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу.-2012. – Вип. 197. –С. 33-37.
6. Нікітіна І. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування/ І. В. Нікітіна, В. В. Мартич// Вісник НТУУ «КПІ» – 2010.- №1. –С.206-211.
7. Лисовец Н. М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения [Электронный ресурс]: фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступу: http://festival. 1september. ru/articles/598947.
8. Костенко Н. В. Ценности профессиональной деятельности (опыт социологического исследования кино) / Н. В. Костенко, В. Л. Оссовский. – Київ: Наукова думка, 1986. – 151 с.
9. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания / Сейтешев А.П. - Алма-Ата : Наука, 1990. – 334 с.
10 Романовский А. Г. Философия достижения успеха: учеб. пособие. / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Х.: Изд-во НТУ «ХПИ», 2003. – 695 с.
11. Романовський О. Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрями вивчення/ О. Г. Романовський// Теорія і практика управління соціальними системами. –2011. –№2. – С. 3-8.
12. Романовський О. Г. Педагогіка Успіху: підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Харків: НТУ «ХПИ», 2011. – 368 с.

References:

1. Menedzhment: poniatiino-terminol. slovnyk/ Za red. H. V. Shchokina, O. V. Antoniuka, V. P. Sladkevycha. – K.: MAUP, 2007. – 744 s.
2. Rean A. A. Psykholohyia adaptatsyy lychnosty / Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. – SPb.: Praim-EVROZNAK, 2008. – 479 s.
3. Rokych M. Pryroda chelovecheskykh tsinnostei/Mylton Rokych. –M.; Niu-Iork, 1973. – 276 s.
4. Khekkhauzen Kh. Psykholohyia motyvatsyy dostyzhenyia / Kh. Khekkhauzen. – SPb.: Rech, 2001. – 240 s.
5. Kobets V. M. Pro vplyv dominuiuchykh motyviv na hotovnist studentiv-menedzheriv do maibutnoi profesiinoi diialnosti/ V. M. Kobets// Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu.-2012. – Vyp. 197. –S. 33-37.
6. Nikitina I. V. Formuvannia profesiinoi motyvatsii studenta yak determinanty yoho tvorchoho rozvytku i pratsevlashtuvannia/ I. V. Nikitina, V. V. Martych// Visnyk NTUU «KPI» – 2010.- №1. –S.206-211.
7. Lysovets N. M. Professyonalnaia motyvatsyia studentov kak sposob aktyvatsyy obuchenyia [Эlektronnyi resurs]: festyval pedahohycheskykh ydei «Otkrytyi urok». – Rezhym dostupu: http://festival. 1september. ru/articles/598947.
8. Kostenko N. V. Tsennosty professyonalnoi deiatelnosty (opыt sotsyolohycheskoho yssledovanyia kyno) / N. V. Kostenko, V. L. Ossovskyi. – Kyiv: Naukova dumka, 1986. – 151 s.

9. Seiteshev A. P. Professyonalnaia napravlennost lychnosty: teoryia y praktyka vospytanyia / Seiteshev A.P. - Alma-Ata : Nauka, 1990. – 334 s.
10. Romanovskyi A. H. Fylosofyia dostyzhenyia uspekha: ucheb. posobye. / A. H. Romanovskyi, V. E. Mykhailychenko. – Kh.: Yzd-vo NTU «KhPY», 2003. – 695 s.
11. Romanovskyi O. H. Pedahohika uspikhu: yii sutnist ta osnovni napriamy vyvchennia/ O. H. Romanovskyi// Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systematy. –2011. –№2. – S. 3-8.
12. Romanovskyi O. H. Pedahohika Uspikhu: pidruchnyk / O. H. Romanovskyi, V. Ie. Mykhailychenko, L. M. Hren. – Kharkiv: NTU «KhPY», 2011. – 368 s.

УДК: 37.013.2

СПЕЦИФИКА И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧАСТНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ В ГЕРМАНИИ

Грицай (Лоозе) Я. О.
Научно-исследовательный центр Регионального управления и экономики, Украина, Кировоград

В данной работе исследованы особенности деятельности частных университетов и нормативно-правовое регулирование их функционирования в Германии.

В статье дана краткая характеристика системы высшего образования ФРГ, выявлены преимущества и недостатки государственной системы высшего образования, определены специфика функционирования частных университетов и основные нормативные акты, регулирующие их деятельность.

Рассмотрено частную высшую школу в контексте факторов социокультурной стабильности. Определены преимущества частной школы, ее роль и место в процессе непрерывного образования.

Ключевые слова: система высшего образования, нормативно-правовое поле, частные университеты, интернациональное высшее образование.

Грицай (Лоозе) Я. О. Специфіка і нормативно-правове поле діяльності приватних університетів в Німеччині/Науково-дослідний центр Регіонального управління та економіки, Україна, Кіровоград

У статті подана коротка характеристика системи вищої освіти ФРН, виявлено переваги і недоліки державної системи вищої освіти, визначено специфіку функціонування приватних університетів і основні нормативні акти, що регулюють їх діяльність.

Розглянуто приватну вищу школу в контексті чинників соціокультурної стабільності. Окреслено переваги приватної школи, її роль і місце в процесі неперервної освіти

Ключові слова: система вищої освіти, нормативно-правове поле, приватні університети, інтернаціональна вища освіта.

Grytsay (Loose) Y. O. Specificity and regulatory and legal framework of private universities in Germany/ Research Center of Management and Economics, Ukraine, Kirovograd

In this paper the characteristics of private universities and the legal regulation of their operation in Germany.

The article gives a brief description of the higher education system of Germany, identified the advantages and disadvantages of the state system of higher education, defined specificity of functioning of private universities and the basic regulations governing their activities.

Considered high school is considered in the context of socio-cultural factors of stability. Outlined benefits of a private school, its role and place in the process of continuing education.

Key words: higher education, private university, training, benefits, drawbacks, regulation.

Постановка проблемы. Университеты Германии являются одними из крупнейших центров образования в Европе. Причиной этому являются как экономические успехи страны и превращение ее в одну из ведущих индустриальных держав XX-XXI вв., так и длительный путь, который был проделан государством по пути развития культуры высшего образования. Наиболее характерной чертой немецких вузов является выраженная направленность на обучение студентов практическим навыкам и подготовка обучаемых к конкурентному рынку труда.

Высшее образование в Германии можно считать одним из старейших в Европе. Первые университеты были основаны еще во времена Средневековья (например, Гейдельбергский университет был основан в 1386 г., а Кельнский университет – в 1388 г.). С тех пор в Германии было открыто множество высших учебных заведений, и в наши дни их насчитываются уже сотни. Наиболее известные национальные университеты входят в ежегодный рейтинг лучших вузов планеты. Наравне с государственными и муниципальными учебными заведениями в Германии функционируют и частные вузы.

Развитие частного сектора высшего образования в Германии имеет относительно небольшую по времени историю – первые вузы подобного типа появились только в начале 1980-х годов. Учитывая, что частное образование в ФРГ активно развивается, то анализ немецкого опыта в современных условиях глобализации (в том числе и в области образования) имеет важное теоретическое и практическое значение. Материалы и взгляды исследователей на развитие частного сектора высшего образования Германии имеют подчас противоречивый характер, а сама тема платного образования вызывает постоянные споры среди различных представителей немецкого общества и порождает дискуссии в научном сообществе.

Цель статьи заключается в анализе специфики и нормативно-правовых основ деятельности частных университетов в Германии.

Основными вопросами исследования являются следующие: дать краткую характеристику системе высшего образования в Германии и выявить специфику развития частных учебных заведений, а также определить основные нормативные подходы к организации деятельности частных университетов.

В качестве методов исследования в данной работе использованы: сравнительный и системный анализ, изучение статистической информации, материалов открытых источников СМИ и Интернет по рассматриваемой теме.

Изложение основного материала. Современное высшее образование в Германии имеет серьезные преимущества на международной образовательной арене, к которым можно отнести:

- международное признание;
- достаточно либеральная система поступления в вузы;
- высочайшее качество программ обучения и возможность формирования собственной комбинации курсов обучения;
- широкие возможности трудоустройства выпускников, прохождение практики в немецких компаниях;
- финансовая доступность образования [3].

Основным принципом организации высшего образования в Германии считается «академическая свобода», которая позволяет любому студенту самостоятельно определять перечень изучаемых дисциплин, которые в последствии войдут в его диплом. При этом посещение занятий в вузе не является обязательным, и студент сам составляет свое учебное расписание, что позволяет планировать день в соответствии со своими интересами, а также определять график сдачи экзаменов.

Система высшего образования Германии включает в себя различные типы высших учебных заведений, которые способны удовлетворить потребности каждого студента. Образовательное поле в Германии представлено не только государственными, но также и негосударственными университетами, к которым относятся клерикальные и частные вузы.

В настоящее время в Германии функционирует более 400 государственных высших учебных заведений, из них примерно 120 классических университетов и университетов с техническим уклоном, и около 200 так называемых «Университетов прикладных наук». Такие учебные заведения финансируются за счет государственного бюджета, и, следовательно, обучение в них является бесплатным.

Кроме этого, в Германии ведут образовательную деятельность около 130 частных университетов, получающие финансирование от частных фондов, - соответственно, обучение в таком вузе оплачивает сам студент. Большинство университетов доступны для студентов со всего мира, вне зависимости от их гражданства и этнической принадлежности.

В настоящее время, высшее образование в Германии получают более 200 тыс. студентов из-за рубежа. При этом в частных вузах Германии

обучаются более 100 тыс. студентов, многие из которых являются иностранцами [4].

Значительная часть университетов Германии имеют многолетнюю (в некоторых случаях и многовековую историю), что определяет их облик – большинство старинных университетов располагаются в красивейших зданиях традиционной европейской архитектуры. Многие немецкие вузы располагают развитой инфраструктурой, включающей спортивные сооружения, рекреационные центры, большие библиотеки и собственные музеи.

Важно отметить, что системе высшего образования Германии присущи и некоторые недостатки, которые во многом являются обратной стороной существующих преимуществ:

- значительная загрузка государственных вузов;
- наличие полной свободы и самостоятельности студентов, что требует серьезного отношения к самоорганизации обучаемых;
- достаточно длительный университетский цикл обучения.

В отличие от многих западных стран, государственным вузам в Германии традиционно отдается предпочтение, а частные университеты в своем большинстве имеют более низкий статус. Во многом это связано с тем, что фундаментальные и прикладные научные исследования проводятся в основном на базе государственных вузов и лабораторий, частные в своем большинстве – «легкая кавалерия» - оперативно отвечающая на сигналы рынка труда. Бюджеты федеральных земель ФРГ традиционно несут значительные расходы на финансирование системы образования. Долгое время в Германии действовал Рамочный закон о высшем образовании, четко запрещавший плату за обучение в вузе. Однако в январе 2005 года высший суд страны подтвердил право каждой немецкой земли самой принимать решение о полномочиях в сфере высшего образования [10].

В результате земли практически сразу ввели плату за обучение в государственных вузах в размере около 500 евро за семестр. В связи с этим больше половины из двухмиллионного количества студентов государственных вузов вынуждены были срочно искать деньги, чтобы оплатить обучение.

Однако, нововведенному платному обучению в Германии была суждена недолгая жизнь. В последующие за решением суда годы платное высшее образование стало одним из самых главных пунктов выборных платформ земельных избирательных кампаний. В результате на сегодняшний день формально государственное высшее образование остается бесплатным (при этом существуют отдельные взносы на обеспечение обучения – административные издержки вуза, содержание общежитий и студенческий объединений, библиотечный абонемент и др.).

В условиях значительных расходов на финансирование системы государственного высшего образования власти федеральных земель

Германии используют различные возможности для развития частных университетов и снижения нагрузки на государственные вузы.

Как уже отмечалось нами ранее, история создания и развития частного сектора высшего образования в Германии относительно невелика и исчисляется всего несколькими десятками лет.

Так, первый немецкий вуз подобного типа – Университет Виттен-Хердеке (Universität Witten-Herdecke) был основан в 1982 году и функционирует до сегодняшнего дня. Правда, деятельность вуза не избежала скандалов – зимой 2008 года Университет Виттен-Хердеке стал объектом многих критических публикаций, поскольку оказался на грани банкротства. Выходя из кризиса, руководству вуза пришлось прибегнуть к непопулярным мерам – сокращению персонала и некоторым другим методам экономии [5].

Важно отметить, что само появление частных университетов в Германии, где долгое время образование на всех ступенях обучения было бесплатным и считалось общедоступным, сопровождалось в немецком обществе острой дискуссией, т.к. достаточно высокая цена обучения в частных университетах ограничила к ним доступ широких слоев общества.

Преимущества частных университетов определяются тем, что обучение в таких вузах предполагает в первую очередь индивидуальный подход к студентам. При этом активно используются современные информационные технологии и Интернет – общение с преподавателем возможно вести дистанционно через электронную почту и с помощью других технологий коммуникации.

Второй отличительной чертой частных университетов Германии выступает международная направленность обучения и преподавание предметов на иностранных языках (прежде всего, английском). Этот аспект делает частные вузы особенно популярными среди иностранцев.

Еще одним важным преимуществом частного образования в ФРГ является тесное сотрудничество учебных заведений со сферой бизнеса. Во многом это связано с тем, что значительная часть преподавателей вузов одновременно являются и руководителями крупных немецких компаний, что позволяет студентам проходить практику в престижных и известных компаниях, а впоследствии и трудоустройство.

В своей работе частные вузы делают акцент на тесной связи теоретического обучения с практикой, фактически давая своим студентам реальный шанс найти рабочее место еще во время пребывания в вузе. Также известны случаи, когда выпускники престижных частных университетов, работающие в крупных концернах и бизнес-структурах, гораздо охотней берут на работу выходцев из своего вуза [2, с. 49].

Кроме этого некоторые частные университеты дают своим выпускникам гарантию трудоустройства, что выглядит важным в современных условиях снижения безработицы в Германии и ужесточение конкуренции за рабочие места, в том числе и в связи с наплывом мигрантов.

Часто, в случае, если молодой специалист не находит работу в течение полугода после окончания частного вуза, то часть суммы, потраченной на обучение, компенсируется.

Среди технических специальностей, чаще всего, работодатели отдают предпочтение выпускникам государственных вузов. Но в сфере экономики и юриспруденции существуют престижные частные университеты, выпускники которых устраиваются на высокооплачиваемые должности в известные немецкие и иностранные компании. Студенты некоторых частных вузов, таких как, например, Высшая юридическая школа имени Буцериуса в Гамбурге (Bucerius Law School) или Университет Цеппелина во Фридрихсхафене (Zeppelin University), пользуются особым спросом среди работодателей. Одними из лучших медиков в Германии считаются выпускники медицинского факультета уже упомянутого выше Университета Виттен-Хердеке (Universität Witten-Herdecke). Кроме этого в Германии высоко ценятся выпускники частных университетов по таким специальностям как: паблик рилейшен, графический дизайн, дизайн одежды.

Главным вызовом частных университетов ФРГ выступает высокая стоимость обучения. Большинство расходов на обучение студенты вынуждены нести самостоятельно, большинство немецких фондов не выдают стипендии для получения образования в частном вузе. В отдельных вузах допускается финансирование по модели «отсроченного платежа», при которой оплата обучения откладывается на период после окончания обучения – при трудоустройстве.

Из-за недостатка спонсорского финансирования частные вузы не всегда могут позволить себе покупку дорогостоящего оборудования, достаточное финансирование лабораторных расходов и крупных научных проектов. В большинстве случаев частные вузы получают лишь незначительные дотации от государства только тогда, когда научные исследования реально применяются на практике в отдельных землях.

На сегодняшний день большинство студентов Германии пока предпочитают бесплатно обучаться в переполненных аудиториях государственных вузов, чем выкладывать за пятилетний курс магистерского обучения от 25 до 50 тысяч евро в частной высшей школе. Так, в 2013 году в частных учебных заведениях обучалось около 138 тыс. человек, а в государственных высших школах – почти 2,6 млн. студентов. Как отмечал представитель Конференции министров культуры федеральных земель А. Шмитц, количество частных вузов в Германии невелико потому, что они с трудом собирают средства и в большинстве случаев не выдерживают конкуренции с государственными вузами [8].

В свою очередь, частные университеты для привлечения студентов используют подходы, которые редко используются в государственных высших школах: например, возможности сдавать зачеты и экзамены в любое время в разных городах, где находятся филиалы частных вузов.

Кроме этого частные вузы выглядят привлекательными и за счет того, что до недавних пор ситуация с платой за обучение во многих землях Германии все-таки не была до конца прояснена. Например, в земле Бремен плата за регулярное обучение была отменена, однако за слишком долгую учебу (более 14 семестров) студент вынужден платить. Студентам земли Гессен также необходимо оплачивать до 800 евро с пятого семестра, проведенного в стенах вуза дольше положенного срока. Во многом это объясняется тем, что формально продолжительность вузовского обучения в Германии не ограничена, а записываться на экзамены студенты могут в любое время.

Кроме того, студентам некоторых федеральных земель приходиться платить за второе высшее образование от 300 до 650 евро за семестр. Правда, необходимо отметить, что в некоторых землях Германии от платы за обучение освобождены студенты, имеющие детей, инвалиды, а также особо одаренные.

Основные нормативные подходы к организации деятельности частных университетов в Германии. В статье 2 Конституции (Основного Закона) Германии (Grundgesetz fur die Bundesrepublik Deutschland) определено, что «высшее образование должно обеспечивать каждому независимо от пола, возраста, предшествующего образования, социального и профессионального статуса, политических и идеологических взглядов или национальности, возможность приобретать знания, умения и навыки, необходимые для полноценного участия в трудовой жизни и жизни общества в целом» [13].

Именно на основе этого принципа происходит формирование всей системы образования Германии, в том числе и функционирование частных университетов.

В отдельных землях ФРГ в соответствии с требованиями Конституции разрабатываются и принимаются региональные нормативные акты, конкретизирующие образовательную деятельность. Данный подход также закреплен конституционными требованиями, согласно которых ответственными за процесс развития науки и системы образования в Германии являются федеральные земли. Именно региональные органы определяют подходы к развитию системы высшего образования, его планированию и финансированию. С момента объединения Германии (1990) в состав ФРГ входит 16 земель.

Конституция Германии регулирует совместное функционирование Федерации (Bund) и земель в законодательных, административных, плановых финансовых вопросах. Федеральный совет (Bundesrat) совместно с Федеральным парламентом (Bundestag) выполняют в стране законодательные функции. Но при этом законы, которые затрагивают интересы земель, не могут быть утверждены без одобрения Федерального совета.

Земли Германии обладают полной культурной автономией, в том числе и в области высшего образования. Однако законодательные рамки развития

системы высшего образования определяются федеральным правительством. На основе действующих общих законодательных подходов, определяющих относительно однородную систему высшего образования на уровне регионов, органы власти отдельных земель Германии уже самостоятельно регулируют деятельность находящихся на их территории вузов на основе более подробных законодательных требований, содержащихся в региональных нормативных актах.

Правовой основой деятельности любых учреждений высшего образования в Германии выступает общефедеральный Основной (рамочный) закон о высшем образовании [14].

В области профессионального обучения (в том числе и высшего) действует несколько различных нормативных правовых актов:

- Закон о реформе профессионального образования (Berufsbildungsreformgesetz, BerBiRefG)) [9];
- Закон о профессиональном обучении (Berufsbildungsgesetz, BBiG) [6];
- Закон о содействии профессиональному обучению (Berufsbildungsförderungsgesetz, BerBiFG) [5];
- Закон об охране труда молодежи (Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend, JArbSchG) [11] и др.

Федеральный центр осуществляет общее руководство образованием: Министерство образования ФРГ разрабатывает концепцию образовательной политики, определяет общенациональные юридические рамки функционирования системы образования.

На уровне регионов Германии руководство образовательным процессом осуществляется земельными профильными министерствами и касается, прежде всего, финансовых и административных (кадровых) вопросов.

Существующая система взаимоотношений между федеральным правительством и регионами Германии достаточно сложна, и проанализировать ее детально в аспекте данного исследования выглядит затруднительным. Отметим лишь, что переговорный процесс достаточно трудоемок и длителен, результат чаще всего основывается на системе компромиссов и взаимных уступок, часто зависящих от распределения политического влияния между федеральным правительством и отдельными землями.

Рассматривая систему высшего образования Германию в целом, можно отметить, что высшее образование представляется в значительной степени децентрализованной системой. Однако на региональном уровне управление системой образования значительно централизовано и регламентировано органами власти земель, отвечающими за развитие высшего образования, управление им и финансирование.

Важно отметить, что условием существования частного университета в Германии является его признание государством и аккредитация учебных

программы, а также отдельных курсов обучения. При этом даже, если для частного вуза объявлен бессрочный период аккредитации, то он может быть отменен при наличии для этого достаточных оснований [12].

Политика федеральных земель в области высшего образования координируется и согласовывается (в том числе, в вопросах продолжительности обучения, каникул, содержания учебных программ, взаимного признания дипломов, форм и рамок автономии и самоуправления ВУЗов) основными руководящими органами системы образования:

- Постоянной конференцией министров образования и культуры земель ФРГ (КМК);
- Конференцией ректоров учебных заведений Германии (HRK);
- Федеральной земельной комиссией по планированию образования и развитию исследований (BLK);
- Советом по науке (Wissenschaftsrat), который является главным консультативным органом, объединяющим представителей Федерального правительства и правительств земель, ученых и представителей общественности.

Кроме этого важно упомянуть существование Информационной системы высшей школы (HIS), финансируемую совместно землями и федеральным правительством, которая оказывает существенную поддержку реформированию системы высшего образования и развитию частного высшего образования в Германии.

С целью оценки качества и обеспечения стандартов новых учебных курсов и присуждаемых степеней бакалавра и магистра в ФРГ действует межинституциональная система обеспечения качества, которая дополняет собой существующие вузовские системы управления качеством образования. В рамках этой системы КМК утверждена аккредитационная система, объединяющая Центральный аккредитационный межземельный совет и различные агентства для независимой оценки содержания и качестве новых учебных курсов. Кроме этого ФРГ также включена в процесс взаимодействия с сетью европейских агентств по оценке качества высшего образования.

С 2004 года в ФРГ действует Ассоциация частных учебных заведений (Der Verband der Privaten Hochschulen eV, VPH), представляющая интересы частных университетов в Германии. На сегодняшний день именно VPH является главным инструментом пропаганды частных университетов в Германии и консультационным органом по развитию системы частного обучения в стране [15].

Вопросы организации и планирования научного и учебного процессов в частных университетах входят в сферу компетенции органов управления самих вузов [1, с. 25].

Важно отметить, что в современных условиях частные вузы Германии наделяются все большей самостоятельностью и расширяют свои компетенции, что во многом обусловлено стремлением органов власти к

максимально возможной децентрализации управления, что является одной из задач модернизации высшего образования в Германии. Сегодня органы региональной власти передают вузам решение многих финансовых и административных вопросов, оставляя за собой общую стратегическую ответственность за сферу высшего образования.

Выводы. История создания и развития частного сектора высшего образования в ФРГ относительно невелика и исчисляется всего несколькими десятками лет. Несмотря на это, частное высшее образование активно развивается в Германии, составляя конкуренцию государственной системе образования.

К основным преимуществам частных университетов Германии следует отнести: использование индивидуального подхода к студентам, тесное сотрудничество учебных заведений со сферой бизнеса, международную направленность обучения и преподавание предметов на иностранных языках (прежде всего, английском), гарантии трудоустройства.

Правовой основой деятельности частных учреждений высшего образования в Германии выступает общефедеральный Основной (рамочный) закон о высшем образовании. В области профессионального обучения (в том числе и высшего) действует несколько различных федеральных нормативных правовых актов. На уровне регионов Германии в отношении частных университетов разрабатываются собственные законы и нормативные акты, а общее руководство этой сферой осуществляется земельными профильными министерствами.

В ФРГ действует трехуровневая система управления высшим образованием, осуществляемая на уровне федерального центра, земель и самих вузов. Частные университеты действуют в рамках федеральных и региональных требований к системе образования, однако при этом обладают значительной долей самостоятельности в организации научного и образовательного процесса.

Дальнейшие исследования лежат в сфере сравнительного анализа требований нормативных актов на уровне земель ФРГ в отношении частных университетов и выявления конкретных инструментов руководства (прежде всего, административных и финансовых) сферой частного образования региональными органами власти Германии.

Литература:

1. Добрянский И. А. Развитие негосударственной высшей школы в Украине: Автореф. дисс. докт. пед. наук: 13.00.01 /Педагогическая академия последипломного образования. – М., 2008. – 50 с.

2. Добрянский И. А. Негосударственное высшее образование в Украине: Монография. – М.: Педагогическая академия последипломного образования, 2007. – 446 с

3. Капустина О. Учеба в частном вузе: стоит ли игра свеч? [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dw.com.

4. Международные студенты [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.unipage.net/ru/student_statistics.
5. Розе А. Один шанс и тысячи. Обучение в госвузах Германии бесплатное, несмотря на финансовые трудности высшей школы [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK "http://www.rg.ru/2014/02/04/ obuchenie.html" http://www.rg.ru/2014/02/04/obuchenie.html.
6. Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ausbildernetz.de/plus/vor/ voreinstieg/ einflussgroessen/ berufsbildungsfoerderungsgesetz.rsys.
7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BJNR093110005.html.
8. D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK "https://www.academics.de/ wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html" https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html.
9. Die Reform der beruflichen Bildung Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz - BerBiRefG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.bmbf.de/pub/Synoptische_Uebersicht_Berufsbildungsreformgesetz.pdf.
10. German universities scrap all tuition fees [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.thetimes.co.uk/tto/news/world/europe/article4213550.ece.
11. Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend (JArbSchG) [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK "http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt.pdf" http://www.gesetze-im-internet. de/bundesrecht/ jarbschg/gesamt.pdf.
12. Goll D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.academics.de/ wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.htm
13. Grundgesetz fur die Bundesrepublik Deutschland [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/ grundgesetz/gg/245216.
14. Verwaltung der Hochschulbildung in der Bundesrepublik Deutschland [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://landabstracts.net.
15. VPH [Электронный ресурс] – Режим доступа: HYPERLINK "http://www.private-hochschulen.net" http://www.private-hochschulen.net.

References:

1. Dobryanckii I. A. Razvitie negosydarstvennoi vusshei shkolu v Ukraine: Avtorref. dycc. dokt. ped. nauk: 13.00.01 / Pedahohycheckaya akademyya poslediplomnoho obpazovaniya. - M., 2008. - 50 s.

2. Dobryanckii I. A. Private institutions of higher education in Ukraine: Monograph. - M .: Educational Academy of Postgraduate Education, 2007. - 446 s.
3. Kapustina O. Study in a private school: is it worth it? [Electronic resource] – Access: http://www.dw.com
4. International students Electronic resource] – Access: https://www.unipage.net/ru/student_statistics
5. Rose A. One chance in a thousand. Education in state universities in Germany free of charge, in spite of the financial difficulties of high school Electronic resource] – Access: HYPERLINK http://www.rg.ru/2014/02/04/obuchenie.html
6. Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) Electronic resource] – Access: http://www.ausbildernetz.de/plus/vor/ voreinstieg/ einflussgroessen/ berufsbildungsfoerderungsgesetz.rsys.
7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) Electronic resource] – Access: http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BJNR093110005.html.
8. D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland Electronic resource] – Access: HYPERLINK "https://www.academics.de/ wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html" https://www.academics.de/wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_privathochschulen_in_deutschland_36702.html.
9. Die Reform der beruflichen Bildung Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz - BerBiRefG) Electronic resource] – Access: https://www. bmbf.de/pub/Synoptische_Uebersicht_Berufsbildungsreformgesetz.pdf.
10. German universities scrap all tuition fees Electronic resource] – Access: http://www.thetimes.co.uk/tto/news/world/europe/article4213550.ece.
11. Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend (JArbSchG) Electronic resource] – Access: HYPERLINK "http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/ jarbschg/gesamt.pdf" http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jarbschg/gesamt. pdf.
12. Goll D. Sprunghaft gewachsen: Privathochschulen in Deutschland Electronic resource] – Access: https://www.academics.de/ wissenschaft/sprunghaft_gewachsen_ privathochschulen_in_deutschland_36702.htm
13. Grundgesetz fur die Bundesrepublik Deutschland Electronic resource] – Access: https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/ gg/245216.
14. Verwaltung der Hochschulbildung in der Bundesrepublik Deutschland Electronic resource] – Access: http://landabstracts.net.
15. VPH Electronic resource] – Access: HYPERLINK "http://www.private-hochschulen.net" http://www.private-hochschulen.net.

УДК 37.013.83

ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD), Дегтярьова Г. А.
Харківська академія неперервної освіти, Україна, Харків

Розглянуто системний, синергетичний, андрагогічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, диференційований, акмеологічний та аксіологічний підходи, на яких ґрунтується розробка концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти. Досліджено їхнє змістове наповнення, а також вперше розглянуто спрямованість основоположних принципів цих підходів на забезпечення діяльності в закладах післядипломної педагогічної освіти, орієнтованої на розвиток ІК-компетентності педагогів як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди, на створення умов для застосування педагогами набутих знань у галузі ІКТ у власній професійній діяльності, на їхні можливості для оцінки й самооцінки власного рівня ІК-компетентності з метою визначення шляхів її подальшого розвитку.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність (ІК-компетентність), система післядипломної освіти (ППО), системний, синергетичний, андрагогічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, диференційований, акмеологічний та аксіологічний підходи.

кандидат педагогических наук, доктор философии (PhD), Дегтярева Г. А.
Особенности научных подходов к развитию информационно-коммуникационной компетентности учителей филологических дисциплин в системе последипломного педагогического образования / Харьковская академия непрерывного образования, Украина, Харьков

Ключевые слова: информационно-коммуникационня компетентность (ИК-компетентность), система последипломного образования (ППО), системный, синергетический, андрагогический, компетентностный, личностно-деятельностный, дифференцированый, акмеологический и аксиологический подходы.

Candidate of science (Pedagogy), Doctor of Philosophy (PhD), Degtyaryova G. A.
Features of scientific approaches to the development of information- communication competence of teachers of linguistic disciplines in the system of postgraduate pedagogical education / Kharkiv Academy of Postgraduate Education, Ukraine, Kharkiv

Considered as systemic, synergetic, andragogical, competence, personal and activity, differentiated, acmeological and axiological approaches, underlying the development of the conceptual model for the development of IC-competence of teachers of linguistic disciplines in the system of postgraduate education. Investigated their semantic content, also first considered the direction of the fundamental principles of these

approaches to support activity in the institutions of postgraduate pedagogical education, focused on the development of the IC competence of teachers as in course and intercourse periods, on creation of conditions for the use of teachers acquired knowledge in the area of ICT in their own professional activity, their opportunities for assessment and self-assessment of their own level of your present level of IC competence to determine ways of its further development.

Keywords: information-communication competence (IC competence), the system of postgraduate education (PGE), systemic, synergetic, andragogical, competence approaches, personal and activity, differentiated, acmeological and axiological approaches.

Вступ. Цивілізаційні зміни та виклики до суспільства знань вимагають від нас розбудови освіти на засадах людиноцентризму, формування якісного людського капіталу, а також інформатизації освіти, в основі якої лежить постійний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що потребує від учителів оволодіння цими технологіями та постійного розвитку власної інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності), а від спрямованих на забезпечення освіту дорослих як важливої складової освіти впродовж життя закладів системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) – створити умови для неперервного розвитку людини до успішного життя в сучасному суспільстві знань на основі доречного використання наукових підходів до організації освітнього процесу.

Це потребує розробки на основі наукових підходів моделі *розвитку ІК*-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти, проте механічне перенесення підходів, які використовуються для формування та розвитку компетентностей майбутніх фахівців у ВНЗ, у заклади ППО є не доцільним з огляду на специфіку організації навчання в останніх, особливо необхідність урахування того, що в цих закладах навчаються дорослі люди і курс навчання є зазвичай нетривалим [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці науковцями (М. Ващенком, Л. Даниленко, А. Зубком, Н. Клокар, В. Краєвським, С. Крисюком, Ю. Олексіним, Н. Протасовою, М. Романенком, Л. Сігаєвою, Т. Сущенко, З. Філіпповою, П. Худоминським, Л. Шевчук, І. Якухном та ін.) досліджувалися як традиційні (знаннєвоцентристський, системний, діяльнісний, комплексний, особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний), так і нові (ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний, компетентнісний тощо) наукові підходи, що лежать в основі підвищення кваліфікації фахівців.

Мета статті – розглянути можливості наукових підходів до організації в системі післядипломної педагогічної освіти неперервного процесу розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переконані, що вибір підходів до організації в системі післядипломної педагогічної освіти процесу розвитку ІК-компетентності як одного із видів загальнопрофесійних компетентностей

педагогічних працівників обумовлюється показниками сформованості цієї компетентності у вчителя. Тому вважаємо, що максимально повно урахувати суть і особливості структури цієї компетентності та вибудувати стратегічні лінії її розвитку як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди в системі ППО дозволять системний, синергетичний, андрагогічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, диференційований, акмеологічний та аксіологічний підходи. Аналіз наукових джерел доводить необхідність з'ясування їхнього потенціалу щодо створення умов для розвитку ІК-компетентності педагогів у цілому, у тому числі розгляду їх як методологічної основи для розробки науково обґрунтованої концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі ППО. При цьому слід ураховувати, що компонентами будь-якого підходу є основні поняття, що використовуються в процесі пізнання чи перетворення, принципи як вихідні положення діяльності та прийоми і методи побудови процесу пізнання та перетворення [2, с. 197]. Розглянемо ці підходи детальніше.

Проблеми *системного підходу* як методологічної основи розвитку освіти активно та продуктивно досліджуються в працях багатьох науковців, більшість із яких розглядають системний підхід як «послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [3, с. 3].

Беззаперечно, що системний підхід до навчання вчителів «є основою для поєднання суб'єктного (внутрішній світ) та продуктивного (зовнішній світ) підходів, … застосування типології особистості, яка ґрунтується на принципі системного підходу, відповідно до якого ціле є більшим за суму своїх складових» [4].

О. Іонова виділяє такі основні системні принципи: цілісність; структурованість (упорядкованість); взаємозалежність системи й середовища; ієрархічність; множинність опису [5, с. 26-27]. Ці принципи, на нашу думку, є дуже важливими для розвитку ІК-компетентності вчителя. Так, *принцип цілісності* дозволяє встановити місце ІК-компетентності у системі загальнопрофесійних компетентностей вчителя, а також залежність кожного елементу ІК-компетентності як системи від його місця й функції всередині цієї компетентності; з'ясувати наявність інтегративних якостей, властивостей ІК-компетентності, що виникають унаслідок взаємодії її елементів. Спираючись на *принцип структурованості*, можемо описати ІК-компетентність учителя завдяки визначенню її структури. *Принцип взаємозалежності системи й середовища* допомагає з'ясувати, яким чином ІК-компетентність як система формується, розвивається й проявляється у процесі активної взаємодії з середовищем. Кожний елемент (компонент) вищеназваної компетентності можна розглядати як систему, а досліджувану систему (ІК-компетентність) – як один із компонентів більш

широкої системи – системи загальнопрофесійних компетентностей вчителя завдяки опертю на *принцип ієрархічності. Принцип множинності опису* дозволяє побудувати безліч різноманітних моделей розвитку ІК-компетентності для адекватного пізнання, кожна з яких описуватиме лише певний аспект цієї компетентності.

Таким чином, завдяки цьому підходу можна розглядати ІК-компетентність як цілісне особистісне утворення, систему взаємопов'язаних компонентів, а з іншого боку – системний підхід є підґрунтям для розгляду навчальної технології як системи при побудові концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти з урахуванням внутрішніх і зовнішніх умов навчання, зокрема навчання в курсовий і міжкурсовий періоди.

На увагу заслуговує і *синергетичний підхід*, засновниками якого вважають І. Пригожина та Г. Хакена.

Синергетичний підхід (теорія самоорганізації) ґрунтується на ідеях цілісності світу, одночасного поєднання системності та хаосу. Його суть полягає в дослідженні процесів самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур, пропагуванні нового образу світу, складно організованого, відкритого, що безперервно змінюється.

«Синергетичний підхід є суттєвим у навчанні дорослих, оскільки стимулює постійний розвиток особистості відповідно до вимог сучасності» [6, с. 173]. Він ґрунтується на специфічних категоріальних блоках, розроблених та обґрунтованих О. Дубасенюк [7] завдяки адаптації принципів синергетики до педагогічної дійсності в закладах післядипломної педагогічної освіти:

1. *Принцип природної самоорганізації, самодетермінованості педагогічних об'єктів* вимагає від викладачів закладів ППО висвітлити для слухачів курсів підвищення кваліфікації загальні закономірності розвитку ІК-компетентності педагога, що будуть зумовлювати оптимальне функціонування процесу самовідновлення й самозмін і будуть залежати від їхньої природної самоорганізації та самодетермінованості.

2. *Принцип неврівноваженої динаміки, флуктуації, стану нестійкості* дозволяє враховувати стан нестійкості нелінійного середовища в площині педагогіки – це невизначеність і можливість вибору. Саме можливість вибору слухачами курсів підвищення кваліфікації форм і методів розвитку ІК-компетентності в системі освіти як відкритої системи відбиває цей принцип.

3. *Принцип хаотичності процесів* передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань, навчального процесу, особистості, а слід навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, з позиції якої і хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, але й за певних обставин містити в собі творчий і конструктивний початок і дозволять педагогові використати набуті знання в галузі ІКТ під час самостійного створення дидактичних матеріалів із предмета.

4. *Принцип відкритості педагогічних систем, їх саморозвитку* дозволяє розширити теоретичний і практичний обрій аналізу педагогічних явищ, а також

пояснити слухачам курсів підвищення кваліфікації, що вони є відкритою системою, яка повинна перебувати в постійному розвитку, зокрема це стосується і розвитку їхньої ІК-компетентності.

5. *Принцип нелінійності, біфуркаційності освітніх процесів* передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації. Це, безперечно, стосується розвитку ІК-компетентності, оскільки через певний проміжок часу отримані раніше знання застарівають і це вимагає від педагога відчути цей критичний момент невизначеності майбутнього розвитку і спонукати свою діяльність до подальшого власного професійного зростання.

6. *Принцип імовірнісності, випадковості, багатомірності педагогічних явищ* орієнтує на багатомірність, багатокомпонентність і поліфонічність пізнаваних процесів, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання ролі випадковості в їхньому розвитку, коли завдання розвитку суспільства на динамічній фазі його історичного розвитку призводять до певної диференціації освіти, а, отже, і до її наступного структурування. Цей принцип дозволяє викладачам закладів ППО адекватно сформулювати стратегічні цілі освіти (у нашому випадку – розвитку ІК-компетентності) для правильної побудови процесу навчальної діяльності з урахуванням потреб слухачів курсів підвищення кваліфікації.

З урахуванням сказаного вище, ми переконливо можемо довести, що моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів має базуватись, передусім, на синергетичних засадах, що забезпечуватиме прогнозування і чітке формулювання стратегічних цілей, які визначають ефективність процесу, визначення тенденцій, оскільки синергетичний підхід передбачає вивчення процесів розвитку і саморозвитку, особливостей процесу моделювання [8], тому при розробці концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти ми будемо частково спиратися на принципи синергетичного підходу.

Науковці стверджують, що одним із перспективних підходів до підвищення ефективності професійної перепідготовки фахівців в умовах ППО є *андрагогічний підхід*, оскільки він «лежить в основі технології навчання дорослих, у тому числі і вчителів, передбачає врахування як особливостей дорослих людей: володіння організаційним досвідом, здатністю самостійно обирати потрібну інформацію, умінням самоконтролю процесу навчання, так і особливостей їхньої навчальної діяльності: навчання дорослих відбувається у вигляді короткотривалих інтенсивних спалахів, спрямованих на досягнення миттєвої мети; намічена мета виступає у вигляді конкретної проблеми; відсутній інтерес до загальних принципів» [9].

Теоретичною основою процесу навчання дорослих є андрагогіка, науково-методичною основою якої є технологія навчання дорослих, яка ґрунтується на врахуванні сформульованих С. Змєйовим [10, с. 111-112] основних принципів навчання дорослих, котрі не заперечують дидактичних принципів педагогіки і які сприяють створенню умов для розвитку такого виду загальнопрофесійних

компетентностей педагога, як ІК-компетентність і відповідно до котрих дорослій людині притаманна ведуча роль у процесі навчання:

1. *Принцип пріоритетності самостійного навчання*, коли організація самостійної діяльності стає основним видом навчальної роботи дорослих. Значну допомогу в цьому надає відкрита освіта, зокрема дистанційне навчання, яке не може ефективно функціонувати і розвиватися без сучасного інформаційного забезпечення закладів системи ППО. Саме підвищення кваліфікації шляхом дистанційного навчання потребує від педагогів певних знань і вмінь у галузі ІКТ.

2. *Принцип спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу та їх взаємодії* пов'язаний із плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання. Так, викладачі закладів ППО спільно зі слухачами можуть визначити актуальні для них теми, що потребують включення до освітніх програм курсів підвищення кваліфікації, зокрема тем, пов'язаних із удосконаленням і розвитком ІК-компетентності, розробляти критерії оцінювання та самооцінювання цієї компетентності.

3. *Принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду, практичних знань, умінь, навичок того, хто навчається, та коригування досвіду і особистісних установок,* завдяки якому ми можемо з'ясувати, що дає вчителеві використання ІКТ, де, коли і як він застосовував ці технології, а потім вмотивувати його до подальшого вдосконалення власної ІК-компетентності.

4. *Принцип індивідуалізації та диференціації навчання* дозволяє викладачам закладів ППО враховувати професійний рівень і потреби кожного слухача, наприклад, їхні потреби, які стосуються отримання нових знань, умінь і навичок роботи з ІКТ та мережею Інтернет і використання їх можливостей у професійній діяльності.

5. *Принцип системності навчання* передбачає дотримання відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам і оцінці результатів. На ньому ґрунтується організація закладами ППО системної роботи з розвитку ІК-компетентності педагогів як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди.

6. *Принцип контекстності навчання* полягає у використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні, його націленість на розв'язання професійних і соціальних проблем дорослої людини також і засобами ІКТ.

7. *Принцип актуалізації результатів навчання* передбачає негайне застосування набутих дорослими знань, умінь, навичок та якостей на практиці. Дійсно, підвищення рівня ІК-компетентності під час навчання на курсах і спецкурсах тільки заради отримання свідоцтва не буде мати сенсу, якщо набуті нові знання, уміння, навички в галузі ІКТ не будуть негайно затребувані й використані у професійній діяльності.

8. *Принцип елективності навчання* означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання та способів оцінювання його результатів. Він є важливим для створення умов для розвитку професійних компетентностей, у тому числі й ІК-компетентності педагогів.

9. *Принцип розвитку освітніх потреб*, відповідно до якого результати

навчання оцінюються виявленням реального рівня розвитку ІК-компетентності, без якого неможливе досягнення поставленої мети.

10. *Принцип усвідомленості навчання* ґрунтується на свідомому ставленні дорослого до освітнього процесу і спонукає до самомотивації, що є дуже важливим для розвитку ІК-компетентності педагогів.

11. *Принцип добровільності* вказує на індивідуальну позицію того, хто навчається, і залежить від його бажання вчитися й обмінюватися досвідом із колегами, зокрема з питань використання ІКТ у професійній діяльності.

Можемо дійти висновку, що під час розвитку ІК-компетентності в курсовий і міжкурсовий період найбільш оптимальними шляхами реалізації андрагогічного підходу в системі післядипломної освіти є побудова навчального процесу в закладах ППО на основі андрагогічних принципів, які дозволять диференціювати й індивідуалізувати навчальний процес (за умови обов'язкового врахування рівня ІК-компетентності, на якому перебуває педагог, що дозволить вибудувати індивідуальний освітній маршрут розвитку цієї компетентності), спиратися в навчанні на професійний досвід педагогів, зокрема на використання ІКТ у професійній діяльності, організацію дистанційного навчання для задоволення нагальних потреб учителів і створення комфортних умов навчання, побудову навчального процесу з урахуванням життєвої (професійної) потреби слухачів курсів, наприклад, організації навчання на тематичних курсах і спецкурсах із проблеми використання ІКТ у професійній діяльності, що дозволить спрямувати навчання на забезпечення освітніх і професійних запитів педагогічного працівника для його переходу на більш високий щабель професійного й особистісного розвитку. Саме ці аспекти андрагогічного підходу буде враховано при розробці концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі ППО.

Перейдемо до розгляду *компетентнісного підходу*, що є спробою світової спільноти привести у відповідність освіту і потреби ринку, стерти протиріччя між навчальною та професійною діяльністю [11; 12]. Беззаперечним є те, що цей підхід є ключовим і в процесі модернізації усіх ланок освіти в Україні, зокрема і системи післядипломної педагогічної освіти, саме тому висвітлення його основних положень у контексті підвищення кваліфікації педагогів є актуальною потребою часу.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців має відповідати запитам виробничої сфери, долати розрив між академічною підготовкою спеціалістів для всіх сфер суспільного виробництва та реальною виробничою діяльністю з її мінливими запитами, відсутніми типовими ситуаціями, схильністю до непередбачуваності [13]. Він «потребує трансформації змісту післядипломної педагогічної освіти, перетворення його з моделі, яка об'єктивно існує для «всіх» педагогів, на суб'єктивні надбання кожного педагога, що їх можна виміряти» [14, с. 23].

Особливо важливе значення у процесі реалізації компетентнісного підходу в системі ППО мають такі принципи [15]:

- *Принцип життєтворчості* виявляється в самостійній і свідомій побудові людиною власної життєвої стратегії на основі набутих знань, досвіду, переконань

і цінностей та врахування об'єктивного співвідношенні власних прагнень і можливостей, зокрема у визначенні необхідності формування й розвитку тих професійних компетентностей, наприклад, ІК-компетентності, які дозволять самореалізуватися й досягти визначених життєвих орієнтирів.

- *Принцип особистісної спрямованості компетентнісної освіти* базується на ставленні до того, хто навчається, як до суб'єкта, ціннісному сприйнятті кожної особистості, повазі до її самобутності. Його реалізація передбачає підтримку того, хто навчається, розвиток у нього механізмів саморозвитку, самозахисту, самовиховання, які необхідні для людського життя [16] і полягає в підтримці та розвиткові природних задатків становлення його самобутності, формуванні здатності до соціальної та творчої самореалізації засобами ІКТ.

- *Принцип діяльнісної спрямованості навчального процесу* є основою компетентнісно спрямованої освіти, за ним необхідною умовою набуття компетентностей є власна активна діяльність людини, причому кожна компетентність набувається під час відповідної діяльності. Це висуває певні вимоги до організації навчальної діяльності. Набути необхідний рівень ІК-компетентності людина зможе завдяки власній активній і продуктивній діяльності, спрямованій на отримання під час усвідомленої діяльності необхідних знань, умінь, навичок у галузі ІКТ та їх використання у професійній діяльності.

- *Принцип опори на попередній досвід* ґрунтується на положенні про те, що компетентності набуваються людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу соціального середовища тощо. Саме цей принцип засвідчує, що чим багатший та різноманітніший досвід продуктивної діяльності має той, хто навчається, тим ефективніше відбуватиметься процес набуття ним компетентностей, зокрема ІК-компетентності, якої потребує кожний активний член сучасного суспільства.

- *Принцип творчого осмислення соціального досвіду* розглядає можливість побудови людиною власної життєвої стратегії в умовах постійних змін. Він є визначальним, оскільки в умовах бурхливого розвитку інформаційних технологій ІК-компетентність потребує постійного усвідомленого вдосконалення та розвитку.

- *Принцип спрямованості на результат* передбачає розгляд результату освіти з погляду його затребуваності суспільством, забезпечення спроможності людини відповідати запитам суспільства, ринку праці, мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, тобто відповідність власного рівня ІК-компетентності та особистого потенціалу запитам суспільства, що дозволить ефективно розв'язувати професійні та особисті проблеми. Він лежить в основі успішності життєдіяльності особистості.

- *Принцип освіти для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку* на основі засвоєння тим, хто навчається, соціально значущих умінь (компетенцій). Саме цей принцип спонукає до усвідомлення необхідності постійного розширення власних знань, умінь і навичок, пояснює, що освіта потрібна не заради офіційного документа, а для того, щоб бути ефективним у професійній діяльності, стати успішним у житті, а також дозволяє реалізувати діяльнісний підхід при формуванні й розвитку ІК-компетентності.

- *Принцип оцінювання* надає можливості тому, хто навчається, самому планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійної самооцінки. Саме можливість оцінки й самооцінки власного рівня ІК-компетентності стає відправною точкою для побудови індивідуальної траєкторії навчання щодо розширення набутих знань та вмінь у галузі ІКТ.

Основи *особистісно-діяльнісного підходу* були закладені Б. Ананьєвим, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, К. Ушинським у працях із психології, де поняття особистості є його ключовою дефініцією, а особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, сама визначає характер цих категорій, при цьому наголошуючи, що діяльнісний компонент є визначальним для формування особистісно-діяльнісного підходу, а особистісний компонент постулує, що провідне місце в навчально-виховному процесі займає той, хто навчається, і його мотиви, мета та неповторна індивідуальність. Усі науковці, які досліджували особливості цього підходу, наголошують на необхідності синтезу особистісного і діяльнісного підходів, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність образу вчителя-новатора.

Особистісно-діяльнісний підхід означає перегляд традиційних уявлень про те, що процес навчання – це переважно повідомлення знань, формування умінь, навичок, і перехід до більш продуктивної форми взаємодії викладача і того, хто навчається, – суб'єкт-суб'єктної, діалогічної [17, с. 117].

Слід зазначити, що в системі ППО широко застосовують цей підхід, ураховуючи те, що він передбачає зв'язок змісту професійної освіти і навчання з професійно-трудовою діяльністю. Оскільки особистість саме «завдяки діяльності отримує можливість саморозвитку, отримання реальних можливостей для свого професійного становлення» [18, с. 20], тому цей підхід є одним з основних, на які ми спиратимемося, плануючи розвиток ІК-компетентності педагога в системі ППО.

Виокремимо ті принципи особистісно-діяльнісного підходу, які, на нашу думку, є важливими для розробки концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі ППО:

Принцип індивідуального підходу, який дозволяє викладачам закладів ППО враховувати професійний рівень, вік, наявність комп'ютера вдома і на робочому місці і потреби кожного слухача, зокрема потреби, які стосуються отримання нових знань, умінь і навичок в галузі ІКТ і використання їх можливостей у професійній діяльності.

Принцип особистісного підходу, відповідно до котрого викладачам, вивчаючи ту чи іншу сторону того, хто навчається, ті чи інші його якості, слід намагатися підтримувати та розвивати природні задатки людини, становлення її самобутності, формування здатності до соціальної та творчої самореалізації, зокрема і засобами ІКТ.

Принцип гуманістичної спрямованості, розглядається як «олюднення» навчання, що засвідчує визнання цінності людини. Він забезпечує право людини на вільний розвиток і вияв власний здібностей саме тоді, коли вона цього потребує для

реалізації власних цілей педагогічної діяльності або особистого накопичення знань шляхом використання ІКТ, і є тим фактором, що спонукає людину до розширення власних знань у галузі ІКТ і застосування цих технологій тоді, коли в цьому виникає потреба або для створення комфортних умов діяльності.

Принцип активності й самостійності у навчанні враховує важливу закономірність пізнавальної діяльності людини, що знання – це результат самостійної розумової праці особистості. Тому при організації навчального процесу в закладах ППО потрібно відштовхуватися від цієї закономірності як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди, щоб залучати вчителів до активної навчальної праці з оволодіння та вдосконалення ІК-компетентності. При цьому той, хто навчається, повинен бути суб'єктом творчої пізнавальної діяльності й чітко усвідомлювати ціль навчання (наприклад, розвиток власної ІК-компетентності), уміти планувати й організовувати свою діяльність із розвитку власної ІК-компетентності, зокрема через систему дистанційного навчання, здійснювати її самоаналіз і самоконтроль (чого навчився в галузі ІКТ, як підвищилась ефективність педагогічної діяльності із застосуванням цих технологій), усвідомлювати відповідальність за результати власної навчально-пізнавальної діяльності та використання набутих знань у професійній діяльності, зокрема доречного застосування ІКТ при навчанні предмета, при самостійному створенні мультимедійних дидактичних матеріалів, програмних засобів навчального призначення, оприлюдненні власних напрацювань на особистому сайті, блозі тощо.

Принцип єдності свідомості і діяльності, який базується на свідомій діяльності, є дуже важливим для розвитку ІК-компетентності та спрямованій на постійне вдосконалення набутих знань у галузі ІКТ.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід до проблеми розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах ППО дозволяє викладачам адресно планувати підвищення кваліфікації та індивідуальну роботу зі слухачами курсів, реалізувати потенційні можливості кожного з них, створювати умови для задоволення запитів із самоосвіти та сприяти формуванню у слухачів курсів підвищення кваліфікації навичок професійного саморозвитку, знаходити шляхи вдосконалення особистісних і професійних якостей на підставі врахування того, що становлення й розвиток ІК-компетентності особистості здійснюється через її власну діяльність.

Значну увагу дослідженню суті й ролі *диференційованого підходу* та організації навчання на його основі приділяла низка науковців, які переконані, що в процесі навчання дорослих має переважати диференційований підхід, оскільки в закладах ППО переважає неоднорідний склад учасників навчального процесу (слухачі зазвичай мають різний досвід роботи і рівень професійної підготовки) на курсах підвищення кваліфікації і потребує додаткової уваги викладачів закладів ППО.

Н. Клокар розглядає дефініцію «диференційований підхід» у системі ППО «як комплекс організаційно-управлінських, психолого-педагогічних і науково-

методичних умов, що забезпечують процес ПК (підвищення кваліфікації) педагогічних працівників на різних етапах післядипломної освіти з урахуванням їхніх кваліфікаційних категорій, досвіду, індивідуальних запитів і потреб професійного розвитку й самореалізації» [19].

Здійснення диференційованого підходу до процесу розвитку ІК-компетентності вчителів «може здійснюватися за трьома векторами: відповідно до професії, отриманої у вищому навчальному закладі; відповідно до рівня оволодіння комп'ютерною грамотністю; відповідно до рівня сформованості спеціальних компетентностей» [20].

С. Іванова [21] виділяє три принципи диференційованого підходу, на які варто спиратися, плануючи систему роботи з розвитку ІК-компетентності в закладах ППО: *урахування стажу*, що дозволить оптимізувати процес розвитку ІК-компетентності шляхом свідомого й обґрунтованого вибору слухачем найбільш раціонального характеру діяльності, спрямованої на вдосконалення його знань та вмінь у галузі ІКТ; *урахування індивідуальних потреб*, бо кожен з учителів одного фаху володіє власним життєвим, побутовим і соціальним досвідом, зокрема досвідом або мінімальним досвідом використання ІКТ у професійній діяльності; *урахування специфіки галузі науки фахівця*, бо зміст навчання, спрямованого на розвиток ІК-компетентності, для слухачів певного предмета має бути різним, оскільки вчителі повинні знати, яким чином використовувати потенціал ІКТ для вдосконалення методики навчання свого предмета.

Із вищесказаного витікає, що застосування диференційованого підходу для конструювання і реалізації освітнього процесу в системі ППО дозволяє розробити індивідуальні освітні траєкторії розвитку ІК-компетентності слухачів з урахуванням під час підвищення кваліфікації соціально-педагогічного та суб'єктного досвіду кожного слухача, його стажу, віку, кваліфікації, мотивації, актуальної професійної проблеми та розвитку індивідуальних освітніх потреб.

В основі *акмеологічного підходу* лежить наука акмеологія, яка досліджує набуття людиною досконалості, зрілості, професіоналізму впродовж всього життя [22, с. 263].

Акмеологічний підхід в освіті спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її розвиток, на рух людини, яка дорослішає, і дорослої людини від однієї вершини до іншої, досягнення акме на різних рівнях її зрілості, у творчості, здоров'ї і т. ін. [23]. Цей підхід постає ефективним засобом оптимізації процесу професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя [7].

Застосування цього підходу в післядипломній освіті має свої особливості та передбачає створення особистісно-гармонійного професійного іміджу та «Я»-концепції педагога; організацію особливого акмеологічного середовища; утвердження власної акмеологічної позиції; розвиток інноваційного творчого потенціалу педагога як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди; самоосвітню діяльність педагога; складання ним плану самовдосконалення; самореалізацію власного творчого потенціалу; поповнення власного професійно-педагогічного арсеналу інтерактивними формами та методами навчання; залучення слухачів курсів підвищення кваліфікації до науково-дослідної діяльності; розвиток

корпоративної культури; складання плану-проспекту самовиховання; розробку власної самопрезентації, укладання творчого портфоліо вчителя; підвищення його загальноосвітнього й культурного рівнів [24].

До акмеологічних принципів належать принципи суб'єкту діяльності, життєдіяльності, потенційного та актуального, моделювання, оптимальності, операційно-технологічний і зворотного зв'язку [25; 22], завдяки яким застосування цього підходу в системі ППО дозволить забезпечити посилення професійної мотивації, стимулювання активного саморозвитку, самовдосконалення й реалізації творчого потенціалу, виявлення та результативне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності педагога.

Розглянемо, завдяки чому опора на деякі з перелічених вище принципів акмеологічного підходу дозволить розробити найбільш оптимальну концептуальну модель розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти. Так, *принцип суб'єкту діяльності* допоможе викладачам закладів ППО визначити шляхи розвитку у педагогічних працівників ІК-компетентності, котрі будуть ураховувати реальний рівень цієї компетентності, на якому перебуває педагог, та зможуть максимально повно навчити особистість задовольняти свої потреби щодо самовираження в професії та сприяти забезпеченню найвищої якості його професійної діяльності завдяки ефективному й доречному використанню ним засобів ІКТ; *принцип потенційного та актуального* допоможе виявити резерви особистості для постійного вдосконалення та самовдосконалення власної ІК-компетентності; *принцип моделювання* дозволить спроектувати співвідношення реального рівня ІК-компетентності й перспективи та шляхи її розвитку; урахування *принципу зворотного зв'язку* допоможе вибудувати індивідуальну траєкторію самореалізації для формування і становлення «Я»-концепції, складовою якої є ІК-компетентність.

Отже, саме на це ми будемо звертати увагу при розробці концептуальної моделі розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аксіологічний підхід розглядається в науці «як сукупність принципів смислу життя, залучення оцінки до розумової діяльності, перегляду обґрунтування етичних критеріїв, зв'язків пізнання не тільки з інтелектом, а й з волею; визначає раціональне і духовне ставлення до світу, до людини; потребує звернення до рефлексії різноманітного буття людини, у якому вона живе і рухається шляхом освітньо-культурного зростання» [26, с. 22].

Реалізація в закладах системи ППО «науково обґрунтованої, поетапної програми формування ціннісних орієнтацій, спрямованої на усвідомлення педагогами власної системи ціннісних орієнтацій та необхідності її наближення до моделі професійних ціннісних орієнтацій учителя-гуманіста (когнітивний компонент); розвиток сукупності емоційно-оцінювальних ставлень учителя до педагогічних цінностей і власних професійних позицій, переживання їх значущості (емотивний компонент); розвиток активної професійної позиції, збагачення суб'єктного ціннісно-смислового досвіду (когнітивний компонент)» забезпечить оптимізацію

формування їхніх професійних ціннісних орієнтацій [27].

Суть аксіологічного підходу зафіксована в системі аксіологічних принципів, до яких належать: *принцип рівноправ'я філософських поглядів*; *принцип рівнозначності традицій і творчості* та *принцип екзистенціальної рівності людей, соціокультурного прагматизму* [28]. Л. Блинов [29, с. 176-183], досліджуючи особливості реалізації аксіологічного підходу в післядипломній педагогічній освіті, дещо змістив акценти і сформулював ті принципи, на які ми будемо спиратися при розробці моделі ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін:

- *принцип соціалізації* забезпечить доступність отримання всіма педагогами, без винятку, за допомогою ресурсів мережі Інтернет і завдяки створенню системи дистанційного навчання знань та необхідної інформації для їх подальшого застосування у житті, що дозволить відчути себе частиною педагогічного соціуму;

- *принцип гуманізації та гуманітаризації*, за яким завдяки врахуванню права людини на вільний розвиток і вияв власних здібностей щодо використання ІКТ тоді, коли вона цього потребує для реалізації власних цілей педагогічної діяльності або особистого життя, ці технології за рахунок своїх особливостей дозволяють гуманізувати працю вчителя та слугують не стільки накопиченню знань, а є фактором, що спонукає людину до постійного надбання нових знань у галузі ІКТ;

- *принцип інтеграції*, який передбачає створення умов для забезпечення педагогічної підтримки особистості щодо надання їй можливості вибору шляхів підвищення рівня власної ІК-компетентності, що дозволить їй самореалізуватися в професії завдяки інтеграції знань, умінь, навичок у галузі ІКТ при організації навчання та самонавчання.

Таким чином, застосування *аксіологічного підходу* під час набуття кожною людиною ІК-компетентності, що є шляхом до комп'ютерної грамотності, дозволить визначити з позиції введення певних гуманістичних ціннісних орієнтацій стратегії її подальшого розвитку і забезпечить доступність отримання всіма педагогами знань та необхідної інформації з різних джерел для їх ефективного подальшого застосування у житті.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, можемо дійти висновку, що принципи, розглянуті у цьому дослідженні, перетинаються між собою і працюють на досягнення спільного результату, хоча є компонентами різних наукових підходів, без інтеграції яких не можна розробити ефективну концептуальну модель розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти.

Література:

1. Грабовський П. П. Дидактичні принципи розвитку інформаційної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти

[Електронний ресурс] / П. П. Грабовський. – Режим доступу: jurnal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/…/1 – Назва з титул. екрана.

2. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В. та ін.; За заг.ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

3. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / Гончаренко Семен, Кушнір Василь, Кушнір Григорій // Шлях освіти. – 2008. – № 4 (50). – С. 2-10.

4. Романова Ганна Концептуальні засади підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій [Електронний ресурс] / Ганна Романова. – Режим доступу: http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/27_2013/4.pdf – Назва з титул. екрана.

5. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи / О. М. Іонова / Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків; Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – С. 22-80.

6. Іванова С. М. Проблема розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників / С. М. Іванова // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. – Вип. 14. – Херсон, 2013. – С. 110–119.

7. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

8. Войцехівський М. Ф. Педагогічні аспекти професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / М. Ф. Войцехівський. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/voycehivskiy.htm – Назва з титул. екрану.

9. Кравчук Л. В. Реалізація андрагогічного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Кравчук. – Режим доступа: http://konferenciya. jimdo.com/3-%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D0%BE%D0%BA/3-7-%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA-18-04/ – Назва з титул. екрана.

10. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

11. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя/ В. А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.

12. Мехрабов А. О. Особенности применения компетентностной модели в образовании / А. О. Мехрабов // Научные труды Института проблем образования Азербайджана. – 2009. – Вып. 2. – С. 3-7.

13. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / Микола Головань // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей

майбутнього фахівця. Матеріали III міжвузівської науково-практичної конференції 5-6 грудня 2012 р. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 21-23.
14. Ніколенко Л. Т. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації / Л. Т. Ніколенко // Учебные записки. – 2005. – № 3. – С. 23-27.
15. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://allhemi.blogspot.com/2014/06/blog-post_6169.html#more – Назва з титул. екрана.
16. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2006. – 640 с.
17. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – Дрогобич: «КОЛО», 2003. – 143 с.
18. Безбородих С. М. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога / Безбородих Світлана Миколаївна. / Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2013. – Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Випуск 28. – С. 19-21.
19. Клокар Н. І. Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті регіону на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/klokar.htm – Назва з титул. екрана.
20. Назаренко В. С. Підходи до процесу розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей учителів у закладах післядипломної освіти / В. С. Назаренко // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1 (33). – С. 102-109.
21. Іванова С. М. Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук / С. М. Іванова / Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 3 (69). Педагогічні науки, 2013. – С. 171-178.
22. Рибалко Л. С. Акмеологічний підхід / Л. С. Рибалко / Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків; Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – С. 260-277.
23. Бочарова Е. П. Акмеологический поход к образованию / Е. П. Бочарова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – № 4. – С. 5-10.
24. Ніколаєску І. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти / Інна Ніколаєску / Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2012. – № 5. – Ч. 1. – С. 245-251.
25. Гладкова В. М. Основи акмеології: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Л.: Новий світ, 2000. – 320 с.

26. Ларіна Н. Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів: навч.-метод. матеріали / Н. Б. Ларіна; уклад. Г. І. Бондаренко. – К.: НАДУ, 2013. – 52 с.
27. Тихомиров С. В. Психолого-педагогічні умови розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній педагогічній освіті / С. В. Тихомиров / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015, Вип. 42 (95). – С. 369-373.
28. Рогова О. Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти / О. Г. Рогова // Грані. – липень – серпень 2010. – № 4(72) – С. 56-59.
29. Блинов Л. В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Блинов. – Биробиджан, 2001. – 320 с.

References:

1. Hrabovskyi P. P. Dydaktychni pryntsypy rozvytku informatsiinoi kompetentnosti vchytelia v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Elektronnyi resurs] / P. P. Hrabovskyi. – Rezhym dostupu: jurnal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/…/1 – Nazva z tytul. ekrana.
2. Filosofski abrysy suchasnoi osvity: Monohrafiia / Avt. kol.: Predborska I., Vyshynska H., Haidenko V. ta in.; Za zah.red. I. Predborskoi. – Sumy: VTD «Universytetska knyha», 2006. – 226 s.
3. Honcharenko S. Metodolohichni osoblyvosti naukovykh pohliadiv na pedahohichnyi protses / Honcharenko Semen, Kushnir Vasyl, Kushnir Hryhorii // Shliakh osvity. – 2008. – № 4 (50). – S. 2-10.
4. Romanova Hanna Kontseptualni zasady pidhotovky vykladachiv vyshchykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv do proektuvannia navchalnykh tekhnolohii [Elektronnyi resurs] / Hanna Romanova. – Rezhym dostupu: http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/27_2013/4.pdf – Nazva z tytul. ekrana.
5. Ionova O. M. Systemnyi ta synerhetychnyi pidkhody / O. M. Ionova / Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia / Za zah. red. d. ped. nauk, chl.-kor. NAPN Ukrainy V. I. Lozovoi. – Kharkiv; Vyd-vo Virovets A. P. «Apostrof», 2012. – S. 22-80.
6. Ivanova S. M. Problema rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti naukovykh pratsivnykiv / S. M. Ivanova // Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti. – Vyp. 14. – Kherson, 2013. – S. 110–119.
7. Profesiina pedahohichna osvita: akme-synerhetychnyi pidkhid: Monohrafiia / Za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 389 s.
8. Voitsekhivskyi M. F. Pedahohichni aspekty profesiinoho rozvytku osobystosti vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity [Elektronnyi resurs] / M. F. Voitsekhivskyi. – Rezhym dostupu: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/voycehivskiy.htm – Nazva z tytul. ekranu.

9. Kravchuk L. V. Realizatsiia andrahohichnoho pidkhodu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Elektronnyi resurs] / L. V. Kravchuk. – Rezhym dostupa: http://konferenciya. jimdo.com/3-%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D0%BE%D0%BA/3-7-%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA-18-04/ – Nazva z tytul. ekrana.

10. Zmeev S. Y. Andrahohyka: osnovy teoryy, ystoryy y tekhnolohyy obuchenyia vzroslykh / S. Y. Zmeev. – M.: PER SЭ, 2007. – 272 s.

11. Adolf V. A. Professyonalnaia kompetentnost sovremennoho uchytelia / V. A. Adolf. – Krasnoiarsk, 1998. – 310 s.

12. Mekhrabov A. O. Osobennosty prymenenyia kompetentnostnoi modely v obrazovanyy / A. O. Mekhrabov // Nauchnye trudy Ynstytuta problem obrazovanyia Azerbaidzhana. – 2009. – Vyp. 2. – S. 3-7.

13. Holovan M. S. Kompetentnisnyi pidkhid u protsesi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh / Mykola Holovan // Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnoho fakhivtsia. Materialy III mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii 5-6 hrudnia 2012 r. – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2012. – S. 21-23.

14. Nikolenko L. T. Osobystisno oriientovana osvita ta shliakhy yii realizatsii v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii / L. T. Nikolenko // Uchebnыe zapysky. – 2005. – № 3. – S. 23-27.

15. Dydaktychni zasady kompetentnisnoho pidkhodu v osviti [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: http://allhemi.blogspot.com/2014/06/blog-post_6169.html#more – Nazva z tytul. ekrana.

16. Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky: Naukovo-metodychnyi posibnyk / Za red. I. H. Yermakova. – Zaporizhzhia: KhNRBTs, 2006. – 640 s.

17. Vyshnevskyi O. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky / O. Vyshnevskyi. – Drohobych : «KOLO», 2003. – 143 s.

18. Bezborodykh S. M. Osobystisno-diialnisnyi pidkhid u rozvytku konkurentospromozhnoho pedahoha / Bezborodykh Svitlana Mykolaivna. / Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, 2013. – Seriia «Pedahohika, sotsialna robota». – Vypusk 28. – S. 19-21.

19. Klokar N. I. Kontseptsiia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u pisliadyplomnii osviti rehionu na zasadakh dyferentsiiovanoho pidkhodu / N. I. Klokar – Rezhym dostupu: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/klokar.htm – Nazva z tytul. ekrana.

20. Nazarenko V. S. Pidkhody do protsesu rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei uchyteliv u zakladakh pisliadyplomnoi osvity / V. S. Nazarenko // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2011. – № 1 (33). – S. 102-109.

21. Ivanova S. M. Model rozvytku informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti naukovykh pratsivnykiv u haluzi pedahohichnykh nauk / S. M. Ivanova / Visnyk

Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. – Vypusk 3 (69). Pedahohichni nauky, 2013. – S. 171-178.
22. Rybalko L. S. Akmeolohichnyi pidkhid / L. S. Rybalko / Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen: kolektyvna monohrafiia / Za zah. red. d. ped. nauk, chl.-kor. NAPN Ukrainy V. I. Lozovoi. – Kharkiv; Vyd-vo Virovets A. P. «Apostrof», 2012. – S. 260-277.
23. Bocharova E. P. Akmeolohycheskyi pokhod k obrazovanyiu / E. P. Bocharova // Humanytarnыe yssledovanyia v Vostochnoi Sybyry y na Dalnem Vostoke. – 2008. – № 4. – S. 5-10.
24. Nikolaiesku I. Akmeolohichnyi pidkhid do rozvytku profesiinoho imidzhu suchasnoho pedahoha v systemi pisliadyplomnoi osvity / Inna Nikolaiesku / Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, 2012. – № 5. – Ch. 1. – S. 245-251.
25. Hladkova V. M. Osnovy akmeolohii: pidruchnyk / V. M. Hladkova, S. D. Pozharskyi. – L. : Novyi svit, 2000. – 320 s.
26. Larina N. B. Innovatsiini modeli pidvyshchennia kvalifikatsii upravlinskykh kadriv: navch.-metod. materialy / N. B. Larina; uklad. H. I. Bondarenko. – K.: NADU, 2013. – 52 s.
27. Tykhomyrov S. V. Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku profesiinykh tsinnisnykh oriientatsii sotsialnykh pedahohiv u pisliadyplomnii pedahohichnii osviti / S. V. Tykhomyrov / Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – 2015, Vyp. 42 (95). – S. 369-373.
28. Rohova O. H. Aksiolohichnyi aspekt humanitarnoi paradyhmy osvity / O. H. Rohova // Hrani. – lypen – serpen 2010. – № 4(72) – S. 56-59.
29. Blynov L. V. Professyonalno-lychnostnoe samoopredelenye pedahohov v postdyplomnom obrazovanyy: aksyolohycheskyi podkhod: dys. … d-ra ped. nauk / L. V. Blynov. – Byrobydzhan, 2001. – 320 s.

УДК: 37.02 (091): 378.4 (477.81)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ РЕКТОРА ОСТРОЗЬКОЇ АКАДЕМІЇ (1576 – 1636 РР.) ГЕРАСИМА СМОТРИЦЬКОГО

доктор педагогічних наук, професор, Жуковський В. М., Махлюк В. М.
Національний університет «Острозька академія», Україна, Острог

Стаття присвячена розкриттю організаційно-педагогічної діяльності першого ректора Острозької академії 1576 – 1636 рр., педагога, письменника-полеміста, громадського діяча Герасима Даниловича Смотрицького. Охарактеризована організаційна діяльність Герасима Смотрицького на посаді ректора Острозької академії, проаналізовано його педагогічні ідеї, розкрито редакційно-видавничу діяльність та літературну спадщину Смотрицького. Результатами проведеного наукового дослідження є виявлення внеску Герасима Смотрицького в історичну,

культурну та педагогічну спадщину України. Результати проведеного наукового дослідження можуть бути використані в подальших наукових дослідженнях, лекційних матеріалах і публікаціях із загальної історії та історії педагогіки.

Ключові слова: Герасим Смотрицький, Острозька академія, Острозький науково-культурний осередок, педагогічна діяльність, виховання, освіта.

доктор педагогических наук, профессор Жуковский В. Н., Махлюк В. Н.
Организационно-педагогическая деятельность ректора Острожской академии (1576 - 1636 гг.) Герасима Смотрицкого / Национальный университет «Острожская академия», Украина, Острог

Статья посвящена раскрытию организационно-педагогической деятельности первого ректора Острожской академии 1576 – 1636 гг., педагога, писателя-полемиста, общественного деятеля Герасима Даниловича Смотрицкого. Охарактеризована организационная деятельность Герасима Смотрицкого в должности ректора Острожской академии, проанализированы его педагогические идеи, раскрыто редакционно-издательскую деятельность и литературное наследие Смотрицкого. Результатами проведенного научного исследования является выявление вклада Герасима Смотрицкого в историческое, культурное и педагогическое наследие Украины. Результаты проведенного научного исследования могут быть использованы в дальнейших научных исследованиях, лекционных материалах и публикациях по общей истории и истории педагогики.

Ключевые слова: Герасим Смотрицкий, Острожская академия, Острожский научно-культурный центр, педагогическая деятельность, воспитание, образование.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Zhukovsky V. M., Makhliuk V. M.
Organizational and pedagogical activity of the rector of Ostroh Academy (1576 - 1636) Gerasimus Smotritsky / National University «Ostroh Academy», Ukraine, Ostroh.

The article analyzes the organizational and educational activities of first rector of Ostroh Academy 1576 – 1636, teacher, writer, polemicist and public figure Gerasimus Danylovych Smotritsky. Characterized Smotritsky's organizational activity as rector of Ostroh Academy, analyzed his pedagogical ideas, disclosed editorial, publishing and literary heritage of Smotritsky. The results of the research are to identify the contribution of Gerasimus Smotritsky in the historical, cultural and educational heritage of Ukraine. The results of the research can be used in further research, lectures and publications of general history and history of education.

Keywords: Gerasimus Smotritsky Ostroh Academy, Ostroh scientific and cultural center, educational activities, upbringing, education.

Вступ. Успішна реалізація ідей національної освіти і виховання значною мірою залежить від дослідження культурно-педагогічної спадщини України. На сьогодні досліджені далеко не всі постаті в історії вітчизняної педагогіки. Причини цього різні: суперечності певного історичного періоду, обставини і характер особистого життя педагогічних діячів, їх світогляд або релігійні погляди, суб'єктивний погляд окремих вітчизняних науковців на характер їх діяльності, втрачені відповідні історичні відомості про їхнє життя. Іноді необхідно по деталях збирати і відтворювати життя і діяльність окремих історичних особистостей. До таких постатей, яким слід віддати належне в історичному минулому нашої держави, приєднати до плеяди визначних діячів вітчизняної педагогіки, належить Герасим Данилович Смотрицький.

Творча спадщина Герасима Смотрицького більшою мірою почала становити науковий інтерес для дослідників першої половини 90-років XX ст., коли розпочався процес відродження Національного університету «Острозька академія». Здійснено певні наукові дослідження постаті Смотрицького, зазначено його внесок в історію та педагогіку України. Проте проведені дослідження є нерідко епізодичними. У цьому зв'язку виникає потреба розширити поле дослідження багатогранної особистості Герасима Смотрицького, розширити, поглибити і узагальнити вже наявні дослідження, виявити нові факти діяльності Г. Д. Смотрицького в контексті науково-педагогічної думки України.

Дослідженню життя та діяльності Герасима Смотрицького присвятили свої праці Ігор Мицько – один із перших дослідників Острозької академії, автор праці «Острозька слов'яно-греко-латинська академія: (1576–1636)» (1990) [7]; професор Петро Кралюк – автор низки досліджень про історію та діяльність педагогів Острозької академії, зокрема про діяльність ректора Острозької академії Герасима Смотрицького[5]; доцент Ярослава Бондарчук – дослідниця діяльності Острозького науково-культурного осередку та діячів Острозької академії XVI–XVII ст.[2; 3]; доцент Оксана Матласевич – автор наукового дослідження «Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій острозьких просвітників XVI–XVII століть», де представлені педагогічні та світоглядні ідеї Герасима Смотрицького [6]; Микитась Василь – дослідник діяльності Острозької слов'яно-греко-латинської школи ректором якої був Г. Д. Смотрицький [4] та інші науковці.

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті є характеристика і узагальнення організаційно-педагогічних засад діяльності Г. Д. Смотрицького на посаді ректора і викладача Острозької академії 16-17 ст. Головними завданнями дослідження є розкриття основних відомостей про освіту Смотрицького, характеристика особливості його діяльності на посаді ректора академії, аналіз, актуалізація творчого доробку та узагальнення внеску педагогічного діяча у культурну, історичну та науково-педагогічну спадщину України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Герасим Данилович Смотрицький – видатний український педагог, письменник-полеміст, громадський діяч та перший ректор Острозької академії 1576 – 1636 рр. Не значні біографічні відомості про життя та діяльність Герасима Смотрицького свідчать про те, що народився він у селі Смотрич (тепер смт. Дунаєвецького району Хмельницької області) у дрібній шляхетській родині дяка-переписувача Данила Смотрицького, який в сер. XVI ст. переписав збірник для священика Василія [2]. Деякі біографічні дані залишив його син Мелетій у полемічному творі «Obrona Verificaciey (Оборона Верифікації)», виданому Віленським братством у 1621 р. У творі зазначено, що батько був дрібним шляхтичем, упродовж тривалого часу обіймав посаду писаря при Кам'янець-Подільському старостві. Близько 1576 р. князь В.-К. Острозький запросив його для видання Біблії і для роботи в Острозькому колегіумі. Також у пом'янику Межигірського монастиря під Києвом, серед черниць монастиря згадується «Мавра, отца Смотрицкаго мати» [2]. Можливо саме ця жінка і є матір'ю Герасима Смотрицького, однак прямих доказів цьому немає.

Очевидно, що освітою Герасима Смотрицького займався його батько Данило, оскільки, як свідчить Герасим Данилович у передмові до Острозької Біблії 1581 р., сам він «училища не бачив» і себе скромно називав «простаком невченим» [10]. Можемо припустити, що крім домашньої освіти, Смотрицький здобував початкову освіту у місцевих вчителів, що було типовим для шляхти XVI ст., а згодом опанував сучасну йому науку шляхом наполегливої самоосвіти. Факт високоосвіченості Герасима Смотрицького зберіг Холмський уніатський єпископ Яків Суша (1652 – 1687) який зазначав, що Смотрицький був «людина найкращих звичаїв, а також видатної вченості : зокрема він був добре обізнаний з творами грецькими й латинськими, а не тільки слов'янськими» [14]. Ґрунтовна освіта Смотрицького стала передумовою того, що до 1576 року він займав посаду міського писаря, або підстарости в Кам'янець-Подільському магістраті. Достеменно не відомо, якими саме були завдання Герасима Даниловича, але в місті він мав голосну славу вченого, яка дійшла і до князя В.-К. Острозького. На його запрошення наприкінці 1576 р. Г. Д. Смотрицький переїжджає до Острога, щоб очолити новостворену школу і стати першим її ректором.

По приїзді в м. Острог, Герасим Смотрицький відразу отримує належну шану та підтримку від князя Острозького. У згаданій праці «Оборона Верифікації» його син Мелетій Смотрицький свідчив, що батько «...був від князя Острозького, воєводи київського забезпечений при своєму землянському на Поділлі земельному наділі», володів селами Баклаївка та Борисівка неподалік Костянтинова [8, с. 214]. Крім того, за свідченнями Ігоря Мицька, у 1576 р. Герасим Смотрицький згадується як князівський підскарбій, що також давало йому чималий прибуток та відповідний авторитет [7, с. 101]. В тому ж році, Герасим Данилович стає ректором

Острозької академії. Факт ректорства Смотрицького констатується в книзі Якова Суші «Saulus et Paulus» («Савел і Павло» 1666 р.), у якій написано, що Мелетій навчався при батькові – ректорові Острозької колегії [15]. Окрім цього, Герасим Смотрицький бере активну участь у діяльності Острозької друкарні, стає одним з керівників науково-літературного гуртка Острозького культурно-освітнього центру.

Очоливши Острозьку академію, Герасим Данилович Смотрицький відразу розпочинає активну діяльність для розбудови цього закладу освіти. Природно, що сприяв і допомагав Смотрицькому в цьому князь Василь-Костянтин Острозький. В передмові до «Букваря» 1578 р. Іван Федоров писав, що князь «влаштував дім на справу книг друкованих. До того ще дім і дітям для навчання в своєму батьківському й славному граді Острозі…» [7, с. 93]. Зрозуміло, що першим питанням в створенні Острозької академії стало залучення коштів для облаштування закладу, для пошуку чи видання навчально-методичної літератури та формування науково-педагогічного колективу. Однак завдяки заможності і авторитету князя Острозького, проблем із фінансуванням Острозької академії не виникало. Як свідчить професор Петро Кралюк, Василю-Костянтину Острозькому належала третина земель історичної Волині (зараз це переважно землі Рівненської, Хмельницької та Тернопільської областей), 14 міст і більших поселень з округами на Київщині, 8 – на Брацлавщині, 4 – на Галичині, 32 – на території Польщі [5]. Річний прибуток князя у період його найбільшої могутності становив близько 10 мільйонів золотих. Князя Острозького вважали найбагатшою людиною не лише тодішньої Речі Посполитої, а й усієї Європи [14]. Зрозуміло, що частина коштів князя спрямовувалась на розвиток Острозької академії і на всі потреби, пов’язані із діяльністю навчального закладу.

Герасим Смотрицький усвідомлював всі проблеми та труднощі православної освіти в Україні, яка значно поступалась рівню освіти у католицьких та протестантських навчальних закладах. Більше того, становище православної церкви на той час було дуже скрутним і причиною цього була малограмотність духовенства і мирян. Саме тому, заручившись підтримкою князя Острозького, Герасим Смотрицький прагнув організувати навчальний заклад такого рівня, який не поступався б європейським закладам освіти, або і перевищував їх. Він розумів, що лише синтез кращих досягнень православної, католицької та протестантської традицій дозволить сформувати заклад високого наукового та навчально-виховного рівня. Цю тезу підтверджує історик Василь Микитась і відзначає «унікальність Острозької академії у формуванні такого типу національного вищого учбового закладу, який поєднав в собі українсько-візантійські традиції та певні досягнення європейської педагогіки і науки, залученні до співпраці в Острозькому культурно-освітньому центрі діячів різних конфесій та ідеологічних орієнтацій» [4, с. 142 - 143].

Острозьку школу-колегіум було побудовано за типом західноєвропейських навчальних закладів того часу, проте із «грецьким», тобто православним спрямуванням. Учні закладу йменувались спудеями *(від грец. σπουδαίοι – старанний)* – назва в Україні в XVI–XVIII сторіччях учнів братських шкіл, академії, колеґій та середніх і нижчих класів [16]. В історичних джерелах немає згадок про те, що навчання в Острозькій академії оплачувалось, однак зазначено, що талановиті і здібні спудеї могли відвідувати приватні уроки у викладачів академії і поглиблювати свої знання. Зокрема такі уроки давав викладач, а згодом і ректор академії, виходець із Греції – Кирило Лукаріс [13, с. 745]. Тому можна вважати, що основною вимогою та критерієм відбору до Острозької академії було не фінансове забезпечення бажаючих навчатись у закладі, а їх здібності та бажання пізнавати науки.

В Острозькій академії поєднувалось три рівні освіти: початковий, середній та старший. Однак нами не знайдено згадок про те, якого віку були учні на кожному освітньому рівні і чи були вікові обмеження для вступу на навчання до академії. Навчальна програма закладу включала вивчення «семи вільних наук» – тривіуму (граматика, риторика, діалектика) та квадривіуму (арифметика, геометрія, музика та астрономія), що було типово для європейських навчальних закладів. Спудеї з найменшого віку вивчали церковнослов'янську та грецьку мови, а також засвоювали молитви, які були вміщені в Острозькому Букварі 1576 р. [3]. Згодом учні академії вивчали староєврейську мову. Свідченням цього є видання церковного календаря під назвою «Которого ся мѣсяца што за старих вѣков дѣело короткое описаніе» (Острог, 5 травня 1581 р.), завдяки якому спудеї мали змогу читати та запам'ятовувати Біблійні історії і назви місяців латинською, єврейською та старослов'янською мовами [3].

Не менш активно відбувався процес вивчення «Святого Переказу», тобто духовної спадщини видатних ранньохристиянських богословів. За свідченнями Симона Пекаліда, у академії була велика бібліотека «достойный плод общѣго труда», у якій студенти могли знайомитися із творами традиційної богословської літератури, працями Василя Великого, Григорія Богослова, Іоана Златоуста, молитвами Володимира Мономаха, Василія Великого та царя Манасії [11]. Більше того, в друкарні при академії було видано переклади старослов'янською мовою твору Василя Великого «Книга о постнічестві» (1594) та збірник висловів і бесід Іоанна Златоуста – «Маргарит» (1595), які слугували підручниками для вивчення спадщини патристів.

Природно, що такий об'єм інформації та навчальних матеріалів було не просто засвоїти спудеям самостійно, для цього потрібен був кваліфікований педагогічний склад. Герасим Смотрицький усвідомлював цю проблему і впливав на процес добору викладацьких кадрів академії. Ректор Острозької академії запрошував викладати не лише церковних діячів, як це було прийнято в школах православного напрямку, але й світських педагогів. Це

дозволяло повноцінно охопити всі предмети, які були запропоновані для вивчення в закладі і, тим самим, донести до спудеїв не лише ґрунтовні богословські знання але й світську науку. Відомо, що за сприяння Василя-Костянтина Острозького та з ініціативи Герасима Даниловича до академії прибули вихідці із Греції – Діонісій Палеолог, Кирило Лукаріс та Никифор Кантакузин, які, очевидно, викладали грецьку мову та знайомили спудеїв із основами богослов'я; Ян Лятош – доктор філософії та медицини Краківського університету, який вчив спудеїв арифметики та, можливо, діалектики. Цілком ймовірно, що викладачем Острозької академії був полеміст Василь Суразький, який мав ґрунтовні теологічно-філософські знання [9]. Відомий український письменник Захарія Копистенський так писав про острозьких педагогів та мислителів: «Промовці Демосфенові рівні… і доктори славні, в грецькій, слов'янській і латинській мовах освічені… і математики і астрологи…» [4, с. 158].

На жаль, не збереглися деталі про те, у якій формі проходили заняття в академії, чи були це переважно групові заняття чи індивідуальні, скільки часу тривало заняття і якою була форма оцінювання досягнень вихованців. Однак відомі факти свідчать про те, що під егідою Герасима Даниловича Смотрицького навчально-виховний процес був налагоджений системно і професійно, до діяльності Острозької академії було залучено низку філософів, полемістів, науковців, фахових педагогів з України та зарубіжжя. Це дало змогу академії функціонувати на рівні європейського навчального закладу і підготувати плеяду діячів науки, культури, освіти та державотворення України. [13, с. 223]. Загалом випускниками Острозької академії стало щонайменше 500 осіб. Серед них Гаврило Дорофеєвич – викладач грецької мови Львівської братської школи; Іов Княгиницький – засновник Манявського скиту; Іов Борецький – перший ректор Київської братської школи; син Герасима Смотрицького – Мелетій, автор славнозвісної «Граматики словенської» і другий ректор Київської братської школи; Северин Наливайко – очільник національно-визвольного руху України. Також є свідчення, що тут навчався й майбутній гетьман реєстрового козацтва Петро Конашевич-Сагайдачний. Про навчання гетьмана в Острозі писав Касіян Сакович у «Вірші» на погреб Сагайдачного 1622 р.:…Йшов потім до Острога, для наук учтивих, Котрі там квітнули за благочестивих Княжат, котрі ся в науках кохали, На школи маєтностей багато фундували… [11].

Прославився Герасим Данилович Смотрицький також у редакційно-видавничій справі та діяльності Острозького культурно-освітнього осередку. Як зазначає Оксана Матласевич, паралельно із діяльністю на посаді ректора Острозької академії, Г. Д. Смотрицький керував редакційною роботою по підготовці до друку текстів Острозької Біблії. Він звірив текст перекладеної Біблії слов'янською мовою із текстами грецького і латинського видань а також написав до неї дві передмови [6]. Перша із них написана від імені князя Василя-Костянтина Острозького, мала частково полемічний характер і

надрукована церковнослов'янською та грецькою мовами. В ній повідомляється, що головна мета видання Біблії – посилення авторитету православної церкви, яка під натиском католицизму та протестантських течій переживає тяжкі часи, її розорюють «сопостаты… яко волци тяжцы, нещадно расхищают и распужают овечье стадо Христово» [6]. Також в цьому тексті Смотрицький просить читачів прийняти Біблію «не яко вещи человеческия, но яко свише сходящее дарование духовное, путь прав своего спасения», тобто читати Біблію з благоговінням, ніби входячи в царство Премудрості Божої [2]. Друга передмова Герасима Даниловича має назву «Предсловіє к благов□рному и православному всякого чина, возраста ж и сана читатєлєви» написана від його імені і має виключно полемічний характер. В цьому тексті автор активно полемізує із антитринітяріями, які не визнавали того, що Трійця – Єдиносущна. Про цю єресь Смотрицький пише «…много разорителей и хулников сея преславныя и неизреченныя вещи показовашеся» [6]. Однак із докором він звертається і до православних апологетів, зазначаючи:«…помощников же и зидателей велми мало». Полемізуючи, Герасим Смотрицький переконливо доводить, що Ісус Христос був єдиносущним Богу Отцю і Святому Духу, і у Нього було дві природи: людська, яку можна було пізнати «вид□нием і осязанием», та божественна, яку ми осягаємо «смьшлєніем и вєровавшєи» [11]. Після цієї передмови Смотрицький розміщує свій вірш «Всякого чина православный читателю», який теж має полемічний характер.

Унікальним також є вірш Герасима Смотрицького, який надрукований на звороті першої сторінки Біблії і є першим відомим зразком геральдичної поезії в українській літературі. У вірші автор описує герб дому Острозьких, надаючи йому християнських характеристик [9, с. 212]. Наприклад, зірка, яка зображена на гербі, асоціюється Смотрицькому із Віфлеємською зіркою: Въсія́ла звѢзда ясно от восто́ка, послѢдуя пръвой, възвѢще́ней от пророка, И приводить от Прьсиды трєх царей, съ дары поклони́тися съ вѢро́ю цареви над цары [11].

Беручи під своє керівництво видання Біблії 1581р., Герасим Смотрицький прагнув допомогти оновленню православної церкви, утвердити її на противагу католицькому впливу та експансії протестантизму. Острозька Біблія кодифікувала оновлений українцями варіант церковнослов'янської мови, який набув поширення в православному слов'янському світі. Це була українізована старослов'янська мова [8, с. 212]. Стає зрозуміло, що видання Острозької Біблії, необхідне не лише для захисту церкви і полеміки з опозиціонерами, але й для утвердження української православної традиції, для кращого розуміння і усвідомлення тексту Біблії українським православним людом, щоб виконати слова, записані у постанні апостола Павла «Але в Церкві волію п'ять слів зрозумілих сказати, щоб і інших навчити, аніж десять тисяч слів чужою мовою!» (1 Кор. 14:19).

Про Герасима Даниловича Смотрицького, як про викладача Острозької академії, свідчень зберіглося небагато. Відомо те, що Герасим Смотрицький займав посаду викладача Острозької академії паралельно із діяльністю ректора, і, як знаний полеміст та мислитель, міг викладати філософію, риторику та основи богослов'я. Немає свідчень про те, які форми і методи використовував Смотрицький в своїй педагогічній діяльності і якими були особливості навчально-виховного процесу. Можемо припускати, що використовував він в своїй роботі матеріали та книги, які були надруковані в Острозькій друкарні або привезені закордонними викладачами в Острог. З тих джерел, які доступні, а саме з його полемічних творів, передмов та віршів можемо робити висновок, що педагогічні ідеї Смотрицького мали високодуховний характер і поєднувалися із пропагандою патріотизму і захисту Батьківщини, православної церкви, своєї культури та спадщини. На думку Оксани Матласевич, головними доброчестями людини, які проповідував Г. Смотрицький, є мужність, талант, слава, активна діяльність, спрямована на досягнення високих цілей – блага рідного краю, піклування про розвиток освіти та культури свого народу. Очевидно, що ці чесноти і звучали на заняттях Герасима Смотрицького і складали, фактично, концепцію становлення української національної самосвідомості та виховання самоповаги [6].

Висновки. Постать Герасима Даниловича Смотрицького відіграла значну роль у розвитку освіти, культури, науки, педагогічної думки та державотворення України. За час своєї діяльності на посаді ректора Острозької академії та очільника Острозького науково-культурного осередку, Герасим Смотрицький проявив себе видатним організатором, педагогом, письменником, полемістом, високоосвіченою та високодуховною людиною. Він зробив неоціненний внесок в підготовку та видання Острозької Біблії 1581 року, був учасником полемічних протистоянь на захист української культури та духовності, сприяв залученню кваліфікованих вітчизняних та зарубіжних педагогів для викладання в Острозькій академії, займався підготовкою та виданням навчально-методичної літератури для спудеїв цього закладу. Завдяки належному керівництву та професіоналізму Смотрицького в організації роботи, академія набула рівня розвитку європейського навчального закладу, де гідно реалізовували свій потенціал викладачі та отримували якісну освіту спудеї. Працелюбність, патріотизм, глибока віра в Бога та різносторонність Герасима Смотрицького дала йому змогу збагатити не лише теоретичну, але й практичну складову культурно-історичної та науково-педагогічної спадщини України.

На сьогодні відомо порівняно не багато про життя та діяльність Герасима Смотрицького. Необхідні подальші дослідження його постаті, висвітлення непересічного значення діяча в процесі національного-духовного відродження і розвитку України.

Література:

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого та Нового Заповітів. Із мови давньоєврейської та грецької на українську дослівно перекладена/ [Переклад проф. І. Огієнка]. – К.: Українське Біблійне товариство, 2005. – 1375 с.

2. Бондарчук Ярослава. Герасим Смотрицький [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://trip.org.ua/postati/gerasim-smotritskij.html.

3. Бондарчук Ярослава. Острозька слов'яно-греко-латинська академія як осередок національного та духовного формування особистості / Я. Бондарчук // Етнічна історія народів Європи . – 2005. – Вип. 19. – С. 44–50.

4. Василь Микитась. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.: іл.

5. Кралюк Петро. Василь-Костянтин Острозький як видатний політичний і культурний діяч [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Kraluk06.htm

6. Матласевич О. В. Філософсько-психологічні основи гуманістичних поглядів М. Смотрицького та Г. Смотрицького // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка – К.: 2003, т.V, ч. 4. – С. 211–216.

7. Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 – 1636) / Відп. ред. Я. Д. Ісаєвич; АН УРСР. Ін–т суспільних наук. – К. : Наук. Думка. 1990. – 192 с.

8. Острозька академія в філософській культурі України: [монографія] / П. М. Кралюк, І. Д. Пасічник, М. М. Якубович. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – 482 с.: іл.

9. Острозька давнина. Науковий збірник / Ред. кол. Ігор Пасічник (гол. ред.), Ігор Тесленко (відпов. ред.) та ін. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 2. – 316 с.; іл.

10. Пасічник І. Д. Герасим Смотрицький // Острозькі просвітники XVI-XX ст. – Острог, 2000. – С. 44–55.

11. Смотрицький Герасим Данилович (перша пол. XVI ст. – 12 жовтня 1594). Письменник, педагог, представник гуманістичної культури [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://1576.ua/people/3892.

12. Суша А. Документальное наследие Якуба Суши: к 400 году с дня рождения// Достижения: документальные свидетельства. – Минск, 2010. – Вып. 12. – С. 32–68.

13. Ульяновський Василь. Князь Василь-Костянтин Острозький: історичний портрет у галереї предків та нащадків / Василь Ульяновський. – К.: ВД «Простір», 2012. – 1370 с.: 40 іл.

14. Кетра Т. Konstanty Wasyl Ostrogski (ok. 1524/1525-1608). Wojewoda Kijowski i marszałek ziemi Wołyńskiej. - Toruń, 1997. - S.15.

15. Susza J. Saulus et Paulus. – Romae, 1666. – P. 15–16.

16. Wikipedia materials. Spudei definition [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D1%83%D0%B4%D0%B5%D1%97.

References:

1. Bibliia abo Knyhy Sviatoho Pysma Staroho ta Novoho Zapovitiv. Iz movy davnoievreiskoi ta hretskoi na ukrainsku doslivno perekladena/ [Pereklad prof. I. Ohiienka]. – K.: Ukrainske Bibliine tovarystvo, 2005. – 1375 s.

2. Bondarchuk Yaroslava. Herasym Smotrytskyi [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://trip.org.ua/postati/gerasim-smotritskij.html.

3. Bondarchuk Yaroslava. Ostrozka sloviano-hreko-latynska akademiia yak oseredok natsionalnoho ta dukhovnoho formuvannia osobystosti / Ya. Bondarchuk // Etnichna istoriia narodiv Yevropy. – 2005. – Vyp. 19. – S. 44–50.

4. Vasyl Mykytas. Davnoukrainski studenty i profesory. – K.: Abrys, 1994. – 288 s.: il.

5. Kraliuk Petro. Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi yak vydatnyi politychnyi i kulturnyi diiach [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Kraluk06.htm

6. Matlasevych O. V. Filosofsko-psykholohichni osnovy humanistychnykh pohliadiv M. Smotrytskoho ta H. Smotrytskoho // Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka – K.: 2003, t.V, ch. 4. – S. 211 – 216.

7. Mytsko I. Z. Ostrozka sloviano-hreko-latynska akademiia (1576 – 1636) / Vidp. red. Ya. D. Isaievych; AN URSR. In–t suspilnykh nauk. – K.: Nauk. Dumka. 1990. – 192 s.

8. Ostrozka akademiia v filosofskii kulturi Ukrainy: [monohrafiia] / P. M. Kraliuk, I. D. Pasichnyk, M. M. Yakubovych. – Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2014. – 482 s.: il.

9. Ostrozka davnyna. Naukovyi zbirnyk / Red. kol. Ihor Pasichnyk (hol. red.), Ihor Teslenko (vidpov. red.) ta in. – Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2013. – Vyp. 2. – 316 s.; il.

10. Pasichnyk I. D. Herasym Smotrytskyi // Ostrozki prosvitnyky XVI-XX st. – Ostroh, 2000. – S. 44-55.

11. Smotrytskyi Herasym Danylovych (persha pol. XVI st. – 12 zhovtnia 1594). Pysmennyk, pedahoh, predstavnyk humanistychnoi kultury [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://1576.ua/people/3892.

12. Susha A. Dokumentalnoe nasledie Yakuba Sushi: k 400 godu s dnya rozhdeniya // Dostizheniya: dokumentalnye svidetelstva. – Minsk, 2010. – Vyp. 12. – S. 32-68.

13. Ulianovskyi Vasyl. Kniaz Vasyl-Kostiantyn Ostrozkyi: istorychnyi portret u halerei predkiv ta nashchadkiv / Vasyl Ulianovskyi. – K.: VD «Prostir», 2012. – 1370 s.: 40 il.

14. Kempa T. Konstanty Wasyl Ostrogski (ok. 1524/1525-1608). Wojewoda Kijowski i marszałek ziemi Wołyńskiej. - Toruń, 1997. - S.15.

15. Susza J. Saulus et Paulus. – Romae, 1666. – P. 15-16.

16. Wikipedia materials. Spudei definition. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D1%83%D0%B4%D0%B5%D1%97.

УДК 37.013 : 621.039

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ АЕС СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ

доктор педагогічних наук, професор, Жуковський В. М.,
Тараторкіна Ю. В.
Національний університет «Острозька академія», Україна, Острог

Стаття присвячена питанням освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів з ядерної енергетики, що створені при атомних електростанціях Східної і Центральної Європи. Авторами проаналізовано основні підходи, принципи, форми, методи, зміст та засоби роботи цих освітніх майданчиків.

У результаті дослідження встановлено, що основними підходами до освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів є комунікативний, діяльнісний та диференційований. Серед принципів роботи інформаційних центрів слід виділити принцип наочності, свідомості та зв'язку з віковими особливостями та професійними інтересами відвідувачів. До основних методів освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів належить метод розповіді, бесіди, пояснення, демонстрації, професійного тренування. Серед форм роботи інформаційних центрів набули поширення екскурсії, конкурси, виробничі практики, факультативні курси.

Ключові слова: атомна енергетика, інформаційний центр, екологічна освіта

доктор педагогических наук, профессор, Жуковский В. Н., Тараторкина Ю. В. Концептуальные основы образовательно-педагогической деятельности информационных центров АЭС Восточной и Центральной Европы/ Национальный университет «Острожская академия», Украина, Острог

Статья посвящена вопросам образовательно-педагогической деятельности информационных центров по ядерной энергетике, созданных при атомных электростанциях Восточной и Центральной Европы. Авторами проанализированы основные подходы, принципы, формы, методы, содержание и средства работы данных образовательных площадок.

В результате исследования установлено, что основными подходами являются коммуникативный, деятельностный и дифференцированный. Среди принципов следует выделить принцип наглядности, сознательности и связи с возрастными особенностями и профессиональными интересами посетителей. К основным методам относятся метод рассказа, беседы, объяснения, демонстрации, профессиональной тренировки. Среди форм работы информационных центров получили распространение экскурсии, конкурсы, производственные практики, факультативные курсы.

Ключевые слова: атомная энергетика, информационный центр, экологическое образование

Doctor of Science in Education, Professor, V. Zhukovsky, Y. Taratorkina

Conceptual basis of educational activity performed by information centres of NPPS in Eastern and Central Europe/ National University of 'Ostroh Academy', Ukraine, Ostroh

The article is devoted to the issues of educational activity performed by information centres on nuclear power operating at nuclear power plants in Eastern and Central Europe. Main approaches, principles, content, methods, and means of educational activities are defined.

Communicative, activity-based, and differentiated approaches towards educational activities as well as the principles of visualization, awareness, and the principle of respect to the age and professional interests of visitors are analyzed. The main methods performed during the educational activities are narration, conversation, explanation, demonstration and professional training. The forms used by information centre staff are excursions, competitions, practical training, and elective courses.

Keywords: nuclear energy, information centre, ecological education.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Історично атомна енергетика Східної Європи була започаткована та розвивалася під егідою Радянського Союзу, в той час як на заході розробкою та будівництвом проектів атомних електростанцій займалися як державні, так і комерційні структури. Проекти енергоблоків АЕС країн Варшавського договору переважно були побудовані за типовими проектами, розробленими у СРСР. Саме це і передбачило створення в організаційній структурі АЕС таких підрозділів як інформаційні центри, метою яких було інформування населення про роботу АЕС та атомну енергетику загалом, поширення позитивних знань про фізичні процеси, які лежать в основі атомної технології. Згодом АЕС країн Східної та Центральної Європи набули операторів різної форми власності, змінилися і підходи до роботи із населенням. Не зважаючи на це, усі інформаційні центри, що діють при АЕС Східної та Центральної Європи, дотримуються принципу відкритості у роботі з громадськістю і здійснюють освітньо-педагогічну діяльність серед населення, передусім молоді. Всесвітня асоціація операторів атомних електростанцій визнає важливість освіти майбутнього покоління у реалізації успішної комунікативної стратегії компаній [1].

Цінний досвід педагогічної діяльності інформаційних центрів АЕС накопичено в країнах Центральної та Східної Європи, зокрема в Чехії, Словаччині, Болгарії, Словенії, Румунії, Угорщині, Росії та Україні. Результатом діяльності інформаційних центрів АЕС країн Центральної та Східної Європи стало усвідомлення населенням екологічної безпеки роботи атомних станцій, про що зокрема у Росії свідчить соціологічне опитування,

проведене у 2014 році науково-технічним центром «Перспектива» [2]. В Угорщині завдяки системній просвітницькій роботі інформаційного центру АЕС «Пакш», що ведеться з 1992 року разом із Угорським Ядерним Товариством, 70% населення демонструє підтримку галузі [3]. Освітня робота інформаційних центрів отримує визнання як міжнародних організацій, так і неурядових фондів.

У контексті розвитку екологічного напряму освіти у нашій державі, що визначається «Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті» пріоритетним, доцільно перейняти передовий досвід сусідніх держав з питань, дотичних до ядерної енергетики [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання нашої проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Різні проблеми інформування населення в контексті розвитку атомної енергетики знайшли своє відображення у низці наукових робіт. Так, починаючи з 90-х років XX століття наукові дослідження вказують на необхідність проведення просвітницької роботи серед населення для подолання набутих у результаті аварії на Чорнобильській АЕС фобій (Барбашев С. В., Мордовенко Д. М., Саппа Д. М., Саппа М. М.). Діяльність позашкільних закладів науково-технічного напряму досліджували Биковський Т. В., Благосмислов О. С., Вербицький В. В. Різні аспекти формування екологічної культури розглядались у роботах Глухової Г. Г., Гуренкової О. В., Лебідь С. Г., Лук'янової Л. Б., Павленко І. Г., Тарасенко Г. С. Питання діяльності інформаційних центрів з атомної енергії у розрізі додаткової екологічної освіти висвітлені у роботах Камерилової Г. С. та Лукіної А. О.

У науковій літературі аналіз освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів АЕС країн Східної і Центральної ще не став предметом відповідного наукового дослідження. Такий аналіз освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів АЕС Угорщини, Болгарії, Румунії, Словаччини, Чехії, Словенії, Литви, Білорусії та Росії здійснено у нашій статті на основі відкритих джерел.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити основні підходи, принципи, форми, методи, зміст і засоби роботи інформаційних центрів з питань атомної енергетики країн Східної та Центральної Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Інформаційні центри з питань атомної енергетики традиційно створювалися при АЕС для популяризації знань про діяльність об'єктів ядерної галузі. Населення завжди з пересторогою ставилось до сусідства з потенційно небезпечним промисловим об'єктом, і саме з метою подолання фобій та упередженості, спричинених нерозумінням технологічних

процесів, систем захисту і впливу на екологію регіону, створювалися подібні структури. На сьогодні інформаційні центри – це «багатофункціональні майданчики, завданнями яких є формування позитивного ставлення до розвитку атомної енергетики; формування базових екологічних знань про атомну галузь, її проблеми і перспективи; активізація комунікативно-творчої самостійності» [5]. Трансформація сучасного суспільства зумовлює зміну та адаптацію підходів, методів і форм роботи інформаційних центрів.

Комунікативний підхід у процесі освітньо-педагогічної діяльності широко реалізовується працівниками інформаційних центрів АЕС Східної та Центральної Європи. Екскурсійно-лекційна робота, що є складовою комунікативних стратегій компаній, часто включає не лише проведення екскурсій, але й доповнена різноманітними семінарами для дітей, зустрічами із спеціалістами АЕС. Якнайширше комунікативний підхід реалізовано у інформаційних центрах АЕС «Моховце» (Словаччина) «Енерголенд» та АЕС «Кршко» (Словенія) «Світ енергії». Інформаційні центри у цих країнах створені з використанням сучасного мультимедійного обладнання, що приваблює велику кількість відвідувачів, а працівники інформаційних центрів створюють умови для найкращого засвоєння інформації відвідувачами, організовуючи освітні заходи у ігровій формі.

Спілкування із фахівцями АЕС «Чернавода» (Румунія) відбувається під час освітніх семінарів і лекцій на теми, дотичні до атомної енергетики. Під час проведення «Днів кар’єри» у вузах регіонів розташування АЕС Російської Федерації студенти особисто зустрічаються і спілкуються із фахівцями атомних електростанцій, отримують відповіді на запитання стосовно майбутнього працевлаштування. Спілкування учнівської молоді з працівниками інформаційних центрів відбувається під час виїзних профорієнтаційних зустрічей, зокрема на Курській АЕС-2 (Росія) за участю молодих спеціалістів АЕС організовуються зустрічі зі школярами регіону, під час яких для заохочення дітей проводяться тематичні вікторини та поширюються освітні матеріали про атомну енергетику. Фахівці інформаційних центрів Росії проводять освітні вебінари з фізики та екології, залучаючи для цієї мети інформаційні технології.

Традиційною формою, що демонструє застосування комунікативного підходу для Кольської АЕС (Росія), є «Ялинка відмінників». Найкращі учні шкіл міста-супутника АЕС запрошуються відвідати інформаційний центр станції, де для них проводиться ознайомлювальна екскурсія, що продовжується безпосередньо на території АЕС – у машинних залах і блочному щиті управління енергоблоків. Учні зустрічаються та спілкуються з генеральним директором станції. Керівництво цієї АЕС загалом відкрите до спілкування з учнівською та студентською молоддю: працівниками інформаційного центру організовуються зустрічі генерального директора зі студентами у формі ток-шоу «Кар’єрна траєкторія». Свої знання та комунікативні вміння в галузі атомної енергетики старшокласники міст-

супутників АЕС Росії демонструють під час дебатів «В зоні особливої уваги» на важливі наукові теми, у тому числі, пов'язані з використанням ядерної енергії.

Діяльнісний підхід якнайкраще відповідає умовам результативного екологічного виховання, оскільки передбачає «цілеспрямоване, активне включення учнів та студентів у творчий пошук, стимулює розвиток інтересу до екологічних проблем, створення спеціально змодельованих ситуацій» [7]. Такий підхід знайшов своє застосування в освітній діяльності усіх інформаційних центрів атомних електростанцій Центральної та Східної Європи. Відвідування студентами профільних вузів АЕС з метою ознайомлення з роботою підприємства, демонстрації макетів обладнання, здобуття професійних навичок увійшли у широку практику. На АЕС «Пакш» (Угорщина) під час навчального року проводяться практичні заняття для учнів шкіл з питань відновлювальної енергетики та поводження з радіоактивними відходами. Діяльнісний підхід реалізовано «Концерном Росенергоатом» (Росія) при створенні так званих «атомкласів» у школах міст-супутників АЕС. Класи працюють у двох різних напрямках. Одні з них використовують у своїй роботі лабораторні комплекси, інші – курси на основі мультимедійних 3D-технологій. Більше того, діяльнісний підхід активно реалізовується і під час літнього відпочинку учнів «атомкласів»: для них організовуються профільні зміни у таборах відпочинку. Учні під час такої зміни активно виконують лабораторні роботи, займаються робототехнікою, відвідують і працюють в астрономічній обсерваторії, майстернях прикладної і технічної творчості. Літній табір діє і при інформаційному центрі угорської АЕС «Пакш».

Диференційований підхід простежуємо у роботі інформаційних центрів Центральної та Східної Європи на прикладі АЕС «Козлодуй» (Болгарія), де відповідно до віку відвідувачів розроблені освітні програми. Для наймолодших учнів діє відділ анімації та підготовлені відповідні віку дітей друковані матеріали. Старшокласникам крім експозицій інформаційного центру з мультимедійними історичними і технологічними презентаціями пропонують матеріали про результати діяльності АЕС, існує можливість відвідати основні підрозділи електростанції і поспілкуватися із фахівцями. Подібний підхід впроваджується і на словенській АЕС «Кршко», де відповідно до навчальної програми початкової і середньої школи розроблені освітні курси з фізики, енерготехнологій, природничих наук та екології. Інформація подається відповідно до рівня знань та зацікавлень учнів.

В інформаційному центрі АЕС «Дуковани» (Чехія) для учнів розроблений освітній екскурсійний тур вихідного дня. Упродовж туру учням читають лекцію, демонструють ознайомлювальний фільм та пропонують відвідати промисловий майданчик АЕС. Екскурсійний тур можна поєднати із відвідуванням місцевої історичної пам'ятки – замку. Інформаційний центр АЕС «Темелін» (Чехія) співпрацює із школами

регіону на регулярній основі. Відповідно до вікових особливостей учнів структуровано і освітній матеріал. Старшокласники відвідують АЕС та переглядають в інформаційному центрі фільм «Подорож до Сонця». Інформаційний центр румунської АЕС «Чернавода» організовує практичне навчання учнів з питань готовності до надзвичайних ситуацій.

Принцип наочності успішно втілюється в освітньо-педагогічній діяльності інформаційних центрів АЕС Східної Європи завдяки залученню інвестицій компаній-операторів атомних електростанцій. Експозиції демонстраційних залів інформаційних центрів у переважній більшості оновлені з використанням сучасних мультимедійних технологій, що дозволяє не лише демонструвати освітні відеофільми, але і за допомогою 3D-технологій відтворювати роботу обладнання, пояснювати фізичні процеси тощо. Застосування мультимедійних технологій відповідає інтересам сучасної молоді і підсилює інтерес до вивчення теми. Принцип наочності – це не лише демонстрація макетів обладнання та їх віртуальне відтворення, але і безпосереднє відвідування промислового майданчика АЕС, блочного щита управління, машинного відділення.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю характеризує освітню діяльність інформаційних центрів АЕС Центральної та Східної Європи. Для учнів в інформаційному центрі АЕС «Кршко» за участю вчителів та наставників центру проводяться суботні майстер-класи, заняття з моделювання, проведення дослідів. Інформаційний центр перших двох енергоблоків АЕС «Богуніце» (Словаччина), що виводяться з експлуатації, залучає відвідувачів за допомогою представлених експонатів до виробництва електроенергії за допомогою велосипеду, а також до апробації стрес-тестів (стійкості споруд до землетрусу). Широко в практику освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів АЕС ввійшло проведення лабораторних дослідів, майстер-класів для вивчення фізичних процесів та хімічних реакцій.

Практично усі інформаційні центри АЕС Центральної та Східної Європи активно співпрацюють зі старшокласниками і студентами з метою їх професійного самовизначення. Крім традиційного відвідування демонстраційних залів, фахівці АЕС знайомлять з роботою обладнання АЕС безпосередньо на території промислового майданчика.

Основними **формами** діяльності інформаційних центрів АЕС у країнах Східної і Центральної Європи є екскурсії, в тому числі інтерактивні з використанням прикладних програм, а також автобусні екскурсії околицями АЕС. Саме така форма робота за результатами експериментально-дослідницької роботи С. Г. Лебідь визнана найбільш продуктивною при формуванні екологічної культури учнів середньої і старшої школи [6]. Серед інших поширених форм освітньо-педагогічної діяльності інформаційних центрів АЕС Східної та Центральної Європи домінують виїзні заняття, організація гурткової роботи, проведення майстер-класів та лабораторних робіт, моделювання, перегляд 3D-фільмів, проведення семінарів, круглих

столів, конференцій, конкурсів, днів корисного дозвілля, практичних візитів. Працівники інформаційних центрів активно долучаються до освітніх ініціатив своїх регіонів: беруть участь в організації міських фестивалів науки, екологічних фестивалів, конкурсів екологічних уроків, соціально-значимих, екологічних та ІТ-проектів, інженерних олімпіад. До освітньої роботи працівники інформаційних центрів активно залучають і самих учнів. В інформаційному центрі Ростовської АЕС (Росія) діти-екскурсоводи проводять екскурсії для своїх однолітків, а учнями Соснового Бору разом із працівниками Ленінградської АЕС (Росія) освоєна така форма роботи як відкритий урок.

До найбільш поширених **методів** роботи інформаційних центрів відносяться розповідь, бесіда, демонстрація та пояснення. Відвідуючи демонстраційні зали інформаційних центрів, екскурсанти отримують інформацію про поняття «енергія», «радіація», дізнаються про принципи роботи атомної електростанції, її бар'єри захисту, про вплив радіації на організм людини та про вплив АЕС на навколишнє середовище. Під час лабораторних занять та організованих працівниками інформаційних центрів майстер-класів діти спостерігають за фізичними процесами, хімічними реакціями, а практичні візити дозволяються продемонструвати роботу обладнання.

Найбільшу ефективність у роботі з відвідувачами продемонстрували сучасні **засоби** – мультимедійні пристрої, що у найбільшій мірі дозволяють показувати недоступні людському сприйняттю фізичні процеси та роботу закритого обладнання АЕС. Їх широке впровадження у роботу інформаційних центрів АЕС Східної Європи дозволило підняти зацікавленість учнів та студентів до тем атомної енергетики. Використання учнями професійного лабораторного обладнання, ідентичного тому, що є у лабораторіях АЕС, сприяє формуванню практичних навичок під час вивчення тем природничих дисциплін.

Зміст роботи інформаційних центрів країн Центральної та Східної Європи полягає у наданні знань для відвідувачів у галузі функціонування електростанції, екологічних знань і подолання фобій та упереджeностей щодо безпеки діяльності станції. Крім того, студенти під час проходження виробничої практики на станції мають можливість удосконалювати свої професійні навички і вміння.

Висновки нашого дослідження і перспективи подальших пошуків.

Врахування думки населення – необхідна складова розвитку атомної енергетики, адже сталий розвиток суспільства зумовлює діалог представників промислового виробництва і громадськості. Місія налагодження такого спілкування покладається на інформаційні центри, що створені при АЕС різних держав Східної і Центральної Європи. Такі структурні підрозділи укомплектовані штатом співробітників, що здійснюють освітньо-педагогічну діяльність та інформування учнівської та

студентської молоді, а також інших осіб про особливості діяльності АЕС, технічну та екологічну безпеку населення.

Основною аудиторією інформаційних центрів є учнівська і студентська молодь. Основними підходами до діяльності центру є комунікативний, діяльнісний та диференційований. Серед принципів слід виділити принцип наочності, свідомості та зв'язку з віковими особливостями і професійними інтересами відвідувачів. До основних методів належить метод розповіді, бесіди, пояснення, демонстрації, професійного тренування. Серед форм роботи інформаційних центрів набули поширення екскурсії, конкурси, виробничі практики, факультативні курси.

Перспективами подальших наукових пошуків у роботі інформаційних центрів АЕС є детальний аналіз розроблених інформаційними центрами освітніх матеріалів з метою їх узагальнення та адаптації до шкільних програм та програм університетських курсів, що призведе до більш ефективного впровадження екологічної освіти дітей та молоді.

Література:

1. Memorandum, summarising the results of WANO MC workshop 'Bringing Nuclear Communicators Together'. – Paks, Hungary. – 2015. – 12 с.

2. Данные социологического опроса: уровень доверия со стороны жителей регионов расположения АЭС к атомной энергетике вырос [Електронний ресурс] // Сайт научно-технического центра "Перспектива" – Режим доступу до ресурсу: http://www.ntcpa.ru/sotsiologiya/284-данные-социологического-опроса-уровень-доверия-со-стороны-жителей-регионов-расположения-аэс.html.

3. Recent activities of the Hungarian Nuclear Society in nuclear education [Електронний ресурс] // Hungarian Nuclear Society – Режим доступу до ресурсу: http://nuklearis.hu/en/recent-activities-hungarian-nuclear-society-nuclear-education

4. Указ Президента України. Про Національну доктрину розвитку освіти // Національна доктрина розвитку освіти. – 2002. – Т. 17. – №. 04.

5. Лукина А. А. Информационные центры по атомной энергии как инновационная форма дополнительного экологического образования [Електронний ресурс] / Анастасия Александровна Лукина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tsentry-po-atomnoy-energii-kak-innovatsionnaya-forma-dopolnitelnogo-ekologicheskogo-obrazovaniya.

6. Лебідь С. Г. Формування екологічної культури учнів 7-11 класів у процесі вивчення курсу екології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика дошкільної освіти» / Лебідь С. Г. — К., 2001. — 20 с.

7. Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Г. Г. Глухова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. — 20 с.

References:

1. Memorandum, summarising the results of WANO MC workshop 'Bringing Nuclear Communicators Together. – Paks, Hungary. – 2015. – 12 c.

2. Dannye sotsiologicheskogo oprosa: uroven doveriya so storony zhiteley regionov raspolozheniya AES k atomnoy energetike vyros [Elektronnyi resurs] // Sayt nauchno-tekhnicheskogo tsentra "Perspektiva" – Rezhim dostupu do resursu: http://www.ntcpa.ru/sotsiologiya/284-dannye-sotsiologicheskogo-

3. Recent activities of the Hungarian Nuclear Society in nuclear education [Elektronnyi resurs] // Hungarian Nuclear Society – Rezhym dostupu do resursu: http://nuklearis.hu/en/recent-activities-hungarian-nuclear-society-nuclear-education

4. Ukaz Prezydenta Ukrainy. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity //Natsionalna doktryna rozvytku osvity. – 2002. – T. 17. – № 04.

5. Lukina A. A. Informatsionnye tsentry po atomnoy energii kak innovatsionnaya forma dopolnitelnogo ekologicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / Anastasiya Aleksandrovna Lukina // Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. – 2013. – Rezhim dostupu do resursu: http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tsentry-po-atomnoy-energii-kak-innovatsionnaya-forma-dopolnitelnogo-ekologicheskogo-obrazovaniya.

6. Lebid S. H. Formuvannia ekolohichnoi kultury uchniv 7-11 klasiv u protsesi vyvchennia kursu ekolohii: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriia i metodyka doshkilnoi osvity» / Lebid S. H. — K., 2001. — 20 s.

7. Aksiolohichni zasady formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 / H. H. Hlukhova; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. — K., 2008. — 20 s.

УДК 373.5.015.31:6(477.54)"18/19

ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX − НА ПОЧАТКУ XX СТ.

кандидат педагогічних наук, доцент, Карелін М. В.
кандидат педагогічних наук, доцент, Лях Г. Р.
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна, Слов'янськ

Досліджено процес поширення трудового навчання у середніх загальноосвітніх школах Харківської губернії у другій половині XIX − на початку XX ст. На основі аналізу архівних та інших матеріалів показано,

що впровадження трудового навчання у різних типах середніх закладів освіти (гімназіях − чоловічих та жіночих, державних і приватних, прогімназіях, реальних училищах) відбувалося нерівномірно. Головну роль у поширенні нового предмета відігравали приватні школи. З'ясовано, що предметами трудового навчання у досліджуваний період були: ручна праця, ремесла, рукоділля, і були вони необов'язковими. Навчання велося за операційно-предметною системою, яка більше сприяла реалізації мети підготовки молоді до життя і праці у нових соціально-економічних умовах та формування в учнів рис громадянина.

Ключові слова: Харківська губернія, гімназія, реальне училище, ручна праця, ремесло, рукоділля, операційно-предметна система.

кандидат педагогических наук, доцент, Карелин М. В., кандидат педагогических наук, доцент, Лях Г. Р. Трудовое обучение в средних общеобразовательных учреждениях Харьковской губернии во второй половине XIX − в начале XX вв. / ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Украина, г. Славянск.

Исследован процесс распространения трудового обучения в средних общеобразовательных школах Харьковской губернии во второй половине XIX − в начале XX вв. На основе анализа архивных и других материалов показано, что процесс внедрения трудового обучения в разных типах средних общеобразовательных учреждений (гимназиях − мужских и женских, государственных и частных, прогимназиях, реальных училищах) проходил неравномерно. Главную роль в распространении нового предмета играли частные школы. Определено, что предметами трудового обучения в исследуемый период были: ручной труд, ремёсла, рукоделие, и были они необязательными. Обучение велось по операционно-предметной системе, которая больше способствовала реализации цели подготовки молодежи к жизни и труду в новых социально-экономических условиях и формирования качеств гражданина.

Ключевые слова: Харьковская губерния, гимназия, реальное училище, ручной труд, ремесло, рукоделие, операционно-предметная система.

PhD in Pedagogic, Karelin M. V., PhD in Pedagogic, Lyakh G. R. Labour education at secondary schools of the Kharkiv province in the second half of the XIXth – at the beginning of the XXth centuries / State Higher Educational Institution «Donbass State Teachers' Training University», Ukraine, Slov'yans'k.

The process of introduction of labour education at the secondary schools of the Kharkiv province in the second half of the XIXth – at the the beginning of the XXth centuries was investigated in the article. It was shown that the introduction of labour education at the different types of secondary schools had been on irregularly. The subjects of labour education were manual training, handicraft and needlework. They were facultative and were taught according to the operating-thing system. It is accentuated that labour education was aimed to prepare youth to life and work in the new socio-economic conditions and to form the pupils' citizen characteristics.

Key-words: Kharkiv province, gymnasium, real school, manual training, handicraft, needlework, operating- thing system.

Вступ. Починаючи від стародавніх часів і аж до наших днів, суспільство надавало першочергового значення підготовці підростаючого покоління до життя, маючи на увазі в першу чергу трудову підготовку. У кожну історичну добу система трудової підготовки підростаючого покоління набувала своєрідного змісту і завжди зумовлювалася соціально-економічними умовами, розвитком науки, техніки, а також рівнем розвитку педагогічної теорії.

В Україні становлення трудового навчання як шкільного предмета, його впровадження у навчальні плани початкових шкіл різних типів, а також середніх загальноосвітніх шкіл відбувалося у другій половині XIX ст. Це був час кардинальних змін політико-економічних і соціально-культурних обставин у країні, зародження і розгортання громадсько-педагогічного руху. Нові соціально-економічні умови об'єктивно викликали потребу у створенні системи трудового навчання у загальноосвітніх школах.

Проблема трудового навчання підростаючого покоління привертала увагу прогресивних педагогів і освітніх діячів усіх часів. У другій половині XIX – на початку XX століття її досліджували відомі вітчизняні (І. Анопов, М. Пирогов, М. Корф, П. Лесгафт, Т. Лубенець, М. Песьковський, К. Ушинський, В. Фармаковський, Я. Чепіга та інші) та зарубіжні педагоги (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Мікельсен, Й. Песталоцці, О. Саломон, У. Цигнеус та інші). Вони розглядали трудове навчання не тільки як засіб підготовки кваліфікованих робітників для промисловості та сільського господарства, але й як фактор підвищення рівня морального та розумового розвитку суспільства.

Сучасні педагоги (І. Бугаєвич, А. Вихрущ, О. Дзеверін, Г. Іванова, М. Левківський Д. Сметанін, В. Рак, М. Ярошенко та інші), досліджуючи загальні питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах дореволюційної України, так чи інакше торкалися питання трудового навчання, його змісту.

Мета статті полягає у дослідженні процесу запровадження і поширення трудового навчання у середніх загальноосвітніх школах Харківської губернії у другій половині XIX − на початку XX ст.

У другій половині XIX століття Харківська губернія була однією з розвинутих промислових губерній України. Швидкими темпами розвивалася промисловість, транспорт, культура, соціальна сфера. Це викликало необхідність розширення мережі початкових і середніх шкіл і вдосконалення навчально-виховного процесу в них. Зважаючи на економічні умови і керуючись ідеями трудового виховання та навчання зарубіжних і вітчизняних педагогів, у навчальні плани загальноосвітніх шкіл поступово вводилися предмети трудової підготовки.

Основними закладами, що давали загальну середню освіту, були гімназії − класичні та реальні, чоловічі та жіночі, прогімназії, реальні училища. У Харківській губернії з 1864 року існувало 3 чоловічі гімназії, з 1901 року − 4, усі у Харкові. У жодній чоловічій гімназії трудове навчання не викладалося. Тільки у 1914−1916 р. у двох приватних чоловічих гімназіях м. Харкова викладалася ручна праця [1, с. 670].

Упродовж другої половини XIX – початку XX століття у Харківській губернії було засновано 7 жіночих гімназій, усі в місті Харкові. Окрім обов'язкових предметів тут викладалося рукоділля [2, с. 10].

У Харківській губернії було 3 чоловічі прогімназії: Харківська, Охтирська, Лебединська, навчальні плани яких містили предмет трудового навчання – ручну працю [2, с. 10]. На початку XX століття у губернії існувало 9 жіночих прогімназій: 2 Харківські жіночі 4-класні прогімназії, Слов'янська жіноча 3-класна, Лебединська 4-класна, Вовчанська 3-класна, Ізюмська 4-класна, Зміївська Олександрівська 3-класна, Охтирська 4-класна, Куп'янська. Рукоділля викладалося у всіх названих прогімназіях, крім Ізюмської [3]. 8 травня 1876 року Міністр народної освіти, як експеримент на 4 роки, затвердив навчальний план для трикласних жіночих прогімназій. У кожному з трьох класів було передбачено години на рукоділля: у 1-му і 2-му класах – по 2 години, у 3-му – 3 години на тиждень [4].

Отже, у другій половині XIX ст. у змісті освіти середніх загальноосвітніх шкіл відбувалися суттєві зміни − до навчальних планів вводилися предмети трудового навчання. Найбільш поширеним серед них було рукоділля. У поодиноких школах Харківської губернії викладалися ремесла і ручна праця. Навчання проводилося у формі ремісничих класів чи класів ручної праці. Викладали у цих класах переважно вчителі шкіл, і тільки у поодиноких випадках запрошувалися спеціалісти того чи іншого профілю (наприклад, для викладання кошикового ремесла, рукоділля). При цьому не завжди ця додаткова праця оплачувалася (73% вчителів викладали предмети трудового навчання безкоштовно).

Відповідно до статуту 1864 року поряд з класичною гімназією запроваджувалися реальні гімназії, основним завданням яких було «надати дітям середнього стану засіб здобувати необхідні для їхнього життя знання у практичному додатку точних наук до ремесел і промисловості» [5, с. 141]. А в 1872 році реальні гімназії було перетворено на реальні училища з 6-річним курсом навчання і 7-м додатковим класом. Починаючи з 5-го класу, реальне училище розподілялося на два відділення – основне і комерційне. Реальні училища мали подвійне призначення: готувати учнів до життя та практичної діяльності і надати можливість поступати у вищі спеціальні навчальні заклади. Так, юнаки, які закінчували 4 класи реального училища, одержували неповну загальну середню освіту; випускники 6-го класу одержували повну загальну освіту і далі могли вчитися в середньому технічному училищі; випускники 7-го класу могли продовжувати освіту у вищій технічній школі [6].

Зміст навчання у реальних училищах суттєво відрізнявся від гімназій і мав практичний ухил − тут більше уваги приділяли вивченню математики, фізики, природознавства, креслення, французької та німецької мов. Значна увага зверталася на практичну підготовку учнів. Так, в останньому класі реального училища учні поділялися на два відділення – механічне і хімічне. Разом із загальними для обох відділень предметами – російською мовою, бухгалтерією і комерційною арифметикою, фізикою, географією і статистикою, архітектурою – учні вивчали й спеціальні предмети, в залежності від того, на якому відділенні вчилися. Крім основного і комерційного відділень у додатковому класі при деяких реальних училищах відкривалося загальне механіко-технічне відділення. Так, у звіті Міністерства народної освіти за 1874 рік зазначалося, що учні механіко-технічного відділення у майстернях у вільний від уроків час займалися токарними, слюсарними і ковальськими роботами. Але і у реальних училищах існували проблеми в організації трудового навчання учнів. Серед них – відсутність підручників, нестача коштів, відсутність приміщень для майстерень. Водночас, очевидним був інтерес учнів до засвоєння прийомів обробки дерева і металу. У деяких реальних училищах учні працювали під керівництвом учителя у позанавчальний час майже щодня [7, с. 115, 123].

У Харківській губернії наприкінці XIX ст. було 3 реальних училища: Харківське училище з механіко-технічним і хіміко-технічним відділеннями в додатковому класі (засноване у 1873 р.), Сумське 6-класне й Ізюмське (засноване у 1882 р.) з механіко-технічними відділенням. У 1880 році кількість учнів Харківського реального училища виросла вдвічі, що було викликано потребами виробництва. На початку XX ст. у Харківській губернії було вже 7 реальних училищ [6].

Отже, починаючи з 1864 р., у Харківській губернії поступово зростала кількість середніх загальноосвітніх закладів, зокрема таких, де викладалися предмети трудового навчання. Так, кількість шкіл, у яких упроваджувалося трудове навчання, зросла: гімназій − з 4-х у 1864 р. до 13-ти у 1914 р.; прогімназій – з 1-єї у 1866 р. до 16-ти у 1914 р.; реальних училищ – з 1-го у 1873 р. до 7-ми у 1914 р. Отже, простежується тенденція до збільшення середніх навчальних закладів, у яких упроваджувалося трудове навчання. На початку XX ст. (1914 р.) воно викладалося в 53,8 % гімназій, у 94,1 % прогімназій і у всіх реальних училищах [8, с. 104].

Слід зазначити, що у більшості урядових середніх шкіл предмети трудової підготовки викладалися як необов’язкові. Тільки на початку XX століття посилився рух за переведення трудового навчання в розряд обов’язкових навчальних предметів. У своїй діяльності вчителі і спеціалісти, які викладали предмети трудового навчання у середніх школах Харківської губернії, керувалися програмою, складеною К. Цирулем і М. Касаткіним (на основі предметної системи О. Саломона). Але регламентація шведської предметної програми (непорушна система предметів виготовлення, необхідність точного додержання розмірів, твердо фіксована послідовність

операцій тощо) приводила до того, що учні середніх шкіл втрачали інтерес до трудового навчання. Тому викладання предмета або припинялося, або переходило на більш прогресивні операційно-предметні програми, які давали можливість вільного вибору об'єктів виготовлення і збуджували творчі, конструкторські нахили учнів.

Інша картина спостерігалася у приватних середніх школах. Ці навчальні заклади, на відміну від урядових, покликаних проводити станово-дворянське виховання, відбивали інтереси широких кіл буржуазії, яка була зацікавлена у підготовці кваліфікованих робітників для промисловості. Міністерство народної освіти в їхню діяльність втручалося мало, а деякі навіть входили до системи інших міністерств. Це давало можливість працювати в них творчо, розробляти і широко застосовувати нові засоби навчання.

Зазначимо, що приватних середніх шкіл, у яких викладалася ручна праця, в Україні було значно більше, ніж урядових з цим предметом (7 проти 3-х урядових). Таким чином, саме «нові школи» були ініціаторами поширення трудового навчання у загальноосвітніх середніх навчальних закладах і постановка його тут була кращою. Вони ж були і пропагандистами ручної праці: друкували звіти з описом постановки цього предмета, влаштовували виставки тощо.

Головне місце у приватних школах займало моральне виховання учнів (формування потрібних рис характеру), а для цього предметна система Саломона – Цируля була непридатна. Тому передові на той час «нові школи», як називалися тоді громадські і приватні навчальні заклади, розробляли операційно-предметні програми. Перевага операційно-предметної системи у порівнянні з предметною полягала в тому, що робота за цією системою стимулювала розвиток в учнів самодіяльності, творчих задатків, конструкторських здібностей тощо. Будувалися вони на засадах народності, систематичності, корисності, послідовності, доступності.

У цей час з'явилися праці методичного характеру І. Вишнеградського, В. Фармаковського, М. Нетикси, К. Янжул та ін. Ці та інші автори використовували зарубіжний досвід організації трудового навчання учнів, пристосовуючи його до вітчизняних умов і потреб. Вони не тільки описували різноманітні види роботи вчителя і учнів, а й розробляли теоретичні пояснення вчителя, що стосувалися інструментів і основ матеріалознавства. Головне, що відрізняло вітчизняну методику трудового навчання від зарубіжної, це те, що воно розглядалося не лише як засіб підготовки ремісників, а й як засіб загального розвитку і виховання школярів. Метою трудового навчання, на думку розроблювачів вітчизняних програм і методик, повинно було бути навчання учнів діяти і мислити.

Так, під впливом новітніх ідей зарубіжних та вітчизняних педагогів вирішувалася проблема трудового навчання, як предмета, який вводився у середніх школах – гімназіях, реальних училищах і навіть у кадетських корпусах. Мета трудового навчання у цих школах була вища, ніж у

початкових школах: заняття учнів ручною працею мало на меті заповнити їхній вільний час, відволікти від небажаних течій, а також урівноважити їхню розумову і фізичну діяльність.

Висновки. Як засвідчило проведене дослідження, у другій половині XIX − на початку XX ст. у Харківській губернії спостерігалося значне покращання стану середньої загальної освіти, що було викликано, перш за все, змінами у соціально-економічній галузі (розвиток промисловості та сільського господарства, застосування найманої праці) та необхідністю виховання молоді з метою підготовки її до життя і праці у нових умовах. Розширювалася мережа шкіл, удосконалювався зміст освіти у них. Зокрема, у навчальні плани загальноосвітніх закладів додавалися нові навчальні предмети, серед яких важливу роль відігравали предмети трудового навчання (ручна праця, рукоділля, ремесла).

Незважаючи на те, що трудове навчання здійснювалося тільки в окремих закладах середньої освіти і не спиралося на наукову основу, воно відігравало свою позитивну роль у розвитку освіти в цілому і у вирішенні конкретних освітніх і виховних завдань, зокрема. Переслідуючи переважно утилітарні цілі (підготовку учнів до ремісничої праці у домашньому господарстві, мануфактурах і кустарних промислах, що одержали великий розвиток у містах і селищах пореформеної України), предмети трудового циклу були покликані сформувати в учнів риси громадянина (дисциплінованість, організованість, працелюбність, інші моральні й фізичні якості), дати їм відповідні знання, уміння і навички, необхідні для роботи у тодішньому виробництві. Отже, трудове навчання у загальноосвітніх середніх закладах повинно було підготувати молодь до участі у суспільному виробництві (у промисловості, сільському господарстві), яке наприкінці XIX – на початку XX століття набувало нових рис і вимагало від його учасників високої кваліфікації.

Література:

1. История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год): ист. моногр.: В 2 т. / Д. И. Багалей, Д. П. Милер. – Репринт. изд. – Х.: Б.и., 1993. – 973 с.

2. Педагогічна Харківщина: довідник / За ред В. І. Лозової, І. Ф. Прокопенка. – Х.: Прапор, 1997. – 17с.

3. Начальное народное образование в Харьковской губернии за 1908 г. Краткий обзор состояния начального образования в губернии за 1908 г.: В 2-х ч. Ч.1: Статистические таблицы по отдельным училищам – Х.: Тип. губ. правления, 1910. – 233 с.

4. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1876. − Ч. CIXXXV. – С. 95.

5. Харьковский календарь на 1894 год. – Х., 1893. Розд. пагін.

6. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. – СПб., 1865. – 1434 с.

7. Извлечения из всеподданейшего отчета г. Министра народного просвещения за 1874 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1876. – Ч. CXXXVI. – С. 107−163.
8. Карелін М. В. Трудове навчання у загальноосвітніх закладах Харківської губернії у другій половині XIX − на початку XX ст.: дис.. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Михайло Вікторович Карелін. − Слов'янськ, 2005. − 251 с.

References:
1. Istoriya goroda Xarkova za 250 let ego sushchestvovaniya (s 1655-go po 1905-I god) : ist. monogr.: V 2 vol. / D. I. Bagalei, D. P. Miler. − Reprint. isd. − X.: B.i, 1993. − 973 s.
2. Pedahohichna Kharkivshchyna: dovidnyk / Za red. V. I. Lozovoyi, I. F. Prokopenka. − Kh.: Prapor, 1997. − 17 s.
3. Nachal̀noe narodnoe obrazovanie v Xarkovskoj gubernii za 1908 g.: V 2-h ch. Ch. 1: Statisticheskie tablicy po otdelnym uchilishham. − X.: Tip. gub. pravleniya, 1910. − 233 s.
4. Pravitelstvennye rasporyazheniya. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshheniya, 1876, Ch. CIXXXV, p. 95.
5. Xarkovskij kalendar na 1894 god. − X., 1893.
6. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshheniya. Part 3. − SPb, 1865. − 1434 s.
7. Izvlecheniya iz vsepoddanejshego otchyota g. Ministra narodnogo prosveshheniya za 1874 g. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshheniya, 1876, Ch. CLXXXVI, pp. 107−163.
8. Karelin M. V. Trudove navchannya u zahalnoosvitnih zakladah Kharkivskoyi hubernii u druhii polovyni XIX − na pochatku XX st.: dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.01. − Slovyansk, 2005. − 251 s.

УДК 378:355:355.45

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ДІЙ У НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ

Лемешко О. В.
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Україна, м. Хмельницький

В статті розглядається питання професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон. Аналізуються підходи науковців до проблеми професійної готовності офіцерів-прикордонників в цілому та до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон зокрема. Обгрунтовано причини виникнення конфліктних ситуацій та вивчено способи поведінки під час нестандартної ситуації в пунктах пропуску через державний кордон. Розкриваються окремі педагогічні

аспекти розвитку в майбутніх офіцерів-прикордонників професійних якостей. Визначено заходи щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон.

Ключові слова: професійна готовність, нестандартна ситуація, офіцери-прикордонники, пункт пропуску, локалізація.

Лемешко О. В. Сущность и содержание профессиональной готовности офицеров-пограничников к действиям в нестандартных ситуациях / Национальная академия государственной службы Украины имени Б. Хмельницкого, Хмельницкий, Украина

В статье рассматривается вопрос профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к локализации нестандартных ситуаций в пунктах пропуска через государственную границу. Анализируются подходы ученых к проблеме профессиональной готовности офицеров-пограничников в целом и локализации нестандартных ситуаций в пунктах пропуска через государственную границу в частности. Обоснованно причины возникновения конфликтных ситуаций и изучены способы поведения во время нестандартной ситуации в пунктах пропуска через государственную границу. Раскрываются отдельные педагогические аспекты развития у будущих офицеров-пограничников профессиональных качеств. Определены меры по формированию готовности будущих офицеров-пограничников к локализации нестандартных ситуаций в пунктах пропуска через государственную границу.

Ключевые слова: профессиональная готовность, нестандартная ситуация, офицеры-пограничники, пункт пропуска, локализация.

Lemeshko O. V. Nature and contents of professional readiness of officers border guards to act in non-standard situations / National academy of State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine

The article deals with the problem of professional readiness of the future border guards officers to localization of non-standard situations at the check points across the state border. Scientific approaches to the problem of professional readiness and professional competence of officers of border guards in general and to the localization of unusual situations at checkpoints across the state border in particular have been analyzed. Causes of conflict situations and learning behaviors during non-standard situations at checkpoints across the state border have been grounded. Some pedagogical aspects of professional qualities development of future officers border guards have been revealed. Measures on forming of readiness of the future officers border guards to the location of non-standard situations at checkpoints across the state border have been determined.

Key words: professional readiness, non-standard situation, officers border guards, check point, localization.

Вступ. У зв'язку зі змінами основних ризиків і загроз національній безпеці України, в результаті виникнення нових загроз на державному кордоні: міжнародна злочинність, тероризм, контрабандна діяльність, проведенням антитерористичної операції на сході України в прикордонній сфері виникла гостра необхідність у перегляді та вдосконаленні протидії цим факторам. Обстановка на державному кордоні постійно ускладнюється, тому необхідно швидко реагувати на її зміни. Керівництво Державної прикордонної служби України вимагає підняти на високий рівень професійну підготовку персоналу та підрозділів в цілому та до дій з локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон зокрема.

Основною метою підготовки є навчити персонал впевнено діяти самостійно та у взаємодії з прикордонними нарядами, а старших зміни правильно оцінювати обстановку, приймати своєчасні рішення, вірно ставити завдання підлеглим і здійснювати керівництво силами та засобами під час виконання завдань з локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Результати аналізу останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми дають можливість дійти висновку, що проблема готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон залишається актуальною для сучасної науки. Необхідність формування цієї готовності, як важливої професійно-особистісної якості майбутніх офіцерів-прикордонників, визначається у нормативно-правових документах, що регламентують їх діяльність і професійну підготовку, а також в освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускників Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького [1]. Проведений аналіз результатів досліджень свідчить про те, що зміст сучасної військової освіти повинен передбачати формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до вирішення нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон. Аналіз наукових джерел з питань професійної підготовки офіцерів-прикордонників керівної ланки (В. Балашов, О. Виноград, Г. Гребенюк, А. Кучеренко, О. Парубок, В. Чернявський, В. Чупира), психологічних аспектів (А. Балендр, Т. Матієнко, О. Михайлишин, В. Пліско, М. Савчин, С. Яремчук, Т. Яценко), формування педагогічної готовності фахівців (С. Морозов, Ю. Сердюк, О. Торічний, М. Фіцула), покращення освітнього процесу (В. Клачко, І. Сніцар, Д. Таушан, С. Щербіна), передового досвіду розвинутих країн світу, стану освітнього процесу у вищому військовому навчальному закладі дозволило зробити висновок, що питання формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до вирішення нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон досліджено недостатньо. Тому необхідно вирішити суперечність між

змістом, формами та методами традиційної підготовки офіцерів-прикордонників і державним замовленням щодо їх професійної готовності, достатнього рівня знань, умінь і навичок.

Готовність до здійснення різних видів професійної діяльності розглядали Д. Іщенко, Л. Романишина, М. Сметанський та інші. Особливої уваги заслуговують дослідження В. Безпалько, А. Галімова, І. Грязнова, О. Діденка, В. Ягупова в сфері професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Окремі аспекти формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до різних видів професійної діяльності відображені в працях С. Полторака, І. Радванського та ін. У рамках нашого дослідження науковий інтерес становлять праці Т. Бунєєва, О. Войцехівського, О. Михайлишина, М. Тарнавського, В. Уліча та ін., присвячених дослідженню готовності до управлінської діяльності офіцера-прикордонника.

Однак комплексного дослідження з питань готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон на сьогодні немає.

Метою статті є розглянути формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон як педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прикордонні підрозділи вирішують важливі оперативно-службові завдання, але якість їх виконання цілком залежить від різних соціально-психологічних явищ, які можуть спричинити нестандартні та конфліктні ситуації. В. Журавльов стверджує, що «конфлікти можуть стимулювати самоорганізацію, цілеспрямованість і розвиток систем» [2, с. 14], А. Шипілов і А. Анцупов виділяють наступні позитивні функції конфліктів: конфлікти повністю або частково усувають суперечності, що виникають через недосконалість організації діяльності, помилки управління; дозволяють більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, що беруть учать у ньому; вони дозволяють послабити психологічну напруженість, тобто реакцію учасників на конфлікту ситуацію [3, с. 241].

Основними причинами виникнення конфліктних ситуацій є невміння конструктивно спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми, тому дуже важливо розуміти сутність конфліктних чи нестандартних ситуацій, знати їхню соціально-психологічну природу, розрізняти причини виникнення та класифікувати за видами для роботи з попередження.

Основним напрямком професійного самовдосконалення офіцера-прикордонника повинно бути вміння правильно вирішувати нестандартні ситуації та попереджати їх виникнення. Сучасний військовий професіонал має володіти не лише певною системою знань щодо алгоритму дій в нестандартних ситуаціях, але й мати досвід роботи в стресових ситуаціях і ситуаціях пресингу. Він повинен вміти керувати підлеглим персоналом й організовувати освітній процес, адаптуватися до нових обставин без

докладання серйозних зусиль. Важливо проявляти ініціативу, бути активним та прагнути до постійного розвитку та самовдосконалення. Необхідно вміти конструктивно вирішувати конфліктні ситуації і в нестандартних, неописаних в нормативно-керівних документах ситуаціях, підходити до їх вирішення творчо та застосовувати нові механізми врегулювання.

Американський психолог К. Томас розробив методику визначення поведінки в конфліктній ситуації. Способи поведінки: 1) уникнення або ухилення від конфлікту; 2) суперництво або силовий метод; 3) пристосування; 4) компроміс; 5) співробітництво або досягнення взаємовигідного рішення.

У військовій сфері дослідження конфліктів розпочалися з 90-х років минулого століття. А. Анцупов та А. Шипілов зазначають, що «як це не парадоксально, але військова наука є однією з найбільш молодих галузей наукових знань, яка вивчає проблему конфлікту» [3, с. 40].

Багато вчених займаються проблемою дослідження сутності і значення конфліктів у військовій сфері. У своїх дослідженнях В. Семенюк розглядав психологічний аспект управління ціннісно-нормативними конфліктами у військових колективах, а Н. Феденко – психологічні аспекти подолання конфліктних ситуацій у військових колективах. Конфліктні ситуації в діяльності представників органів внутрішніх справ та шляхи їх подолання розглядалися І. Ващенко [4]. Він виділив наступні шляхи подолання конфліктних ситуацій: розробка рекомендацій для прийняття рішень працівниками органів внутрішніх справ щодо розв’язання конфлікту, удосконалення системи управління органами внутрішніх справ, організація взаємодії ОВС з місцевим населенням, підготовка персоналу до дій в умовах конфлікту, а також правове забезпечення діяльності ОВС в умовах конфлікту [4, с. 132–167].

Але проблема формування такої професійної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників, як готовність до локалізації нестандартних та конфліктних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон не стали предметом досліджень. Деякі вчені розкривають окремі педагогічні аспекти розвитку в майбутніх офіцерів-прикордонників професійних якостей. А. Афанасьєв розкрив психологічні основи становлення військово-професійної відповідальності у курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України, В. Балашов звернув увагу на формування професійних якостей у курсантів-прикордонників у процесі професійного навчання, О. Бондаренко розглянув психологічні особливості професійного спілкування військовослужбовців в особливих умовах діяльності, О. Войцехівський зосередив увагу на питанні підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон , В. Райко досліджував формування потреби в професійній самореалізації особистості курсантів-прикордонників, Ю. Сердюк виокремив педагогічні умови вдосконалення військово-педагогічної підготовки командирів підрозділів, О. Сціборовський

висвітлив педагогічні особливості прийняття ефективних рішень офіцерами ДПС України у нестандартних ситуаціях.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних і закордонних педагогів показав, що на сьогодні недостатньо вивчено проблему підготовки прикордонників до професійної діяльності в умовах нестандартних та конфліктних ситуацій, а отже форми і методи, педагогічні умови формування готовності до локалізації нестандартних ситуацій. Зрозуміло, що сьогодні необхідно розвивати в курсантів їх уміння прогнозувати дії та поведінку подорожуючих через державний кордон України, попереджати помилки і провини, вирішувати конфліктні та нестандартні ситуації.

Важливо визначити ефективні заходи щодо формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної готовності, а отже і до локалізації нестандартних ситуацій. Результатом професійної підготовки є готовність. Сьогодні готовність досліджують: А. Капська, О. Ярошенко, С. Коришенко – професіонально-педагогічну, Д. Мазоха – професійну. Педагоги та психологи по різному трактують поняття готовність: В. Шаринський як синтез певних особистісних якостей, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе розглядають готовність як стан, К. Платонов, В. Сєріков, Є. Федорчук, В. Шадріков як якість особистості, Б. Анан'єв як комплекс здібностей. Готовність людини до будь-якої діяльності можна зобразити формулою: "готовність= бажання+ знання+ вміння" або"готовий= хочу+ знаю+ вмію" [5, с. 78].

Поняття «готовність до діяльності» використовується для прогнозування стану підготовленості людини до трудової діяльності. Готовність це шлях до якісного виконання діяльності. Готовність майбутнього офіцера-прикордонника сприяє успішній адаптації до служби, кращому розумінню і сприйняттю завдань, поставлених освітнім процесом в умовах військової служби, є передумовою професійної активності майбутнього офіцера-прикордонника, його самовдосконалення, моральної реалізації своїх знань, умінь, навичок, здібностей, професійно значимих якостей [6; 7; 8].

Дослідники, зокрема К. Дурай-Новакова, В. Моляко, Н. Мухтаров, А. Пуні, показали, що готовність, окрім загальних структурних компонентів, характеризується наявністю специфічних компонентів, які відображають особливості того чи іншого виду діяльності [8, с. 40]. Відповідно можна стверджувати, що для дослідження конфліктологічної готовності офіцерів-прикордонників важливе значення має урахування особливостей їх професійної діяльності.

У розробку поняття «готовність» зробили свій внесок і військові педагоги й психологи. Так, наприклад, військові психологи М. Дьяченко й Л. Кандибович визначили готовність як цілеспрямоване вираження особистості, стверджуючи, що вона формується під час професійної підготовки і є результатом усебічного розвитку особистості з урахуванням вимог діяльності, професії [9, с. 38]. Автори вважають готовність стійкою

особистісною характеристикою, «істотною передумовою успішної діяльності», структура якої повинна містити позитивне ставлення до діяльності, професії; адекватність вимогам діяльності; необхідні знання, уміння, навички; стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, емоційних і вольових процесів [9, с. 20].

У структурі готовності важливе значення мають знання. Саме з рівнем і обсягом доступних суб'єктові професійних знань, можливістю їхнього засвоєння, переробки, поширення та продукування співвідноситься стан і рівень розвитку готовності до діяльності. Знання є операційною складовою готовності та залежать від професійних функцій спеціаліста [6, с. 45].

Якість підготовки до професійної діяльності визначається за показниками готовності фахівця до такої діяльності. Поняття «готовність» у літературі трактується по різному. А. Асмолов розглядає готовність як особливий психічний стан, що забезпечує високу дієздатність, або як психічний стан, що посідає проміжне положення між психічними процесами й властивостями особистості [10, с. 59]. Г. Коджаспірова та О. Корольов розглядають поняття «готовність» як підготовленість особистості до успішного виконання якої-небудь діяльності. Іншими словами готовність - це налаштування особистості на певну поведінку, установка на активній доцільні дії, пристосування особистості до успішних дій у цей момент, обумовлені мотивами та психічними особливостями особистості [11, 12, 13].

А.Бевз визначає готовність як той чи інший ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності [14]. О. Войцехівський визначає поняття «готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності» як інтегративну професійно важливу властивість курсанта, що характеризується наявністю системи знань і сформованих умінь, самосвідомості, переконаності в особистій значущості самовдосконалення та успішного просування по службі та вважає, що готовність майбутнього офіцера-прикордонника передбачає наявність у нього здатності до саморегуляції та самоналаштування, вміння мобілізувати свій духовний, особистісний, фізичний потенціали на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах [10].

Висновки. Таким чином, дослідники визначають готовність як складне, цілісне особистісне утворення, як активний стан особистості, як професійно-педагогічну спрямованість особистості, а також як інтегративну професійну якість. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що незважаючи на різні дослідження, поняття проесійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон вивчено недостатньо. Нагальною є необхідність вирішити суперечності між вимогами до професійної готовності офіцерів-прикордонників в пунктах пропуску в сучасних умовах і реальним станом такої готовності.

Література:

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика на випускника Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – 66 с.
2. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.
3. Анцупов А. Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. - 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
4. Ващенко І. В. Конфлікти: сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ: монографія / І. В. Ващенко. – Х.: ОВС, 2002. – 256 с.
5. Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С. С. Акимов // Информационныетехнологии в образовании: VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. – М.: Издательство СПбГУИТМО, 2005. – 85 с.
6. Управління повсякденною діяльністю з'єднання (частини) Прикордонних військ: курс лекцій / В. О. Балашов, В. М. Махобей, Ю. П. Лазоренко, О. А. Волькович. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 1999. – 105 с.
7. Кулюткина Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 134 с.
8. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
9. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Из-во БГУ, 1981. – 383 с.
10. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учеб. для вузов по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
11. Коджаспірова Г. М. Педагогический словарь (для студентов высш. и сред. пед. учебних заведений) [Текст] / Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
12. Корольов О. П. Професійне становлення викладачів-початківці військового вузу [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / О. П Корольов. – Хмельницький, 1997. – 18 с.

13 Корольов О. П. Система етичного виховання працівників Державної митної служби України [Текст] / О. П. Корольов // Збірник наукових праць / [гол. ред. В. О. Балашов]. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2003. – № 25. Частина ІІ. – С. 242–249. – (Серія «Педагогічні та психологічні науки»).
14. Бевз А. А. Психологічні умови подолання труднощів у педагогічній діяльності викладачем вищого військового навчального закладу [Текст]:

дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психология діяльності в особливих умовах» / Артур Анатолійович Бевз. – Хмельницький, 2004. – 209 с.

References:

1 Osvitn'o-kvalifikatsiyna kharakterystyka na vypusknyka Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny im. B.Khmel'nyts'koho. –Khmel'nyts'kyy: Vyd-vo Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrayiny im. B. Khmel'nyts'koho, 2008. – 66 s.

2. Zhuravlev V. I. Osnovy pedagogicheskoy konfliktologii / V. I. Zhuravlev. – M.: Ros. ped. agentstvo, 1995. – 183 s.

3. Antsupov A. Ya. Konfliktologiya : ucheb. dlya vuzov / A. Ya. Antsupov, A. I. Shipilov. 3-e izd. – SPb. : Piter, 2007. – 496 s.

4 Vashchenko I. V. Konflikty: suchasnyy stan, problemy ta napryamky yikh vyrishennya v orhanakh vnutrishnikh sprav: monohrafiya / I. V. Vashchenko. – Kh.: OVS, 2002. – 256 s.

5. Akimov S.S. Gotovnost bakalavrov tekhnologicheskogo obrazovaniya k nauchno-issledovatelskoy deyatelnosti / S. S. Akimov // Informatsionnyetekhnologii v obrazovanii: VIII otkrytaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya studentov i aspirantov. – M.: Izdatelstvo SPbGUITMO, 2005. – 85 s.

6. Upravlinnya povsyakdennoyu diyal'nistyu z"yednannya (chastyny) Prykordonnykh viys'k: kurs lektsiy / V. O. Balashov, V. M. Makhobey, Yu. P. Lazorenko, O. A. Vol'kovych. – Khmel'nyts'kyy: Vyd-vo NAPVU, 1999. – 105 s.

7. Kulyutkina Yu .N. Modelirovanie pedagogicheskikh situatsiy / pod red. Yu. N. Kulyutkina, G. S. Sukhobskoy. – M. : Pedagogika, 1981. – 134 s.

8. Karamushka L. M. Psikhologiya upravlinnya: navch. posib. / L. M. Karamushka. – K.: Milenium, 2003. – 344 s.

9. Dyachenko M. I. Psikhologiya vysshey shkoly / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk: Iz-vo BGU, 1981. – 383 s.

10. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza : ucheb. dlya vuzov po spetsialnosti «Psikhologiya» / A. G. Asmolov. – M.: Izd-vo MGU, 1990. – 367 s.

11. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskiy slovar (dlya studentov vyssh. i sred. ped. uchebnikh zavedeniy) [Tekst] / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. – M.: Akademiya, 2000. – 176 s.

12. Korol'ov O. P. Profesiyne stanovlennya vykladachiv-pochatkivtsi viys'kovoho vuzu [Tekst] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk, stupenya kand. ped. nauk: 20.02.02 «Viys'kova pedahohika ta psykholohiya» / O. P Korol'ov. – Khmel'nyts'kyy, 1997. – 18 s.

13. Korol'ov O. P. Systema etychnoho vykhovannya pratsivnykiv Derzhavnoyi mytnoyi sluzhby Ukrayiny [Tekst] / O. P. Korol'ov // Zbirnyk naukovykh prats' / [hol. red. V. O. Balashov]. – Khmel'nyts'kyy: Vydavnytstvo NADPSU, 2003. – № 25. Chastyna II. – S. 242–249. – (Seriya «Pedahohichni ta psykholohichni nauky»).

14. Bevz A. A. Psykholohichni umovy podolannya trudnoshchiv u pedahohichniy diyal'nosti vykladachem vyshchoho viys'kovoho navchal'noho zakladu [Tekst]: dys. ... kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.09 «Psykholohyya diyal'nosti v osoblyvykh umovakh» / Artur Anatoliyovych Bevz. – Khmel'nyts'kyy, 2004.– 209 s.

УДК 373.2:37.015.31:78

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Ніколаєнко Л. І.
аспірант Сумського державного педагогічного університету
м. А. С. Макаренка, Україна, Суми

Розглянуто теоретичні аспекти проблеми формування творчого потенціалу особистості. Зроблено аналіз концептуальних підходів до визначення поняття «творчий потенціал». Досліджувану категорію проаналізовано з філософської, педагогічної та психологічної точок зору, визначено їх спільні та відмінні риси. Розкрито основні підходи до формування творчого потенціалу особистості у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Ключові слова: творчий потенціал особистості, творча особистість, творчі здібності, творчість, творча діяльність, розвиток, формування творчого потенціалу.

Николаенко Л. И. Творческий потенциал личности как предмет зарубежных и отечественных исследований: теоретический анализ / Сумской государственный педагогический университет им. А. С. Макаренко, Украина, Сумы

Рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования творческого потенциала личности. Сделан анализ концептуальных подходов к определению понятия «творческий потенциал». Исследуваемую категорию проанализировано с философской, педагогической и психологической точек зрения, определены общие и отличительные черты. Раскрыты основные подходы к формированиютворческого потенциала личности в отечественных и зарубежных исследованиях.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, творческая личность, творческие способности, творчество, творческая деятельность, развитие, формирование творческого потенциала.

Nikolaenko L. I. Person's creative potential as a subject of foreign and native investigations: theoretical analysis / Sumy State Pedagogical University, Ukraine, Sumy

The article deals with the theoretical aspects of person's creative potential formation. It makes the analysis of the conceptual approaches to the definition of

the statement «creative potential». The investigated category is analyzed from philosophical, pedagogical, psychological points of view, their common and different traits are defined. The article gives the basic approaches to the person's creative potential formation in the native and foreign investigations.

Keywords: person's creative potential, creative person, creative abilities, creativity, creative activity, development, creative potential formation.

Вступ. У сучасному світі проблема розвитку творчого потенціалу особистості є важливою та актуальною. Перехід до ринкових відносин, культурне зростання країни вимагає формування та розвитку творчих кадрів, які можуть швидко реагувати на мінливі умови життя, приймати нестандартні, творчі рішення. Значущість проблеми розвитку творчого потенціалу, розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості підкреслюється й у державних документах. Згідно з Державною національною програмою «Освіта (Україна – XXI століття)» провідним завданням освіти є створення умов для «всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі творчого і інтелектуального потенціалу народу, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору» [2, с. 13]. У Законі України «Про освіту» наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [2, с. 21].

Поняття творчого потенціалу розглядається у працях як зарубіжних (Е. де Боно, С. Франк, Д. Клозен, К. Тейлор, Дж. Гілфорд, Л. Рубінштейн, Б. Теплов), так і вітчизняних (В. Роменець, В. М'ясищев, А. Матюшкін, Г. Костюшко, О. Моляко) дослідників. При цьому дане питання висвітлюється з різних точок зору.

Зокрема, К. Тейлор, Дж. Гілфорд, Д. Богоявленська розглядають поняття творчого потенціалу з точки зору інтелектуальних характеристик. Композитор та педагог Є. Голубєв розглядає творчий потенціал як готовність особистості до творчості. Психологи О. Матюшкін, В. Давидов вважають творчий потенціал основою для психічного розвитку. Педагоги-науковці О. Пометун, О. Савченко, С. Подмазін, Г. Балл звертають увагу на важливість розвитку творчого потенціалу під час навчальної діяльності. На важливості формування творчого потенціалу у позаурочний час наголошено у працях В. Дружиніна, О. Леонтьєва, Р. Грановської. Не зважаючи на широке дослідження даного питання, ця проблема вивчена недостатньо, адже не існує єдиного визначення поняття «творчий потенціал».

Формулювання мети статті. Мета статті – проаналізувати стан розробленості проблеми формування творчого потенціалу особистості у психолого-педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу статті. Термін «потенціал» (від лат. «potential») перекладається як «сила» й у широкому значенні тлумачиться як джерела, засоби, запаси, що є в наявності або можуть бути мобілізовані для досягнення певної мети. Вперше цей термін було використано у фізиці для позначення наукового об'єкта. Сьогодні його застосовують залежно від галузі науки.

Відомий дослідник, доктор психологічних наук Б. Теплов вважає, що потенціал є проявом внутрішньої сили під час творчої діяльності й зіставляє це поняття з терміном «енергія людини». На думку В. Іноземцева, творчий потенціал – це «невичерпний природний ресурс» [5, с. 113], що останнім часом все частіше застосовується у багатьох сферах діяльності.

На думку О. Яковлевої, характеристика творчості є більш процесуальною, ніж матеріальною, оскільки творчість є не конкретним продуктом, а проявом індивідуальності людини, її самореалізацією [5, с. 120]. Схожими є погляди М. Котюсова та Р. Глуховської, які визначають, що бажання й можливість саморозвиватися та самореалізовуватися є важливими складовими творчого потенціалу.

Добре відомі положення А. Маслоу, згідно з якими творчість є метою та способом існування особистості, її провідною характеристикою [4, с. 190]. Психолог вважає, що важливим є навчання через творчість: воно не стільки готовить до творчих професій чи дає можливість створити твори мистецтва, скільки виховує людину.

На думку Н. Шумакової, творчий потенціал – це системна якість, що пов'язана з дослідницькою активністю особистості. Є. Колеснікова вважає, що творчий потенціал – це здатність особистості нетрадиційно вирішувати протиріччя, які виникають у реальному житті.

Відомий психолог, доктор психологічних наук О. Матюшкін розглядає поняття «творчий потенціал» як інтеграційну особистісну властивість, що виражається у ставленні (позиції, установці, спрямованості) людини до творчості [7, с. 30]. На його думку, у будь-якої людини є можливості для розвитку творчості, адже в кожній людині закладений творчий потенціал. Схожими є погляди В. Овчиннікової та І. Мартишок, які зазначають, що творчий потенціал виявляється у здатності особистості до творчої діяльності.

Російські філософи М. Бердяєв та С. Гессен вважають потенціал особливим станом людини, що дає поштовх до творчої активності. Характеристикою творчої діяльності є продукт творчості, суб'єкт творчості та умови творчості. В залежності від умов, творчий потенціал може виявлятися або не виявлятися в поведінці особистості. Слід зазначити, що в порівнянні з інтелектуальним потенціалом, для розвитку якого важливою є генетична спадковість, для розвитку творчого потенціалу головним є середовище та мотивація. Мотивація є пізнавальною та проявляється через пошукову активність, зацікавленість до всього нового та незвичного.

На думку О. Попеля, творчий потенціал – це системна характеристика особистості, завдяки якій вона може творити, приймати рішення, знаходити щось нове, нестандартно мислити й діяти [5, с. 121]. До цієї системи входять інтелектуальний, вольовий, емоційний та мотиваційний компоненти. Схожими є точки зору В. Риндака, Т. Браже, Ю. Кулюткіна. На їх думку, до творчого потенціалу слід віднести здібності особистості, що дають можливість діяти нестандартно, пристосовуватися до мінливих умов діяльності й, відповідно, отримувати оригінальні, нові результати.

Цікавою є точка зору Г. Валеєва, який зазначив, що невід'ємною складовою творчого потенціалу особистості є творча діяльність. В свою чергу, проявом творчої діяльності є самореалізація, яка обумовлена внутрішньою готовністю особистості й має фізіологічну природу. Особливості творчого потенціалу залежать від домінування правої чи лівої півкулі мозку: з психологічного погляду – логічного чи образного типу мислення, з педагогічного – можливості конкретного вихованця розвиватися, проявляти творчі риси. Цю точку зору підтримує Н. Посталюк, який вважає, що творчий потенціал безпосередньо пов'язаний з терміном «творчий стиль діяльності». Учений розкриває це поняття як поєднання різних способів та засобів діяльності, які носять творчий характер, і зазначає, що творчий стиль виявляється через певні риси, зокрема здатність до бачення проблем, оригінальність мислення, легкість асоціювання, гнучкість та критичність мислення, здатність до трансформації, готовність запам'ятовувати.

Психолог і філософ Д. Богоявленська зіставляє термін «потенціал» з дефініцією творчої особистості, що має розвинені творчі здібності, застосовує оригінальні способи діяльності, результатом яких є нові матеріальні або духовні цінності. На її думку, одиницею дослідження творчого потенціалу є інтелектуальна активність, в основу якої покладено інтелектуальні та неінтелектуальні компоненти розумової діяльності. Стимулом для інтелектуальної активності є розумові здібності. Важливою складовою при аналізі творчої діяльності може бути здатність до саморозвитку [1, с. 97].

Таку точку зору поділяють Л. Московичева та Г. Піхтовщиков, визначаючи, що розвиток творчого потенціалу представляє собою поєднання можливостей, вмінь, навичок. На думку І. Львової ці якості притаманні особистості, що постійно розвивається, й найбільш яскраво розкриваються при різних проявах емоційної сфери людини.

Педагог Т. Глотова дає ширше визначення творчому потенціалу, розуміючи під ним потенційну креативність, яка ще повністю не виявлена та не актуалізована. К. Гуськова погоджується з даним визначенням, зазначаючи, що творчий потенціал базується на вроджених задатках та здібностях, безпосередньо залежить від особливостей творчого мислення людини [4, с. 123]. Схожою є точка зору П. Кравчука, який згоден, що творчий потенціал складається з різних властивостей особистості, через

проявляється через творчу силу й виявляється у потенційних можливостях до саморозвитку [4, с. 127].

На зв'язку між інтелектом та творчістю акцентує О. Кульчицька. На її думку, творча особистість характеризується інтересом, творчою захопленістю, самостійністю, прагненням до високої якості, байдужістю до матеріальних цінностей [6, с. 128].

Цікавою є формула творчого потенціалу І. Підласного, що була виведена в ході його досліджень: ТПУ = Пнеп + Пчзп + Пдсп + Птпд, де *ТПУ* – творчий потенціал учня; *Пнеп* – незмінна частина потенціалу, що обумовлена вродженими здібностями; *Пчзп* – частково змінна частина, що обумовлена розвитком здібностей особистості в ході навчально-виховної діяльності; *Пдсп* – компонент, що додається завдяки спеціальній підготовці (заняття певними видами діяльності, що спрямовані на розвиток особистості); *Птпд* – частина потенціалу, що з'являється в процесі творчої практичної діяльності [4, с. 141]. Ця формула доводить, що творчий потенціал – це кропітка взаємодія педагога та учня щодо розвитку його здібностей, нахилів та інтересів.

Розглянувши та проаналізувавши різні концепції творчості, спираючись на ідеї Л. Когана [4, с. 147], можна виокремити внутрішній і зовнішній аспекти творчості. Зовнішній аспект виявляється у збагаченні культури, створенні цінностей; на перший план виходить творчий продукт, залишаючи поза увагою розвиваючий, особистісний підхід. Внутрішній аспект творчості проявляється у реалізації здібностей, талантів, саморозвитку особистості. Цей процес відбувається у творчій діяльності, його результатом є зміна й розвиток особистості. При цьому зосередженість на здібностях та самореалізації звужують поняття «творчий потенціал» до схожих термінів «здібності», «задатки», «обдарованість». Тож, розгляд даного питання потребує врахування всіх аспектів.

Нам більш за все імпонує визначення В. Моляка, який розуміє під творчим потенціалом здібність до творчості, «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності» [3, с. 120].

Висновки. Отже, огляд філософських, педагогічних та психологічних робіт виявив, що єдиного визначення поняття «творчий потенціал» не існує. Під творчим потенціалом розуміють існуючі, але нереалізовані характеристики творчої особистості, що включають в себе здібності, знання, вміння, мотивацію, ініціативу тощо. Це поєднання вроджених та набутих характеристик, за допомогою яких відбувається самореалізація та саморозвиток особистості. Спільним у всіх визначеннях є здатність до перетворення, створення нового, вихід особистості на новий рівень. Творчий потенціал є передумовою творчої діяльності. Кожна людина має творчий потенціал, що може розвиватися та допомагає людині ставити та розв'язувати нові задачі, орієнтуватися у динамічному суспільстві.

Потенціал формується протягом усього життя і творча людина прагне розвивати його до повного розкриття.

Література:

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.
2. Книга керівника позашкільного навчального закладу: довідково-методичне видання / [упоряд. З. М. Рудакова; Л. М. Павлова]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 608 с.
3. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
4. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В. А. Роменець. – [2-ге вид]. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М., 1997. – 224 с.
6. Кульчицька О. І. Складові біографії творця / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 1998. – № 3. – С. 27-32.
7. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопр. психол. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

References:

1. Boghojavlenskaja D. B. Yntellektualjnaja aktyvnostj kak problema tvorchestva / D. B. Boghojavlenskaja. – Rostov-na-Donu, 1983. – 173 s.
2. Knygha kerivnyka pozashkiljnogho navchaljnogho zakladu: dovidkovo-metodychne vydannja / [uporjad. Z. M. Rudakova; L. M. Pavlova]. – Kharkiv: TORSINGh PLJuS, 2006. – 608 s.
3. Moljako V. O. Zdibnosti, tvorchistj, obdarovanistj: teorija, metodyka, rezuljtaty doslidzhenj / V. O. Moljako, O. L. Muzyka. – Zhytomyr: Ruta, 2006. – 320 s.
4. Romenecj V. A. Psykhologhija tvorchosti: navch. posibnyk / V. A. Romenecj. – [2-ghe vyd]. – K.: Lybidj, 2001. – 288 s.
5. Yakovleva Ye. L. Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti / Ye. L. Yakovleva. – M., 1997. – 224 s.
6. Kuljchycjka O. I. Skladovi bioghrafiji tvorcja / O. I. Kuljchycjka // Obdarovana dytyna. – 1998. – № 3. – S. 27-32.
7. Matyushkin A. M. Kontseptsiya tvorcheskoy odarennosti / A. M. Matyushkin // Vopr. psikhol. – 1989. – № 6. – S. 29-33.

УДК 811.112.2'367.3

ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СИНОНІМІЇ

Сога Л. В.
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

У статті висвітлено підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до поняття «синоніми», запропоновано власне розуміння цих понять та їх співвідношення, визначено спільності предметно-понятійного компонента при наявності семантичних відмінностей.

Ключові слова: критерії, лексема, лексичні одиниці, синоніми, лексика, семантика, семантичні відмінності.

Сога Л. В. Подходы отечественных и зарубежных ученых к определению синонимии / ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический університет имени Григория Сковороды», Украина, Переяслав-Хмельницкий

В статье освещены подходы отечественных и зарубежных ученых к понятию «синонимы», предложено собственное понимание этих понятий и их соотношение, определены общности предметно-понятийного компонента при наличии семантических различий.

Ключевые слова: критерии, лексема, лексические единицы, синонимы, лексика, семантика, семантические различия.

Soga L. V. The approaches of domestic and foreign scientists to the definition of synonymy/ Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named Gregory Skovorody, Ukraine, Pereyaslav-Khmelnitsky

The article highlights the approaches of domestic and foreign scientists to the concept of «synonyms» proposed their own understanding of these concepts and their relationship are defined commonality of subject-conceptual component in the presence of semantic differences.

Keywords: criteria, lexeme, lexical items, synonyms, vocabulary, semantics, and semantic difference.

Вступ. Лексика будь-якої мови неоднорідна за уживаністю в різних функціональних стилях, вона постійно збагачується. У процесі вербальної комунікації одне й те ж саме поняття може мати низку нових значень, що призводить до формування нових слів. В одну лексему об’єднуються різні парадигматичні форми (словоформи) одного слова. У ряді концепцій в лексему включаються різні смислові варіанти слова, залежні від контексту, в якому воно вживається. Лексема – дуже важливе поняття морфології, і як наслідок, багато інших понять можна виразити через нього.

Слова, що належать, як правило, до однієї і тієї ж частини мови, різні за звучанням і написанням, але мають схоже лексичне значення називають

синонімічними, а слова – синоніми. Вони служать для підвищення виразності мови, дозволяють уникати одноманітності.

Останні десятиліття, характеризуються значним посиленням інтересу науковців до вивчення та дослідження закономірностей формування, розвитку і збагачення словника мови від найдавніших часів, його перспективи та доказові основи, а також лексичний склад мови сучасного періоду. Синонімія являться одним із показників парадигматичних відношень в лексиці, а тому найкраще репрезентує лексичне багатство мови, нескінченне джерело стилю.

Мета статті. У запропонованому огляді робиться спроба проаналізувати поняття «синоніми» поглядами різних науковців. Визначення дослідників ґрунтуються на визнанні спільності предметно-понятійного компонента при наявності семантичних відмінностей.

Практична робота по визначенню синонімічних рядів має досить давній і широкий досвід. На сьогодні лише синонімічних словників англійської мови укладено понад триста. Дебати постійно точаться навколо визначення синоніма як мовного терміна.

Традиційно синоніми поділяють на абсолютні і часткові, або квазисиноніми. Однак їх рідко визнають точними, оскільки порівняння понять не має всеосяжної формальної процедури. Щоб дати ефективне визначення синоніма, що спирається на формальне порівняння значень, слід мати вичерпний опис значень слів мови.

У більшості випадків визначень синоніма наголос робиться не на спільні семантичні властивості слів, а на розбіжність їх значень, тобто на ту рису, за якою синоніми розмежовуються. Слова, що повністю співпадають за значенням, часто розглядаються як лексичні варіанти, морфологічні перетворення, дублети, територіальні вживання, і власне синоніми – як слова, що обов’язково розходяться, бодай стилістично, за значенням.

Пошуки теорії повної взаємозаміни синонімів успіхів не мали. Це викликано тією обставиною, що більшість слів не здатна взаємозамінюватися у кожному контексті. Тому «сильний» критерій синонімічності виявився надто принциповим, а звідси – безплідним.

Припустимим свого часу здавався дистрибутивний критерій синонімічності, що ставив за передумову часткову взаємозаміну слів у контекстах. Так, Д. Лайенс пропонує розглядати: а) повну – неповну синонімію в залежності від часткового співпадання семантичних і емоційних ознак синонімів; б) глобальну синонімію, тобто співпадання одних і тих же слів у всіх мовах; ці синоніми стосуються однакових понять. При цьому, очевидно, повинні співпадати і подібні контексти, хоча це явище прослідкувати важко.

Специфічною ознакою даної класифікації є те, що вона повинна охоплювати усі можливі випадки синонімії. Сама ж реальність збіг та розбіжність наявних значень існує у мові, головним чином, стосовно

третього пункту – часткової синонімії, тобто співпадання окремих компонентів значень різних слів.

Від повної взаємозаміни слів, як критерію синонімії, протягом довгого часу намагаються позбавитися укладачі синонімічних словників і спеціальних термінологій. Автори словників керуються операційним критерієм синонімічності – можливістю тлумачити синонім одними лексичними засобами, найчастіше, як правило, одним словом, рідше – виразом, бо на шляху останнього неминуче постає фразеологізм.

Задовільним критерієм синонімів слід вважати їх співпадання у визначенні – денотації. Це співпадання рідко буває настільки повним, щоб значення були задовільними, але воно завжди достатнє для того, щоб значення двох чи більше слів могло бути доведене до спільності в одних термінах. Таке співпадання інколи стає настільки широким, що під нього можна підвести не лише синоніми, але й слова, що близькі за значенням тематично.

«У множинності слів, які звичайно, називають синонімами, слід розрізняти лексичні синоніми у вузькому розумінні слова і квазисиноніми», – пише Ю. Д. Апресян [1, с. 220]. І ті, і інші мають бути визначені у суто семантичних термінах. У всіх природних мовах, внаслідок ідіоматичності лексичної сполучуваності, можливість повної або часткової взаємозаміни не випливає безпосередньо з факту тотожності або подібності лексичних значень. Визначення синонімів, таким чином, повинне припускати достатню перевірку факту синонімічності, тобто порівняння тлумачних значень.

Для визнання двох слів синонімами необхідно, щоб вони, по-перше, мали співпадаюче пояснення у даному вживанні і, по-друге, щоб вони мали одну спільну семантичну (стилістичну, емоційну) ознаку. Оскільки синонімічне угрупування, як правило, охоплює різні частини мови, особливо внаслідок конверсії в англійській мові, то синонімічну пару слід обмежувати однією частиною мови. Таким чином, синоніми – це слова, обмежені, як правило, однією частиною мови, які різні за звучанням і правописом, але схожі за денотативним значенням.

До визначення синонімічності двох слів або виразів у семасіології підходять з різних позицій. В. Г. Вілюман налічує не менше 10 ознак, які можуть бути покладені в основу визначення синонімів. Все різноманіття критеріїв синонімічності можна звести до трьох основних: близькість/тотожність сигніфікативного компонента значення (тобто все те, що називають «близькістю значень», «тотожністю поняття»); близькість/тотожність позначаються словом предметів (тобто денотативна спільність); близькість/тотожність структурного значення слова. Близькість (частковий збіг) або тотожність (повний збіг, який спостерігається порівняно рідко) структурного значення припускають збіг синтаксичної або лексичної валентності, тобто дистрибутивної формули та її наповнення, що проявляється насамперед у здатності слів-синонімів заміняти один одного в тексті без істотної зміни змісту цього тексту [2, с. 261-262]. Відповідно з

цим можна виділити три основних підходи до визначення синонімії: денотативний, сигніфікативний, структурний. Проте жоден з цих підходів окремо не може бути визнаний повністю задовільним. Якщо розглядати, що критерієм синонімічності буде тільки денотативна спільність, то синонімами виявляться будь-які слова і вирази, здатні замінити один одного в контексті, в тому числі і такі, які зазвичай називають контекстуальними синонімами. Як зазначає В. Г. Варіна денотативна спільність ще не є критерієм синонімічності виразів, а мовні одиниці з загальним денотатом і різним смисловим змістом не є справжніми синонімами [3, с. 54]. Аналогічну позицію займає Д. Н. Шмельов, полемізуючи з І. А. Мельчуком, який вважає, що «від лексичних синонімів розумно вимагати тільки збіги обозначаємі при збігу частини мови – всі інші їх синтаксичні і стилістичні характеристики можуть бути скільки завгодно різними». На противагу цьому Д. Н. Шмельов пише: «Слід з усією рішучістю заперечити проти змішування двох абсолютно різних за характером явищ: близькості значень різних слів і їх здатності позначати одні й ті ж предмети. Лише перший критерій можна вважати суттєвим для визначення синонімів» [4, с. 115-116]. З іншого боку, якщо виходити тільки із здатності слів заміняти один одного в контексті, то, навіть трактуючи цей критерій так вузько, як Б. В. Горнунг: «синонімами є слова, взаємозамінні у певних, що перебувають у суворому співвідношенні одне з одним контекстах, але не будь-яких контекстах» [5, с. 98], до синонімів не можна буде віднести так звані стилістичні синоніми, хоча, як правило, вони називають один і той же предмет. В той же час синонімами виявляться слова що замінюються в строго певних контекстах, але все-таки справжніми синонімами не являються.

Із проаналізованого видно, що останні два з перерахованих нами факторів, які кладуться в основу визначення синонімів, не можуть бути прийняті в якості єдиних критеріїв синонімічності. Перше визначення, представлене, наприклад, Р. А. Будаговим: «синоніми – це близькі за значенням, але різно звучать слова, що виражають відтінки одного поняття» [6, с. 50] і в наведеній цитаті Д. Н. Шмельова, хоча і відображають природу синонімічності найкращим чином, проте мають певну нечіткість.

Тому, представляється доцільним враховувати при визначенні синонімів всі три параметри – денотативний, сигніфікативний і структурний, але основний акцент робити на сигніфікативний як найбільш важливий і суттєвий признак синонімічності. У відповідності з цим можна прийняти наступне визначення синоніму: під синонімами розуміються слова, які повністю або частково збігаються денотативно, а також за сигніфікативному та структурному компонентів, а тому здатні до взаємозаміни в тексті без істотної зміни змісту цього тексту [2, с. 263]. Близьке за змістом визначення синонімів дає В. Г. Вилюман: синоніми – це «лексичні одиниці, що володіють хоча б одним загальним і одним різним семантичним компонентом, які мають хоча б одну спільну формулу

дистрибуції і збігаються у сполучуваності і, отже, взаємозамінні в одному контексті і не взаємозамінні в іншому» [7, с. 25].

Однак існують і визначення іншого типу, які характеризують лексичні синоніми не через значення слова, а через їх «поведінку» в тексті. При цьому основною ознакою синонімів вважається їх взаємозамінність у текстах. Л. А. Булаховський відносить до синонімів слова, тотожні за значенням: «Слова, здатні в тому ж контексті або в контекстах, близьких за змістом, заміняти одне одного без відчуття помітної одмінності у змісті, мають назву синонімів» [8, с. 32].

Названі типи визначення мало суперечать одне одному. Однак спроби дати визначення синонімії тільки через взаємозамінність або ввести це явище (взаємозамінність) у систему ознак синонімів не здобули в лінгвістиці останніх років достатньої підтримки, бо визначення синонімів як слів, що мають семантичні відмінності, не передбачає їх обов'язкової взаємозамінності [9, с. 84-85]. Майже всі названі визначення, на думку дослідників, відрізняються переважно ступенем розкриття поняття «значення слова».

Через взаємозамінність (із залученням компонентного аналізу) дає визначення синонімів і Л. О. Новиков: «Два (чи більше) лексико-семантичних варіантів (слово в одному із значень) – є синонімами, якщо вони, маючи різні знаки (лексеми), здатні завдяки тотожності або схожості значень заміщати одне одного у всіх або певних контекстах, не змінюючи змісту висловлення» [10, с. 228]. Як бачимо, цей автор вважає, що синоніми можуть мати тотожні або схожі значення і заміщати одне одного частково або повністю.

Оригінальний підхід до лексичних синонімів застосував С. Г. Бережан. Синонімами він називає «слова, які збігаються семантично і розрізняються лише стилістичними особливостями або особливостями використання» [11, с. 87]. Отже, за С. Г. Бережаном, синоніми мають тільки стилістичні відмінності або особливості використання при тотожності семантики. Однак це визначення стоїть у вченого в іншому контексті, де протиставляються не просто синоніми, а слова названої С. Г. Бережаном групи іншим словам з різним ступенем близькозначності, які охоплюють інші загальновизнані групи синонімів. Тому в сукупності вимальовуються все ті ж групи синонімів і особливості їх протиставлення.

Дослідники української мови визначають синоніми як «слова, що означають назву того самого поняття, спільні за своїм основним значенням, але відрізняються значеннєвими відтінками або емоційно-експресивним забарвленням (або тим і іншим одночасно)». М. А. Жовтобрюх, Л. А. Лисиченко також вказують на спільну предметно-понятійну основу синонімів і відмінності у відтінках значення слів: «Слова, що відрізняються одне від одного звуковим складом, але означають назву того самого поняття з різними значеннєвими відтінками чи емоційним забарвленням,

називаються синонімами» [12, с. 66]; «синоніми – це слова що називають одно поняття і відрізняються відтінками в значенні» [9, с. 70].

Висновки. Отже, як бачимо, визначення дослідників ґрунтуються на визнанні спільності предметно-понятійного компонента при наявності семантичних відмінностей, які називають відтінками значення, семами або диференціальними ознаками. Синонімія якнайкраще репрезентує лексичне багатство мови, є невичерпним джерелом стилістики. Використання синонімів у різних функціональних стилях неоднакове. В одних – широкий простір для синоніміки, в інших цей простір набагато вужчий. Складність і багатоплановість відносин синонімів полягає, зокрема, в тому, що дана мікросистема іноді виходить за межі синонімічного ряду. Це може бути у випадках, коли вкрай полярні одиниці вже не є синонімами в тому сенсі який ми розуміємо. У подібних випадках синонімічний ряд перехрещується з тематичною групою. Синонімічні відношення охоплюють більшість елементів лексичного рівня системи загальновживаної мови. Синонімія є характерною і для спеціальної мови, і для її підсистеми – термінології.

Література:

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян, – М.: Наука. – 1974. – 367 с.

2. Левицкий В. В. Семасиология / В. В. Левицкий. – Винница: Нова книга. – 2006. – 512 с.

3. Варина В. Г. Лексическая семантика и внутренняя форма языковых единиц // Принципы и методы семантических исследований / В. Г. Варина. – М.: – 1976. – 243 с.

4. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелев. – М.: Наука. – 1973. – 280 с.

5. Горнунг Б. В. О природе синонимии в языке и теоретических предпосылках составления синонимических словарей / Б. В. Горнунг // Вопросы языкознания. – М. – 1965. – № 5. – С. 95-99.

6. Будагов Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. – Москва. – 1958. – 435 с.

7. Вилюман В. Г. О синонимии и антонимии слов / В. Г. Вилюман. – М.: ИПКИР. – 1978. –60 с.

8. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К.: Радянська школа. – 1955. – 248 с.

9. Лисиченко Л. А. Лексикологія сучасної української мови: семантична структура слова / Л. А. Лисиченко. – Харків: Вища школа. – 1977. – 114 с.

10. Новиков Л. А. Семантика русского языка.: Учебное пособие / Л. А. Новиков. – М.: Высшая школа. – 1982. – 242 с.

11. Бережан С. Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц / С. Г. Бережан. – Кишинев: Штиинца. – 1973. – 372 с

12. Жовтобрюх М. А. Українська літературна мова / М. А. Жовтобрюх; АН Української РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Київ: Наукова думка. – 1984. – 255 с.

References:

1. Apresjan Y. D. Leksycheskaja semantyka (synonymycheskye sredstva jazyka) / Y. D. Apresjan, – M.: Nauka. – 1974. – 367 s.
2. Levyckyj V. V. Semasyologhyja / V. V. Levyckyj. – Vynnyca: Nova knygha. – 2006. – 512 s.
3. Varyna V. G. Leksycheskaja semantyka i vnutrennjaja forma jazykovykh edynyc // Pryncypy i metody semantycheskykh issledovanyj / V. G. Varyna. – M.: – 1976. – 243 s.
4. Shmelev D. N. Problemy semantycheskogho analyza leksyky (na materyale russkogho jazyka) / D. N. Shmelev. – M.: Nauka. – 1973. – 280 s.
5. Ghornungh B. V. O pryrode synonymyy v jazyke y teoretycheskykh predposylkakh sostavlenyja synonymycheskykh slovarej / B. V. Ghornungh // Voprosy jazykoznanyja. – M. – 1965. – № 5. – S. 95-99.
6. Budaghov R. A. Vvedenye v nauku o jazyke / R. A. Budaghov. – Moskva. – 1958. – 435 s.
7. Vyljuman V. G. O synonymyy i antonymyy slov / V. G. Vyljuman. – M.: YPKYR. – 1978. –60 s.
8. Bulakhovsjkyj L. A. Narysy z zaghaljnogho movoznavstva / L. A. Bulakhovsjkyj. – K.: Radjansjka shkola. – 1955. – 248 s.
9. Lysychenko L. A. Leksykologhija suchasnoji ukrajinsjkoji movy: semantychna struktura slova / L. A. Lysychenko. – Kharkiv: Vyshha shkola. – 1977. – 114 s.
10. Novykov L. A. Semantyka russkogho jazyka.: Uchebnoe posobye / L. A. Novykov. – M.: Vysshaja shkola. – 1982. – 242 s.
11. Berezhan S. G. Semantycheskaja ekvyvalentnostj leksycheskykh edynyc / S. G. Berezhan. – Kyshynev: Shtyynca. – 1973. – 372 s
12. Zhovtobrjukh M. A. Ukrajinsjka literaturna mova / M. A. Zhovtobrjukh; AN Ukrajinsjkoji RSR, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni. – Kyjiv: Naukova dumka. – 1984. – 255 s.

УДК: 377.1:37.015.3

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Туряниця З. В.
Професійно-педагогічний коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Україна, Глухів

У статті подано модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю в умовах освітнього середовища професійно-педагогічного коледжу. Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Спроектована модель має такі структурні компоненти: соціальне замовлення, мету, компоненти готовності до професійного самовдосконалення, рівні готовності до професійного самовдосконалення, педагогічні умови, етапи формування готовності до професійного самовдосконаленя, форми й методи навчання. Результатом реалізації розробленої моделі є готовність майбутнього майстра виробничого навчання до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: педагогічне моделювання, освітнє середовище, професійно-педагогічний коледж, форма організації навчання, інноваційні методи навчання.

Туряница З. В. Модель формирования в будущих мастеров производственного обучения готовности к профессиональному самоусовершенствованию / Профессионально-педагогический коледж Глуховского национального педагогического уныверситета имени Александра Довженко, Украина, Глухов

В статье представлена модель формирования готовности к профессиональному самоусовершенствовани в будущих мастеров производственного обучения ПТУЗ аграрного профиля в условиях образовательной среды профессионально-педагогического колледжа. Модель всегда выступает в качестве аналогии и является промежуточным звеном между выдвинутыми теоретическими положениями и их проверкой в реальном педагогическом процессе. Спроэктированная модель состоит из следующих структурных компонентов: социальный заказ, цель, компоненты готовности к профессиональному самоусовершенствованию, уровни готовности к профессиональному самоусовершенствованию, педагогические условия, этапы формирования готовности к профессиональному самоусовершенствованию, формы и методы обучения. Результатом реализации разработанной модели является готовность будущего мастера производственного обучения к профессиональному самоусовершенствованию.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, образовательная среда, профессионально-педагогический колледж, форма организации обучения, инновационные методы обучения.

Turjanytsa Z. V. The model of formation of readiness for professional self-improvement in the future masters of inservice training / Professional-pedagogical college of Glukhov National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko, Ukraine, Glukhov

The article presents a model of readiness for professional self-improvement in the future trainers of vocational schools in the conditions of agrarian educational environment of professional-pedagogical college. The model always acts as an analogy and is anintermediate link between put forward theoretical propositions and as testing the real pedagogical process. Custom designed model consists of the following structural components: social order, purpose, components of readiness for professional self-improvement, levels of readiness for professional self-improvement, pedagogical conditions, stages of formation of readiness for professional self-improvement, forms and methods of teaching. The result of the implementation of the developed model is the willingness of the future masters of inservice training for professional self-improvement.

Keywords: pedagogical modeling, educational environment, professional-pedagogical college, a form of organization of training, innovative teaching methods.

Вступ. Педагогічний процес формування в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю готовності до професійного самовдосконалення передбачає роботу викладачів коледжу, спрямовану на формування відповідних професійно-педагогічних якостей особистості студентів, їх професійної підготовки. Важливим завданням педагогічного управління ним є вивчення ефективності цього процесу. Під ефективністю розуміється ступінь досягнення поставлених цілей та завдань за певний проміжок часу. Його дослідження доцільно проводити на моделі. Тому особливого значення набуває питання побудови моделі формування в майбутніх майстрів виробничого навчання готовності до професійного самовдосконалення.

Багато науковців досліджували модель та моделювання педагогічного процесу. Визначення поняття «модель» дають С. Архангельський, А. Ашеров, В. Беспалько, С. Вітвицька, Н. Кузьміна, Я. Науймін, В. Шило та ін.

Проблема педагогічного моделювання знайшла відображення у роботах І. Буланова, В. Михеєва, В. Шило, Є. Яковлєва та ін. Науковці Т. Волкова та В. Лозовецька розробили моделі підготовки майбутніх педагогів професійної школи, В. Олійника і О. Пєхоти представили моделі неперервної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.

Формулювання мети статті та завдань. Спроектувати модель

формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу статті. У педагогічному дослідженні модель виступає як ідеалізоване уявлення про реальний педагогічний процес, що дозволяє спростити процес дослідження, зробити його більш автономним.

Моделі у теорії навчання надають чіткості роздумам, сприяють швидкому розгляду основних сторін проблеми, чітко виражають загальну картину зв'язків і відносин основних сторін та ознак [1, с. 289]. С. Вітвицька відмічає, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [2, с. 31]. В. Шило наводить таке тлумачення поняття моделі. «Модель – штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи» [3, с. 76-80].

Для того, щоб модель відповідала своєму призначенню, недостатньо її просто створити. Потрібно, щоб вона відповідала певним вимогам, що забезпечують її функціонування, а саме: достатня ступінь узгодженості моделі із середовищем, у якому їй доведеться функціонувати; простота моделі; адекватність моделі, що означає можливість із її допомогою досягнути поставленої мети педагогічної діяльності відповідно до сформульованих цілей.

Вивчення об'єктів, які досліджуються за допомогою моделі, називають моделюванням. В. Сидоренко визначає моделювання як теоретичне чи практичне дослідження об'єкта, в якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт пізнання, а допоміжна штучна або природна система, яка перебуває в деяких об'єктивних відносинах із об'єктом пізнання, здатна його замінювати в певному відношенні та яка дає при його дослідженні в кінцевому підсумку інформацію про сам модельований об'єкт [4, с. 143].

Як стверджує В. Михеєв «широке розповсюдження … моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [5, с. 5].

Є. Яковлєв виділяє чотири чинники, що відіграють принципову роль у контексті моделювання освітнього процесу у вищому навчальному закладі і визначають його розвиток: 1) оточуюче середовище – національна система освіти, соціально-економічні умови, соціальні замовлення і таке інше; 2) організаційна система, що об'єднує викладачів, визначає структуру управління, розподіл обов'язків, підсистемні угрупування й таке інше; 3) система навчання, що включає цілі навчання, навчальні плани та програми, методи навчання та оцінювання і таке інше; 4) людські ресурси – характерні групи людей, що задіяні в навчально-виховному процесі, тобто

студенти, професорсько-викладацький склад та адміністративно-управлінський персонал. [6, с. 33]

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності до професійного самовдосконалення, аналізу результатів констатувального етапу експериментальної роботи, обґрунтування педагогічних умов формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю, практики викладання у професійно-педагогічному коледжі, ми побудували модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю, яку розглядаємо як цілісну систему із залежними функціонально значущими елементами. Спроектована нами модель забезпечує цілісне бачення процесу формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю в освітньому середовищі професійно-педагогічного коледжу і має такі складові: концептуальну (мета, завдання), процесуальну (педагогічні умови, етапи формування готовності до професійного самовдосконалення), методичне забезпечення (форми організації навчальної діяльності, методи), результативну складову (рис. 1).

Мета підготовки майбутнього майстра виробничого навчання до професійного самовдосконалення конкретизується в таких завданнях:

– формування системи знань, необхідних для професійного самовдосконалення майбутньому майстру виробничого навчання;

– розвиток умінь та досвіду професійного самовдосконалення в різних видах навчально-виховної і професійної діяльності майстра виробничого навчання.

Завдання вирішуються у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання освітнього середовища професійно-педагогічного коледжу і з дотриманням визначених педагогічних умов.

Загальною концепцією розробленої моделі формування готовності до професійного самовдосконаленняв майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю є підходи: особистісно орієнтований, технологічний, суб’єктно-діяльнісний, дослідно-розвивальний, рефлексивний.

Особистісно орієнтований підхід у форматі професійної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю полягає у створенні умов для їх самореалізації – виявленні і розвитку їхніх професійних можливостей, формуванні готовності до професійного самовдосконалення. З позицій технологічного підходу модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю є схематичним відтворенням технології формування готовності до професійного самовдосконалення, що передбачає розвиток досліджуваної якості у чотири взаємопов’язані етапи: спонукальний, пізнавальний, операційний та самооцінний. Суб’єктно-діяльнісний підхід дозволяє наблизити сам

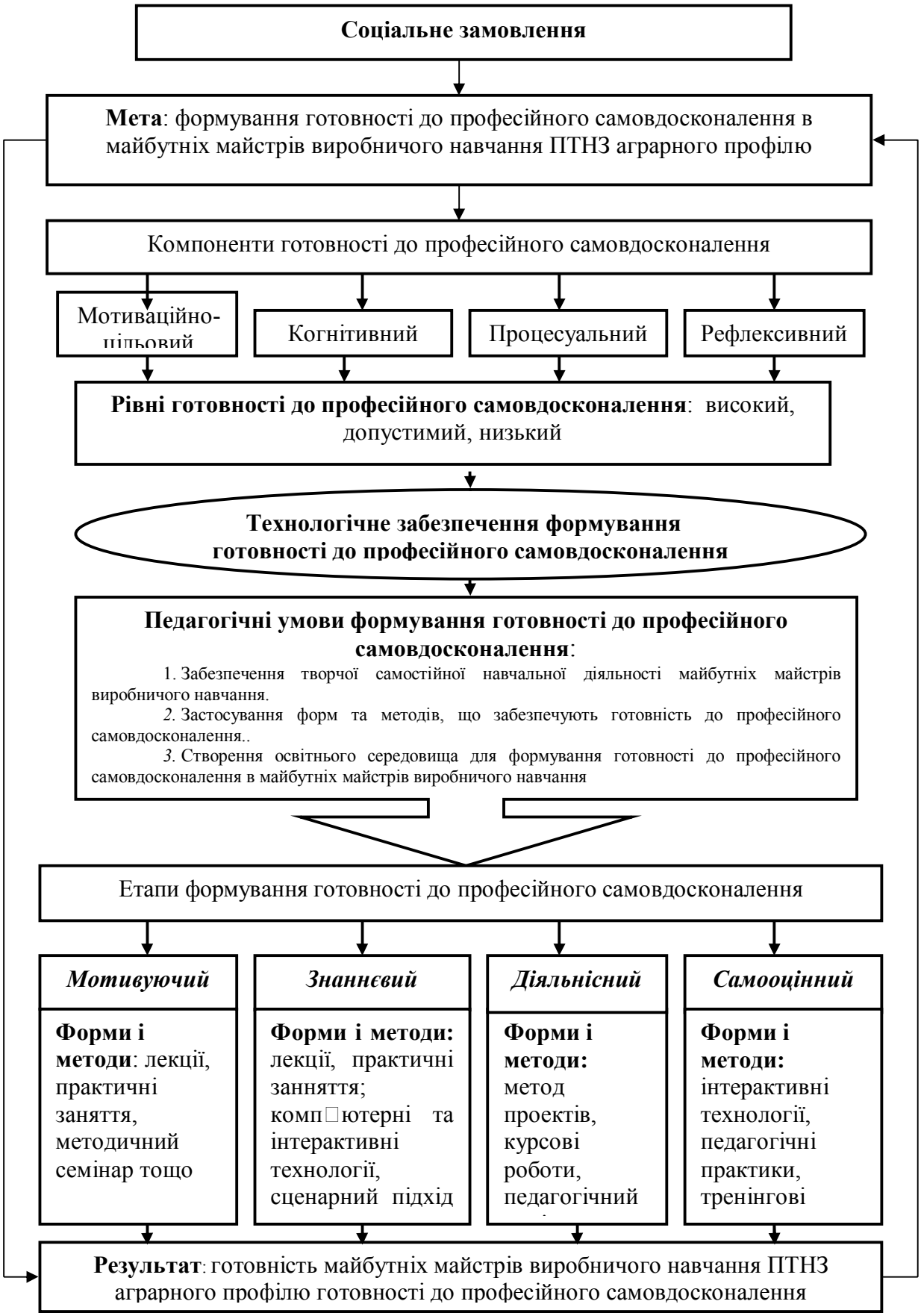

Рис. 1. Модель формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю

навчальний процес до особистості майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття його здібностей, самовизначення, врахувати психофізіологічні особливості та особливості соціального і культурного контексту життя, складності та неоднозначності їх внутрішнього світу. Дослідно-розвивальний підхід забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього майстра виробничого навчання шляхом його реалізації в пошуково-творчій діяльності. Рефлексивний підхід забезпечує розвиток вміння об'єктивно оцінювати власну професійну діяльність і особистісно-професійний досвід та розвиток.

Загальними принципами формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю є: наступності й перспективності, розвивального навчання, свідомості та творчої активності, науковості, особистісного та професійного розвитку.

Процесуальний елемент моделі формування готовності до професійного самовдосконалення в майбутніх майстрів виробничого навчання ПТНЗ аграрного профілю реалізується через обгрунтовані нами педагогічні умови та розроблену нами технологію формування готовності до професійного самовдосконалення, що складається з етпів: мотивуючого, знаннєвого діяльнісного та самооцінного.

Для формування готовності до професійного самовдосконаленн майбутнього майстра виробничого навчанняя ми пропонуємо використовувати як традиційні (класичні), так і нестандартні (інноваційні) форми організації навчання, а саме: лекції, практичні заняття, навчальні екскурсії, навчальні й педагогічні практики, ігри та ігрові ситуації, групові тренінги, майстер-класи, залучення до науково-дослідної роботи (творчі групи, предметні гуртки, гуртки технічної творчості, проектна діяльність, курсові роботи), інтерактивні технології («Мікрофон», «Навчаючи-учусь», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Акваріум», «Мікрофон», «Навчаючи-учусь» та інші.

Результатом підготовки є готовність майбутнього майстра виробничого навчання до професійного самовдосконалення.

Названі вище складові у своїй єдності створюють модель підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання до професійного самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку**.** Запропонована модель, взята в основу освітнього середовища професійно-педагогічного коледжу, покращує організацію навчально-виховного процесу, забезпечує взаємодію таких його структурних компонентів, як навчальний процес, виховна робота, науково-дослідна діяльність, які взаємообумовлюють один одного і спрямовані на розвиток творчої особистості в органічній єдності. Зміст організації навчально-виховного процесу складають педагогічні дії щодо вибору таких засобів навчання і

виховання, які роблять його цілісним, безперервним, сприяючи саморозвитку і самовдосконаленню особистості. Результатом реалізації розробленої моделі є готовність майбутнього майстра виробничого навчання до професійного самовдосконалення. У перспективі варто продовжити дослідження щодо удосконалення технології впровадження моделі в освітній простір професійно-педагогічного коледжу.

Література:

1. Архангельський С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учеб.-метод. пособие. / С. И. Архангельський – М.: Высш. Школа, 1980. – 368с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури / С. С. Вітвицька – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384с.

3. Шило В. С. До питання моделювання навчальної діяльності в системі інженерної освіти / В. С. Шило // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 76-80.

4. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000 – 260 с.

5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.

6. Яковлев Е. В. Комплексное моделирование высшего учебного заведения / Е. В. Яковлев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 32-36.

References:

1. Arhangelskiy S. I. Uchebnyiy protsess v vyisshey shkole, ego zakonomernyie osnovyi i metodyi. Ucheb.-metod. posobie. / S. I. Arhangelskiy – M.: Vyissh. Shkola, 1980. – 368s

2. Vitvytska S. S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: Pidruchnyk za modulno-reitynhovoiu systemoiu mahistratury / S. S. Vitvytska – Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2006. – 384s.

3. Shylo V. S. Do pytannia modeliuvannia navchalnoi diialnosti v systemi inzhenernoi osvity / V. S. Shylo // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2002. – № 4. – S. 76-80.

4. Sydorenko V. K. Osnovy naukovykh doslidzhen / V. K. Sydorenko, P. V. Dmytrenko – K.: RNNTs «DINIT», 2000 – 260 s.

5. Miheev V. I. Modelirovanie i metodyi teorii izmereniy v pedagogike [tekst]: – 3-e izd., stereotip. / V. I. Miheev. – M.: KomKniga, 2006. – 200 s.

6. Yakovlev E. V. Kompleksnoe modelirovanie vyisshego uchebnogo zavedeniya / E. V. Yakovlev // Pedagogika. – 2001. – № 2. – S. 32-36

УДК 378

ЕТАПИ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Яценко О. М.
Харківський національний автомобільно-дорожній університет, Україна, Харків

Наведено огляд публікацій з питань методики педагогічних досліджень. Описано класифікації методів дослідження, запропоновані зарубіжними і вітчизняними вченими. Розглянуто особливості, етапи та правила проведення педагогічного експерименту. Проаналізовано методику проведення експерименту з метою виявлення можливостей застосування психолого-педагогічних знань під час викладання дисципліни «Психологія» для формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів. В умовах реформування освіти в країні зосереджено увагу саме на психолого-педагогічній підготовці майбутніх менеджерів. Виявлено, що завдяки впливу активних факторів, а саме, запропонованим нами педагогічним умовам, можна досягти потрібних результатів навчально-виховного процесу.

Ключові слова: методи педагогічного дослідження, педагогічний експеримент, психолого-педагогічна підготовка, лідерські якості, педагогічні умови.

Яценко О. Н. Этапы и методика проведения педагогического эксперимента с целью формирования лидерских качеств будущих менеджеров / Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина, Харьков

Приведен обзор публикаций по вопросам методики педагогических исследований. Описаны классификации методов исследования, предложенные зарубежными и отечественными учеными. Рассмотрены особенности, этапы и правила проведения педагогического эксперимента. Проанализированы методика проведения эксперимента с целью выявления возможностей применения психолого-педагогических знаний в ходе преподавания дисциплины «Психология» для формирования лидерских качеств у будущих менеджеров. В условиях реформирования образования в стране сосредоточено внимание именно на психолого-педагогической подготовке будущих менеджеров. Обнаружено, что благодаря воздействию активных факторов, а именно, предложенным нами педагогическим условиям, можно достичь нужных результатов учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: методы педагогического исследования, педагогический эксперимент, психолого-педагогическая подготовка, лидерские качества, педагогические условия.

Yatsenko O. M. Stages and procedures of a pedagogical experiment aimed at forming leadership qualities of prospective managers / Kharkiv National Automobile and Highway University, Ukraine, Kharkiv

The paper comprises a review of published works about pedagogical research methods. The classifications of research methods provided by foreign and domestic scientists are described. Stages and procedures of pedagogical experiment are examined. The methods of carrying out experiments to show the possibilities of applying psychoeducational knowledge for teaching psychology in order to form leadership qualities of prospective managers are analyzed. In the conditions of educational reformation in the country we focused mainly on the psychological-pedagogical preparation of future managers. We discovered that the necessary results of teaching and educational process can be obtained due to the involvement of active factors such as pedagogical conditions suggest.

Key words: pedagogical research methods, pedagogical experiment, psychoeducational training, leadership qualities, pedagogical conditions.

Вступ. Для забезпечення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів з метою формування в них лідерських якостей необхідна експериментальна перевірка запропонованих педагогічних умов. У ході їхнього застосування планується отримати результати, що характеризуватимуть передбачувані можливості та переваги авторської методики. Актуальним **є** вибір методів педагогічного дослідження та їхнє застосування під час проведення педагогічного експерименту.

Питанням методології та методики педагогічних досліджень присвячені роботи С. І. Архангельського [10], Ю. К. Бабанського [5], В. П. Безпалько [11], Н. В. Кузьміної [12], Р. С. Нємова [6], та ін. У вітчизняній педагогіці підходи до організації досліджень й обробки їх результатів запропоновані П. М. Воловиком [13]. Б. С. Гершунським [14], С. У. Гончаренко [1], І. П. Підласим [15] та ін.

Мета статті. Ціллю даної публікації є теоретичний аналіз поглядів науковців на етапи та методологію проведення педагогічного дослідження, а також опис особливостей педагогічного експерименту, що проводився автором з метою виявлення можливостей застосування психолого-педагогічних знань під час викладання дисципліни «Психологія» для формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічне дослідження С. У. Гончаренко розуміє як процес і результат наукової діяльності, спрямовані на одержання нових знань про закономірності процесу навчання, виховання і розвитку особистості, про структуру, теорію, методику і технологію організації навчально-виховного процесу, його зміст, принципи, організаційні методи і прийоми [1, с. 23]. Автором висунуто певні вимоги щодо проведення науково-педагогічного дослідження:

1. Воно має ґрунтуватися на точно встановлених фактах, які допускають його емпіричну перевірку.
2. Воно має спиратися на вже відомі філософські, соціологічні, психологічні чи педагогічні теорії, бути цілеспрямованим, систематичним, мати взаємозв'язок всіх елементів, процедур, методик.
3. Воно повинно відображати предмет дослідження в його власній внутрішній логіці.
4. У ньому обов'язковим є застосування методів або системи методів, які б повністю відповідали внутрішній логіці явища чи процесу, що вивчається.

Методами педагогічного дослідження називають способи вивчення педагогічних явищ [2, с. 17]. Колектив авторів [2] пропонує розділити методи на три групи: вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження й математичні методи. В. В. Краєвський групує їх на емпіричні й теоретичні [3, с. 105]. У своїх роботах Н. М. Пєйсахов поділяє методи на емпіричні, експериментальні та теоретичні [4, с. 11]. С. У. Гончаренко також наголошує на широкому спектрі методів і виділяє методи емпіричного дослідження та методи теоретичного дослідження. Зазначаючи умовність такого поділу автор акцентує увагу на великій ролі в педагогічних дослідженнях порівняльно-історичного методу: генетичного, історичного і порівняльного [1, с. 126].

З огляду літератури можна побачити, що існує багато підходів щодо їхньої класифікації, але, як вірно зазначив Ю. К. Бабанський, для рішення поставленої проблеми вони повинні бути обрані в оптимальному поєднанні [5, с. 192]. Оптимальність поєднання визначається специфікою теми дослідження й повинно відповідати його меті і завданням. Сукупність таких прийомів, способів дослідження, яка визначає порядок їх застосування та інтерпретації одержаних з їхньою допомогою результатів створює методику дослідження [1]. «Уміле визначення кожного структурного елемента методики і їхні співвідношення – становлять мистецтво дослідження» [1, с. 125].

Найбільш широко в педагогічних дослідженнях під час обробки емпіричного матеріалу застосовуються методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, індукції й дедукції, аналогії та моделювання тощо.

Для забезпечення фіксації, класифікації та узагальнення вихідного матеріалу, який безпосередньо пов'язаний з педагогічною практикою і на основі якого в подальшому й буде створена педагогічна теорія, використовують емпіричні методи. До цієї групи відносять вивчення літератури, педагогічної документації та результатів навчально-виховної діяльності, педагогічне спостереження, класифікацію та систематизацію фактів, експертну оцінку, вивчення результатів діяльності конкретних осіб тощо [1, с. 125-141].

Найбільш складним та трудомістким, але, разом із тим, найбільш точним і корисним у пізнавальному плані видом дослідження є експеримент [6, с. 543]. Наголошуючи на важливості проведення експерименту В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко зазначають, що рівень достовірності основних результатів і висновків наукового дослідження підвищується, якщо вони базуються на експериментальних даних [7, с. 101]. Сучасна педагогіка спирається на цінний досвід і теоретичні знання в галузі експериментальних досліджень таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як Ю. К. Бабанський, М. О. Данилов, Л. В. Занков, А. І. Піскунов й інші. Існують різні погляди на роль і значення експерименту в педагогічних дослідженнях Так, Л. О. Григорович, Т. Д. Марцинковська характеризують експеримент як дослідницьку діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, котра передбачає дослідне моделювання педагогічного явища та можливість впливу дослідника на педагогічне явище [8, с. 23]. Декілька визначень поняттю експеримент і конкретизацію поняття педагогічний експеримент надає С. У. Гончаренко [1]. Так, автор пропонує більш розгорнуте тлумачення педагогічного експерименту: це загальнонауковий метод пізнання, який дає можливість одержати нові знання про причинно-наслідкові відношення між педагогічними факторами, умовами, процесами за рахунок маніпулювання однією або кількома дійсними (факторами) і реєстрації відповідних змін в поведінці об'єкта чи системи, які вивчаються, та більш узагальнене: це дослідна перевірка гіпотези. За умовами проведення педагогічні експерименти класифікують на природні та лабораторні. [1, с. 198].

Природний експеримент проводиться в реальних для піддослідних умовах діяльності в яких створюється або відтворюється явище, яке підлягає вивченню [1].

Шляхом ізолювання явища, яке вивчається, до такого ступеня, який дає змогу найповніше дослідити дію активного фактора педагогічного впливу здійснюється лабораторний експеримент [1]. На фоні деяких його переваг, таких як можливість маніпулювати з незалежними явищами та ізолювати деякі педагогічні явища, щоб вони найчіткіше виявилися, такий вид експерименту має і свої недоліки: штучність та умови його проведення не дають змоги переносити отримані результати до навчально-виховного процесу без додаткової їх перевірки у природних експериментах [1].

Для того, щоб педагогічний експеримент надав максимально оптимальні результати фахівці радять дотримуватися певних правил [5]. По-перше, це всебічна характеристика системи, в якій проводиться експеримент. По-друге – одночасна загальна оціночна фіксація змін на всіх основних підструктурах особистості, а також оцінка не тільки досягнутих результатів, а й витрат часу та зусиль на їх досягнення. По-третє, ретельне планування, організація та регулювання експерименту, а також оперативний облік отриманих результатів. Висновки ж експерименту, на думку фахівців,

повинні максимально можливою мірою конкретизуватися з точки зору характеристики умов, при яких можливо отримати оптимальний результат.

Не зважаючи на складність та трудомісткість експерименту, в науці і практиці без нього обійтися не можливо. Але, найбільш доказові результати можна отримати тільки в ретельно продуманому, вірно організованому і проведеному експерименті [6, с. 543]. Ефективність експерименту залежить від уміння чітко сформулювати його задачі [5, с. 102].

Метою педагогічного експерименту, що проводився нами, було виявлення можливостей застосування психолого-педагогічних знань під час викладання дисципліни «Психологія» для формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів.

Первинним етапом у структурі експерименту є формулювання гіпотези [7]. Педагогічний словник надає наступне визначення цього терміна: наукове передбачення, що висувається для пояснення досліджуваного явища, його суті, структури, зв'язків, рушійних сил і т. ін. [9, с .8].

У нашому випадку висувається гіпотеза про те, що організована психолого-педагогічна підготовка майбутніх менеджерів у виділених нами педагогічних умовах сприятиме формуванню лідерських якостей, які стануть запорукою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Особливо широко в педагогічних дослідженнях застосовуються констатуючий (під час проведення якого встановлюється реальний стан процесу) та формуючий (коли відбувається цілеспрямована зміна методів, форм і змісту освіти з метою більш ефективного впливу на розвиток особистості або навчального колективу) експерименти [8, с. 23]. Для отримання кращих результатів дисертаційних досліджень науковці радять констатуючий експеримент проводити в два етапи:

1. Камерний, або лабораторний педагогічний експеримент. Він відрізняється невеликим обсягом і статистичною вибіркою і служить для перевірки ідей і моделі навчально-виховного процесу.
2. Масовий педагогічний експеримент. Він проводиться після коректування концепції, гіпотези і моделі навчально-виховного процесу після проведення камерного експерименту [1, с. 200].

На першому етапі констатуючого експерименту – камерному, ми ставили на меті з'ясувати стан і рівень сформованості певної властивості, або параметра, що вивчається: нами було визначено відношення майбутніх випускників-менеджерів до психолого-педагогічних знань та до необхідності наявності лідерських якостей у менеджерів. Для цього ми провели анкетування серед студентів 5 курсу перед початком переддипломної практики та після неї. Участь у цьому етапі експерименту брали 96 студентів факультету бізнесу та фінансів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Отримані відповіді свідчать про те, що, ставлення студентів під час тривалої

восьмитижневої практики до психолого-педагогічних знань, а також до важливості наявності лідерських якостей у менеджерів змінилося. Так, до початку практики у переліку знань, умінь та навичок, які повинен мати менеджер для успішного керування людьми, відповідь щодо необхідності знань з педагогіки та психології була в 36 опитаних, після закінчення практики наявність цих знань вже усвідомлювали 48 студентів. Стосовно якостей, які повинні бути притаманні успішному керівникові лідерські якості були в анкетах у 42 опитаних, після проходження практики ця кількість зросла до 50. Відповіді на третє питання показали, що нестачу психолого-педагогічних знань для ефективного керування людьми після проходження практики відчули 36 студентів, у порівнянні з 28 до початку практики.

Ці результати на початковому етапі підтвердили нашу гіпотезу, після чого ми почали другий етап констатуючого експерименту – масовий.

Нами було визначено актуальний рівень готовності до управлінської діяльності менеджерів в умовах виробництва, а також проведене серед випускників спеціальності 7.03060101 «Менеджмент і адміністрування» дослідження сформованості в них лідерських якостей. Отже, після закінчення навчання й отримання диплому майбутні керівники, вступаючи на посаду, а деякі, вже попрацювавши певну кількість років на посаді, відчувають нестачу знань саме з психології управління людьми та найчастіше стикаються з проблемами психологічного характеру. За результатами двох тестів: методика «Ефективність лідерства», методика «Лідер» тільки у 17% випускників сильно виражені лідерські якості та вони можуть застосовувати ефективний стиль керівництва, 50% мають середньо виражені лідерські якості й їхній стиль керівництва розглядається як середньо ефективний та 33% майбутніх менеджерів мають слабо виражені лідерські якості й не володіють ефективним стилем керівництва.

Для подолання цих недоліків з метою формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів було запропоновано організацію проведення психолого-педагогічної підготовки в процесі викладання дисципліни «Психологія». У цьому полягав другий етап дослідження – формуючий експеримент, у процесі якого викладався відповідний варіант дисципліни протягом двох семестрів у ХНАДУ та НТУ «ХПІ». Мета формуючого експерименту полягає в тому, щоб довести, завдяки впливу яких активних факторів можна досягти потрібних результатів навчально-виховного процесу [1, с. 200]. На нашу думку такими активними факторами повинні стати виділені нами педагогічні умови, створення яких, під час викладання дисципліни «Психологія» у майбутніх менеджерів повинно сприяти формуванню в них лідерських якостей.

На цьому етапі експерименту впродовж двох років брали участь 193 студенти, які входили у 8 експериментальних груп, та 56 студентів які входили до 2 контрольних груп.

З метою формування лідерських якостей експеримент проводився у виділених нами наступних педагогічних умовах:

– застосування у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів сучасних технологій навчання з метою розвитку мотивації створення ситуації успіху;

– цілеспрямована підготовка викладачів-лідерів котрі б під час навчально-пізнавального процесу особистим прикладом сприяли формуванню лідерських якостей студентів;

– оптимізація змісту курсу дисципліни «Психологія» з метою створення умов для самовдосконалення студентів – майбутніх менеджерів-лідерів.

Висновки. Таким чином, у проведеному експерименті з'ясовано роль психолого-педагогічної підготовки в створених педагогічних умовах для формування у майбутніх менеджерів лідерських якостей.

Для порівняння кількісних і якісних відмінностей експериментальних і контрольних груп проводився порівняльний експеримент [1]. В умовах, коли спеціальні педагогічні зміни організовуються в експериментальних групах, і не здійснюються в контрольних, з'являється можливість порівняти одержані результати. У нашому випадку цей експеримент полягав у порівнянні результатів ефективності створених педагогічних умов у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів з метою формування у них лідерських якостей. Результати проведеного експерименту якісно підтвердили гіпотезу автора, а застосування математичних методів дозволили зробити й кількісний аналіз.

Література:

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.] под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр.] – М.; Изд. центр «Академия», 2003. – 512 с.

3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

4. Педагогика высшей школы [Текст]: учебно-методическое пособие / [науч. ред. Н. М. Пейсахов]. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1985. – 190 с.

5. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

6. Немов Р. С. Психология: Учебн. для студентов высш. пед. учебн. заведений: В 3 кн. – Кн. 3: Психодиагностика. Введениев в научное

психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. / Р. С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 632 с.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – [5-те вид., стер.] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко – К.: Знання, 2006. – 307 с.
8. Григорович Л. А. Педагогика и психология: Учеб.пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
9. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій: словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця: ВНТУ. 2010. – 72 с.
10. Архангельский С. И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С. И. Архангельский, В. И. Михеев. – М.: Знание, 1976. – 27 с.
11. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения техн. обучающих систем / В. П. Беспалько – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.
12. Методы системного педагогического исследования / Кузьмина Н. В. и др. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1980. – 171 с.
13. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик – К.: Радянська школа, 1969. – 222 с.
14. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский – К.: Вища школа, 1986. – 198 с.
15. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник / І. П. Підласий – К.: Україна, 1998. – 343 с.

References:

1. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko – Kyiv – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2010. – 308 s.
2. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii: Ucheb. dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zaved / [S. A. Smirnov, I. B. Kotova, Ye. N. Shiyanov i dr.] pod red. S. A. Smirnova. – [4-e izd., ispr.] – M.; Izd. tsentr «Akademiya», 2003. – 512 s.
3. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhey / pod. red. P. I. Pidkasistogo. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. – 608 s.
4. Pedagogika vysshey shkoly [Tekst]: uchebno-metodicheskoe posobie / [nauch. red. N. M. Peysakhov]. – Kazan: Izd-vo Kazanskogo universiteta, 1985. – 190 s.
5. Babanskiy Yu. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy / Yu. K. Babanskiy – M.: Pedagogika, 1982. – 192 s.
6. Nemov R. S. Psikhologiya: Uchebn. dlya studentov vyssh. ped. uchebn. zavedeniy: V 3 kn. – Kn. 3: Psikhodiagnostika. Vvedeniev v nauchnoe

psikhologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoy statistiki. – 3-e izd. / R. S. Nemov – M.: Gumanit. izd. tsentr Vlados, 1998. – 632 s.
7. Sheyko V. M. Organizatsiya ta metodika naukovo-doslidnitskoї diyalnosti: Pidruchnik. – [5-te vid., ster.] / V. M. Sheyko, N. M. Kushnarenko – K.: Znannya, 2006. – 307 s.
8. Grigorovich L. A. Pedagogika i psikhologiya: Ucheb.posobie / L. A. Grigorovich, T. D. Martsinkovskaya – M.: Gardariki, 2003. – 480 s.
9. Krupskyi Ya. V. Tlumachnyi slovnyk z informatsiino-pedahohichnykh tekhnolohii: slovnyk / Ya. V. Krupskyi, V. M. Mykhalevych. – Vinnytsia: VNTU. 2010. – 72 s.
10. Arkhangelskiy S. I. Teoreticheskie osnovy nauchnoy organizatsii pedagogicheskikh issledovaniy / S. I. Arkhangelskiy, V. I. Mikheev. – M.: Znanie, 1976. – 27 s.
11. Bespalko V. P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: problemy i metody psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya tekhn. obuchayushchikh sistem / V. P. Bespalko – Voronezh: Izdatelstvo Voronezhskogo universiteta, 1977. – 304 s.
12. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / Kuzmina N. V. i dr. – L.: Izdatelstvo Leningradskogo universiteta, 1980. – 171 s.
13. Volovyk P. M. Teoriia imovirnostei i matematychna statystyka v pedahohitsi / P.M. Volovyk – K.: Radianska shkola, 1969. – 222 s.
14. Gershunskiy B. S. Pedagogicheskaya prognostika: metodologiya, teoriya, praktika / B. S. Gershunskiy – K.: Vishcha shkola, 1986. – 198 s.
15. Pidlasyi I. P. Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv: Navchalnyi posibnyk / I. P. Pidlasyi – K.: Ukraina, 1998. – 343 s.

УДК: 159.99

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

кандидат психологічних наук, Скворчевська Є. Л.
Українська інженерно-педагогічна академія, Україна, Харків

В даній статті представлені результати теоретичного аналізу психологічних особливостей часової перспективи та сприйняття часу у психологічних дослідженнях. Предмет вивчення – часова перспектива та сприйняття часу у психологічних дослідженнях. Мета даної статті – проаналізувати та визначити психологічні особливості часової перспективи та сприйняття часу у психологічних дослідженнях. Проведений теоретичний аналіз виявив, що існують різноманітні погляди на визначення понять «часова перспектива» та «сприйняття часу». На основі проведеного теоретичного дослідження було виявлено: час разглядається в межах декількох аспектів, як: психофізічний, психофізіологічний, соціально-психологічний та особистісно-психологічний.

Поняття «часова перспектива» розглядається з різних точок зору, дане поняття в узагальненому смислі, розуміється як уявлення особистості про майбутнє, сьогодення та минуле, які існують у її свідомості в даний момент часу. Сприйняття часу залежить від вікових особливостей, стресових ситуацій та життєвих труднощів переживаємих особистістю. Процеси глобалізації та поширення комп'ютерних технологій впливають на сприйняття часу сучасною молоддю, що негативно впливає на життєві плани та формування уявлення про образ майбутного. Перспективами нашого дослідження в даній області є вивчення психологічних особливостей часової перспективи та сприйняття часу у студентів-психологів.

Ключові слова: час, часова перспектива, сприйняття часу, майбутнє, минуле, сьогодення.

кандидат психологических наук, Скворчевская Е. Л. Психологические особенности временной перспективы и восприятия времени в психологических исследованиях / Украинская инженерно-педагогическая академия, Украина, Харьков

В данной статье представлены результаты теоретического анализа психологических особенностей временной перспективы и восприятия времени в психологических исследованиях. Предмет изучения – временная перспектива и восприятия времени в психологических исследованиях. Цель данной статьи –проанализировать и определить психологические особенности временной перспективы и восприятия времени в психологических исследованиях. Проведенный теоретический анализ выявил, что существуют различные взгляды на определение понятий «временная перспектива» и «восприятие времени». На основе проведенного теоретического исследования было выявлено: время рассматривается в пределах нескольких аспектов, как: психофизическое, психофизиологическое, социально-психологическое и личностно-психологическое. Понятие «временная перспектива» рассматривается с разных точек зрения, данное понятие в общем смысле, понимается как представление личности о будущем, настоящем и прошлом, которые существуют в ее сознании в данный момент времени. Восприятие времени зависит от возрастных особенностей, стрессовых ситуаций и жизненных трудностей переживаемого личностью. Процессы глобализации и распространения компьютерных технологий влияют на восприятие времени современной молодежью, что негативно влияет на жизненные планы и формирования представления об образе будущего. Перспективами нашего исследования в данной области является изучение психологических особенностей временной перспективы и восприятия времени у студентов-психологов.

Ключевые слова: время, временная перспектива, восприятие времени, будущее, прошлое, настоящее.

PhD in psychology, Skvorchevskaya E. L. Psychological features of time perspective and perception of time in psychological research / Ukrainian engineer-pedagogical academy, Kharkiv, Ukraine

This article presents the results of the theoretical analysis of the psychological characteristics of temporal perspective and perception of time in psychological research. The subject matter is – time perspective and perception of time in psychological research. The aim of this article is to analyze and identify the psychological characteristics of temporal perspective and perception of time in psychological research. The theoretical analysis showed that there are different views on the definition of the concepts of «time perspective» and «perception of time». On the basis of theoretical study were identified: being seen within a few aspects as: psycho-physical, psycho-physiological, psychological and socio-psychological personality. The concept of «time perspective» seen from different points of view, this concept is generally understood as a representation of the person of the future, present and past, which exist in her mind at a given time. The perception of time depends on the age characteristics, stress and life's difficulties experienced by the individual. The processes of globalization and the spread of computer technologies affect the perception of time today's young people, which negatively affects the life plans and the formation of ideas about the way of the future. The prospects of our research in this area is a study of psychological features of temporal perspective and perception of time for students-psychologists.

Key words: time, time perspective, the perception of time, the future, the past, present.

Вступ. Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці постає необхідність вивчення часової перспективи і сприйняття часу особистістю, оскільки дані поняття взаємообумовлюють одне одного. Існують різноманітні підходи до визначення понять «часова перспектива» та «сприйняття часу», незважаючи на це, залишаються недостатньо вивченими особливості часової перспективи і сприйняття часу особистістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченням питань, що стосуються психологічного часу, займалися такі вчені, як: Зейгарнік Б. В., Зімбардо Ф., Левін К., Франк Л. К. та ін.

Сприйняття часу вивчали наступні вчені: Болотова А. К., Букреєва Н. А., Бушов Ю. В., Волчек Є. Є., Гірка Ж. Ф., Джеймс У., Ємарк В. Д., Лебедева К. В., Піаже Ж., Под'ячева Т. М., Проконіч О. О., Сурніна О. Є., Фрес П. та ін.

Виявлена необхідність вивчення особливості часової перспективи і сприйняття часу особистістю.

Актуальність проблеми.

У сучасному освітньому просторі важливими є визначення психологічних особливостей часової перспективи та сприйнття часу у психологічних дослідженнях. Життєві кризи, різкі зміни життєвого шляху в

ситуаціях невизначеності та соціальної нестабільності змінюють не тільки звичну соціальну середу особистості, знижують її особистісний потенціал, але й порушують просторово-часові параметри життєдіяльності, ведуть до звуження тимчасових перспектив, а отже, ускладнюють самореалізацію особистості в цілому.

Мета даної статті – проаналізувати та визначити психологічні особливості часової перспективи та сприйняття часу у психологічних дослідженнях.

Завдання статті:

- проаналізувати психологічні дослідження понятть «часова перспектива» та «сприйняття часу».
- визначити психологічні особливості часової перспективи та сприйняття часу у психологічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасній психологічній науці поряд з поняттям «часова перспектива» розповсюдженні такі поняття, як: «життєва перспектива», «перспектива майбутного», «психологічна перспектива», «особистісна перспектива», «сприйняття часу», «насиченість часу» та ін. Деякі з даних понять є синонімами, інші – мають відмінності.

Згідно словарю час разглядається в межах декількох аспектів: психофізічний – пошук механізмів психічного відображення топологічних (послідовність, одночасність) та метричних (тривалість) характеристик «фізичного» часу; психофізіологічний – дослідження впливу різнорівневих біологічних ритмів та закономірностей організації «біологічного» часу на динаміку психічних процесів; соціально-психологічний – розгляд особливостей відображення людиною «соціального» часу, специфіки цього відображення в різноманітних спільностях та культурно-історичних умовах; особистісно-психологічний – дослідження часової організації індивідуального життєвого шляху, структури психологічного часу особистості [1, с. 93-94].

Поняття «часова перспектива» було введено в психологю Левіним К., який її розуміє, як: «загальність поглядів індивіда на психологічне майбутнє та минуле, які існують в даний час на реальному та різноманітних ірреальних рівнях» [2, с. 139].

Учень Левіна К., Франк Л. К. запропонував вивчати часову перспективу як самостійний предмет психологічного дослідження. Франк Л. К. зауважує, що існує взаємозв’язок та взаємообумоленість минулого, сьогодення та майбутнього у свідомості людини [3, с. 293].

З погляду Зімбардо Ф. часова перспектива розглядається як психологічна складова, пов’язана з гнучким перемиканням між роздумами про минуле, сьогодення і майбутнє [4, с. 60].

З точки зору Зейгарнік Б. В. часова перспектива включає майбутнє та минуле, реальний та ірреальний план життя та план даного моменту [5, с. 60].

В контексті даної статті на основі проаналізованих підходів до поняття «часова перспектива» ми будемо використовувати поняття «часова перспектива» в узагальненому смислі, яке розуміється як уявлення особистості про майбутнє, сьогодення та минуле, які існують у її свідомості в даний момент часу. Отже, віддвши перевагу даному поняттю, ми будемо анцентувати увагу на уявленні особистості про часову перспективу, яке існує в її свідомості в даний момент часу, залишаючи за межами нашої уваги питання, присвячені дослідженню уявлень про життєву перспективу, перспективу майбутного, психологічну та особистісну перспективу.

Часова перспектива основана на особливостях сприйняття часу особистістю, отже, розглянемо дане поняття більш детально.

Фресом П. та Піаже Ж. було встановлено, що сприйняття часу особистістю має два рівні: рівень безпосередньо переживаемого часу, тривалість якого не перевищує 2 с., який є загальним як для людини, так і для тварин та рівень оцінюваного часу, даний рівень здійснюється завдяки суспільному досвіду та мові [6, с. 90].

В работах Джеймса У. було виявлено, що час заповнений різноманітними та інтенсивними враженнями, сприймається як швидкоплинний, а також уявлюється (при згадуванні) як дуже тривалий, та навпаки, час не заповнений враженнями, здається довгим, а у подальшому уявлюється коротким [7, с. 50].

У повному ступені здатність до адекватної оцінки часу формується у 15-16 років. Сприйняття часу у похилому віці є більш швидкоплинним, ніж у зрілому віці. Зниження точності оцінки часу відбувається у глубокій старості. Психологічний час може прискорюватись або уповільнювати свій плин, сжиматись або розтягуватись, сприйматися безперервним або преривчастим, розірваним на окремі частини.

Згідно Букреєвої Н. А., Под’ячевої Т. М., Волчек Є. Є. вік людини є одним із важливих факторів сприйняття часу. Соціальна обумоленість сприйняття часу є социально-психологічним феноменом, а процес сприйняття часу включений у контекст соціального життя особистості. Авторами на сонові проведеного експериментального дослідження доведено, що вік впливає на суб’єктивну оцінку фіксованих проміжків часу (від 1 хвилини до 5 років). Вік впливає на суб’єктивну оцінку часу, при оцінці часу особистість спирається на минулий досвід, у якому головною характеристокою є біологічний вік. Сприйняття часу відбувається за схемою, коли побудові перцептивного образу передує звірення об’єкта з картою пам’яті [8, с. 38-39].

З точки зору Проконіч О. О. на основі проведеного емпіричного дослідження встановлено, що студентам першого курсу властиво оцінювати минулий етап свого життя як швидкоплинний, малонасичений, але зрозумілий, непреривний та структурований. Другокурсникам власиве сприйняття минулого як більш насиченого у порівнянні з першокурсниками. На третьому курсі минуле сприймається як об’ємне, глибоке, воно має

позитивне емоційне забарвлення. На четвертому курсі минуле задється більш динамічним та плотним, а такі його аспекти, як: емоційне забаралення, структрурованість та відчуваємість досягають мінімальних значень. Майбутнє на першому курсі оцінюється як найбільш напружене, мінливе, об'ємне, зрозуміле та непреривне, здається маловідчутним та далеким. На третьому курсі усі перераховані параметри мають найбільший показник. На четвертому курсі дані параметри знижуються, що пов'язано з погіршенням студентского життя та майбутнім, яке асоціюється з новим змістом та принципами життєдіяльності [9, с. 215].

Отже, сприйняття часу залежить від вікових особливостей, у юнацькому та зрілому віці час сприймається як розмірений, а у старості як більш швидкоплинний.

Болотова А. К. припускає, що не тільки людина як суб'єкт діяльності зумовлює регуляцію, планування, тимчасову організацію власної діяльності, але й сам час, як об'єктивна реальність, здатен регулювати діяльність особистості.

Час – це один з важливих, але вкрай мало використовуваних резервів психічної організації особистості, її самореалізації в соціумі. У складних соціальних умовах проблема «людина і час» актуалізується. У ситуації нестабільності людина по-іншому переживає час власного життя, переосмислює минуле, сьогодення і майбутнє, іноді втрачає відчуття часу, а отже, і цілі власного буття, що вказує на кризу вікового періоду.

Дезорганізація діяльності особистості багато в чому посилюється непередбачуваними і некерованими подіями, що часто супроводжується розвитком станів тривоги і стресу, різкими змінами усього життєвого шляху, ламкою життєвих планів і уявлень про майбутнє [10, с. 110].

Отже, значимість оцінки минулого досвіду, його подієвої насиченості в часі для подальшого розвитку особистості набуває особливого значення в ситуаціях життєвих труднощів.

Ємарк В. Д. зазначає, що у стресових ситуаціях, коли люди встигають, з одного боку, в короткий термін прийняти важливе рішення і виконати потрібний обсяг дій (для них час як би «розтягується»), але з іншого боку, здійснюється переоцінка протікання часу, коли люди не встигають виконати необхідне – в цьому випадку час неначе «стискається». Можна перерахувати й інші фактори, які впливають на сприйняття часу: завдання, що стоїть перед людиною, навколишнє середовище (шум буде прискорювати суб'єктивну тривалість), концентрація (кожен раз, коли людина думає про плин часу, він здається довшим) та ін. Доведено, що в момент руху час здається коротшим, ніж у спокої [11, с. 12].

Гірка Ж. Ф. вважає, що категорія часу в сучасному суспільстві стає багатовимірною, різноспрямованою та дискретною. Концептуалізація сприйняття часу як ресурсу в суспільстві інноваційних перетворень призводить до сприйняття часу як відносного, зникаючого, але, в силу цих же обставин, вона суб'єктивно сприймається як відтворюване [12, с. 251].

Лебедева К. В., Сурніна О. Є. зазначають, що сучасні молоді люди відчувають труднощі в плануванні і прогнозуванні майбутнього. Це ускладнення виражається двояко: в малій кількості виділених подій, визнання їх умовності або повній відмові від прогнозування; визнання багатоваріантності майбутнього.

Проблеми сучасної молоді пов'язані з тими об'єктивними процесами, які протікають в сучасному світі: глобалізацією, прискоренням суспільних процесів, мінливими потребами ринку праці, поширенням комп'ютерних технологій та ін. Спостерігається трансформація образу майбутнього – вкорочення перспективи, віртуальність життєвих планів, відмова від вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку на користь якоїсь усередненої моделі «благополучного» життя, неприйняття власного професійного вибору – є продуктом деструктивного розвитку самосвідомості молодих людей в умовах конфліктуючих реальностей [13, с. 114].

Проведене дослідження Бушовим Ю. В. показало, що сприйняття часу є системним процесом, в якому можна виділити наступні етапи: сенсорний, інформаційного синтезу, категоризації стимулу, підготовки і реалізації робочої програми дії з обов'язковим звіренням тривалості регульованої паузи з еталоном, який зберігається в пам'яті та оцінки результатів дії. Автором виявлені швидкі перебудови кіркових взаємодій, які супроводжують різні етапи сприйняття часу. Встановлено, що характер коркових взаємодій на різних етапах процесу сприйняття часу істотно залежить від вихідного стану та індивідуальних особливостей людини: від рівнів інтелекту, екстра- і інтроверсії, нейротизму та індивідуального профілю сенсомоторної асиметрії [14, с. 103].

Висновки. На основі проведеного теоретичного дослідження було виявлено: час разглядається в межах декількох аспектів, як: психофізічний, психофізіологічний, соціально-психологічний та особистісно-психологічний. Поняття «часова перспектива» розглядається з різних точок зору, з одного боку, як: загальність поглядів індивіда на психологічне майбутнє та минуле, які існують в даний час на реальному та різноманітних ірреальних рівнях, з другого – як взаємозв'язок та взаємообумоленість минулого, сьогодення та майбутнього у свідомості людини, з третього – як психологічна складова, пов'язана з гнучким перемиканням між роздумами про минуле, сьогодення і майбутнє, з четвертого – як майбутнє та минуле, реальний та ірреальний план життя та план даного моменту. Поняття «часова перспектива» в узагальненому смислі, розуміється як уявлення особистості про майбутнє, сьогодення та минуле, які існують у її свідомості в даний момент часу. Сприйняття часу залежить від вікових особливостей, стресових ситуацій та життєвих труднощів переживаємих особистістю. Процеси глобалізації та поширення комп'ютерних технологій впливають на сприйняття часу сучасною молоддю, що негативно впливає на життєві плани та формування уявлення про образ майбутнього.

Перспективами нашого дослідження в даній області є вивчення психологічних особливостей часової перспективи та сприйняття часу у студентів-психологів.

Література:

1. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1997. — 800 с.

2. Левин К. динамическая психология: избранные труды / К. Левин. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.

3. Frank L K. Time Perspective / L. K. Frank. // Journal of Social Philosophi. — 1939. — № 4. — P. 293-312.

4. Зимбардо Ф. Психология временной перспективы / Ф. Зимбардо. — СПб: Факультет психологии СПбГУ, 2008. — 956 с.

5. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина / Б. В. Зейгарник. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 118 с.

6. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. — М: Прогресс, 1975. — 302 с.

7. Джемс У. Психология. / Под ред. Л. А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с. (Классики мировой психологии).

8. Букреева Н. А. Изучение зависимости восприятия времени от возраста человека / Н. А. Букреева, Т. Н. Подъячева, Е. Е. Волчек. // Вестник Самарского Государственного Университета. — 2006. — № 1(41). — С. 30-39.

9. Проконич О. А. Динамические характеристики временной перспективы личности студентов ВУЗа в процессе обучения / О. А. Проконич. // Современный исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2015. — №1 (45). — С. 207-219.

10. Болотова А. К. Психология организации времени: учебное пособие для студентов вузов / А. К. Болотова. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 254 с.

11. Ермак В. Д. Как научиться понимать людей / В. Д. Ермак. — М.: Астрель, 2003. — С. 12-13.

12. Горькая Ж. В. Социокультурный анализ психологии восприятия времени / Ж. В. Горькая. // Вестник Самарского государственного университета. — 2014. — Вып. № 9(120). — С. 245-251.

13. Лебедева Е. В. Особенности событийной структуры жизненного пути студентов в условиях современности / Е. В. Лебедева, О. Е. Сурнина. // Педагогическое образование в России. — 2014. — Вып. №2. — С. 109-114.

14. Бушов Ю. В. Проблема восприятия времени: итоги и перспективы исследований / Ю. В. Бушов. // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2005. — Вып. №1. — С. 95-103.

References:

1. Slovar prakticheskogo psikhologa / Sost. S. Yu. Golovin. — Minsk: Kharvest, 1997. — 800 s.

2. Levin K. dinamicheskaya psikhologiya: izbrannye trudy / K. Levin. — M.: Smysl, 2001. — 572 s.
3. Frank L K. Time Perspective / L. K. Frank. // Journal of Social Philosophi. — 1939. — № 4. — R. 293-312.
4. Zimbardo F. Psikhologiya vremennoy perspektivy / F. Zimbardo. — SPb: Fakultet psikhologii SPbGU, 2008. — 956 s.
5. Zeygarnik B. V. Teoriya lichnosti Kurta Levina / B. V. Zeygarnik. — M.: Izd-vo MGU, 1981. — 118 s.
6. Fress P. Eksperimentalnaya psikhologiya / P. Fress, Zh. Piazhe. — M: Progress, 1975. — 302 s.
7. Dzhemc U. Psikhologiya. / Pod red. L. A. Petrovskoy. — M.: Pedagogika, 1991. — 368 s. (Klassiki mirovoy psikhologii).
8. Bukreeva N. A. Izuchenie zavisimosti vospriyatiya vremeni ot vozrasta cheloveka / N. A. Bukreeva, T. N. Podyacheva, Ye. Ye. Volchek. // Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Universiteta. — 2006. — № 1(41). — S. 30-39.
9. Prokonich O. A. Dinamicheskie kharakteristiki vremennoy perspektivy lichnosti studentov VUZa v protsesse obucheniya / O. A. Prokonich. // Sovremennyy issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal). — 2015. — №1 (45). — S. 207-219.
10. Bolotova A. K. Psikhologiya organizatsii vremeni: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov / A. K. Bolotova. — M.: Aspekt Press, 2006. — 254 s.
11. Yermak V. D. Kak nauchitsya ponimat lyudey / V. D. Yermak. — M.: Astrel, 2003. — S. 12-13.
12. Gorkaya Zh. V. Sotsiokulturnyy analiz psikhologii vospriyatiya vremeni / Zh. V. Gorkaya. // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2014. — Vyp. № 9(120). — S. 245-251.
13. Lebedeva Ye. V. Osobennosti sobytiynoy struktury zhiznennogo puti studentov v usloviyakh sovremennosti / Ye. V. Lebedeva, O. Ye. Surnina. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — Vyp. №2. — S. 109-114.
14. Bushov Yu. V. Problema vospriyatiya vremeni: itogi i perspektivy issledovaniy / Yu. V. Bushov. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2005. — Vyp. №1. — S. 95-103.

UDC 159.9:159.922.1:018

PERSONALITY DEVELOPMENT MODELS

Tuckyun Ch. J.
V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine, Kharkiv
Nasarawa State University, Nigeria, Keffi

The aim of the article is to conduct theoretical analysis of personality development models in psychological and psychotherapeutic approaches. The following personality development models, implicitly represented in psychological theories, have been

identified: the model of personality development as the intensification of contact with one's own body by understanding its language; the model of personality development as overcoming infantile ways of presence in reality; personality development model as realization of personal potentialities; altruistic model of personality development; personality development model as broadening the conception about life and oneself to transpersonal level.

Key words: contact with the body, self-actualization, altruism, psychological maturation, transpersonal experience.

аспирантка кафедры психологического консультирования и психотерапии, Такйун Ч. Д. Модели личностного роста / Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Украина, Харьков, Насаравский государственный университет, Нигерия, Кеффи

Целью статьи, является теоретический анализ моделей личностного роста в психологических и психотерапевтических подходах. Выделены следующие модели личностного роста, имплицитно представленные в психологических теориях,: модель личностного роста как углубление контакта со своим телом, через понимание его языка; модель личностного роста как преодоление детских способов присутствия в реальности; модель личностного роста как реализация своих потенций; альтруистическая модель личностного роста; модель личностного роста как расширение представлений о жизни и о себе до трансперсонального уровня.

Ключевые слова: контакт с телом, самоактуализация, альтруизм, психологическое взросление, трасперсональный опыт.

аспірантка кафедри психологічного консульування і психотерапії, Такйун Ч. Д. Моделі особистісного росту / Харківський національный університет имені В. Н. Каразіна, Україна, Харків, Насаравский державний університет, Нігерія, Кеффі

Метою статті, є теоретичний аналіз моделей особистісного зростання в психологічних та психотерапевтичних підходах. Виділено наступні моделі особистісного зростання, імпліцитно представлені в психологічних теоріях,: модель особистісного зростання як поглиблення контакту зі своїм тілом, через розуміння її мови; модель особистісного зростання як подолання дитячих способів присутності в реальності; модель особистісного зростання як реалізація своїх потенцій; альтруїстична модель особистісного зростання; модель особистісного зростання як розширення уявлень про життя і про себе до трансперсонального рівня.

Ключові слова: контакт з тілом, самоактуалізація, альтруїзм, психологічне дорослішання, трасперсональний досвід.

Introduction. The problem and the notion of personality development itself is the topical problem of contemporary psychology. Polyparadigmatic character of psychology in the XX century found its reflection in a significant variety of theories, approaches, personality functioning and development models, which were formed within different schools of psychological thought. The multiplicity of descriptions and

interpretations of personality is explained by its multifaceted nature. Taking into consideration the diversification and legitimization of earlier repressed individual manifestations in the modern society, the issue of personality development is sharply raised. Infantilism and consumerism of a modern person are accompanied by rejection of global experience of one's own life. The personality development is vitally important for every person regardless of the fact if he realized this or not. A person needs it to reach harmony in the relationships with oneself and the world, to find his place in life, to realize the meaning of life and to satisfy his profound need in self-actualization, which according to Maslow takes the highest position in the hierarchy of person's needs. Personality development or self-actualization is a voluminous notion, which comprises both the aspiration of the person to revealing and developing his personality and the very process of "self-development" to achieve this task. The personality development is the person's search of his own "Self", his authenticity, widening personal meanings and obtaining the "self". The personality development suggests psychological maturity, increase of adaptation potential, independence on the opinion of other people.

The aim of the article is to analyze the main personality development models in psychological and psychotherapeutic approaches.

The principal material statement. The model of personality development as achieving bodily charm, body grace, its softness and flexibility, strong inner pulsation, movement spontaneity is shown in the works of A. Lowen [7]. The more striking are these manifestations, the greater personality development achieves a person. A. Lowen, the founder of bioenergetic analysis, wrote that body-oriented psychotherapy, laying the foundation of client's personality development, triggers the powers inside the personality (which act both at the conscious and unconscious level) to increase or widen all aspects of oneself - self-consciousness, self-expression, and self-control. The path of healing and development lies through making the contact with one's own body more profound by understanding its language. The view on personality development of a person as a person who overcomes infantile ways of presence in reality, is shown in psychodynamic school. S. Freud states that a person, living under conditions of culture, is constantly under its pressure, which interferes with satisfying a lot of desires, including rather strong instincts – sexual and aggressive. The way out of this conflict, apart from improving the culture and compensation is the development of human mind. The mind is presented as the instance of Ego, which, as the person develops, "subdues" Id. The function of Ego is brought to constant search of compromises between Id and Superego and the environment requirements. The representatives of Ego-psychology introduce the notion "power of Ego", which implies the ability of personality to interpret reality without using earlier psychological defenses. Wherein personality development suggests the use of mature defenses. The developments of object relations school indicate that the personality development supposes the ability to create more mature and healthier object relations. Therefore from the position of psychodynamic school crystallizes the personality development model, connected to "mature" features such as: mind

maturity, defense mechanisms maturity, positive sense of one's own "Self", satisfying object relations.

Psychological theories, which in this or that way postulate the idea of personality development, as the opportunity to become oneself, are presented in the works of F. Perls [11], K. Rogers [4], A. Managetti [9] et al. In the works of F. Perls the becoming oneself is conjugated with identifying oneself with one's own forming self; in the works of K. Rogers it is the movement of a person in the direction, chosen by his whole body; and in the works of A. Managetti it is the ability to correspond to one's own perpetual calling, the presence of contact with one's own In-se. The way of person's becoming himself, described by F. Perls, has in its basis self-consciousness, and this consciousness should be realized at three levels: fantasies, words and actions. K. Rogers, creating the model of personality development acts on the premise that this is the person living a "good life", which he determines, in the first place, through what it is not. A good life is not a static state. It is not a state of virtue, satisfaction, nirvana or joy. It is not the conditions, to which the individual adapts or in which he accomplishes and actualizes himself. Using psychological terms, it can be said that this is not the state of decreasing drive, tension or homeostatic balance. A good life is the process of movement along the way chosen by the human body when it is internally free to move in any direction. In the course of movement in his direction a person acquires three main features: the openness to experience increases, the desire to live in the present rises, confidence in one's own body increases. The openness to experience describes the growing ability of a person to experience feelings and accept them as those belonging to him without resorting to defenses. The desire to live in the present shows the ability to be the participant of life processes and not the person who controls them. The confidence in one's own body indicates that the person has access to all the possible factors contained in the situation, upon which he will base his behavior.

A. Managetti shows the way of personality development in the form of three stages. At the first stage a person learns how to use such instruments as body, feelings, time and instincts. At the second stage a person acquires meaning and the controlled existential tranquility and delight in all motivations set in. At the third stage we just exist; at this stage a person acquires contact with his inner nucleus, his In-se. The models of personality development centered around the idea of opening oneself to the outer world are shown in the works of E. Fromm [3], V. Frankl [2], A. Adler [1]. E. Fromm defines personality development as a character, of which any person is capable if he does not have any emotional or mental deviations. This character E. Fromm marks as fruitful, and under fruitfulness he understands "ability to use one's own powers and realize a person's inherent possibilities". The fruitfulness is realized and achieved by certain forms of fruitful activity: fruitful love, fruitful reasoning, and fruitful work. Fruitful love regardless of love's object, its depth and quality, has major elements, intrinsic to all forms of fruitful love: responsibility, respect and knowledge. One of the goals, underlying person's personality development models, suggested by V. Frankl is in the necessity to serve. V. Frankl stated that in serving some cause

or love a person accomplishes himself. The more he devotes himself to a cause, the more a person gives himself to his partner, the more he is a person and the more he becomes himself. Thus, he, in essence, can accomplish himself only to that extent to which he forgets about himself and does not pay attention to himself. Personality development in A. Adler's concept is shown as a socially-useful type of personality. This is a personality in the lifestyle of which there are two major guidelines: the guideline for social interest and the guideline for a high activity level. Such person is able to successfully solve three main life problems: work, friendship, and love.

The personality development model, based on the idea of person's broadening ideas about life and of himself to transpersonal level is shown in the works of S. Grof [5], A. Mindell [10], K. Wilber [6]. The personality development, according to S. Grof, is connected to achieving interaction between the biographical and transpersonal modi of consciousness. The first modus represents the existence as a separate material essence; the second modus includes perinatal and transpersonal layers of mind. A. Mindell states that reality potentially includes a divine source and it can only be revealed by tracking absurd and incidental things. We need to change the normal state of consciousness, reject determinism and give the opportunity for the process to take place, which will allow to set the connection with something transpersonal. The concept of K. Wilber includes into a single continuum of personality development spiritual, mystical dimension as integral and higher stages of such development. If to take into consideration that now more and more attention is given to the issues of values, value orientations and their fundamentally determining influence on the individual and society's formation, then such breadth and completeness of scope of all human experience in the model of K. Wilber seems rather well-timed and promising.

Conclusions and perspective of future research. At the first approach we can distinguish the following personality development models, implicitly presented in psychological theories:model of personality development as the intensification of contact with one's own body by understanding its language;the model of personality development as overcoming infantile ways of presence in reality; personality development model as realization of personal potentialities;altruistic model of personality development; personality development model as broadening the conception about life and oneself to transpersonal level. The perspective of further research in this area is connected to the development of psychometrically justified diagnostics method of personality development features.

References:

1. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selection of his writings, edited and annotated by H. L. Ansbacher, R. R. Ansbacher/ A. Adler - New-York: Basic Books, 1956. - 503 p.

2. Frankl V. Man's search for meaning / V. Frankl.- Boston, 1963. - 315 p.

3. Fromm E. You shell by as Gods / E. Fromm. — New York, 1966.- 155p.

4.Rogers C. Client-centered/pcrson-centered approach to therapy / Rogers C. - Jossey-Bass, 1986. - P. 197-208.

5. Гроф С. За пределами мозга / С. Гроф. - М.: Ин-т психотерапии, 2000. – 504 с.

6. Уилбер К. Никаких границ. Восточные и западные пути личностного роста / К.Уилбер.— Москва, 2003.- С.20-45.
7.Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела/ А. Лоуэн. – М.: Ин-т Общегуманитарных Исследований, 2000 – 256 с.
8. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
9. Менегетти А. Мудрец и искусство жизни / А. Менегетти // кооб.ру. – Режим доступа: хттп://щщщ.кооб.ру/менегхетти/мудрец_и_искусство_йизни. – Дата доступа: 15.09.10.
10. Минделл А. Вскачь задом наперед: Процессуальная работа в теории и практике/ А. Минделл, Э. Минделл; – М.: АСТ, 2005. – 233 с.
11. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии / Ф. Перлз. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 224 с.

References:

1. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selection of his writings, edited and annotated by H. L. Ansbacher, R. R. Ansbacher/ A. Adler - New-York: Basic Books, 1956. - 503 p.
2. Frankl V. Man's search for meaning / V. Frankl.- Boston, 1963. - 315 p.
3. Fromm E. You shell by as Gods / E. Fromm. — New York, 1966.- 155r.
4.Rogers C. Client-centered/pcrson-centered approach to therapy / Rogers C. - Jossey-Bass, 1986. - P. 197-208.
5. Grof S. Za predelami mozga / S. Grof. - M.: In-t psikhoterapii, 2000. – 504 s.
6. Uilber K. Nikakikh granits. Vostochnye i zapadnye puti lichnostnogo rosta / K.Uilber.— Moskva, 2003.- S.20-45.
7. Louen A. Psikhologiya tela: bioenergeticheskiy analiz tela/ A. Louen. – M.: In-t Obshchegumanitarnykh Issledovaniy, 2000 – 256 s.
8. Maslou A. Psikhologiya bytiya / A. Maslou. – K.: «Vakler», 1997. – 304 s.
9. Menegetti A. Mudrets i iskusstvo zhizni / A. Menegetti // koob.ru. – Rezhim dostupa: khttp://shchshchshch.koob.ru/menegkhetti/mudrets_i_iskusstvo_yizni. – Data dostupa: 15.09.10.
10. Mindell A. Vskach zadom napered: Protsessualnaya rabota v teorii i praktike/ A. Mindell, E. Mindell; – M.: AST, 2005. – 233 s.
11. Perlz F. Geshtalt-podkhod. Svidetel terapii / F. Perlz. – M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2001. – 224 s.

РОЗДІЛ ІІ. ПИТАННЯ МЕДИЦИНИ ТА ТЕХНІЧНИХ НАУК

УДК: 378.018.43:378.046-021.68:615.15

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПРОВІЗОРІВ

д. мед. н., Білай И. М., к. мед. н., Красько М. П., к. фарм. н., Демченко В. О., к. фарм. н. Остапенко А. О., Михайлюк Є. О.
Запорізький державний медичний університет, Україна, м. Запоріжжя

Сучасні інформаційні технології все більше входять в наше життя та допомагають економити час, як в побуті, так і на роботі. Викладання клінічної фармації на факультеті післядипломної освіти кваліфікації провізорів вимагає постійного вдосконалення освітнього процесу. Не обходить стороною модернізація і освітній процес. В статті наведені дані щодо організації навчального процесу з клінічної фармації за допомогою дистанційних технологій на факультеті післядипломної освіти.

Ключові слова: викладання клінічної фармації, післядипломна освіта, дистанційна освіта.

Белай И. М., Красько Н. П., Демченко В. О., Остапенко А. А., Михайлюк Е. О. Внедрение дистанционного образование на этапе последипломного образования провизоров / Запорожский государственный медицинский университет, Украина, Запорожье

Современные информационные технологии все больше входят в нашу жизнь и помогают экономить время, как в быту, так и на работе. Преподавание клинической фармации на факультете последипломного образования провизоров требует постоянного совершенствования образовательного процесса. Не обходит стороной модернизация и образовательный процесс. В статье приведены сведения по организации учебного процесса по клинической фармации с помощью технологий дистанционного образования на факультете последипломного образования.

Ключевые слова: преподавание клинической фармации, последипломное образование, дистанционное образование.

Bilay I. M., Krasko M. P., Demchenko V. O., Ostapenko A. O., Mihayluk E. O. The introduction of distance education at the stage of postgraduate education of pharmacists / Zaporizhzhia State Medical University, Ukraine, Zaporizhzhia.

Modern information technology is increasingly part of our lives and help save time as in everyday life and at work. Teaching clinical pharmacy on postgraduate faculty to pharmacists requires constant improvement of the educational process. Do not shy away from modernization and the educational process. The article provides information in organization educational process in

clinical pharmacy using distance education technologies at the Faculty of Postgraduate Education.

Keywords: teaching clinical pharmacy, postgraduate education, distance education.

Передатестаційні цикли (ПАЦ) за фахом «Загальна фармація», «Організація і управління фармацією», «Аналітико-контрольна фармація» проводяться з метою визначення рівня теоретичної і практичної підготовки провізора відповідно вимог до характеристик другої, першої і вищої кваліфікаційної категорії. Метою передатестаційних циклів є також поглиблення професійних знань, умінь і навичок, ознайомлення з основними досягненнями в галузі фармації, надання допомоги в підготовці самостійної фармацевтичної роботи.

Завдання фармацевта сучасної доби — надавати допомогу пацієнтові, беручи його під свою професійну опіку, та навіть більше того — гарантувати, що така допомога є раціональною, найбільш ефективною з-поміж усіх доступних варіантів та найбільш безпечною.

Цей новий підхід одержав назву «фармацевтична допомога» або «фармацевтична опіка» (pharmaceutical care) — тобто комплексна програма взаємодії провізора з пацієнтом (провізора з лікарем), яка здійснюється починаючи з моменту відпуску ліків до повного припинення їх дії з метою досягнення певних результатів, що покращують або підтримують якість життя пацієнта.

У сучасному світі дистанційне навчання набуває статусу основної форми післядипломної освіти: досвід розвинутих країн переконливо засвідчує переваги дистанційної форми професійного навчання лікарів і провізорів на базі мережевих технологій та з використанням режиму on-line. Прогресивність навчання й підвищення фахової кваліфікації визначається не лише їх якістю, але й оперативністю, і на цьому шляху сучасні засоби інформатизації створюють надзвичайно широкі можливості.

Метою роботи було відображення переваг та актуальності використання сучасних інформаційних технологій в післядипломному навчанні провізорів-інтернів та провізорів-курсантів з використанням дистанційної форми навчання.

Серед переваг пропонованого формату дистанційного навчання — не лише отримання сучасних знань з перших вуст провідних вітчизняних науковців, закладення у професійну свідомість слухачів інструментарію доказової медицини та фармації, але й система зворотного зв’язку: можливості багаторазового засвоєння знань шляхом повторного опрацювання лекційного матеріалу on-line, а також швидкої перевірки отриманих знань шляхом виконання тестових завдань.

Крім того, необхідно постійно удосконалювати лекційну інформацію, поповнюючи її останніми науковими даними. Не секрет, що провізорів-курсантів перш за все цікавлять питання клінічної фармації і УЕФ.

Необхідно працювати над написанням навчальних і навчально-методичних посібників для провізорів-курсантів. Зумовлений цей факт об'єктивними причинами, як-от неможливістю отримання деяких наукових джерел, завантаженість працівників. Практичні і семінарські заняття повинні проходити на високому теоретичному і практичному рівні.

Негативним є те, що наших провідних фахівців і викладачів не залучають до написання, адаптації і коректування типового навчального плану і уніфікованої програми передатестаційних циклів за фахом «Загальна фармація», «Організація і управління фармацією», «Аналітико-контрольна фармація». Хотілося б мати єдиний навчальний план із зазначеною кількістю годин, відведених на вивчення основних дисциплін. Та й тематика лекцій, семінарів і практичних занять не зовсім коректна і не завжди збігається з нашою.

Як пропозиції щодо оптимізації курсів удосконалення провізорів-курсантів хотілося відзначити наступне: встановити облікову базу дистанційних курсів: кількість годин, яким чином проводити лекції, практичні й семінарські заняття, розробити робочі програми; переробити екзаменаційні тести за програмою «Елекс», які застаріли й потребують повного оновлення; розробити навчально-методичні і навчальні посібники зі всієї тематики курсів, проведених через циклову комісію з фармацевтичних дисциплін; збільшувати кількість слухачів передатестаційних і тематичних курсів за рахунок розширення географії міст; удосконалювати лекції і практичні заняття, використовуючи мультимедійну техніку; брати участь в оформленні уніфікованої програми передатестаційних циклів за фахом «Загальна фармація», «Організація і управління фармацією», «Аналітико-контрольна фармація».

Сучасні технології дозволяють спеціалісту вдосконалювати свої професійні знання, не відриваючись від своєї основної роботи, використовуючи свій вільний час для цього в домашніх умовах без необхідності приїзду до навчального закладу на тривалий час. Навчальний заклад має можливість надати провізорам-інтернам та провізорам-курсантам методичні та навчальні матеріали через мережу інтернет будь-яким способом (вільний доступ на офіційному сайті закладу, доступ через введення паролю користувача або електронною поштою). Також викладачі можуть надавати відео чи аудіо записи лекцій, можуть проводити дистанційні консультації чи вебінари. Треба відмітити, що використання вищим навчальним закладом спеціальних програм для дистанційної освіти (moodle® чи подібні) дозволяють проводити дистанційний контроль засвоєння знань курсантів у вигляді тестів, ситуаційних задач або підготовки докладів чи рефератів.

Звертаючи увагу на вище перелічене, треба відмітити економію коштів, як спеціалістів, які можуть не відриватися від роботи, так і економію коштів вищого навчального закладу на навчання курсантів через скорочення аудиторних годин викладачів.

Література:
1. Белай И. М. Учебно-методическое пособие к практическим занятиям по клинической фармации для провизоров-курсантов по специальности «Общая фармация». – Запорожье, 2011. – 40 с.
2. Зіменківський А. Б. Клінічний провізор в системі охорони здоров`я / А. Б. Зіменківський, Л. Є. Зарума // Вісник фармакології і фармації. – 2007. - №6. – с. 58-60.
3. Бабак О. Я. Клінічна фармакологія: підручник / О. Я. Бабак, О. М. Безугла, В. І. Волков; за ред. О. Я. Бабака, О. М. Білова, І. С. Чекмана. – К.: Медицина, 2008. – 768 с.
4. Фармакотерапія: підручник для студентів фарм. факультетів / під ред. О. В. Крайдашенка, В. Р. Купновицької, І. М. Клища, В. Р. Лизогуба. – Вінниця: Нова Книга, 2010. – 644 с.
5. Толочко В. М. На шляху гармонізації фармацевтичної освіти до європейського освітнього простору / В. М. Толочко // Досягнення та перспективи розвитку фармацевтичної галузі: Матеріали VI національного з`їзду фармацевтів. – Х.: Вид-во НФаУ, 2005. – С.45-46.

References:
1. Belai Y. M. Uchebno-metodycheskoe posobye k praktycheskym zaniatyiam po klynycheskoi farmatsyy dlia provyzorov-kursantov po spetsyalnosty «Obshchaia farmatsyia». – Zaporozhe, 2011. – 40 s.
2. Zimenkivskyi A. B. Klinichnyi provizor v systemi okhorony zdorov`ya / A. B. Zimenkivskyi, L. Ye. Zaruma // Visnyk farmakolohii i farmatsii. – 2007. - № 6. – s. 58-60.
3. Babak O. Ya. Klinichna farmakolohiia: pidruchnyk / O. Ya. Babak, O. M. Bezuhla, V. I. Volkov; za red. O. Ya. Babaka, O. M. Bilova, I. S. Chekmana. – K.: Medytsyna, 2008. – 768 s.
4. Farmakoterapiia: pidruchnyk dlia studentiv farm. fakultetiv / pid red. O. V. Kraidashenka, V. R. Kupnovytskoi, I. M. Klyshcha, V. R. Lyzohuba. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2010. – 644 s.
5. Tolochko V. M. Na shliakhu harmonizatsii farmatsevtychnoi osvity do yevropeiskoho osvitnoho prostoru / V. M. Tolochko // Dosiahnennia ta perspektyvy rozvytku farmatsevtychnoi haluzi: Materialy VI natsionalnoho z`yizdu farmatsevtiv. – Kh.: Vyd-vo NFaU, 2005. – S.45-46.

УДК 631.3: 620

ВЛИЯНИЕ ЕЛЕКТРИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ КОНТАКТНОЙ СВАРКИ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КЛЕЕСВАРНОГО СОЕДИНЕНИЯ

кандидат технических наук Карабинеш С. С., Гненюк М. В.
Национальный университет биоресурсов и природопользования, Украина, Киев

Обосновано влияние электрических параметров электроконтактной сварки на качество образования клеесварного соединения сталь-чугун. Экспериментальным путем доказано целесообразность этого соединения при устранении тещин и пробоин при восстановлении чугунных корпусных деталей шасси энергонасыщенных тракторов и машин сельскохозяйственного назначения. Изучено влияние величины сварочного и отжигающего токов, продолжительности и паузы между импульсами и усилия прижатия электродов на формирование сварочных точек по сырому клею, имеющих прочность не уступающей основному металлу – чугуну. Критериями качества выступали: прочность соединения и отсутствие дефектов ядра сварочной точки при наличии перлитной структуры.

Ключевые слова: клеесварное соединение, электроконтактная сварка, восстановление, технологические параметры, ядро, трещины.

кандидат технічних наук Карабиньош С. С., Гненюк М. В. Вплив електричних параметрів контактного зварювання на якість утворення клеесварного з'єднання / Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна, Київ

Обґрунтовано вплив електричних параметрів електроконтактного зварювання на якість отримання клеесварних з'єднання сталь-чавун. Експериментальним шляхом доведено доцільність цього з'єднання при усуненні тещин і пробоїн при відновленні чавунних корпусних деталей шасі енергонасичених тракторів і машин сільськогосподарського призначення. Вивчено вплив величини зварювального і відпалюючого струмів, тривалості і паузи між імпульсами і зусилля притиснення електродів на формування зварювальних точок по сирому клею, що мають міцність, яка не поступається основному металу - чавуну. Критеріями якості виступали: міцність з'єднання і відсутність дефектів ядра зварювальної точки при наявності перлитной структури.

Ключові слова: клеесварне з'єднання, електроконтактне зварювання, відновлення, технологічні параметри, ядро, тріщини.

Ph.D. Karabinesh S. S., Gumenyuk M. V. Effect of electrical welding parameters on quality making glue- welding connection / National University of Life and Environmental Sciences, Kyiv, Ukraine

Grounded impact electrocontact welding process electrical parameters on quality glue- welding connection steel-iron. Experimentally proved the

expediency of this connectioin in elimination cracks and holes in the recovery of iron body parts chassis power tractors and machinery for agricultural purposes. The effect size and annealing welding currents and the length of the pause between pulses and effort of pressing welding electrodes forming raw dots of glue with strength, not inferior base metal - iron. Quality criteria were: bonding and welding defects core point in the presence pearlite structure.

Keywords: glue- welding connection, electric welding, restoration, technological parameters, core, cracks.

Введение. Качество сварочной точки при электроконтактной сварке в клеесварных соединениях зависит от многих факторов, включающих: параметры сварочного цикла, состояния поверхностей соединяемых деталей, состава клеевой композиции, физико-механических свойств деталей, возможностей используемого оборудования, человеческого фактора и других. Влияние этих факторов многостороннее. В тоже время анализ литературы показал на отсутствие реальных данных об результатах исследований применительно к клеесварным соединением. Клеесварное соединение возможно успешно использовать при устранении (заделке) трещин в корпусных деталях шасси энергонасыщенных тракторов.

Анализ последних исследований и публикаций. К конструктивным особенностям корпусных деталей следует отнести их массивность, сложность конфигурации стенок, наличие резких переходов в толщине стенок, привалочных поверхностей, точно скоординированных отверстий, масляных каналов и резьбовых отверстий. Возникновение в них трещин приводит к изменению геометрических размеров, нарушению соосности между отверстиями и повреждения поверхностей. Следует отметить, что 8-10% [1, 3, 4]. этих деталей выбраковываются, как следствие наличия в них приведенных выше дефектов.

Проблемам соединения разнородных материалов различной толщины, используемых при устранении трещин посвящено значительное количество научных работ [1, 2, 4]. Электроконтактная сварка, как отмечают в своих работах: Шавырин В.В., Белокур И.П., Орлов Б.Д., Рязанцев В.А., Гуляев А.И. и др. [1, 3, 5], рациональна к использованию для сварки алюминиевых, титановых, магниевых сплавов и нержавеющих сталей и применима для устранения трещин.

Цель исследований. Исследовать влияние основных параметров технологического процесса электроконтактной сварки на качество образования клеесварного соединения, используемого при устранении трещин в чугунных корпусных деталях шасси энергонасыщенных тракторов.

Результаты. Для исследования влияния технологических параметров электроконтактой сварки на качественные показатели клеесварного соединения сталь-чугун был использован комплексный метод. Выбор параметров режимов осуществлен в соответствии с рекомендациями

специальной литературы [6] и проведением тщательных экспериментальных исследований для электроконтактной сварки тонкой стальной и массивной чугунной детали. Однако, применение этих параметров режимов не привело к желаемым результатам.

Поэтому дальнейшие эксперименты проводили для, во-первых для установления возможности электроконтактной приварки стальной пластины к чугунной детали без клеевой прослойки. Невзирая на дефекты в соединении – непровар, трещины в литом ядре, выплески жидкого металла и смятие накладки с потерей части прочностных свойств, опыты показали возможность реализации такого соединения с удовлетворительным качеством – прочность на разрыв составляла 87...98, МПа.

Вторая группа опытов показала, что использование этих параметров режима для образования клеесварного соединения мало приемлема. Это связано с тем, что величина сварочного тока и сжатия электродов недостаточны для обеспечения надлежащего прохождения процесса. В литом ядре были замечены тещины (зоне термического влияния), частичный и полный непровар, значительный непроклей в клеевом шве, наличие продуктов распада клея в центре сварочной точки и др. Прочность соединения составляла 94...106,7 МПа.

В связи с этим, проведены исследования влияния каждого параметра на качество соединения по методу Гауса-Зейделя. В качестве основных исследуемых выходных факторов системы были использованы: диаметр сварного литого ядра, и величина зоны термического влияния, являющиеся наиболее эффективными показателями качества такого рода соединений.

Экспериментальным путем установлено, что увеличение значений сварочного тока от 6,0 до 11,0 кА приводит к увеличению диаметра сварного ядра и зоны термического влияния. При этом область определения этих величин колеблется в пределах: 5,62...7,7 и 0,46...1,89 мм, соответственно, Однако, использование как малых значений тока приводить к образованию в ядре дефектов: малых- непровар, больших- трещины и выплески. Увеличение размеров сварного ядра и зоны термического влияния, связано с увеличением тепловыделения в зоне сварки при образовании больших зон расплавленного и перегретого металла.

Следует заметить, что при реализации этих параметров (одинаковых по величине) для сварного и клеесварного соединений их характер разный с разными значениями искомых показателей. Например, диаметр сварного ядра на 12% меньше, а зона термического влияния на 15% больше в клеесварном. объясняется это изменением условий теплоотвода от разогретого металла. Клеевая прослойка поглощая определенное количество тепла, уменьшает градиент температур в околошовной зоне, создавая условия более равномерного охлаждения массы металла. Происходит процесс концентрации расплава вокруг оси сварной точки и ее диаметр уменьшается. Концентрация разогретого металла на небольшом участке

способствует прогреву больших областей, близлежащих к литому ядру – зона термического влияния.

Следует отметить, что при электроконтактной сварке процессы проходят в очень малые промежутки времени, активизирует диффузионное прохождение структурных превращений. Атомы углерода мигрируют из чугуна, имеющего его большее содержание, в стальную накладку. При бистром охлаждении расплавленных масс сварного ядра ведет к образованию продуктов распада аустенита (перлит, троостит, бейнит и др.), а также образуются закалочные структуры – мартенсит и ледебурит, преобладающие в зоне соединения. Между накладкой и чугунной деталью расположена полоска цементита, обладающая высокой твердостью и низкой пластичностью. При этом возникают горячие трещины, что снижает прочность при циклическом нагружении.

Установлено, вредное влияние высокого градиента температур возможно устранить использованием специальных технологических проемов, например, двоимпульной сварки с отжигающим импульсом. Это оказывает благоприятное влияние на качество соединения. Использование второго импульса сварочного тока способствует прохождению фазовых превращений, при этом количество отбеленных структур уменьшается на 18...20%. Применении двоимпульсной сварки приводит к увеличению величины сварного ядра и зоны термического влияния и становит – 6,26...7,76 и 1,01...2,07 мм, соответственно. Увеличение зоны термического влияния сопутствует большему тепловложению в деталь и термическому воздействию высоких температур на клеевую прослойку, улучшая ее свойства и сокращая время полимеризации.

Выводы. Проведенные экспериментальные исследования позволили установить влияние технологических параметров на качество клеесварного соединения при использовании его для устранения трещин в корпусных деталях шасси тракторов. Использование двоимпульсного режима сварки и клеевой прослойки позволяет формировать соединение, имеющее сравнительно пластичную структуру, практически, без хрупких составляющих. Образование такой структуры металла литого ядра обеспечивает удовлетворительную работоспособность деталей в условиях динамического нагружения и, соответственно, высокую долговечность восстановленных корпусных чугунных деталей шасси энергонасыщенных тракторов.

Литература:

1. Karabinesh S. S. Non-distractive control glue-weed joining by computer holography// 111 International Research And Technical Conference (MOTOROL 2001).- Lublin: Agriculture University. - Volume 4. - P. 144-147.

2. Гуляев А. И. 1978. Технология точки и помощи сварки стали / А. И. Гуляев. - М.: Инженер. – 647 с.

3. Шавырин В. В., Рязанцев В. А. 1988: Клеесварные конструкции / В. В. Шавырин, В. А. Рязанцев - М.: Инженер. – 231 с.
4. Карабиньош С. С. 1985. Восстановление корпусных деталей клеесварным методом / С. С. Карабиньош // Автомобильный транспорт. - №7.- 38-39.
5. Карабиньош С. С. Особливості дефектування деталей машин голографічними методами / С. С. Карабиньош. - К.: Науковий огляд, Між. наук. конф. груд., Ч.1, 2014.- 82-87с.
6. Карабинеш С. С., Марченко Я. О. Механизм совмесного действия точечной сварки и склеивания на рабочие характеристики соединения / С. С. Карабинеш, Я. О. Марченко. - Мотрол, Lublin, Polish Acfdemy of Sciences, 2014, Vol. 16, №3. – С.51-58.

References:

1. Karabinesh S. S. Non-distractive control glue-weed joining by computer holography// 111 International Research And Technical Conference (MOTOROL 2001).- Lublin: Agriculture University. - Volume 4. - P. 144-147.
2. Huliaev A. Y. 1978. Tekhnolohyia tochky y pomoshchy svarky staly / A. Y. Huliaev. - M .: Ynzhener. – 647 s.
3. Shavyryn V. V., Riazantsev V. A. 1988: Kleesvarnye konstruktsyy / V. V. Shavyryn, V. A. Riazantsev - M.: Ynzhener. – 231 s.
4. Karabynosh S. S. 1985. Vosstanovlenye korpusnыkh detalei kleesvarnыm metodom / S. S. Karabynosh // Avtomobylnыi transport. - №7.- 38-39.
5. Karabynosh S. S. Osoblyvosti defektuvannia detalei mashyn holohrafichnymy metodamy / S. S. Karabynosh. - K.: Naukovyi ohliad, Mizh. nauk. konf. hrud., Ch.1, 2014.- 82-87 s.
6. Karabinosh S. S., Marchenko Ya. O. The mechanism of the joint action of spot welding and gluing on the performance of the connection / S. S. Karabinesh, Ya. O. Marchenko. - Motrol, Lublin, Polish Acfdemy of Sciences, 2014, Vol. 16, №3. - S.51-58.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

НЕФОРМАЛЬНІ ОБ`ЄДНАННЯ ЯК КРОК ДО ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
кандидат педагогічних наук, доцент Аверіна К. С. 5

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
кандидат педагогічних наук, Балик Н. Р.,
кандидат біологічних наук, Шмигер Г. П. 14

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ЕФЕКТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА
кандидат педагогічних наук, Бондаренко В. В. 21

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ПОЗАШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
Вороніна Г. Л. 28

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНЕ СПРЯМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ НА УСПІШНУ ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ
Головешко Б. Р. 35

СПЕЦИФИКА И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ПОЛЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧАСТНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ В ГЕРМАНИИ
Грицай (Лоозе) Я. О. 43

ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD),
Дегтярьова Г. А. 55

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ РЕКТОРА ОСТРОЗЬКОЇ АКАДЕМІЇ (1576 – 1636 РР.) ГЕРАСИМА СМОТРИЦЬКОГО
доктор педагогічних наук, професор, Жуковський В. М.,
Махлюк В. М. 72

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ АЕС СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ
доктор педагогічних наук, професор, Жуковський В. М., Тараторкіна Ю. В. 83

ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX − НА ПОЧАТКУ XX СТ.
кандидат педагогічних наук, доцент, Карелін М. В.
кандидат педагогічних наук, доцент, Лях Г. Р. 91

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ДІЙ У НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ
Лемешко О. В. 98

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ
Ніколаєнко Л. І. 107

ПІДХОДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СИНОНІМІЇ
Сога Л. В. 113

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ
Туряниця З. В. 120

ЕТАПИ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
Яценко О. М. 127

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ
кандидат психологічних наук, Скворчевська Є. Л. 135

PERSONALITY DEVELOPMENT MODELS
Tuckyun Ch. J. 143

РОЗДІЛ ІІ. ПИТАННЯ МЕДИЦИНИ ТА ТЕХНІЧНИХ НАУК

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПРОВІЗОРІВ
д. мед. н., Білай И. М., к. мед. н., Красько М. П., к. фарм. н., Демченко В. О., к. фарм. н. Остапенко А. О., Михайлюк Є. О. 149

ВЛИЯНИЕ ЕЛЕКТРИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ КОНТАКТНОЙ СВАРКИ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КЛЕЕСВАРНОГО СОЕДИНЕНИЯ
кандидат технических наук Карабинеш С. С., Гненюк М. В. 153

журнал «Науковий огляд»
Journal «Scientific review»

Підписано до друку 12.02.2016
Формат 60х84/16.Гарн. Times New Roman.
Папір офсетний. Друк різографія.
Тираж 300пр.

© Центр міжнародного наукового співробітництва «ТК Меганом»
Свідоцтво ДР №325712
02192, м. Київ, вул. Юності 9/144.
т/ф. +38044-525-62-99
e-mail: nauogl@gmail.com