

АЛЪЯНС НАУК:
ВЧЕНИЙ – ВЧЕНОМУ

Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної
конференції

28–29 березня 2013 р.

У чотирьох томах

Том 3

Культурологія, педагогіка та психологія

Дніпропетровськ
Видавець Біла К. О.
2013

УДК 34+35+81'373.217+93
ББК 73
А 56

АЛЬЯНС НАУК: ВЧЕНИЙ – ВЧЕНОМУ

Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції

СКЛАД ВИДАННЯ

- | | |
|--|---|
| Том 1. Теоретичні та практичні питання сьогодення | Том 3. Культурологія, педагогіка та психологія |
| Том 2. Наукові дослідження в галузі економіки | Том 4. Актуальні питання сучасності |

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова оргкомітету:

Корецький М. Х. – д. держ. упр., професор, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне.

Члени оргкомітету:

- Бакуменко С. Д. – д. держ. упр., професор, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи Академії муніципального управління, м. Київ;
- Дацій О. І. – д. е. н., професор, Заслужений працівник освіти України, директор Науково-навчального інституту регіонального управління та місцевого самоврядування Академії муніципального управління, м. Київ;
- Бутко М. П. – д. е. н., професор, завідувач кафедри менеджменту організацій та державного управління Чернігівського державного технологічного університету;
- Брітченко І. Г. – д. е. н., проф. директор Міжгалузевого інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів, зав. кафедри економіки, бізнесу та менеджменту ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»;
- Шепель Ю. О. – д. філол. н., професор, професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

А 56 Альянс наук: вчений – вченому : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 берез. 2013 р. : у 4 т. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2013.

ISBN 978-617-645-118-1

Т. 3 : Культурологія, педагогіка та психологія. – 2013. – 97 с.

ISBN 978-617-645-121-1

У збірнику надруковано матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Альянс наук: вчений – вченому».

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 34+35+81'373.217+93
ББК 73

ISBN 978-617-645-118-1

ISBN 978-617-645-121-1 (Т. 3)

© Авторський колектив, 2013

Теорія та історія культури

К. мист. Наконечна О. В.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна

АПОЛОГІЯ МЕТОДОЛОГІЇ В КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Особливо важкою проблемою в усіх гуманітарних науках, особливо в культурології, є питання методології.

Щодо більшості сучасних гуманітарних досліджень, особливо дисертаційних робіт, то, на жаль, досить часто можна спостерігати дві протилежні, проте, на нашу думку, однаково хибні тенденції: або загальне нехтування методологією, або «методичний плюралізм» [1, с. 27], коли у відповідному розділі перераховуються майже всі існуючі методи наукового пізнання, особливо загальнофілософські.

Якщо проаналізувати перший випадок, то можна було б висловитись на захист такої тенденції, спираючись на особливий статус гуманітарних наук у сфері наукового пізнання. Ми у великій мірі погоджуємось із Л. Стародубцевою, яка вважає небезпідставною думку про те, що багато цікавих культурологічних розвідок (таких, як, наприклад, думки О. Шпенглера, Й. Хейзинги тощо) виникає шляхом «інсайту» [2, с. 8] і відтак не потребують спеціального методологічного обґрунтування, якщо воно виникає, то лише постфактум. Проте, слід зауважити, що далеко не всі дослідники близькі за рівнем до названих та подібних їм, тому при відсутності певних методологічних обмежень в «інсайті» можна було б просто захлинутися. «Наука – це не мистецтво, де панують тільки образи й інтуїція. У науці... слід базуватися на вимогах логіки...» [3, с. 19].

Щодо «методичного плюралізму», то очевидна низька евристична цінність результатів застосування такої необмеженої еkleктики.

Таким чином, маємо значну проблемну зону, оминаючи яку, дослідник значно знижує або зовсім нівелює потенціал свого дослідження. Тому ми вважаємо принциповим визначення власної позиції щодо методологічної стратегії гуманітарних досліджень, яка намагається знайти хвилястий шлях між двома крайніми визначеними тенденціями.

Дослідник багатовимірної свідомості професор Л. Богата порівнює методи пізнання із прокладеними людьми на поверхні Землі шляхами. Дійсно, деякі методи, здебільшого загальнонаукові, достатньо вивчені і оснащені, ніби великі магістралі. Проте, існує безліч допоміжних путей, доріг і навіть стежинок, які можна асоціювати із спеціальними методами, методичними прийомами та процедурами. Крім того, за необхідності можна прокласти і власну стежинку по методичному «бездоріжжю», не нехтуючи при цьому і второваними шляхами.

Отже, перш ніж визначати методологічну стратегію дослідження, ми вважаємо за потрібне спочатку висловити її «апологію» [2, с. 8], тобто довести, пояснити, врешті-решт «захистити» її необхідність, обумовлену сучасними вимогами до наукового знання, в тому числі і культурологічного.

Перш за все, необхідно відповісти на принципове запитання: «ante» чи «post» [2, с. 9], тобто: чи обирати методологію, придатну для дослідження даного предмета, або ж сам предмет визначатиме методологію свого дослідження, дослідницький шлях.

Якщо методологія визначатиметься «post», тобто після проведення дослідження, що, за досвідом, найчастіше і відбувається в гуманітарних науках, зокрема в культурології, то методологічний апарат діятиме пасивно, описуючи пройдений дослідницький шлях. Згідно до вищезгаданої аналогії Л. Богатої, це є складанням маршруту, тобто можливих доріг до певної мети – вже визначеного кінцевого пункту.

Натомість, формулювання методологічних засад «ante», тобто до того, як починається власне дослідження, дозволить їм набути активного, більш креативного характеру. За вищенаведеною аналогією, це – складання карти невідомої місцевості, нанесення нових доріг на колишню «білу пляму».

Як зазначає Л. Стародубцева, з якою ми в цій позиції безумовно погоджуємось, оптимальним є поєднання обох типів методологічних стратегій, адже завдяки методології «post» осмислюється результат будь-якого дослідження, а методологія «ante» дозволяє окреслити напрями дослідження цього результату. Втім, враховуючи специфічні особливості гуманітарних досліджень, збільшені сучасні вимоги до якості наукового знання, обумовлені змінами епістемологічної парадигми, а також наявне в сучасних гуманітарних науках, на наш погляд, надмірне нехтування методологією, автор робить вибір на користь «ante». Адже на сьогодні чітка відрефлектованість методологічних засад вважається одним з головних чинників професіоналізму культуролога, його академічної коректності. На наш погляд, такий підхід дозволить удосконалити якість культурологічних розвідок, ідучи «шляхом пізнання не інтуїтивно, навпомацки, під впливом почуттів, а цілком усвідомлено, крок за кроком аналізуючи досліджувані явища культур» [2, с. 11].

Продовжимо нашу аналогію: якщо метод – це шлях, методологія – маршрут, то культурологія являє собою заплутане роздоріжжя, в якому складно зорієнтуватися, до того ж його карта належить не одній культурології, на ній є «ділянки» практично всіх гуманітарних наук, що досить вільно перетинаються. Тому можна говорити про відносний методологічний плюралізм культурології, тобто можливість користування широким спектром як загальнонаукових, так і власне культурологічних методів дослідження.

Очевидно, що, рухаючись загальними магістралями, можна побачити не так вже й багато нового. Вже давно нівелювали себе підходи, що пропагують якийсь єдиний універсальний метод пізнання, «методологічний монізм» [1, с. 63].

Проте, якщо застосувати новий погляд на речі, можна відкрити щось і там, де до тебе пройшли натовпи. Все більшої актуальності в науці сьогодні набуває принцип «особистісного знання», вперше обґрунтований П. Фейерабендом [4] та підтриманий багатьма іншими вченими: «Будь-який акт пізнання включає в себе мовчазний і пристрасний акт особистості, яка пізнає все, що стає відомим» [5, с. 63]. Особистість дослідника не може не включатись у пізнавальний

процес: особистісне пізнання є першим смисловим рівнем загальноприйнятого знання, яке вважається об'єктивним на даному етапі культурно-наукового розвитку людства. Саме вважається, а не є таким насправді (адже, на певних культурних етапах розвитку людства «істинним» вважався факт пласкої Землі). Тому перехід до загальнонаукового знання неможливий без першого виділеного рівня – особистісного пізнання, яке, природно, передбачає, по-перше, особистісну відповідальність, а по-друге, особистісне залучення, без якого взагалі неможливе створення будь-чого нового. Таким чином, методологія наукового пізнання, яка традиційно співвідноситься з чимось об'єктивним, загальноприйнятим, істинним, в сучасній культурній та епістемологічній ситуації набуває зв'язків із суб'єктивністю, з особистісним підходом. Треба відмітити, що поєднання цих бінарностей зовсім не знижує можливостей пошуку наукового результату як відображення загальноприйнятої «істини». Дослідник, що вивчає культуру, сам є частиною культури, тому будь-який результат буде містити певну долю «істини», і, як сказано вище, ця доля буде обумовлена рівнем його особистісної і професійної відповідальності. За принципом проліферації (від «proliferation» – розмноження), висунути Фейерабендом, будь-яка нова теорія, хай навіть і така, що може виявитися хибною, збільшує критичну силу науки, тоді як одноманіття, по-перше, знижує евристичний потенціал пізнання, а по-друге, «піддає небезпеці вільний розвиток індивіда» [4, с. 10]. Принцип проліферації Фейерабенд доповнював принципом «anything goes» («Все здасться»), який, як він вважав, єдиний не протистоїть прогресу. Цей принцип він розповсюджував не тільки на створення нових наукових теорій, а й на добір методів дослідження. Згідно з вищевикладеним, не можна не погодитися з Ю. Сачковим в тому, що «метод не є даною один раз відмичкою, ...він збагачується в процесі пізнання» [6, с. 7].

В такий спосіб нами окреслено дві бінарні епістемологічні тенденції: методологічна коректність та виваженість проти необмеженого особистісного підходу, «інсайту». Сучасне культурологічне дослідження, на нашу думку, має бути результатом спроби знайти «лезо бритви» між цими граничними тенденціями.

Список використаних джерел:

1. Богатая Л. Н. На пути к многомерному мышлению: монография / Л. Н. Богатая. – О.: Печатный дом, 2010. – 372 с.
2. Методологічні проблеми культурології: начальнo-методичний посібник для студентів спеціальності «Культурологія». – Х.: ХДАК, 2005. – 76 с.
3. Партико З. В. Що захищаємо: дисертацію в цілому чи лише положення для захисту? / З. В. Партико // Бюлетень ВАК України. – К., 2009. – № 2. – С. 19–24.
4. Feyerabend P. K. Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge / P. K. Feyerabend // First edition in M. Radner & S. Winokur, eds., *Analyses of Theories and Methods of Physics and Psychology*. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1970. – 413 p.
5. Полани М. Личностное знание / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 343 с.
6. Сачков Ю. Научный метод: вопросы и развитие / Ю. В. Сачков – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 160 с.

К. мист. Уварова Т. І.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ТІЛЕСНОСТІ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ РЕАЛЬНОСТІ

Останнім часом значно посилюється інтерес до осмислення людської тілесності як соціокультурного феномену (Б. Акчурин, Л. Бабич, І. Биховська, В. Іванченко, Н. Маньковська, В. Косяк та ін.). Людина «тілесна», як соціокультурне явище, набуває окрім своїх природно заданих атрибутів, властивості та характеристики народжені соціальними та культурними впливами. Включена в соціокультурний простір, людина тілесна перебуває під дією багатьох соціальних факторів, які спричиняють трансформацію тілесності.

На наш погляд, необхідним є дослідження трансформацій тілесності в сучасній соціокультурній реальності, оскільки на початку ХХІ ст. межі цього поняття значно розширюються, тілесність стає новим багатоаспектним концептом сучасності, який більш широко тлумачиться. Актуальність дослідження визначається намаганням осмислити процеси та трансформації, пов'язані з новою антропологічною парадигмою бачення людини, які склалися на початку ХХІ століття в культурі.

В умовах сучасної соціокультурної реальності, насамперед, відбуваються зміни та специфічні особливості процесу трансформації тілесної самоідентифікації людини. Безумовно, тілесність є фундаментальною характеристикою людського існування, відтак тілесна самоідентифікація є підґрунтям для успішної та гармонійної самореалізації людини. В центрі «антропології тіла» знаходиться культура, яка розуміється не як чужинна і зовнішня людині реальність, а як продовження її тіла. Тіло – посередник, що пов'язує людське «Я» з культурою. Індивід стає не тільки засобом, але й метою культурного досвіду, він втілює в собі – кожного разу унікально – його цілісність. Культура несе досвід спільної життєдіяльності в узагальненому вигляді. В цьому смислі людина стає людиною, коли набуває в принципі здібність до розуніверсалізації досвіду – здатність використовувати артефакти культури в якості знарядь відношення до іншого і до самої себе. І тому можна стверджувати, що будь-яка людина, оскільки вона набула в принципі таку здібність, втілює в себе культуру в цілому. Набуття такої здібності і є самоідентифікацією.

«Внаслідок деідеологізації і деканонізації символічних універсумів відбувається руйнування традиційних соціальних типів та спільностей, а також пов'язаних з ними взірців ідентичності, що призводить до втрати усталених стратегій та способів ідентифікації. На перший план у життєвих стратегіях людини сучасного суспільства виступає можливість реалізації бажань та задоволень, пов'язаних з індивідуальною самопрезентацією, людина прагне позбавитись соціальних обмежень у досягненні своєї мети. В результаті фрагментарності процесу ідентифікації виникають різні форми кризи ідентичності: темпоральний хаос, сплеск нарцисизму, що призводить до кризи соціального життя, передоверення іншим, замкнутість у субкультурах, маргінальність, патологічні форми віртуалізму» [5, с. 79].

Середовище в деякій мірі немов би пропонує людині програми самореалізації, прокладаючи контури її загальної стратегії. «Заангажованість людського тіла соціокультурним буттям пов'язана з впливом на нього множини факторів, з вибором своєї «тілесної поведінки», відповідної цим факторам, з культивуванням свого фізичного іміджу, адекватного нормам, які існують, чи всупереч їм»

[1, с. 114]. Це проявляється не тільки у регламентації зовнішнього вигляду (який є деяким документом, який визначає соціальну приналежність), трансформації пов'язані з правом власності на своє тіло, свою тілесну самоідентифікацію та самодетермінацію в умовах культурних і соціальних трансформацій. Реалії сьогодення ставлять людину перед численними спокусами «модифікувати», «реставрувати» і, навіть, «реконструювати» власне тіло. Це можна зробити з будь-якою метою: для компенсації якихось фізичних вад, досягнення сучасних естетичних ідеалів, пристосування до виконання якихось функцій і для будь-яких ще цілей. Різноманітність можливостей, які теоретично пропонує цивілізація сучасній людині у самоідентифікації і самодетермінації, дуже неоднорідна за багатьма підставами. «Але теоретична можливість вдосконалити себе тілесно, а через це більш «успішно» самоідентифікуватись, вимагає від людини прагнення до здійснення цієї мети, іноді будь-якою ціною. В основі цього прагнення лежить споконвічна мрія людства досягти безсмертя. Жадання безсмертя локалізується як деяка психологічна, індивідуально-практична установка і виражається в трепетному піклуванні про власне здоров'я, користуванні будь-якими «еліксирами життя», і, як логічне продовження, використання сучасних медичних та біотехнологій. Людина бореться за найнеможливіше, демонструючи тим самим нічим необмежений, тотальний характер конфронтації з наявним буттям» [5, с. 80].

Розглядаючи трансформації, що відбуваються, зазначимо, що крім тілесної самоіндефікації людини, сучасна соціокультурна реальність демонструє усереднення тілесного вигляду. Причиною такого «усереднення зовнішності», на наш погляд, є зміна типів матеріального і культурного споживання, образу життя, джерел та змісту соціальної інформації. Як слідство – поява моди на андрогінів. Микола Махній пише в своїй публікації, що «феномен андрогінії став не стільки психічною характеристикою людини, скільки соціокультурним фактором, сучасна реальність неможлива без андрогінії» [4, с. 27]. Характерним є те, що іміджева й, тим паче, соціальна маскулінізація жінок залишається дещо в тіні, тоді як найбільш помітними стають фігури фемінізованих чоловіків – відомих театралів, модельєрів, акторів. Цікаво, що «зміна чоловічого тілесного канону

є одним з аспектів довготривалого глобального процесу перебудови гендерних стосунків і стереотипів, яке спричинене зруйнованим природним середовищем життя людини, біологічним ослабленням людства в цілому. З'являється надмірна рафінованість свідомості та почуттів, звідси і поява юнаків з «делікатною» статурою – ніжних та тендітних» [4, с. 27].

Ще одним, на наш погляд, характерним аспектом трансформацій тілесності в сучасній соціокультурній реальності є загальна тілесно-візуальна орієнтація культури, функціонування нової тілесності у віртуальній реальності інформаційних технологій. Відправним пунктом для більшості теоретиків, що оперують розрізненням реального і віртуального, є створена в середині 1970-х – на поч. 1980-х рр. концепція «занепаду реальності» Ж. Бодрійяра. Бодрійяр першим став використовувати метафору віртуальності при описі сучасних соціальних процесів. Віртуалізація розуміється як заміщення реальності її симуляцією/образом, причому не обов'язково за допомогою комп'ютерної техніки, але, як зауважує російський дослідник Д. Іванов, «обов'язково із застосуванням логіки віртуальної реальності» [2, с. 214] у соціальному просторі реальності та безпосередньо у кіберпросторі.

Теоретичне обґрунтування ідеї віртуалізації тілесності надав словенський філософ С. Жижек, який у своїй роботі «Кіберпростір, або Нестерпна замкнутість буття» [2] описує особливості віртуалізації сучасного простору, а також торкається проблеми тілесності у зв'язку зі змінами, що відбуваються. Він вказує на те, що у сфері сексуальності виключення реального породжує нову комп'ютеризовану сексуальність, де тіла, звільнені від своєї матеріальної оболонки, з'єднуються в ефірному віртуальному просторі. У точному значенні це – ідеологічна фантазія, оскільки тут сполучається несполучуване: сексуальність (невід'ємна від реальності тіла) і «дух», роз'єднаний з тілом, начебто у сучасній дійсності, де тілесне існування усе більше зазнає екологічних нещасть, ВІЛ-інфекції тощо і страждає від крайньої вразливості сучасного нарцистичного суб'єкта, що побоюється актуального контакту з іншою особою, – люди здатні винайти простір, де можна отримувати тілесне задоволення,

позбувшись власного тіла [2, с. 19]. Також С. Жижек розглядає питання про те, як комп'ютеризація впливає на герменевтичний горизонт нашого повсякденного досвіду. Цей досвід базується на трьох принципах: розмежуванні «справжнього життя» і його механічної симуляції; об'єктивної реальності й ілюзорного її сприйняття; скороминущих афектів, відчужень, емоцій тощо і непорушного стрижня «я». Границі між кожною із цих пар перебувають сьогодні під загрозою розмивання. Оскільки апарат віртуальної реальності потенційно здатний породжувати досвід «справжньої» реальності, віртуальна реальність знімає відмінність між цією «справжньою» реальністю і її подібністю. «Зникнення реальності», на думку С. Жижека, відбувається не тільки у віртуальній реальності, породженій комп'ютером, але й на більш елементарному рівні – у зв'язку з посиленням «гіперреалізму» образів, якими збагачують нас засоби масової інформації» [2, с. 22].

Гра у віртуальних світах дозволяє людині виявити нові аспекти власного «я», можливість зміни сутностей, масок без гідної за ними «реальної» персони. Отже, усередині самої «об'єктивної реальності» розмивається відмінність між «живими» і «штучними» сутностями, потім стирається межа між «об'єктивною реальністю» і її образом й, нарешті, руйнується ідентичність індивіда. Але зазначимо, що на місці зруйнованої ідентичності виникає нова – конфігураційна, фрагментована.

Сучасні технології сформували нову віртуалізовану тілесність, залучену у світ кіберпростору. А «кіберреальність – це реальність симульованих смертей і народжень, реальність інсталяцій і копіювання, фрагментацій і копіювання, яка передбачає змішування всіх реальних соціальних ознак чи їх скасування. Це простір кіборгів, мутантів, клонів, штучних істот і пов'язана з ним культура перевтілень» [7]. Віртуалізація тілесності, що відбувається в сучасному соціокультурному просторі дає змогу говорити про повномасштабне залучення людської тілесності у кіберпростір. Відтак усіякий контакт з віртуальними світами передбачає з'ясування, наскільки реальною є цілісність людини в активно пережитому просторі-часі. З грою у віртуальному просторі гостро встають проблеми антропології, тому що, перш за все, це гра з простором людського

тіла. В цьому контексті смисл терміну «нова тілесність», полягає в «отілеснюванні» комп'ютерним тілом при відсутності реально-фізичних контактів. «В цій антроподрамі будь-який нав'язаний культурою самообраз людини проживається як умовний символ самоідентифікації, не адаптуючий навмисно антропологічну ідентичність справжності людського досвіду [6, с. 175]».

Прискорення змін, шалений темп життя вимагає від людини все більших зусиль для доказу власної значущості, причому не стільки іншим членам суспільства, скільки собі. Роблячи вибір своєї «тілесної поведінки», людина усвідомлює характер різноманітних соціальних впливів на тіло, вибирає системи «захисту» від них, чи навпроти, їх культивування, в результаті чого формує свій фізичний імідж, у відповідності до норм, традицій чи всупереч їм.

Намагаючись проаналізувати трансформацію тілесності в сучасному соціокультурному просторі, нами виділено лише деякі аспекти цієї проблематики – зміни в самоіндефікації людини, усереднення тілесного вигляду, віртуалізація тілесності. Подальше наукове осмислення трансформацій тілесності є необхідним для вивчення і прогнозування перспектив розвитку людини в умовах нової соціокультурної реальності, а також для подолання глобальної антропологічної кризи.

Список використаних джерел:

1. Быховская И. М. «Homosomatikos»: аксиология человеческого тела / И. М. Быховская. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 208 с.
2. Жижек С. Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия / С. Жижек // Искусство кино. – 1998. – № 1, 2.
3. Иванов Д. В. Виртуализация общества. Версия 2.0 / Д. В. Иванов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002. – 307 с.
4. Махній М. М. Андроїнізація стилів невербально-тілесного самовиявлення / М. М. Махній // Невербаліка і культура. – К.: Vloх.ua, 2009. – С. 27–28.
5. Семенова Ю. А. Проблеми тілесної самодетермінації людини як аспекту стратегії виживання / Ю. А. Семенова // Філософія. Культура. Життя: міжвузівський зб. наук. праць. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2001. – Вип. № 13. – С.76–81.
6. Семенова Ю. А. Проблеми самоідентифікації людини в умовах трансформації суспільства (філософський аспект) / Ю. А. Семенова // Вісник Харківського державного політехнічного університету «ХПІ». – Х., 2002. – Вип. № 5. – С. 173–178.
7. Ходжс Марк. Виртуальная реальность и человеческое тело [Електронний ресурс] / Марк Ходжс. – Режим доступу: http://www.eff.org/Net_culture/Cyborg_anthropology/vr_and_human_body

К. іст. н. Бігун Г. С., к. філол. н. Шапран Д. П.

*Донецький національний університет економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського, Україна*

КУЛЬТУРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Національна ідентичність надзвичайно багатогранна й різнопланова, у сучасній науці розрізняють кілька її видів, з-поміж них культурна ідентичність в найбільш загальному вигляді визначається як ототожнення себе індивідом з певною культурною традицією, прийняття її норм, цінностей, моделей поведінки та інших культурних характеристик, прийнятих в суспільстві даної культури.

Актуальність. Становлення української державності актуалізує не лише проблеми ідентифікації особистості, а й ідентифікації етносу в цілому, його матеріальної й духовної культури. У процесі формування державних інститутів незалежної України неодмінно ідентичність стає призмою, крізь яку розглядаються й оцінюються багато важливих аспектів сучасного життя, включаючи проблеми нації й національного самовизначення.

Мета статті – розглянути деякі сучасні тенденції культурної ідентифікації громадян України як необхідної умови становлення модерної національної держави, дослідити сучасні типи культурної ідентичності українців, їх витоки та соціально-ідеологічні репрезентації і перспективи.

Проблематика української національно-культурної ідентичності є предметом дослідження багатьох вітчизняних учених, з-поміж яких В. Андрущенко, С. Кримський, В. Табачковський, М. Попович, В. Горський, В. Воронкова, М. Михальченко, М. Розумовський та ін.

Набуття людиною певної культурної ідентичності здійснюється в процесі соціалізації особистості, «шляхом засвоєння і прийняття пануючих в даному суспільстві елементів свідомості, смаків, звичок, норм, цінностей» [4, с. 176].

Генеза кожної культури (як і її носіїв – етносів та народів) проходить в конкретно-історичних умовах, що втілюють свої специфічні ознаки і риси. На сьогодні дослідники виділяють кілька типів національно-культурної ідентифікації соціальних індивідів в Україні [1–3]. Перший тип зорієнтований на традиційну українську культурну ідентичність, в основі якої стереотипне уявлення про образ українця, сформоване в межах романтично-народовського руху й доповнене націоналістичною ідеологією середини ХХ століття. Культурними орієнтирами тут стали знакові постаті Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Грушевського, С. Петлюри, С. Бандери, козаччина як ідеал національної самодостатності, національно-культурні традиції. Але найголовніший інструмент становлення такого типу ідентичності – це сучасна українська літературна мова, що стала найбільш універсальним засобом маніфестації народності, національної самобутності, національного характеру, прагнення звільнитися від «чужих» впливів. Ця модель лежить в основі культурної політики так званого національно-демократичного табору, adeptів національної ідеї в її класичній формі.

Другий тип зорієнтований на імперську російську культурну традицію, що була започаткована ще в дореволюційну добу й надалі послідовно насаджувалася радянською освітньо-пропагандистською системою. Найбільш вагомим об'єднавчим чинником носіїв такого типу ідентичності так само є мовний пріоритет: переконаність у перевагах російської мови як більш придатної для «високого» стилю спілкування, необхідного атрибуту освіченості, вищого культурного розвитку й соціального статусу. Проте ідеологічні носії цієї течії не знаходять у сучасних умовах помітної підтримки.

Третій тип, досить чітко окреслений та досить популярний, сформувався на основі культурної спадщини комунізму і репрезентує ідентичність «радянської людини». Популярність його зумовлена психологічною непристосованістю значного прошарку людей до умов боротьби за виживання в нових соціальних

обставинах, ностальгією за уявними соціально-економічними перевагами радянського ладу.

Четвертий тип склався внаслідок активного впливу на Україну глобальних інформаційних, культурних, геополітичних, економічних процесів. Він декларує відданість «західним» культурним цінностям: прагнення свободи і розвинене демократичне начало, неприйняття будь-якої деспотії щодо людської гідності та достатній індивідуалізм, відданість традиційним загальнолюдським цінностям і толерантність, відкритість до модерного, цивілізованого світу. Водночас західний культурний вплив спричинив до виникнення й інших стандартів, тиражованих масовою культурою: культ споживання, заперечення будь-яких ідейних мотивацій, космополітизм, цинізм стали складовою частиною світогляду значної кількості громадян України, особливо молодшого покоління. Їх ідентифікація не виходить за межі цілковито автономних соціальних груп.

Можливість виокремлення різних типів культурної ідентичності зумовлюється також належністю України до поліетнічних суспільств, у яких, з огляду на різне етнічне походження, включеність індивідів в різні національні культури зумовлює входження до різних культурних груп та прийняття відповідної національно-культурної ідентичності.

Висновки. Культурні особливості ідентифікації в Україні зумовлюються сучасним культурним плюралізмом з підвищеною увагою до відмінностей та водночас тенденціями до об'єднання внаслідок глобалізаційних процесів. Аналіз різних типів культурної ідентичності в сучасній Україні має здійснюватися в напрямку пошуків шляхів нової синтетичної ідентичності на основі соціально-культурного компромісу, що є вкрай важливим для визначення долі української політичної нації.

Список використаних джерел:

1. Іванченко Р. П. Історія без міфів. Бесіди з історії української державності / Р. П. Іванченко. – К., 2012. – 336 с.
2. Розумовський М. Фактори сучасної національної самоіндефікації українців / М. Розумовський // Політичний менеджмент. – 2007. – № 1. – С. 93–99.
3. Регіональні версії української національної ідеї: спільне і відмінне. Збірник статей. – К.: Світогляд, 2005. – 240 с.

4. Шаров А. В. Взаимодействие культур и проблема идентичности / А. В. Шаров; под общ. ред. И. И. Ивановой. // Общечеловеческое и национальное в философии: II Международ. науч.-практич. конф. КРСУ (27–28 мая 2004 г.): Матер. выст. – Бишкек, 2004. – С. 171–176.

Прикладна культурологія. Культурні практики

К. філол. н. Стельмах Х. М.

Львівський національний університет імені І. Франка, Україна

ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВІ СТЕРЕОТИПИ У ДИТЯЧИХ КНИЖКАХ

Гендерна соціалізація відбувається у ранньому дитячому віці; важливим способом засвоєння уявлень про гендерні ролі є книги з великою кількістю ілюстрацій. Такі книги дитина «перечитує» та переглядати багато разів, саме ілюстрації є важливим джерелом передачі інформації для дошкільного віку. Предметом дослідження є специфіка гендерних ролей у дитячих книжках на підставі ілюстративного матеріалу.

Матеріалом для дослідження обрано 20 книжок з ілюстраціями для дошкільного віку польською та українською мовами, українських, польських та іноземних видавництв (переклади зі збереженням оригінальних ілюстрацій). Книги обиралися, здебільшого, з домашньої бібліотеки, багато з них є подарованими або позиченими у бібліотеці, тому можна вважати, що вибір є випадковим. Об'єктом аналізу є ілюстрації, наповнення текстів до уваги не бралось. Ми обирали для аналізу лише зображення людських персонажів (понад 2000 зображень), не враховуючи, таким чином, зображення персонажів-тварин, рослин жіночого/ чоловічого роду тощо. Для аналізу обрано книги гендерно-нейтрального змісту, на кшталт азбук, книг про добре виховання, пори року, розвиваючі книги (відмінності, пізнаємо світ, професії та заняття та ін.). До вибірки увійшли також кілька книжок з не гендерно-орієнтованими історіями, наприклад, новорічні казки, так звані розумні казки (розвиваючі книги із завданнями

після казки), кілька збірок віршів. До підбірки книг не включено історій «для дівчаток» та «для хлопчиків», або казок, чий сюжет уже визначає малюнки з певним набором гендерних ситуацій (історії про фей, принцес, піратів). У книжках типу «розумні казки» ми брали до уваги лише ілюстрації після казок, де потрібно виконати певне завдання, таким чином, не беручи до уваги ілюстрації самої казки, у якій малюнки прив'язані до певного сюжету. Методом дослідження є якісно-кількісний контент-аналіз. У дослідженні ми спиралися, здебільшого, на соціологічні дослідження американських учених, що проводилися на підставі матеріалу бібліотек [5; 7].

Кількісний підрахунок

Зображення людини ми класифікували як жіноче, чоловіче або нейтральне. Якщо визначити стать було проблематично, ми звертались до тексту, у якому могло згадуватись ім'я або особовий займенник. Якщо особа не згадується у тексті, для класифікації використовувались візуальні індикатори, такі як одяг та риси обличчя. Якщо візуальні сигнали були відсутні, то фігура ідентифікувалась як нейтральна (до нейтральної групи увійшли також немовлята). Кількісні співвідношення виявились такими: у польських книжках кількість чоловічих персонажів незначно переважає жіночих, а в українських книжках кількість жіночих персонажів є меншою у більш, ніж півтора разу. Так, приблизно однакова кількість осіб кожної статі зустрічається у книжках західних авторів та видавництв, перекладених польською та українською мовами. У деяких українських книжках [1; 3], кількість жіночих персонажів є меншою майже вдвічі. В українській книзі про професії [4] представленість жінок становила всього 21,87% проти 76,04% чоловіків. Існують також певні закономірності усередині кожної групи. Якщо на ілюстрації зображена група дітей, то різні статі у польських книжках представлені, як правило, симетрично, в українських книжках кількісно надається перевага персонажам чоловічої статі. В українських книжках можна побачити також різючі гендерні диспропорції. Так, на ілюстраціях книжки, що дає уявлення про людське тіло та людину, 8 перших ілюстрацій представлені зображеннями хлопчиків (одне ідентифікується як нейтральне), наступні – «моє тіло» та «мій настрій» представлені нейтральними

зображеннями. Отже, на перших восьми сторінках книги, яку задекларовано як першу книгу малюка, не подано жодного зображення жіночої статі [10].

Стереотипи соціальних та сімейних ролей

Аналіз виконуваної роботи, що приписується дівчаткам або хлопчикам, показав різочу перевагу хлопчиків у всіх видах професійної діяльності. У книзі «Малятам про фахи» [4] лише 21 із 79 згадок про професії належить жінкам. У книзі «Wierszyki dla 5-latka» [20] у розділі про професії лише один персонаж жіночої статі. Серед переліку професій та занять ми зауважили, що чоловіки (хлопчики) виконують роботу, пов'язану з технікою, творчістю, спортом, військовою справою (хімік, фізик, журналіст, столяр, співак, диригент, інженер, художник, яхтсмен, радист), а жінки – роботу, пов'язану з обслуговуванням та турботою про інших (кравчиня, ветеринар, доярка, медсестра). Про те, що жінки задіяні у менш престижній роботі, говорить той факти, що професія лікаря відведена у книжках чоловікам, а жінці – медсестри або доглядаючого персоналу. Крім того, не асоційованими із жінками залишилися професії в інтелектуальній та культурній сфері. Російська дослідниця О. Ярская-Смірнова, що проводила дослідження з гендерної педагогіки, зазначає, що «чоловічі персонажі виявляються більш видимими, активними та включені у ті сфери життя, які вважаються важливими для суспільства» [4, с. 297]. Аналізуючи специфіку поділу домашніх обов'язків, виявляємо стереотипні зображення жінок, що виконують роботу, пов'язану із домом, налагодженням побуту та вихованням дітей. У домашніх клопотах чоловіки проявляють пасивну або другорядну (допоміжну) роль. Роботу, пов'язану із доглядом за дітьми, здебільшого виконують жінки – переповивають, відводять у дитячий садок і т. п. Цікаво, що турбота жінок про дитину переважно пов'язана із задоволенням фізичних потреб дитини – годування, купання, прання, прасування, чоловік може бути присутній (однак, нечасто) у ігровій активності, як правило, поза домом – катається з дітьми на санках, грається в сніжки.

Стереотипи фемінних/маскулінних якостей

У колах інтересів та ігровій активності виявлено значну орієнтованість жіночих персонажів на сім'ю, догляд за зовнішнім виглядом та моду, чоловічі персонажі займаються руховими іграми та спортом.

На ілюстраціях книжок в обох групах (польських та українських книжках) хлопчикам приписується активність, пов'язана з руховими, колективними іграми, заняттями спортом, в той час як дівчатка зайняті «спокійнішими» заняттями – читанням, рольовими іграми з ляльками, догляд за молодшими дітьми тощо. Майже виключно догляд за молодшими дітьми, допомога в навчанні, надання першої допомоги, лікування ран тощо відводиться жіночій статі. Той, хто доглядає та опікується кимось є, представлений, як правило, жіночим персонажем (і дитиною, і дорослим), а той, кого доглядають чи надають послугу – чоловічим персонажем.

До переліку особистісних якостей, асоційованих з хлопчиками, належать сміливість, фізична сила, кмітливість, цікавість, допитливість, розум. Жіночі персонажі пов'язані з такими рисами, як акуратність, схильність до чистоти та порядку, посидючість, терплячість. Цікаво, що схильність до девіантної поведінки властива лише хлопчикам: вони розбивають м'ячем вікна, стріляють з рогатки у птахів, ображають дівчат, бешкетують, поводяться нечемно; поведінка жіночих персонажів завжди перебуває у межах позитивної поведінкової норми. Загалом, можна сказати, що на ілюстраціях відображені уявлення авторів книжок про чоловічих персонажів як активних суб'єктів, а жіночим персонажам нав'язують більше нормативних правил, якою повинна бути, як повинна себе вести дівчинка, отже, маємо відображення дихотомії чоловік (суб'єкт) – жінка (об'єкт), що лежить в основі гендерних стереотипів.

Список використаних джерел:

1. Азбука (Рекомендовано Міністерством освіти та науки України). – 4-е вид. – К.: Казка, 2006. – 64 с.
2. Блоха Ю. «Носикам» цікавим про всілякі справи / Ю. Блоха. – Х.: Талант, 2009. – 87 с.
3. Вухо-лапо-хвіст. Вірші / [колектив авторів]. – Х.: Школа, 2010. – 80 с.
4. Малятам про фахи / ред.-укл. О. Любарець. – К.: Аст-прес-дік-сі, 2000. – 63 с.
5. Новорічні історії. – К.: Країна мрій, 2009. – 96 с.
6. Пограй зі мною. – К.: Перо, 2008. – 95 с.
7. Пори року. Вірші, оповідання, загадки, приказки та прислів'я. – Х.: Сінтекс, 2007. – 64 с.
8. Розумні казки. – К.: Махаон-Україна, 2003. – 112 с.
9. Улюблені вірші. – 6-е вид., доп., оновл. – К.: А-ба-ба-га-ла-ма-га. – 2006. – 111 с.
10. Це я! (Серія «Моя перша книжка»). – К.: Перо, 2006. – 32 с.
11. Co robisz Olu w swoim przedszkolu? – Kraków, wyd. «Skrzat», 2005. – 18 s.

12. Dbaj o zdrowie (Seria «Obrazki dla maluchów») – Ożarów Mazowiecki, wyd. «Olesiejuk», 2011. – 29 s.
13. Dzień w przedszkolu. Książka z puzzlami – Book House Sp. z o.o. – 17 s.
14. Malowanki 5-latka. – Ożarów Mazowiecki, wyd. «Olesiejuk». 2011. – 32 s.
15. Nazywam świat (Seria «Obrazki dla maluchów»). – Ożarów Mazowiecki, wyd. «Olesiejuk», 2007. – 29 s.
16. Sirak-Stopińska K., Mitoraj-Hebel A. Kolorowa klasa. Podręcznik, klasa 1. Część 1.– Gdynia, wyd. «Operon», 2008. – 107 s.
17. Sirak-Stopińska K., Mitoraj-Hebel A. Kolorowa klasa. Podręcznik, klasa 1. Część 2. – Gdynia, wyd. «Operon», 2008. – 118 s.
18. Uniwersytet 5-latka. – Ożarów Mazowiecki, wyd. «Olesiejuk». –2011. – 33 s
19. Wakacje u dziadków. – Warszawa, wyd. REA, 2007. – 11 s.
20. Wierszyki 5-latka. – Ożarów Mazowiecki, wyd. «Olesiejuk». – 2011. – 32 s.
21. Морозенко М. М. Спроба гендерної класифікації сучасної літератури для дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/62>
22. Фролов П. Гендерна експертиза шкільних підручників / П. Фролов. – К., 2001. – 35 с.
23. Шевченко Н. Гендерні стереотипи та способи їх подолання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nataly-sheva.livejournal.com/tag/гендерные%20исследования>
24. Ярская-Смирнова Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана / Е. Ярская-Смирнова // Гендерные исследования, 2000. – № 5. – С. 295–301.
25. Gooden, Angela M. and Gooden, Mark A. Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995–1999 // Sex Roles: A Journal of Research. – Vol. 45. – № 1–2, 2001. – P. 89–101.
26. Ochman, Jan M. The Effects of Nongender-Role Stereotyped, Same-Sex Role Models in Story Books on The Self-Esteem of Children in Grade Three // Sex Roles: A Journal of Research. – Vol. 35. – № 11–12, 1996. – P. 711–735.
27. Oskamp S., Kaufman K., Wolterbeek L. A. Gender Role Portrayals in Preschool Picture Books / Handbook of Gender Research. – P. 279.

**Підготовка висококваліфікованих
кадрів для галузі**

Д. педаг. н. Далингер В. А.

Омский государственный педагогический университет, Российская Федерация

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ
КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

В 2007 году в России Государственной Думой с перевесом лишь в несколько депутатских голосов принято решение о переходе на двухуровневую подготовку высококвалифицированных профессиональных кадров. В связи с этим, с сентября 2011 года повсеместно учебный процесс в вузах стал организовываться нелинейно.

Сейчас российская единообразная система получения высшего профессионального образования, в том числе и педагогического, сменяется новой многоуровневой системой, существенно отличающейся от моноуровневой как по содержанию, так и по структуре организации.

По новой многоуровневой формуле обучения на получение общего высшего образования отводится четыре года (программа бакалавра), а на овладение специализированными знаниями и профессиональными навыками два года (программа магистра).

Чтобы основные положения новых образовательных стандартов были реализованы на практике, необходимо отойти от традиционного подхода к обучению. Уместно привести слова Джона Дьюи: «Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра». На первый план сегодня выдвигается самостоятельная познавательная деятельность обучающихся. Брюс Ли отмечает: «Учитель не открывает истину, он – проводник истины, которую

каждый ученик должен открыть для себя сам. Хороший учитель – лишь катализатор».

К Болонскому процессу Российская Федерация присоединилась в сентябре 2003 г., подписав в Берлине Болонскую декларацию, суть которой заключается в формировании единого европейского образовательного пространства и общеевропейской системы образования.

В странах-участницах Болонского процесса проводится комплекс мероприятий по гармонизации системы образования, а именно: принятие более удобной и сопоставимой системы ступеней высшего образования; расширение мобильности студентов, преподавателей и администрации; обеспечение и повышение качества образования посредством введения единых методологий и критериев; использование системы кредитов для унификации учета объема учебной работы; сотрудничество вузов Европы с целью гарантии качества образования; продолжение обучения в течение всей жизни; повышение степени самостоятельности университетов и т. д. Изменение структуры высшего образования влечет за собой обновление содержания высшего образования.

Наряду с достоинствами Болонской декларации налицо и негативные последствия, к которым она ведет. Охарактеризуем их.

Анализ ситуации поступления абитуриентов в вузы на протяжении нескольких лет показывает, что наблюдается увеличение доли тех, кто, окончив школу, выбирает несколько специальностей. Это обстоятельство обнажает тот факт, что профориентация должна менять свой характер; она, скорее всего, должна иметь свое продолжение в стенах того вуза, куда абитуриент поступил.

Практика показывает, что более уверенные в своих силах абитуриенты, как правило, ограничиваются выбором одной специальности, а менее подготовленные абитуриенты подают документы на 3–4 специальности, а то и более.

Сочетание профессий на этапе поступления в вузы свидетельствует, скорее, о профессиональной неопределенности выпускника, а также о безразличии к самому процессу выбора. В этом случае основной целью является, видимо, поступление просто в вуз для получения диплома.

Можно сделать вывод о том, что высшее образование для многих студентов является, прежде всего, инструментом реализации социальных, а не специально-профессиональных запросов; другими словами студентом движет социальное стремление занять место в жизни, а уже затем – стать профессионалом в определенной сфере деятельности.

Конечно, в условиях, когда получение высшего профессионального образования в большей мере оказывается связанным с рынком образовательных услуг, вступает в действие воинствующий экономизм, – говоря о рынке образовательных услуг, мы превращаем учителя (преподавателя) в обслугу. Это препятствует созданию благоприятной психологической атмосферы в педагогическом коллективе, ведет к развитию синдрома «психологического выгорания» преподавателей.

Вузы все в большей мере оказываются связанными с рынком образовательных услуг, выполняя сервисную функцию, и таким уже образом воздействуют на стратегию и тактику поведения студенческой молодежи. Прежней специализирующей функции вузов все большую конкуренцию начинает составлять функция формальной социализации.

В настоящее время возникло противоречие между теоретически обоснованной концепцией обеспечения в бакалавриате лишь профессионально ориентированного высшего образования и настойчиво продвигаемой парадигмой обеспечения в бакалавриате высшего профессионального образования.

Что же касается программ бакалавриата в европейских странах, то наиболее уместно соотнести их с образовательными программами российских техникумов и колледжей. При соотнесении российских и западноевропейских образовательных программ заметно, что важнейшими свойствами высшего образования в России являются его фундаментальность, научность и избыточность предметного содержания по отношению к определенному виду профессиональной деятельности выпускника, тогда как в Западной Европе основное внимание уделяется развитию практических умений и навыков. Заметим, что полноценного специалиста в бакалавриате получить не удастся.

Удаление из бакалавриата профессиональной подготовки превращает вузовское обучение в основном в «общеобразовательное».

Отечественное высшее образование всегда было профессиональным, и одной из функций вуза была подготовка к профессии.

На западе вопрос приобретения конкретной профессии выходит за рамки высшей школы и решается через различные структуры: фирмы, корпорации и т. д.

Одна из проблем связана с искаженной трактовкой основных методологических положений компетентностного подхода, который взят на вооружение многоуровневой системой образования, что наносит огромный ущерб качеству образования. Чего стоит, например, постоянное акцентирование внимания на том, что компетентностный подход не сводим к формированию лишь предметных знаний, умений и навыков. Это приводит к тому, что у обучающихся ущербно формируются эти самые предметные знания, умения и навыки.

Сегодня резкое сокращение числа часов в бакалавриате на математические дисциплины приводит к тому, что у студентов не формируются ни пресловутые предметные ЗУНы, ни провозглашенные современными стандартами компетенции. Студенты не только не усваивают теоретические знания, но и не приобретают умения решать математические задачи. К этому приводит, в первую очередь, резкое сокращение числа часов на изучение математических дисциплин.

Приведем такой факт. Если в учебном плане 1963 года на математическом факультете Омского государственного педагогического института имени А. М. Горького (срок обучения 4 года, специалитет) на изучение математического анализа отводилось 1000 часов и 192 часа отводилось на изучение дополнительных глав математического анализа, то в 2012 году в учебном плане бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» (срок обучения 4 года) отводится на математический анализ 540 часов (это трудоемкость, из них 234 часа аудиторных); на дополнительные главы математического анализа отводится 108 часов (это трудоемкость, из них 26 аудиторных). На курс «Элементарная математика» в 1963 году на математическом факультете отводилось 640 аудиторных часов, 2012 году на

этот курс отводится лишь 360 часов (это трудоемкость, из них 162 часа аудиторных). Подобных примеров можно приводить еще много. Заметим, что подобные обстоятельства имеют повсеместный характер.

Подчеркнем, что слепое копирование западного опыта не принесет ожидаемого эффекта. Уместно в связи с этим привести слова П. Я. Чаадаева: «На учебное дело в России может быть установлен совершенно особый взгляд, ему возможно дать национальную основу, в корне расходящейся с той, на которой оно зиждется в остальной Европе, ибо Россия развивалась во всех отношениях иначе, и ей выпало на долю особое предназначение в этом мире».

Список использованных источников:

1. Далингер В. А. Проблемы подготовки бакалавров и магистров в педагогическом вузе в условиях многоуровневой системы образования / В. А. Далингер // Известия МАН ВШ. – М.: Изд-во МГУ, 2012. – № 1 (59). – С. 7–14.
2. Компетентностный подход и образовательные стандарты общего образования // Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография / [О. Н. Бойко, В. А. Далингер, А. А. Васильев и др.]; под общей ред. проф. О. И. Кирикова. – Книга 2. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2009. – С. 7–18.
3. Далингер В. А. Подготовка учителя в условиях современной модели российского образования / В. А. Далингер // Проблемы и перспективы развития математического и экономического образования: сб. статей: материалы III Межрег. науч.-практ. конф. с международным участием; отв. ред. Е. А. Кальт. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2009. – С. 13–19.
4. Далингер В. А. Проблемы нелинейной организации подготовки специалистов для системы дошкольного образования в педагогическом вузе / В. А. Далингер // Актуальные проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования: сб. материалов V Всероссийской науч.-практ. конф. преподавателей педагогических вузов (2–3 февраля 2011 г., г. Москва). – М.: Баласс, 2011. – С. 28–32.
5. Далингер В. А. Подготовка бакалавров и магистров в педагогическом вузе в условиях компетентностной парадигмы образования / В. А. Далингер // Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях кредитной технологии обучения: опыт, проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Кокшетау, 10–11 июня 2011г., посвященный 20-летию Независимости Республики Казахстан. – Кокшетау: Изд-во КГУ им. Ш. Уалиханова, 2011. – С. 4–5.
6. Далингер В. А. Проблемы подготовки педагогических кадров, отвечающих требованию современной модели российского образования / В. А. Далингер // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представленных на Междунар. науч. конф. «63-е Герценовские чтения», посвященную 90-летию кафедры методики обучения математике; под ред. В. В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – С. 46–49.
7. Далингер В. А. Non-standard mathematical tasks as a facility of development of the gifted children's creative thinking: materials of Conferences / В. А. Далингер // European journal of natural history. – № 6. – 2009. – P. 90–91.

Безнощук О. В.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Актуальність дослідження: вибір майбутньої професії на сьогодні є актуальною проблемою тому, що розвивається наука, з кожним роком у нас виникає новий вид професії. Футурологи склали перелік професій, які виникнуть у найближчі 20 років. Основні акценти – наука, медицина, погода, інформація та Інтернет. Якщо у радянські часи особливу цінність на підприємствах країни представляли люди, які пропрацювали в одній організації протягом багатьох років, їх вшановували, їм вручали грамоти і годинник з пам'ятним написом, то сьогодні зміною роботи нікого не здивуєш. Ринкова економіка вимагає від співробітників гнучкості та універсальності. У наш час затребувані такі професії як: працівники сільського господарства, електрики, сварщики, токарі. Але молодь вибирає професію, яка не пильна і за яку платять хороші гроші. Тому зараз в нашій державі постала проблема безробіття, особливо молодих людей, тому, що за профілем роботи немає, а в деяких і навіть в більшості випадках вони просто не хочуть робити тим на кого вчилися. Це все відбувається через те, що молоді люди перед тим як обирати професію не задумуються, що будуть за цією ж професією працювати кілька років, а можливо й все життя.

Мета: визначити які фактори та чинники впливають на вибір майбутньої професії старшокласників; дослідити чи осмислено вони вибирають своє майбутнє, чи за них це роблять інші; проаналізувати яка різниця вибору майбутньої професії між старшокласниками 9 і 11 класу.

Об'єкт дослідження: майбутня професія старшокласників.

Питанням вибору професії учнів 9 і 11 класу займалися науковці такі як Г. О. Корсун (Професійне самовизначення старшокласників як проблема теорії

та методики виховання в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених) та А. В. Калінська теж досліджували проблему професійного самовизначення учнів 9 і 11 класу, але які саме фактори та чинники впливають на вибір майбутньої професії вони це питання залишили поза увагою. Вперше питання вибору майбутньої справи постає перед школярами після закінчення 9 класу. Якщо учень вирішив закінчувати школу, то в 11 класі йому доведеться остаточно вирішувати, що робити: йти на роботу, вступати до вузу. Батьки часто також мають туманні уявлення про сучасні професії та їхні особливості. Інколи трапляються щасливі випадки, коли особливі задатки старшокласників помічають родичі або знайомі. Буває, що дитина сама зацікавиться справою, яка пізніше стане її професією. Але все-таки найчастіше впливають на вибір майбутньої справи батьки, їх робота, інтереси та старання, цілеспрямована діяльність. Тут можна зауважити лише таке: добре, коли молода людина йде стопами батьків, але потрібно прислухатись до думки самого юнака чи дівчини. Молодь, вибираючи професію, часто спирається на критерії престижності, вигідності. Але потрібно пам'ятати, що часто висока оплата вимагає великих інтелектуальних, психічних чи фізичних зусиль. Самі по собі великі гроші та посада не гарантують задоволення роботою та собою.

Першим головним фактором, який впливає на вибір майбутньої професії це можливість батьків сплачувати навчання, другим фактором є місто де юнак буде навчатися, 90 відсотків батьки вирішують в якому місті буде навчатися дитина.

Отже чинники, які впливають на вибір майбутньої професії можна розділити на чотири групи:

1. Плани особистості щодо її кар'єри і майбутнього. Але часто, як показує практика, враховуються і плани батьків.

2. Схильності до певних видів діяльності.

3. Здібності які вже відомі особистості, так і приховані, такі, що не встигли виявитися.

4. Актуальний соціальний запит на той або інший вид професії.

Хто допомагає (і заважає) вибрати професію? (по Е. А. Клімову):

Позиція старших членів сім'ї – які вважають, що несуть пряму відповідальність за твоє благополуччя і тому прагнуть нав'язати свою думку.

Позиція друзів і подруг – дружні стосунки в юнацькому віці часто дуже міцні і можуть серйозно впливати на вибір професії.

Проаналізувавши опитування учнів 9 класу ми дійшли висновку, що учні не осмислюють вибір професії, а просто хочуть швидше піти зі школи, тому що вона їм набридла. Виникає питання «чи буде в майбутньому влаштовувати їх обрана професія?». На даний час студенти які закінчили навчання, не працюють за спеціальністю, чи взагалі сидять дома за рахунок батьків. Тому, що не вибирали професію, а йшли де були можливості, вибирали де менше потрібно докладати зусиль в навчанні. Учні 11 класу більш серйозно відносяться до вибору майбутнього. Вони розуміють, що треба і самому обрати професію, і прислухаються до порад, а саме головне вирішують з батьками в якому місті юнак чи дівчина зможе навчатися матеріально [4].

Рекомендації: Щоб вибрати правильно та обдумано професію треба спочатку навчитися вибрати з коробки цукерок, цукерку з найсмачнішою начинкою. Це не так вже складно. Просто потрібно уважно придивитися і спробувати якомога більше цукерок з тієї ж коробки. Так само і з вибором професії: чим більше перепробуєш, тим легше вибрати. Коли випускники школи вперше вступають в життя, вибір зробити дуже складно. Вважається, що кожна людина має здатності до певної діяльності. Тому було б логічним припустити, що саме вони і визначають вибір майбутньої професії. Але не все так просто. Можливо, не буде перебільшенням сказати, що:

- ніхто з тих, що живуть, не знають всі свої здібності повністю;
- не всі уміють застосувати навіть ті здібності, які мають і знають.

Не слід забувати, що дуже часто під час вибору життєвого шляху, здібності та потяг до якоїсь діяльності враховуються в останню чергу, а вирішальний вплив роблять інші чинники, наприклад, думка батьків. Важливо подбати про те, щоб зібрані відомості про професію не виявилися спотвореними, неповними, односторонніми. Якщо професія вам сподобалася просто тому, що в кіно

це виглядає класно, дізнайтесь, як йдуть справи насправді. Наприклад, можна попроситися стати учнем або асистентом професіонала. Нехай спочатку тобі дістанеться найнецікавіша робота: купувати для нього каву, виносити сміття або ввічливо посміхатися клієнтам, нічого. Тільки так ти за короткий строк дізнаєшся, як все насправді.

Вирішуючи яка професія дійсно вам подобається і у вас є до неї схильності, треба враховувати той факт, що цією професією ви будете займатися не один рік а можливо навіть все життя. Адже зараз, щоб добитися в житті успіху, потрібно прагнути бути кращим в будь-якій з вибраних тобою спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Иовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников: пер. с лит. / Л. А. Иовайша. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
2. Моляко В. А. Психологична готовність до творчої праці / В. А. Моляко. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределения / Н. С. Пряжников. – М.; Воронеж, 1996.
4. Івченко Д. А. Як визначитися із вибором професії [Електронний ресурс] / Д. А. Івченко. – Режим доступу: <http://www.klasnaocinka.com.ua/en/article/yak-viznachitися-iz-viborom-profesiyi.html>

К. педаг. н. Герасимова І. Г.

Вінницький національний аграрний університет, Україна

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Актуальність формування професійної мобільності майбутніх фахівців зумовлюється суттєвими соціально-економічними змінами, що відбуваються останніми роками в Україні. Реалізація цього завдання у навчальному процесі зумовлює необхідність розробки його концептуальних основ, у межах яких синергетичний підхід виступає важливою методологічною складовою

Філософсько-світосприйняттєвий аспект використання ідеї синергетики знаходимо у працях В. Аршинова, С. Гомаюнова, О. Князевої, С. Курдюмова, І. Прігожина, Свірської, В. Степіна, І. Стенгерса та ін.

Предметом синергетики виступають механізми самоорганізації. Під самоорганізацією в синергетиці розуміють процеси виникнення макроскопічних впорядкованих просторово-часових структур у складних нелінійних системах, які знаходяться далеко від стану рівноваги поблизу особливо критичних точок [3].

Розробляючи концептуальні основи формування професійної мобільності розглянемо процес з точки зору складності, відкритості, нерівномірності, нелінійності як методологічних принципів синергетики.

Формування професійної мобільності може розглядатися як складна система, оскільки його основні елементи – той, хто навчає і той, хто навчається є взаємопов'язаними, взаємообумовленими і взаємодіючими необхідними складовими, які дозволяють системі існувати як цілому. Різноманітність елементів, неможливість звести цілого до жодного з елементів системи, а також характерний тип саморегуляції і самоорганізації надають процесу формування професійної мобільності, як системі, значної складності.

Формування професійної мобільності, що здійснюється у взаємодії із соціальним середовищем, має сприймати та інтерпретувати у своїх змінах ті процеси, які відбуваються у ньому. Відкритості формуванню професійної мобільності, як складової процесу професійної підготовки фахівця надає також і те, що у його межах створюються численні інтереси, котрі виявляються до нього як з боку ринку праці загалом, так і з боку окремих роботодавців.

Як освіта і педагогічний процес загалом, так і формування професійної мобільності, зокрема, становлять нерівномірну систему, оскільки їх відкритість соціуму призводить до появи у них інновацій, збільшенню ступеня внутрішньої різноманітності. Освіту слід розглядати як нелінійну систему, оскільки реакції системи освіти на зміни в суспільстві не є однозначно детермінованими, а різноманітність потенційних станів виражає невизначеність майбутнього, завдяки чому система освіти має декілька варіантів своєї зміни і відкрита як сучасному так і майбутньому. Ці положення можна екстраполювати і на процеси, що відбуваються в її межах, зокрема на формуванні професійної мобільності. Здійснюючи таке формування, ми повинні забезпечувати майбутнє, та зміни

самого навчально-виховного процесу з метою формування професійної мобільності, що відображає не тільки актуальний стан суспільства, але й його потенціал. Відповідно до принципів синергетики, майбутнє соціальної системи впливає на сучасний стан освіти і відтворюється на формуванні професійної мобільності. До того ж формування професійної мобільності передбачає внесення певних змін у зміст професійної підготовки, оскільки не відповідає системі знань, умінь, навичок і здатностей, що забезпечують професійну мобільність. У такий спосіб виникає нелінійність як процесу, так і результату.

Це дає нам підстави вважати формування професійної мобільності, за аналогією із розглядом процесів, які відбуваються в системі освіти загалом [4], відкритою системою, що має тенденцію до самоорганізації.

У межах цієї системи розвиток спільності відбувається в одному напрямі, разом із тим протікає по різному у кожного індивіда. У цій багатолінійності загального процесу талант педагога має інтуїтивно вловити особливості переломлення загального в індивідуальному, оскільки воно вимагає не підкорення, а всебічної підтримки [1].

Така підтримка має сприяти процесу розвитку і самовизначення особистості як суб'єкта діяльності.

Науковці [2] підкреслюють діалогічність, відкритість, взаємодію, які надає синергетичний підхід, синергетичне розуміння світу в якості ланки, що зв'язує компоненти системи, дозволяє значно підвищити її творчий потенціал.

Принцип еволюціонізму оточуючого світу за нелінійними законами, з якого виходить синергетика, виражається в альтернативності вибору. У процесі формування професійної мобільності це означає надання кожному суб'єкту навчання індивідуального вибору шляхів опанування знаннями, формування навичок і вмінь, стимулювання самостійності вибору і прийняття відповідальних рішень.

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоуправління і полягає у стимулюючому чи спонукаючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття і самовдосконалення, самоактуалізації у процесі співробітництва з іншими людьми і самим собою [5].

Все вищерозглянуте надає важливого значення опори на синергетичний підхід в організації формування професійної мобільності майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории [Электронный ресурс] / М. С. Каган. – Режим доступа: http://www.pedagogika-cultura.narod.ru/private/Articles/N_3/Kogan.htm
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник / Г. М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
3. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография: в 2 ч. / Л. Н. Макарова. – М.: МГПУ; Тамбов: изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. – Ч. 2. – 142 с.
4. Фирсова С. П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства / С. П. Фирсова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 (Ч. 3). – С. 568–571.
5. Якушева С. Д. Синергетический подход в развитии профессионального мастерства современного педагога [Электронный ресурс] / С. Д. Якушева. – Режим доступа: <http://www.sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1645-2012-03-21-18-58-36>

К. п. н. Макаренко Т. А.

*Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Процесс социализации продолжается непрерывно на протяжении всей жизни человека. С педагогической точки зрения, социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного производства индивидом социального опыта [1]. Социализация не может происходить без включения субъекта в активный деятельностный процесс, который играет большую роль на его развитие. С. Л. Рубинштейн отмечал, что перед человеком должны все время вставать задачи, значимые для него, в решение которых он должен включаться [4]. Поэтому только через активную деятельность личность может добиться успеха и в профессиональной сфере.

Профессиональный рост личности осуществляется путем постепенного накопления опыта взаимодействия с окружающим социумом, усвоения

общественных форм сознания и поведения. Данный тезис выделяется в работах А. Г. Спиркина, К. Ясперса, Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой-Славской, А. Адлера, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, У. Джеймса, А. Маслоу, Э. Фромма, К. Юнга, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, В. Г. Бочаровой, А. В. Мудрика и др.

Говоря о социализации, отмечаем, что этот процесс накладывает отпечаток на профессиональное развитие, так как в целом *профессиональное развитие* – это присвоение различных аспектов труда, то есть – это процесс социализации, происходящий в онтогенезе человека, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда. Основной движущей силой профессионального развития является стремление личности к интеграции в социум.

Началом активного профессионального развития является принятие личностью профессионализации как жизненной задачи, ее личностно-смысловое «встраивание» в общий жизненный план. Содержание этого процесса весьма детально раскрыто В. Д. Шадриковым на примере принятия профессии. Он пишет: «Первоначальным этапом освоения деятельности является ее принятие... Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представления человека о профессии будут соответствовать его потребностям. Человек, выбирая профессию, как бы «проецирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение потребностей. Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большое удовлетворение от труда» [7, с. 34].

Значимой для нас является предложенная Д. Сьюпером [9] ступенчатая модель профессионального развития, состоящая из пяти стадий, которая показывает, что социализация и профессиональное развитие неотделимы. По мнению Д. Сьюпера, профессиональное развитие сопровождает человека с самого рождения, так как в ходе взросления у человека формируются определенные способности, необходимые в освоении профессией.

Профессиональное развитие выражается в ориентациях на разные профессиональные области, характеризующиеся особым предметом труда (горизонтальная

ориентация), и на разные квалификационные уровни, обусловленные объемом и качеством общего и профессионального образования (вертикальная ориентация). Здесь мы говорим о понятии «карьера». Это понятие сформировалось в контексте изучения организации поведения. И. Гоффман [8] предложил использовать термин «карьера» в расширенном смысле – применительно к любым социальным аспектам деятельности человека.

В систему субъективных свойств личности включаются *жизненные планы человека*, его мотивы и цели деятельности. Так, В. Т. Лисовский [3], исследуя жизненные планы молодежи разного пола и возраста, которые определяются объективными условиями жизни и ценностными ориентациями личности, определил, что в группе лиц в возрасте 20–25 лет сохраняется ярко выраженная направленность на получение высшего образования, интересной работы. Актуальными для этой возрастной группы остается поиск любимого человека, верных друзей, проблема создания семьи. Вместе с тем в этом возрасте усиливается установка на хорошие жилищные условия, материальную обеспеченность, так как многие приступают к созданию своей семьи.

Итак, социальное развитие личности ведет за собой ее психическое совершенствование и изменение психики, а также оказывает сильнейшее влияние на ее социальное развитие и предвосхищает будущее развитие. Развитие личности включает в себя переход от элементарного к усложненному, от научения и самосовершенствованию, от простых интересов к самоопределению. В целом, в профессиональном развитии личности можно выделить три важнейших уровня: на первом уровне личность недостаточно осознает свои предпочтения в профессиональной сфере; на втором уровне личность выступает как субъект профессиональной деятельности, стремится к самореализации через признание себя в профессиональной сфере; на третьем уровне личность становится субъектом своего жизненного пути, происходит построение карьеры.

При поступлении в вуз бывший абитуриент становится участником одновременно нескольких процессов: адаптации к профессиональной деятельности, учебно-воспитательного и формирования ПВК. Современные реалии показывают, что без работы личности над самим собой успешного профессионала получить нельзя.

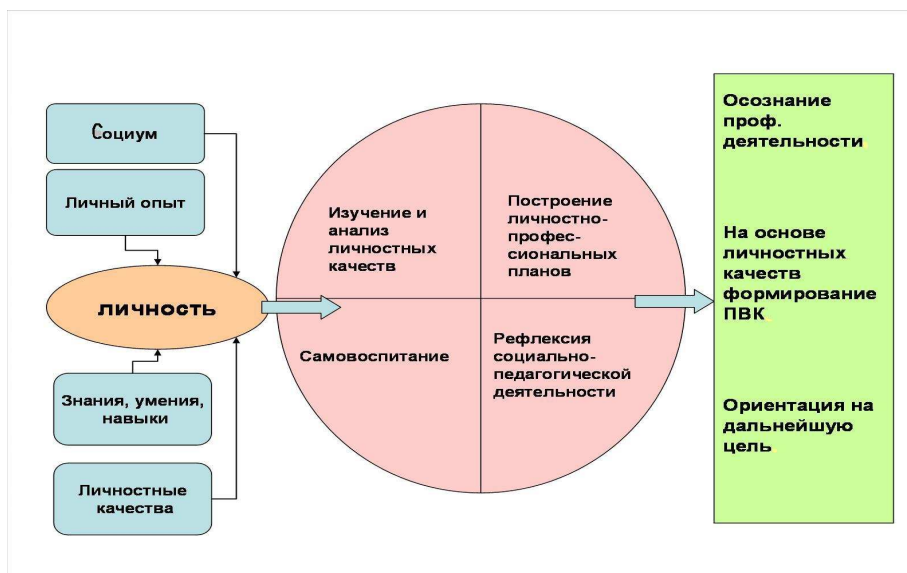


Рис. 1. Особенности работы личности над самим собой

В связи с этим, нами предпринята попытка обрисовать основные структурные компоненты (рис. 1): изучение и анализ личностных качеств (через диагностику и рефлексия); построение личностно-профессиональных планов (посредством моделирования и проектирования профессионального роста); самовоспитание (благодаря формированию Я-концепции); рефлексия социально-педагогической деятельности. В итоге, личность должна прийти к осознанию профессиональной деятельности и себя в ней. Целью и результатом профессионально-личностного развития являются такие новообразования, как профессиональная готовность, включающая готовность к деятельности и готовность к саморазвитию, профессиональное сознание и самосознание.

На первом курсе мы видим студента, который до обучения в вузе накапливал личный опыт, развивал личностные качества, учился и находился в определенном микросоциуме. Чем дальше он учится, тем больше обогащаются его знания о профессиональной деятельности, тем шире он имеет систему профессиональных образов. Следовательно, можно сказать, что он является носителем своеобразного воспринимаемого пространства, в котором отражены и личный профессиональный, и жизненный опыт, и вся система профессиональных понятий, а также структура профессиональных взаимоотношений. Постоянный взаимодополняемый процесс информационного анализа внешних

объективных профессиональных пространств и синтез собственного профессионального пространства можно рассматривать как аспект профессионализации личности.

Осознание профессиональной деятельности включает в себя не только осознание профессиональных требований и задач, но и свои интересы и стремления. Осмысление себя в профессии выступает в качестве внутреннего мотива профессиональной деятельности, саморазвития в ней, самосовершенствования, готовности. Критерием развития профессионального сознания и самосознания специалиста выступают принципы, нормы и ценности профессии. Итак, три пласта личностной траектории профессионального развития имеют между собой тесное взаимодействие. И еще раз доказывают, что профессиональные качества развиваются на основе личностных и дополняют их.

В связи с этим были выделены следующие *функции*:

- диагностическая – определение учебно-воспитательного потенциала вуза, изучение индивидуальных качеств студентов;
- организаторская – установление поэтапных целей и задач, планирование этапов работы;
- обучающая – формирование общей, профессиональной и социальной компетентности студента, профессиональных умений;
- развивающая – применение активных практико-ориентированных форм и методов работы для профессионального развития студентов;
- воспитывающая – использование воспитательного потенциала учебно-воспитательного процесса, направленного на профессионализацию личности будущего специалиста.

Несомненно, общество не может безразлично относиться к развитию личности, поэтому оно задает определенные требования к личностным и профессиональным качествам, основанных на мировоззренческих принципах, при этом создается идеал в качестве образца, на который должна равняться личность.

Список использованных источников:

1. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для ВУЗов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 298 с.

2. Ильин Е. Л. Мотивация и мотивы. Серия «Мастера психологии» / Е. Л. Ильин. – СПб., 2000.
3. Лисовский В. Т. Социализация молодежи / В. Т. Лисовский, А. В. Лисовский // Социология молодежи. – СПб., 1996. – С. 66–72.
4. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Мн.: Вышэйшая школа, 1984. – 175 с.
5. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособ. / Е. Ф. Рыбалко. – Л., 1990. – 256 с.
6. Столяренко А. М. Общая и профессиональная психология / А. М. Столяренко. – М.: Юнити, 2003. – 382 с.
7. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М., 1982.
8. Goffman E. Asylums / E. Goffman. – Harmondsworth: Penguin, 1961.
9. Super D. E. Occupational psychology / D. E. Super, M. Y. Bahn. – London: Tavistock, 1971. – 209 p.

К. педаг. н. Милованова Л. Н.

*Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,
Российская Федерация*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В ВУЗЕ

С целью совершенствования преподавания теоретической механики в вузе предлагается обучающе-диагностическая программа, направленная на общепрофессиональную подготовку будущего бакалавра (рис. 1).



**Рис. 1. Обучающе-диагностическая программа
в преподавании теоретической механики**

При разработке данной программы главная ориентировка была направлена на требования к уровню подготовки лиц, завершивших обучение по программе технических специальностей, и на то, что основными требованиями, предъявляемыми Европейской федерацией национальных федераций технических специалистов к специалисту являются: профессиональная компетентность (сочетание теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые образовательным стандартом по специальности); умение пользоваться технической информацией и статистикой; способность работать над междисциплинарными проектами; способность создавать и использовать теоретические модели, позволяющие прогнозировать физические явления; умение свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза; умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы; иметь осознанное, позитивное отношение к своей профессии, стремление к профессиональному росту.

Программа состоит из нескольких блоков: развитие мотивации профессиональных знаний; развитие действенно-практического мышления; развитие логического мышления; активизации познавательной деятельности каждого студента. По каждому блоку предлагается возможность диагностировать четыре уровня достижений студента.

1. Развитие мотивации профессиональных знаний

Диагностируется с помощью индивидуальных бесед, углублённых знаний студента по предмету, демонстрируемых им на практических занятиях, стремление к получению новой информации, необходимой для профессиональной деятельности, метода незаконченных предложений.

Низкий уровень предполагает отсутствие интереса у студента к получению знаний, небрежное отношение к учебному процессу, получение отрицательных оценок на практических занятиях, пропуск занятий без уважительных причин.

Средний уровень – стремление к выполнению всех предусмотренных по учебному плану видов заданий по теоретической механике в срок и с положительной оценкой, отсутствие пропусков занятий без уважительных причин.

Достаточный уровень – студент просит и выполняет дополнительные задания, не предусмотренные учебным планом курса теоретической механики; стремится выполнить их успешно, ориентируясь не столько на оценку в баллах, сколько на освоение умений и навыков, полученных в ходе изучения курса в контексте будущей инженерной деятельности.

Высокий уровень – студент сам ищет и выполняет дополнительные задания, проявляет инициативу, много работает самостоятельно.

2. Развитие действенно-практического мышления

Диагностируется с помощью умений и навыков, приобретаемых студентом в процессе изучения теоретической механики, важных для будущей профессиональной деятельности. Диагностика осуществляется в форме индивидуальных бесед при защите тестовых, практических, лабораторных или расчётно-графических курсовых заданий; в уровне знаний по предмету, демонстрируемых студентом на практических занятиях; по участию студента в организационной работе по изучению курса теоретической механики. Умения и навыки, приобретаемые студентами в процессе изучения теоретической механики рассматриваются как составные действия будущей профессиональной деятельности.

Низкий уровень – студент отличает какой – либо процесс движения, объект движения и т. п. от их аналогов; запомнил некоторые понятия, определения, теоремы, законы, однако затрудняется что – либо объяснить.

Средний уровень – студент демонстрирует полное воспроизведение изученных правил, формулировок, законов, теорем, математических и иных формул; объясняет отдельные положения усвоенных теоретических знаний.

Достаточный уровень – студент чётко и логично излагает теоретический материал; свободно владеет понятиями и терминологией теоретической механики; способен к обобщению и синтезу изложенной теории, проявляя способность к самостоятельным выводам; хорошо видит связь теории с практикой и умеет применять её в простейших условиях; выполняет все плановые практические задания, иногда допуская незначительные ошибки, которые сам и исправляет.

Высокий уровень – студент легко выполняет плановые практические задания, свободно оперируя усвоенной теорией в практической деятельности; оригинально, нестандартно применяет полученные знания на практике, формируя самостоятельные новые умения на базе полученных ранее знаний и сформированных умений и навыков.

3. Развитие логического мышления

Диагностируется: предэкспериментальный срез на уровень сформированности логического мышления – термины, понятия и определения и их логическая взаимосвязь. Динамика развития логического мышления прослеживается по прослушиванию и изучению теоретического материала с помощью структурно-логических тематических схем и по текущим тестовым заданиям; в форме индивидуальных бесед при защите тестовых и расчётно-графических курсовых заданий по курсу теоретической механики.

Низкий уровень – студент демонстрирует воспроизведение некоторых изученных правил, формулировок, законов, теорем, однако затрудняется объяснить их логическую взаимосвязь, проявляя неспособность к самостоятельным выводам.

Средний уровень – отвечает на большинство вопросов по содержанию предметного материала, демонстрируя осознанность усваиваемых знаний, проявляя попытки сделать самостоятельные выводы на основе логических рассуждений.

Достаточный уровень – теоретический материал студент излагает с учётом логической взаимосвязи терминов и понятий теоретической механики; проявляет способность к обобщению изученной теории, делает самостоятельные выводы.

Высокий уровень – студент демонстрирует полное понимание сути изученной теории, проявляя способность выполнения логического анализа любого предметного вопроса (как теоретического, так и практического) при оригинальном, нестандартном применении полученных знаний на практике.

4. Активизация познавательной деятельности

Диагностируется с помощью участия студента в учебном процессе по изучению курса теоретической механики: интерес студента к дисциплине, его

отношение к учебному процессу, регулярность посещения занятий, систематичность его работы по курсу в соответствии с учебным планом и рекомендациями преподавателя.

Низкий уровень – отсутствие интереса у студента к получению знаний, небрежное отношение к учебному процессу, получение отрицательных оценок на практических занятиях, пропуск занятий без уважительных причин.

Средний уровень – в организации учебного процесса следует рекомендациям преподавателя, пытается самостоятельно по структурно-логическим тематическим схемам и с помощью преподавателя понять суть теоретического вопроса, старается освоить алгоритм решения любой практической задачи по теоретической механике.

Достаточный уровень – студент под руководством преподавателя освоил операцию логического анализа любого теоретического или практического вопроса, проявляет способность к самостоятельным выводам, стремится к положительным текущим результатам в ходе изучения курса теоретической механики.

Высокий уровень – студент освоил технологию вузовского обучения (планирование студентом целей и задач собственной познавательной деятельности в смысловой личностной значимости (т. е. совпадение мотивов и целей)); в ходе текущего внутрисеместрового контроля знаний у студента выработались функции самоконтроля как содержания теоретического материала, так и по видам осваиваемых им учебных действий; в процессе проведения индивидуальной беседы обнаруживается, что студент освоил дидактические приёмы организации учебного процесса с целью активизации его познавательной деятельности: логический анализ, проблемное изложение с элементами поисковой деятельности, аналогии, запрограммированная ошибка, деловая игра.

Предлагаемая программа преподавания теоретической механики направлена на то, чтобы студент достиг не только определенного уровня усвоения знаний по дисциплине, но и получил общепрофессиональную подготовку в контексте формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Мулик К. О.

Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

**ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
ДО РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Розвиток педагогічних здібностей у майбутніх учителів є однією з важливих проблем, від вирішення якої багато в чому залежить удосконалювання навчального процесу у виші.

Методологічні і методичні основи розвитку педагогічних здібностей розкриваються в працях психологів і педагогів (С. Л. Рубінштейн [4], Н. В. Кузьміна [2], З. Н. Курлянд [3], Р. І. Хмелюк [6] та ін.).

Процес розвитку експресивних здібностей у майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін передбачає послідовну реалізацію певних педагогічних умов в процесі їх професійної підготовки, які відповідають загальній логіці педагогічного процесу.

Перша педагогічна умова – формування свідомого позитивного ставлення студентів до розвитку експресивних здібностей у процесі професійної підготовки.

О. О. Абдуліна наголошує на ефективності комплексної організації діяльності студентів у процесі їхньої професійної підготовки, що вможливорює взаємозалежне вивчення педагогічної теорії і практики на всіх етапах підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін [1].

На думку В. Д. Ширшова [5] вчитися не означає тільки тренуватися в зображенні різних станів. Вчитися безсловесним і словесним діям – знаходити, виробляти, стверджувати свою власну життєву і педагогічну позицію, ідеологію при вивченні педагогічного досвіду, правил і законів. Внутрішнє переконання в правоті своїх дій, які спрямовані на реальне благо, знайде точне

і адекватне втілення в зовнішньому образі вчителя, в комфортності його фізичних дій, які впливають на його психічний і фізичний стан в цілому.

До організаційних форм навчально-виховної роботи ми відносимо навчально-пізнавальну, навчально-практичну і самостійну практичну діяльність студентів.

Особистісно-орієнтований принцип навчально-виховної роботи з метою формування свідомого позитивного ставлення студентів до розвитку експресивних здібностей в процесі професійної підготовки звернене до студента і орієнтоване на розвиток у нього особистісного досвіду пред'явлення образу експресивного вчителя та забезпечує розвиток всіх компонентів експресивних здібностей.

Сутність особистісно-орієнтованого підходу полягає у розвитку пізнавальної потреби студента в оволодінні знаннями про експресивні здібності, про засоби впливу на учнів за допомогою вербального та невербального мовлення, в розвитку бажання саморозвитку та саморегуляції; в тому, що в процесі вирішення педагогічних завдань, участі в діалогах, студенти усвідомлюють особистісний досвід педагогічної діяльності в модельованих в навчальному процесі і реальних в період педагогічної практики ситуаціях.

У процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів відбувається пізнання закономірностей, принципів, засобів організації педагогічного процесу при викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін, оволодіння основами експресивних здібностей.

Навчально-практична діяльність припускає виконання практичних завдань з теоретичних дисциплін на основі застосування теоретичних знань, отриманих у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін.

Самостійна практична діяльність полягає в організації педагогічного спілкування зі студентами в ході навчально-виховної роботи на основі самостійного конструювання змісту та засобів педагогічної діяльності, осмислення їхньої мети, принципів, аналізу й оцінки її результатів [1].

Поєднання цих видів діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін обумовлює синтез пізнавальної і практичної діяльності студентів, взаємозв'язок теоретичних знань і практичних умінь. Дана умова реалізується в сукупності заходів для організації

діяльності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі професійної підготовки. Засвоєння теоретичних знань відбувається в процесі навчальних занять (лекції, семінари) під керівництвом викладача і самостійної роботи студентів (підготовка доповідей, рефератів, курсових, дипломних робіт та ін.). Важливим при цьому є забезпечення послідовності вивчення матеріалу. Навчально-пізнавальна діяльність припускає на початковому етапі ознайомлення із сутністю і змістом експресивних здібностей; на другому етапі здійснюється формування предметної системи знань, на якому студенти одержують також знання про особливості експресивних здібностей; на останньому етапі підготовки поглиблюються знання зокрема про специфіку експресивних здібностей.

Навчально-пізнавальна діяльність здійснюється в сукупності з навчально-практичною. При підготовці до занять студенти аналізують досвід організації навчально-виховного процесу. На початковому етапі підготовки студенти аналізують якості особистості вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін, необхідні для успішної професійної діяльності. На другому етапі підготовки студенти включаються в навчально-практичну діяльність у поєднанні з навчально-пізнавальною. На заключному етапі підготовки навчально-практична діяльність здобуває ще більше значення. Студенти не тільки розширюють теоретичні знання, але і виконують завдання з підготовки і проведення уроків. Аналіз можливостей навчально-виховного процесу для розвитку експресивних здібностей поєднується з практичним застосуванням отриманих знань, що сприяє їхньої актуалізації.

Засвоєння теорії в процесі навчально-пізнавальної діяльності йде паралельно з навчально-практичною діяльністю, що дозволяє студентам зрозуміти сутність експресивних здібностей, їх місце і роль в навчально-виховному процесі, відмінні риси їх компонентів, реалізувати дані здібності при виконанні практичних завдань. Наступний аналіз виконаних дій дозволяє визначити їхню правильність і ефективність, внести необхідні корективи в процесі розвитку експресивних здібностей.

Оптимальне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм навчання в рамках реалізації визначеної педагогічної умови орієнтує викладача

на організацію дискусій, розв'язання педагогічних задач, виконання науково-дослідних завдань, що моделюють педагогічну діяльність, та вимагають осмислення студентами ролі експресивних здібностей.

Поєднання та використання різних видів навчально-практичної та самостійної практичної діяльності у навчально-виховному процесі створює передумови для усвідомлення значущості експресивних здібностей в професійній діяльності та сприяє більш ефективній професійній підготовці студентів.

Список використаних джерел:

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования: для пед. спец. высш. учеб. заведения* / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Кузьмина Н. В. *Из истории проблемы педагогических способностей. Формирование педагогических способностей* / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ. – 1961. – 97 с.
3. Курлянд З. Н. *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: навч. посіб.* / З. Н. Курлянд. – О., 1995. – 160 с.
4. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии* / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
5. Ширшов В. Д. *Педагогическая коммуникация: учеб. пособ.* / В. Д. Ширшов. – Екатеринбург, 2001. – 240 с.
6. Хмельюк Р. И. *Профессиональный отбор и первоначальная подготовка студентов в педагогических институтах: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01* / Р. И. Хмельюк. – О., 1971. – 515 с.

К. педаг. н. Прокудин Ю. П., Беляев В. А.

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,

Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

История развития образования и педагогической мысли свидетельствует, что на всех ее этапах проблема совершенствования учебно-воспитательного процесса занимала особое положение. В трудах классиков педагогики особую значимость приобретали такие понятия, как: искусство воспитания и обучения, педагогическое мастерство, педагогическая техника и другие. Великий чешский

педагог, мыслитель-гуманист, создатель классно-урочной системы Ян Амос Коменский почти 400 лет назад отмечал: «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только тогда его работа будет высоко результативной, а место учителя самым лучшим местом под солнцем». А. С. Макаренко впервые в своих работах свободно использует понятие «педагогическая технология», означающей, что «успех в деле воспитания подрастающей личности зависит от мастерства и энтузиазма педагога». В 60-е годы прошлого столетия педагогическая технология обретает статус официально существования. В психолого-педагогической литературе находим множество подходов к определению понятия «педагогическая технология»: «...это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В. М. Монахов); «...это содержательная техника реализации учебного процесса» (В. П. Беспалько); «...это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И. П. Волков) и др.

Дисциплина «Педагогические технологии» изучается на четвертом курсе специальности «Педагогика и методика начального образования». Данный учебный предмет является естественным продолжением курсов «Педагогика», «Педагогика начального образования» и «Научные основы школьного курса».

Содержание лекционных занятий строится в соответствии с современными требованиями к университетскому образованию, отражает специфику психолого-педагогической подготовки студентов, когда новые задачи, изменение характера и содержания учебно-воспитательного процесса, появление и развитие альтернативных систем воспитания и обучения потребовали от выпускников педагогических специальностей более высокого уровня готовности к профессиональной деятельности. Поэтому главная цель учебного курса – повышение эффективности профессиональной подготовки будущих учителей путем вооружения их конкретным инструментарием – техникой и технологией педагогической деятельности. Принципиальной является ориентация на практическое

овладение студентами системой профессионально значимых умений организации педагогического взаимодействия. Программа рассчитана на использование методик активного обучения, когда студенты в ролевых, деловых, имитационных играх овладевают навыками решения соответствующих задач, способами диагностической и прогностической деятельности, приемами самоконтроля и самоанализа результатов деятельности. На аудиторных занятиях рассматриваются следующие темы: педагогические технологии в системе профессиональной деятельности; технологии целеполагания, конструирования и планирования педагогического процесса; педагогическое общение и оценка; технологии формирования благоприятного психологического микроклимата в коллективе и осуществления дифференцированного подхода в педагогическом процессе; образовательные и воспитательные технологии; педагогическая техника как часть системы общепедагогических умений и другие.

В качестве методических рекомендаций нами используются работы П. Р. Атутова «Технология и современное образование», В. П. Беспалько «Педагогика и прогрессивные технологии обучения», «Слагаемые педагогической технологии». Особое внимание уделяется трудам Г. К. Селевко «Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся», «Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса», «Современные образовательные технологии», «Технологии развивающего образования» и другие.

Классификация педагогических технологий осуществляется на основе эмпирического материала, обобщенного Г. К. Селевко: по уровню применения, философской основе, ведущему фактору психического развития, научной концепции, ориентации на личностные структуры, характеру содержания и структуры, организационным формам, типу управления познавательной деятельностью, подходу к личности, преобладающему (доминирующему) методу, направлению существующей модернизации и категории обучающихся. Рассмотрение каждого класса технологий подвергается тщательному анализу. Например, «По уровню применения» студенты обосновывают общепедагогические, частнопредметные, локальные (модульные) и узкометодические технологии.

По направлению модернизации традиционной системы анализируются: педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений; педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся; педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения; педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала; природосообразные, используемые методы народной педагогики во взаимосвязи с изученной темой по педагогике межнационального общения, альтернативные (вальдорфская педагогика, технология свободного труда, вероятного образования) и пр.; комплексные политехнологии действующих систем авторских школ: «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского, «Русская школа» И. Ф. Гончарова, «Школа для всех» Е. А. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабанова и др.

С большим интересом студенты рассматривают технологии: проблемного обучения (на основе достижений психологии мышления); коммуникативного обучения (на основе общения, реализующего тезис «Условием успеха каждого являются успехи других»); адаптивного обучения (на основе личностно-деятельностного подхода); игровые, проектно-исследовательские и т. п.

Таким образом, будущие учителя приходят к пониманию содержания педагогических технологий, многообразия их классификации, различных подходов в определениях (В. П. Беспалько, И. П. Волков, В. М. Монахов, М. В. Кларин и др.); к пониманию того, что понятие «педагогическая технология» может быть научным, процессуально – оптимальным и процессуально – действенным. Особое место занимают источники и составные части инновационных педагогических технологий. Как было отмечено, любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Таким образом, источники и составные элементы инновационной технологии это:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
 - науки – педагогическая, психологическая, общественные и технические;
- передовой педагогический опыт; достижения технического прогресса;
- опыт прошлого, отечественный и зарубежный.

Большое значение имеет знакомство студентов с конкретным опытом работы школ города Тамбова. Например, МАОУ СОШ № 22 г. Тамбова (директор И. Е. Васильева) в плане реализации педагогических технологий по эстетическому воспитанию школьников в процессе работы учебного театра и театральных классов. Студенты приняли участие в работе областных семинаров, организованных на базе школы по проблемам: «Новые подходы к организации работы педагогов с одаренными детьми» и «Интегративный подход в развитии детской одаренности средствами театрального искусства». Лаборатория управления исследовательской деятельности учащихся, экспериментальные площадки по интеграции общего и дополнительного образования и по введению новых государственных стандартов действуют на базе МАОУ СОШ № 13 (директор И. В. Курбатова). Школа является Тамбовской областной стажировочной площадкой, где педагоги области повышают профессиональный уровень, а студенты обогащают знания в области педагогических технологий. Накопленный опыт имеет исключительную значимость для будущих учителей, знакомства и овладения ими инновационными педагогическими технологиями во время прохождения педагогической практики, участия в ежегодных Днях Науки, научно-практической конференции «Грани творчества» и других мероприятиях.

В МАОУ СОШ № 36 (директор Г. В. Филиппова) сегодня работают девять выпускников специальности «Педагогика и методика начального образования». Являясь областной опытно – экспериментальной площадкой «Общественно-активная школа: новое поколение», цель которой приблизить учебно-воспитательный процесс «Школа – Сообщество» к миру окружения ребенка, в школе создана уникальная методическая база в области применения педагогических технологий. Особую значимость имеют здоровье сберегающие технологии. Опыт работы учебного заведения был обобщен на муниципальном постоянно

действующем семинаре «Новые подходы по применению современных образовательных технологий».

Все названные школы имеют договоры «О совместной деятельности» с Тамбовским государственным университетом имени Г. Р. Державина. Будущие учителя, социальные педагоги и работники также активно используют имеющийся опыт реализации конкретных педагогических технологий лицеев № 6, 14, 28, 29; 31 школы и других, что способствует их личностному и профессиональному становлению.

Дальнейшее развитие и углубление знаний по педагогическим технологиям студенты получают в процессе написания курсовых, квалификационных, дипломных работ и проектов.

К. филос. н. Черноусова И. Д., к. филос. н. Черноусов И. В.

*ФГБОУ ВПО Воронежский институт Государственной противопожарной
службы МЧС России, Российская Федерация*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Профессионализм предполагает высокую степень профессиональной ответственности работника как за результаты, так и за сам процесс труда. Рост профессионализма, усиление профессионально-личностной самореализации и внутренней мотивации профессиональной деятельности не только стимулирует рост ее эффективности, но и ведет к возрастанию чувства ответственности за результаты профессиональной деятельности, к повышению общей удовлетворенности трудом. Современные социологи утверждают, что чувство ответственности практически в равной степени связано как с высокими профессиональными достижениями, так и с высокой степенью интегрированности в профессиональную деятельность. И, напротив, сомнительные достижения или

слабая интегрированность личности в ее профессиональную деятельность не способствуют развитию чувства ответственности и принятию ее на себя [1].

Каждый человек обладает способностью формировать моральные обязательства, критически оценивать свои поступки, мысли, желания, осознавать и переживать их несоответствие нравственным заповедям и принципам, требовать от себя поступать в соответствии с требованиями этих заповедей и принципов. В процессе профессиональной деятельности человека индивидуально-личностный моральный механизм конкретизируется в зависимости от предъявляемых к данной профессии общественных ожиданий и предстает в виде требования соответствия деятельности специалиста профессиональным ценностям и идеалам. В современной научной литературе общепринятым является термин «профессиональная совесть», который определяется как категория для обозначения представлений профессионального сознания, в которых хранится коллективная память профессиональной общности об эмоциональных состояниях, переживаемых человеком в ходе работы и образующих тем самым внутреннюю среду процесса деятельности. Будучи глубоко усвоены личностью, такие представления становятся фактором, способным играть двойную побудительную роль: стимулировать ответственное профессиональное поведение и предупреждать безответственное [2].

Превращение нравственных ценностей и заповедей в личную задачу человека выражается понятием долга. В обыденном сознании долг рассматривается как подчинение человека обществу, осознание своих общественных обязанностей. Категория «профессиональный долг» отражает тот аспект профессионально-нравственных отношений, который восходит к сущности любого профессионального дела и проявляет себя в виде побуждений к действиям, необходимым для осуществления профессиональных обязанностей. «Профессионально-должное» отношение работника к труду выражается, прежде всего, в том, что он добровольно и осознанно выполняет свои обязанности наиболее оптимальным для данной ситуации образом.

Основные требования профессиональной этики фиксируются профессиональным этическим кодексом. Главная его задача состоит в том, что он

обеспечивает стандарт для оценки профессиональных действий и налагает ограничения как на стремление контролировать индивида со стороны общества, так и на неконтролируемое, не учитывающее общественные установления действия самого индивида. Профессиональная компетентность предполагает гармонию общественного и личного: общественное выступает в виде общечеловеческих и корпоративных установлений, а личное – в принятии их и следовании им по собственному убеждению.

Профессиональная компетентность должна формироваться во время получения высшего профессионального образования. Однако формирование профессиональной компетентности не заканчивается периодом обучения в вузе. Профессионально-компетентный специалист должен стремиться стать подлинным профессионалом на основе творческого освоения производственного опыта, самовоспитания и самосовершенствования. С позиций профессиональной компетентности мы рассматриваем профессиональную ответственность как личную ответственность. Высокий уровень профессионализма и гражданская зрелость работника проявляется в том, что ответственность профессионала носит естественный характер, она осознается как профессиональное призвание и самостоятельно и добровольно принимается работником в качестве личного профессионального долга. Именно личность профессионала, выступая носителем профессиональной ответственности, оказывается гарантом качественного выполнения профессионального долга.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что развитие экономики, культуры, усложнение социальных отношений, возрастание требований к квалифицированности, компетентности работника побуждают в наши дни все чаще говорить о том, что профессиональная компетентность неизбежно включает в себя нравственную компоненту, реализующуюся в глубоком понимании специалистом своего профессионального долга, в самом щепетильном отношении к вопросам профессиональной чести, в высокой мере профессиональной ответственности. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые

к ней и ее представителям требования понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях.

Список использованных источников:

1. Калачева Т. Г. Профессионализм государственных служащих субъекта федерации: методологический и методический подходы к анализу проблемы / Т. Г. Калачева. – Н. Новгород, 1998. – С. 104–106.
2. Красникова Е. А. Этика и психология профессиональной деятельности: учебник. / А. Е. Красникова. – М.: Форум; ИНФРА, 2005. – С. 108.

К. педаг. н. Черньонков Я. О.

Кіровоградський державний педагогічний університет

імені В. Винниченка, Україна

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Модернізація змісту освіти, поліпшення культурологічної, методичної, практичної підготовки з усіх педагогічних спеціальностей та підготовки вчителів іноземних мов визначено як одне з пріоритетних завдань реформування вищої освіти. Порушена проблема у свою чергу актуалізувала потребу створення сприятливих умов для особистісно-професійного зростання, розроблення технології педагогічного моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. У сучасній практиці професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови спостерігаються суперечливі тенденції.

Зокрема, суперечності в теорії підготовки майбутніх учителів між: орієнтуванням сучасної професійної педагогіки на підготовку вчителя, що володіє методикою викладання іноземної мови у типових навчальних ситуаціях, та необхідністю формування нової генерації педагогічних кадрів, здатної діяти високоефективно в постійно змінних умовах інформаційно-технологічного розвитку освітньої галузі; формування педагога нового типу, здатного до проектування майбутньої педагогічної діяльності в цих умовах на основі рефлексивно-дивергентного мислення й розвитку методичної й інформаційної

компетенцій протягом усього життя; класичною системою підготовки майбутніх вчителів іноземних мов та індивідуалізацією цього процесу в сучасній вищій школі.

Останніми часом низку наукових досліджень присвячено методичній підготовці вчителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів (О. Бігич, С. Івашнюва, О. Коваленко, В. Редько, Ю. Стиркіна), проведено низку дисертаційних досліджень, присвячених багаторівневій педагогічній освіті (В. Крутій, О. Пономарьова), теоретико-методичним основам професійної підготовки майбутніх учителів (Т. Алексеєнко, А. Зубко, А. Линенко, С. Мартиненко, Л. Мільто, Л. Хомич, Л. Хоружа), застосуванню ділової гри у підготовці студентів до іншомовного спілкування (В. Базуріна, В. Редько), формуванню професійної компетентності та професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх вчителів у процесі навчання іноземної мови (В. Калінін, Н. Лобанова, Л. Михайлова, О. Овчарук, А. Шишко); аналізу компонентів змісту навчання іноземної мови (І. Бім, Н. Гальскова, О. Коломінова, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Г. Рогова).

Наше дослідження відбувається в рамках експериментальної частини докторської дисертації. Протягом 2009–2012 рр. з проблеми експерименту нами було проведено кілька досліджень в Кіровоградському педагогічному університеті імені Володимира Винниченка; Одеському національному університеті ім. І. І. Мечникова. Вони були спрямовані на визначення та аналіз деяких характеристик, структурних компонентів *індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов*.

Проблема індивідуалізації професійної підготовки спеціалістів в освітній галузі була й залишається актуальною і в однаковій мірі цікавить як педагогів, так і психологів. Багато вітчизняних та зарубіжних учених, досліджуючи проблеми розвитку особистості, ролі в цьому процесі провідної діяльності (зокрема, ігрової та учбової), так чи інакше торкалися проблеми індивідуалізації учбового процесу. Наприклад, ця тематика знайшла своє відображення у фундаментальних працях П. Блонського, Д. Ельконіна, Л. Божович,

Г. Костюка, С. Максименка, В. Сухомлинського та ін. Вони вважали, що індивідуалізація – це динамічне відображення закономірностей формування й розвитку особистості. В цілому дослідження індивідуалізації навчання молодших школярів присвячені пошуку ефективних засобів всебічного розвитку дитини і оцінці результативності пропонованих розвивальних програм.

Узагальнюючи здобутки вчених стосовно змісту поняття «індивідуалізація», можна сформулювати такі твердження. Індивідуалізація професійної підготовки – це психолого-педагогічний дидактичний принцип побудови такої системи взаємодії між учасниками процесу підготовки, за якої враховуються й використовуються індивідуальні особливості студента, визначаються перспективи його подальшого творчого розвитку та креативного саморозвитку. За такої організації в процесі підготовки у кожного майбутнього вчителя формуються і розвиваються пізнавальна активність, внутрішня мотивація навчання, здібності, нахили, соціальна компетентність і важливі для подальшого життя риси.

Експериментальне дослідження проводилося за трьома напрямками:

1. **Теоретичний**. Ми визначали розуміння студентами сутності феномена «індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов».

2. **Організаційно-оцінювальний**. Ми вивчали інтерес студентів до знань науково-дослідного педагогічного характеру перед проведенням педагогічної практики.

3. **Методичний**. Ми попросили студентів створити план-проспект власної програми індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ.

Проаналізувавши відповіді майбутніх учителів (було опитано 100 студентів в обох ВНЗ) мусимо зазначити:

На **ТЕОРЕТИЧНОМУ** напрямі під сутністю феномена «індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» студенти розуміють:

– процес індивідуального розкриття всіх творчих здібностей вчителя та учнів (10%);

– забезпечення індивідуального підходу при підготовці майбутнього вчителя (60%);

- підготовка кожного студента за індивідуальною програмою (20%);
- самовдосконалення майбутнього вчителя іноземних мов (6%);
- підготовка вчителя до роботи з учнями (2%);
- не змогли відповісти (2%).

Проаналізувавши відповіді та результати студентів, мусимо наголосити, що висока активність на теоретичному напрямі свідчить про їхню високу теоретичну підготовленість та саморозвиток. Одним негативним моментом на даному етапі є дещо однотипні відповіді розуміння досліджуваного поняття. Розгляд даного питання тільки з одного боку і поверхнево показує невисоку обізнаність з глибиною досліджуваного феномену.

На **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОЦІНЮВАЛЬНОМУ** напрямі студентам було запропоновано дати позитивні або негативні відповіді за наступними пунктами:

Таблиця 1

№ п/п	Зміст запитань	так	ні
1.	Віддаю перевагу знанням науково-дослідного педагогічного характеру у підготовці до педагогічної практики?	100%	0%
2.	Назвіть способи вирішення навчальних завдань, які виникають у ході уроку	25%	75%
3.	Чи готові Ви використати методи індивідуалізації під час проведення навчання учнів та здійснення позакласної роботи?	90%	10%
4.	Як Ви оцінюєте зміни контрольної рефлексії у порівнянні з станом до навчання за спецкурсом?	45%	55%
5.	Ви володієте методикою проведення діалогу та дискусії під час проведення уроку?	90%	10%
6.	Ви віддасте перевагу репродуктивним, проблемним, дослідницьким формам проведення уроків у школі?	75%	25%
7.	Обізнаний з коефіцієнтами нормування оцінювання знань за 12-бальною системою	50%	50%
8.	Обізнаний із знанням методики поєднання суб'єктивного та об'єктивного факторів оцінювання знань у розрізі індивідуалізації навчання	35%	65%
9.	Обізнаний і зацікавлений у використанні методики тестового навчання учнів з допомогою персональних комп'ютерів	40%	60%
10.	Готовий до використання методики навчання з допомогою опор	80%	20%

Проаналізовані результати відповідей студентів за поданою таблицею змушують нас зробити висновок, що на даному етапі підготовка студентів носить

достатньо позитивний характер майже за всіма пунктами таблиці. Тільки пункти 2, 4, 8, 9 носять дещо негативний характер. Як бачимо, ті пункти, які стосуються творчого і методичного характеру є для студентів складнішими у порівнянні з загальними питаннями. Це є ознакою того, що майбутні вчителі ще не до кінця готові до процесу вдосконалення їхньої професійної підготовки через індивідуалізацію досліджуваного процесу.

На **МЕТОДИЧНОМУ** напрямі:

– приблизний план-проспект власної програми індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ змогли скласти **тільки 13% студентів**;

– комплексний план-проспект власної програми індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ змогли скласти **всього 17% студентів**;

– **70% майбутніх вчителів іноземних мов не змогли відповісти!!!!**

Проаналізувавши відповіді майбутніх вчителів іноземних мов мусимо зазначити, що на даному етапі знання, вміння, навички, активність, мотивація, досвід студентів знаходиться ще на досить невисокому рівні. Тому вони не можуть у повному обсязі скласти власну програму індивідуалізації їхньої професійної підготовки у ВНЗ. Це ще раз переконує в актуальності нашого дослідження.

За напрямками результати у відсотках розподілилися наступним чином: 1 – 50%; 2– 35%; 3 – 15%.

Проаналізувавши все вищевикладене мусимо зазначити, що рівень підготовки і готовності студентів на теоретичному і практичному рівнях досить різняться і має позитивну динаміку. Досить непогані знання майбутні вчителі ще не можуть застосувати у своїй професійній діяльності у повному обсязі. Ми розуміємо, що наші спостереження є лише частиною створеної нами програми дослідження даної проблеми. Подальші дослідження вбачаємо в аналізі психологічних характеристик професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Янгуразова М. Х.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

г. Алматы, Республика Казахстан

**ДЕБАТЫ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛЕМИКО-АРГУМЕНТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Данная статья раскрывает понятие «дебаты» и их роль в формировании полемико-аргументационных способностей студентов языковых специальностей. В основной части представлены схема современных видов дебатов, а также структура проведения игры. Автор дает характеристику умениям, которые развиваются у студентов при использовании дебатов в учебном процессе.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, полемико-аргументационные способности, дебаты, классификация видов дебатов, развитие умений, структура проведения игры.

В настоящее время коммуникативная компетенция личности занимает центральную позицию в образовательном процессе. Приоритетное назначение дисциплины «Иностранный язык» для языковых специальностей состоит в формировании именно коммуникативной компетенции, таким образом, развитие способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителем языка.

«Иностранный язык» как образовательная дисциплина включает в себя развитие коммуникативных навыков, формирование познавательных стратегий и функциональной грамотности, а также формирование полемико-аргументационных способностей (дискуссия, дебаты, диспут, полемизирование, прения). Исходя из этого можно с уверенностью сказать, что дебаты являются эффективным способом формирования полемико-аргументационных способностей.

Дебаты это один из видов словесных соревнований, или, может быть, игра, два или более спикеров (участников) приводят свои аргументы, с целью убедить друг друга [1]. Еще в древней Греции ценили такое умение как правильная формулировка и изложение своей мысли публично. Граждане полиса принимали участие в обсуждении законов с точки зрения этики и права, чтобы путем

голосования определить политику государства. Дебаты как образовательная технология оформились в Великобритании и США в 1930-ые годы и в настоящее время представляют собой важный социально-образовательный феномен, распространенный и популярный во всем мире. Дебаты, представляя собой основную форму ведения спора, отличаются от логической аргументации. Последняя занимается проверкой вещей на предмет последовательности с точки зрения аксиом [2].

Согласно Т. В. Светенко современная классификация видов дебатов представляет такую схему (рис. 1):

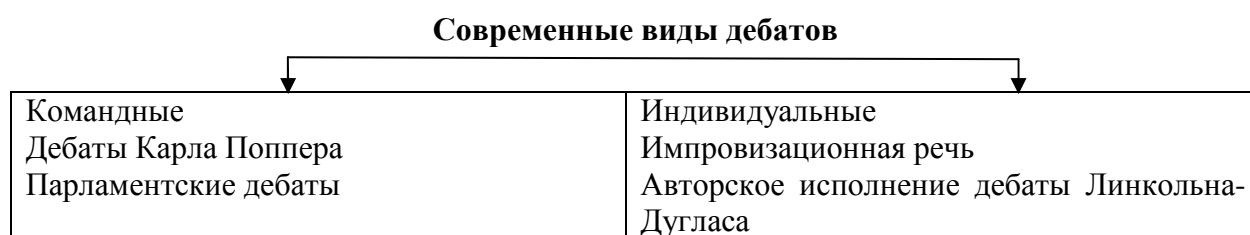


Рис. 1. Современные виды дебатов

В современных высших учебных заведениях используют парламентские дебаты, которые подразумевают имитацию классических парламентских прений. Для проведения дебатов прописаны определенные правила, которые являются основным источником в обучении культуре конструктивного общения. Кроме того, дебаты помогают в развитии логического мышления, способствуют формированию уверенности и убедительности в отстаивании своей позиции [3].

Как было сказано ранее, существует ряд правил проведения дебатов, которые помогают достигнуть цели и желаемых результатов.

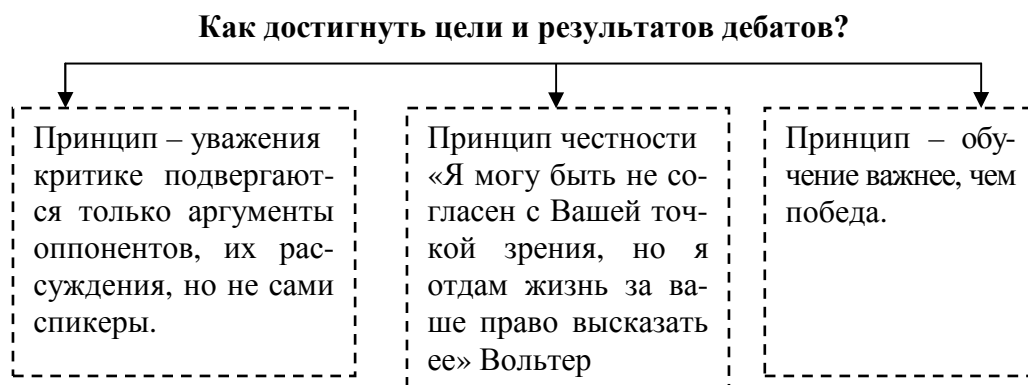


Рис. 2. Достижение цели и результатов дебатов

**Утверждающая команда
(защищает тему игры)**

Первый спикер

- Представляет команду
- Представляет тему, обосновывает ее актуальность
- Дает определение терминам, входящим в тему
- Представляет критерий и точку зрения утверждающей команды
- Обосновывает аспекты рассмотрения данной темы
- Представляет аргументы утверждающей стороны, которые будут доказываться в ходе игры.
- Переходит к доказательству выдвинутых аргументов (по возможности)
- Заканчивает выступление четкой формулировкой общей линии утверждающей команды
- Отвечает на вопросы 3-его спикера отрицающей команды (**3 мин.**)
- Задает перекрестные вопросы 2-ому спикеру отрицающей команды (**3 мин.**)

6 мин.

**Отрицающая команда
(опровергает тему игры)**

Первый спикер

- Отрицает тему (тезис, заявленный утвержд. командой) и формулирует тезис отрицания
- Принимает определения и критерий, представленные утвержд. стороной (или уточняет их)
- Принимает аспекты утвержд. команды или представляет другие
- Представляет аргументы отрицающей стороны, которые будут доказываться командой в ходе игры
- Опровергает аргументы утвержд. стороны, выдвинутые 1-ым спикером утвержд. команды
- Заканчивает выступление
- Отвечает на вопросы 3-его спикера утвержд. команды (**3 мин.**)
- Задает вопросы 2-ому спикеру утвержд. команды (**3 мин.**)

6 мин.

Второй спикер

- Восстанавливает точку зрения утвержд. стороны с помощью гипотез, примеров и доказательств
- Восстанавливает утвержд. кейс (блок доказательств)
- Повторяет наиболее важные аспекты предыдущих доказательств (представленные в выступлении 1-ого спикера утвержд. команды)
- Приводит новые доказательства
- Подробно развивает утвержд. стратегию
- Не приводит новых аргументов
- Заканчивает выступление четкой формулировкой общей линии утвержд. команды
- Отвечает на перекрестные вопросы 1-ого спикера отрицающей команды (**3 мин.**)

5 мин.

Второй спикер

- Восстанавливает отрицающую стратегию с помощью гипотез, примеров и доказательств
- Подробно развивает отрицающую стратегию, обосновывая ее
- Продолжает опровергать утверждающую стратегию
- Приводит новые доказательства
- Не приводит новых аргументов
- Заканчивает выступление четкой формулировкой общей линии отрицающей команды
- Отвечает на перекрестные вопросы 1-ого спикера утвержд. команды (**3 мин.**)

5 мин.

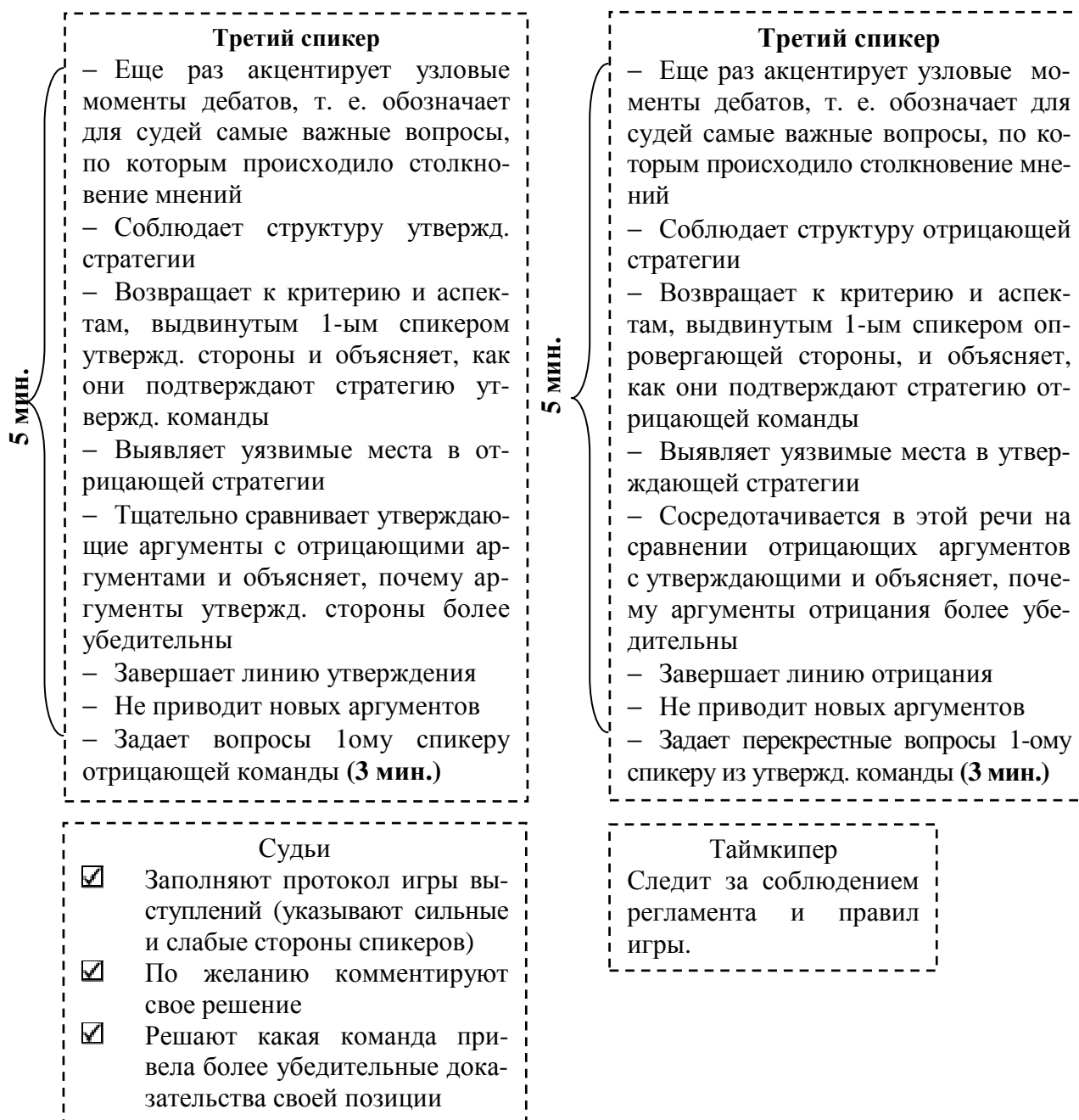


Рис. 3. Структура проведения дебатов

Использование дебатов во время занятий позволяет развить у студентов:

- диалектическое мышление – умение подвергать сомнению факты и идеи; логически выстраивать аргументацию; способность концентрироваться на сути проблемы; убеждать оппонента, слушателей;

- умений и навыков: работы с источниками. Документами, справочными материалами, периодикой и т. д.;

- нравственное сознание (эмпатия и терпимость к различным взглядам);
- запоминание и дальнейшее употребление фраз и выражений (при проведении дебатов на иностранном языке) [4].

Дебаты, как и любая технология, имеют структуру проведения, что позволяет избежать затруднений и непонимания [5].

Основываясь на Концепцию иноязычного образования в Республике Казахстан, согласно национальным и международным стандартам иноязычного образования, учащиеся первых и вторых курсов продолжают изучение иностранного языка, следовательно уровень владения ИЯ приравнивается к уровням В2 и С1. На третьем и четвертом курсах происходит формирование базового языка (С2), а также языка для специальных и академических целей. Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что преподаватели могут использовать дебаты на занятиях иностранного языка для формирования полемико-аргументационных способностей у студентов языковых специальностей, так как их уровень владения ИЯ предполагает активное участие в проведении и обсуждении дебатов [6, с. 17].

Не стоит забывать о том, что одним из условий успешного проведения занятия с использованием дебатов является выбор актуальной и интересной темы для студентов. В тоже время тема должна быть приближена к интересам специальности. Немало важно помнить, что дебаты не должны становиться спором ради спора. Например, *Breakfast is the most important meal of the day; Alcohol should be illegal; Studying grammar is more important than practicing conversation skills; The death penalty; Gun control; Teen botox; Animal testing; Euthanasia; Globalization – for and against*. При выборе темы, можно заранее провести небольшой опрос студентов, который поможет выявить наиболее волнующие для них стороны.

В заключении стоит отметить, что дебаты развивают у студентов навыки, необходимые для эффективного общения в любой сфере человеческой деятельности, вырабатывают критическое мышление. Участие в дебатах предоставляет возможность для развития умения строить систему аргументов с четкими

доказательствами, работать в команде, концентрироваться на сути проблемы и отстаивать решения. Коммуникативная направленность дебатов увеличивает их ценность при обучении студентов языковых специальностей.

Список использованных источников:

1. Материалы сайта Trivium Pursuit [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.triviumpursuit.com/speech_debate/what_is_debate.htm
2. Соловьева С. К вопросу об использовании дебатной технологии на занятиях по иностранному языку в ВУЗе для студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / С. Соловьева. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/26829>
3. Соловьева С. К вопросу об использовании дебатной технологии на занятиях по иностранному языку в ВУЗе для студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / С. Соловьева. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/26829>
4. Мордвинова Е. Использование технологии дебатов в учебном процессе ВУЗа [Электронный ресурс] / Е. Мордвинова. – Режим доступа: <http://www.sibac.info>
5. Светенко С. Путеводитель по дебатам: учеб. пособ. для педагогов и учащихся / Т. Светенко. – М.: Бонфи, 2001. – 296 с.
6. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан / [М. К. Кармысова, А. М. Иванова, Т. Д. Аренова, Б. С. Жумагулова, Т. Д. Кузнецова, С. К. Абдыгаппарова]; под ред. д. ф. н., проф., академика МАН ВШ С. С. Кунанбаева. – Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, 2006. – 17 с.

Інформаційні технології в освітньому процесі

К. т. н. Захарова И. Г.

Европейский университет, Николаевский филиал, Украина

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА

Актуальность проблемы. Образование есть способ формирования знаний и умений. Однако, невозможно получить полноценное образование, не расширив рамки понимания общеобязательных предметов, так называемых нормативных. Качественное образование – это не только узко профильные знания в выбранной профессии, это основательный базис комплекса общеобразовательных наук в их взаимопроникновении и взаимосвязях. Только такое образование обеспечит умение быстро и гибко реагировать на внешние и внутренние изменения в отрасли.

В современной системе образования большую часть материала нормативных дисциплин студенту предлагается освоить самостоятельно. Самостоятельная работа студентов является важнейшей составляющей частью учебного процесса. Это, как правило, конспект проработанных материалов курса, ответы на поставленные вопросы для подготовки к семинарам или практическим работам, составление рефератов (докладов) и так далее. Качество выполнения самостоятельной работы оценивается в процессе тестирования (зачета или экзамена). Соотношение количества часов аудиторных занятий к сумме часов самостоятельных и индивидуальных работ часто не превышает 50%.

Современный студент имеет навыки пользования Интернетом и если он не склонен утруждать себя работой с учебными пособиями и другой рекомендуемой литературой, легко «выудит» нужную информацию из сети. Такого рода реферат мало способствует усвоению нормативного курса, будь-то «Безопасность жизнедеятельности», «Охрана труда», «Экология» и т. д.

Доступность информации ещё не означает её творческое усвоение и умение применить приобретённые знания на практике. Это в значительной степени отражается на качестве подготовки будущего специалиста. Современное производство, как никогда ранее, требует от специалиста и руководителя любого ранга, в частности, умения быстро ориентироваться в информационном поле. Самостоятельная работа может и должна стать ступенью к творческому освоению учебного материала, способствовать более глубокому пониманию взаимосвязей между обязательными дисциплинами, укреплять и расширять базовые знания. Собственно практика написания и оформления самостоятельных работ студентов есть не что иное, как подготовка к написанию дипломного проекта (дипломной работы), её презентации и защиты.

Студентам колледжа и дневного отделения было предложено подготовить по одной из учебных тем дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы охраны труда» в виде презентаций. Студенческие работы были рассмотрены и обсуждены на внеаудиторных занятиях. Результат оказался положительным. Анализ и обсуждение представленных работ позволило

сформировать более полную версию уже «коллективного» конспекта учебной группы в виде слайдов и способствовало повышению качества усвоения материала.

Возможно, что новый подход к форме подачи изучаемого материала будет способствовать повышению интереса студентов к выполнению самостоятельных работ.

К. филол. н. Карлина О. А.

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Анализ социологических исследований, связанных с определением уровня сформированности компетенций выпускников российских вузов, показывает, что на современном рынке труда конкурентоспособными являются работники, которые не только владеют знаниями по профессии, но и способны быстро адаптироваться в той или иной среде и осваивать новые знания и навыки. В связи с этим, вопрос формирования информативной компетенции не теряет своей актуальности.

Реформа системы образования в России проходит в условиях становления информационного общества. Информационное общество – это ступень в развитии современной цивилизации, характеризующаяся увеличением роли информации и знаний в жизни общества, возрастанием доли информационно-коммуникационных технологий, информационных продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте, созданием глобальной информационной инфраструктуры, обеспечивающей эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к информации и удовлетворение их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах и услугах [6].

В современном российском обществе формируется новая система ценностей и складывается новая парадигма образования, в центре которой

находится личность, способная к гибкой смене способов и форм деятельности. Н. И. Гендина [3] считает, что для новой парадигмы образования характерно:

- смещение основного акцента с усвоения значительных объемов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно;
- освоение навыков работы с любой информацией, с разнородными, противоречивыми данными, формирование навыков самостоятельного (критичного), а не репродуктивного типа мышления;
- дополнение традиционного принципа «формировать профессиональные знания, умения и навыки» принципом «формировать профессиональную компетентность».

Обладание субъектом определенными компетенциями формирует компетентность. Информационная компетентность – это качество личности, которое предполагает наличие знаний и умений в области работы с информацией и применения ИКТ, а также способность, готовность и опыт использования средств ИКТ для решения информационных проблем, для самостоятельного получения знаний из информации. Информационная компетентность находит своё отражение в конкретных функциях: познавательной, коммуникативной, адаптивной, нормативной, оценочной и развивающей. Особого внимания заслуживает развивающая функция, так как речь идет не только об усвоении и использовании определенной системы знаний, норм, правил, позволяющих действовать в современном информационном обществе, но и о формировании активной самостоятельной и творческой работы самого субъекта, ведущей к самореализации, самоактуализации [5].

Атрибутом информационного общества, по мнению Гендиной, являются информационно-коммуникационные технологии, открывающие для человека невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям, позволяющие каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни. Однако стремительное увеличение объема информации, используемой современным человеком, делает неэффективными многие традиционные методы обучения, при которых механизмы усвоения и систематизации информации

остаются несовершенными. При этом, как отмечено в Информационном меморандуме Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, «целью развития ИКТ и информационного общества в целом является создание, приобретение, распределение, распространение и оценка знаний» [4; 5].

Использование ИКТ в образовании в разных странах обусловлено рядом причин. Среди них можно выделить:

- 1) изменения в содержании обучения;
- 2) обеспечение различным группам населения доступа к образованию;
- 3) организацию самостоятельного обучения;
- 4) расширение возможностей личности в приобретении, усвоении, использовании знаний.

Возможность быстрого получения необходимой информации является только первым этапом в изучении того или иного предмета. Использование ИКТ позволяет предоставлять адресату нужную информацию в нужный момент. С их помощью учащиеся могут общаться друг с другом и делиться знаниями независимо от того, в какой стране они находятся, какие культурные особенности имеют и какие предметы изучают. Однако применение ИКТ в образовании и обучении требует достижения нового уровня грамотности (информационной грамотности), что невозможно без создания новой технологии приобретения научных знаний и новых педагогических подходов к преподаванию и усвоению знаний. Модернизация программ обучения и методик преподавания должна способствовать активизации интеллектуального потенциала учащихся, развитию творческих и умственных способностей личности, формированию целостного взгляда на мир, позволяющего личности занять достойное место в информационном обществе [4; 9]. Таким образом, информационная грамотность является качеством, необходимым для социальной адаптации личности.

Традиционно информационная грамотность определяется как комплекс необходимых навыков, которые требуются от каждого индивида для того, чтобы «осознавать необходимость в информации, уметь ее найти, дать верную оценку и эффективно использовать необходимую информацию» [1].

В 2006 г. на 72-м Всемирном библиотечном и информационном конгрессе (Генеральной конференции ИФЛА) состоялся Открытый форум ЮНЕСКО, по итогам работы которого было составлено «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни». В данном руководстве представлены Международные стандарты по информационной грамотности, предназначенные для организации обучения в этой области, в которых также названы три важнейших компонента информационной грамотности: способность человека получать, оценивать и использовать информацию.

Знание информационных технологий необходимо, однако проблема информационной грамотности выходит за рамки технических и технологических проблем и становится социальной. Этот факт подтверждается появлением и активным использованием понятия информационная культура, под которой подразумеваются знания и навыки эффективного пользования информацией. Информационная культура предполагает умение поиска нужной информации и ее использования от работы с библиотечным каталогом до просмотра информации в сети Интернет [7]. А. А. Ахаян и О. А. Кизик [2], ссылаясь на мнение исследователей из Университета Огайо, также подчеркивают, что в информационной компетенции помимо умений и навыков обращения с компьютерной техникой важное место занимает умение установить коммуникацию, понять содержание, провести анализ и оценку полученной информации. Именно посредством критического анализа получаемой информации индивидуумы, обладающие информационной компетентностью, оказываются в состоянии успешно управлять собственным образованием на протяжении всей жизни.

Список использованных источников:

1. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. – Chicago: American Library Association, 1989.
2. Ахаян А. А. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся [Электронный ресурс] / А. А. Ахаян, О. А. Кизик // Письма в emissia. offline. Электронный научно-педагогический журнал. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm>
3. Гендина Н. И. Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина // Электронная библиотека. Научные и технические библиотеки. – № 3. – 2007. – Режим доступа: <http://www.intranet.gpntb.ru/subscribe>

4. Кинелев В. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании [Электронный ресурс] / В. Кинелев, Пит Коммерс, Б. Коцик // Информационный меморандум. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – 2005. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru>
5. Тришина С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>
6. Русско-английский глоссарий по информационному обществу: Сто базовых терминов / Британский Совет в России, Институт развития информационного общества. – 2001.
7. Современный экономический словарь ОНЛАЙН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economic-enc.net/word/informacionnaja-kultura-1847.html>

К. пед. н. Предик А. А.

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, Україна

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. У цих умовах революційних змін вимагає змін і система навчання. Саме тому інформатизація освіти сприяє, як забезпеченню сфери освіти теорією і практикою розробки та використання сучасних нових інформаційних технологій, так і орієнтація на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання [4].

Процес інформатизації ґрунтується саме на тому, що інформація стає важливим фактором соціального прогресу. Тому суспільство, яке у своєму розвитку своєчасно не перейде на шлях інформатизації, прирікає себе на історичну відсталість, політичну, економічну залежність і може перетворитися на інформаційну колонію, ті країни, які досягли даної стадії можуть називатися «інформаційним суспільством».

Розвиток інформатизації освіти в Україні пов'язаний з іменами таких видатних і відомих вчених, педагогів, вчителів-практиків, як В. Биков, М. Жалдак, В. Зайчук, М. Згуровський, І. Зязюн, П. Таланчук та ін. Цілеспрямованого

характеру та загальнодержавного значення набув процес інформатизації освіти з часу розроблення і прийняття (1984) Концепції інформатизації освіти і виходу постанови Уряду України щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів, а також студентів вищих педагогічних навчальних закладів (1985) [2]. Аналіз наукової літератури дав можливість визначити стратегічні цілі розвитку інформаційного суспільства в державі:

- прискорення розробки та впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ в усі сфери суспільного життя;
- забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров'я, освіти, науки, культури, охорони довкілля [1].

Інформатизація освіти розглядається науковцями та вчителями практиками в декількох аспектах. Так, у широкому розумінні — це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією; у вузькому – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах. Отже, інформатизація освіти передбачає створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження, показу і використання інформації в інтересах її користувачів [3]. Інформаційно-комунікаційні технології поступово, активно впроваджуються й інтегруються в усі сфери діяльності людини та суспільства, стають могутнім каталізатором і визначальним джерелом їх об'єктивного розвитку.

На сучасному етапі розвитку суспільства і освіти основним об'єктом залишається громадянин (особистість, індивід, дитина), а головна мета інформатизації освіти полягає у формуванні інформаційної культури, активному розвитку особистості, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, підготовці до життя в інформаційному просторі.

Для реалізації зазначеної мети визначимо основними завдання інформатизації освіти:

- підвищення якості освіти за рахунок повного задоволення освітніх потреб населення;
- підвищення інформованості як в середині системи освіти, так і зовні;
- підвищення рівня компетентності в управлінні освітою;
- формування єдиного інформаційного освітнього простору.

Так, науковці П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк зазначають, що інформатизація освіти створює передумови для широкого впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, які забезпечують перехід від отримання знань до оволодіння уміннями самостійно набувати нові знання; дозволяє підвищити рівень науковості шкільного експерименту, наблизивши його методи і організаційні форми до експериментально-дослідницьких методів наук, які вивчаються; забезпечує залучення до сучасних методів роботи з інформацією, інтелектуалізацію навчальної діяльності [1].

Ефективність процесу інформатизації освіти значною мірою зумовлена результативністю створення комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (а саме ІКТ засобів навчання), зокрема програмних засобів навчального призначення [2]. Саме тому сучасний викладач повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про існуючий педагогічний досвід. Необхідними для викладача є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення з допомогою електронної пошти зв'язку зі своїми колегами, студентами та їхніми батьками.

Список використаних джерел:

1. Сучасні інформаційні засоби навчання: навч. посіб. / [П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк]. – К.: Освіта України, 2007. – 536 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения / В. Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5–13.

Бізнес-психологія. Тренінги

К. пед. н. Волошко Л. Б., к. т. н. Лапенко Т. Г.

Полтавська державна аграрна академія, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проблема професійного вигорання традиційно досліджується науковцями у контексті професійного самовизначення та професійної адаптації представників різних професій. Особливої актуальності це питання набуває для професій типу «людина-людина», до яких відноситься професія викладача вищого навчального закладу.

Термін «професійне вигорання» належить Х. Дж. Фрейденбергеру (1974 рік), під яким автор розумів характеристику психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженої атмосфері при наданні професійної допомоги. Найпоширенішим у науковій літературі для оцінки професійного вигорання є підхід, запропонований К. Маслач, С. Джексон. Вони характеризують синдром «професійного вигорання» як трикомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень [1; 2].

Рівень професійного вигорання серед викладачів у силу специфіки фаху вважається одним із найвищих. Наукові дослідження особливостей педагогічної діяльності показали, що праця викладача знаходиться у «групі ризику»,

характеризується напруженістю, підвищеною відповідальністю, наявністю широкого кола обов'язків, що зумовлює її хронічну стресогенність. Діяльність викладачів постійно пов'язана із спілкуванням з великою кількістю осіб, тому вони схильні до симптомів поступового емоційного стомлення. До того ж професійна діяльність викладача зобов'язує мати високий рівень професіоналізму, легко й швидко адаптуватися до складних умов педагогічної діяльності та адекватно реагувати на різні обставини.

Суттєвим стресогенним фактором виступає організаційно-методична та наукова робота, яка часто буває понаднормовою, що призводить до фізичного та психічного виснаження. У порівнянні з початком у кінці навчального року у викладачів збільшуються показники пересичення діяльністю, стресу, знижуються показники гедонічних відчуттів, фізичного здоров'я. Отже, безліч стресогенів, які безперервно діють протягом професійної діяльності викладача, формують синдром професійного вигорання.

Прояви стресу в роботі викладача різноманітні: підвищена тривожність, виснаження, роздратованість, фрустрованість, вибіркові неадекватні емоційні реакції, спустошеність, редукція професійних обов'язків. Серйозним негативним проявом професійного вигорання може стати порушення професійної комунікації та ригідність. Зокрема, закріплення впливу настрою на педагогічну діяльність негативно позначається на якості викладацької діяльності, стосунках зі студентами. Ригідність мислення педагога означає закритість до змін, небажання вносити елементи новизни в методику викладання, відсутність творчого підходу до роботи, оскільки це вимагає ризику та додаткових втрат енергії, які є великою загрозою для вже виснаженої особи. На нашу думку, для педагога професійне вигорання можна розглядати як функціональний стереотип, оскільки він дає змогу дозувати та економно використовувати наявні ресурси. Через пересиченість контактами сфера економії емоцій у викладачів часто розповсюджується навіть на близьких людей.

Професійне вигорання педагога виявляється на психофізіологічному, емоційному та поведінковому рівнях організації особистості. Наслідки професійної

деформації проявляються індивідуально по-різному в кожного викладача, але загалом вони є типовими для працівників освіти.

На психофізіологічному рівні вигорання часто проявляється як хронічна втома, відчуття емоційного і фізичного виснаження, астенія, зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості, розлади різних систем організму. На емоційному рівні синдром вигорання проявляється в депресивних станах, частому переживанні негативних емоцій без видимих зовнішніх причин, неусвідомленому неспокої, підвищеній тривожності. Прояви професійного вигорання на поведінковому рівні: зниження ентузіазму в роботі, зростаюча радикальність негативних оцінок студентів і колег та їхньої діяльності, постійний брак часу, втрата інтересу до улюблених занять і зосередження на якійсь одній стороні життя. У сфері міжособистісних відносин може спостерігатися дистанціювання, підвищена неадекватна критичність, нетерпимість, звинувачення, спалахи невмотивованого гніву.

Дані літератури та власний педагогічний досвід свідчить, що до більш швидкого розвитку синдрому вигорання закономірно схильні найбільш сумлінні викладачі, віддані справі й захоплені роботою. Зневіра себе у професії для викладача є вкрай негативним явищем, оскільки від цього страждають студенти.

Професійне вигорання педагога поступово руйнує особистість фахівця, у результаті відбуваються порушення і деформація професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому. Цей феномен стосується не лише професійної діяльності, але й всіх сфер життєдіяльності, зачіпаючи гармонію внутрішнього світу особистості. Професійна деформація є передвісником професійної деструкції педагога.

Таким чином, синдром вигорання педагога є особистісною професійною деформацією внаслідок емоційно утруднених або напружених відносин у системі «людина-людина», яка розвивається в часі. Оскільки професійна деформація має негативний вплив на особистість та на професійну діяльність викладача, актуальним питанням залишається здійснення необхідних профілактичних заходів з метою запобігання її виникненню та подальшого подолання.

Список використаних джерел:

1. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Електронний ресурс] / К. Маслач. – Режим доступу: <http://www.resources.com.ua/news/48034.html>

Капацина А. О.

Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОУПРАВЛІННЯ У МЕНЕДЖЕРІВ ПО РОБОТІ З КЛІЄНТАМИ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ

В умовах докорінної перебудови всіх сторін життя суспільства, утвердження української держави на міжнародному рівні надзвичайно гостро виступає проблема професіоналізму в усіх сферах буття: в політиці, економіці, освіті, виробництві і ін. Соціальна та політична нестабільність, економічна криза зумовлюють суттєві зміни традиційних структур як системи підготовки взагалі, так і професійної зокрема. Отже, виникає гостра соціальна потреба в ефективній підготовці нового типу спеціалістів – професійних менеджерів з розвинутим економічним і особливо творчим мисленням. Нова система господарювання зацікавлена у формуванні особистості, яка здатна діяти демократичними методами, реагувати адекватно на критику, об'єктивно оцінювати себе та інших. Саме тому професійно зрілі, компетентні особистості, котрі б характеризувалися високими організаторськими, комунікативними, проєктивними і креативними здібностями, вкрай необхідні в сфері менеджменту.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема професійного становлення особистості, висвітлюючись в роботах К. О. Абульханової-Славської, А. Г. Асмолова, М. Й. Боришевського, Л. Ф. Бурлачука, О. І. Власової, А. О. Деркача, В. М. Дюкова, В. П. Казміренка, Л. В. Кондрашової, Л. А. Кияшко, І. А. Кузьміна, С. Д. Максименка, Н. Ю. Максимової, Л. Е. Орбан, Л. В. Сохань, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, А. В. Фурмана, Т. С. Яценко та ін., знаходить своє

вирішення у психологічній науці шляхом розкриття концептуальних положень на предмет вузівської підготовки майбутнього спеціаліста (О. В. Киричук, Л. В. Кондрашова, М. Н. Корнєв, Г. В. Марковець, Л. М. Марковець, Г. Й. Юркевич, Л. П. Овсянецька, М. І. Пірен, В. Т. Циба та ін.), прогнозування професійної діяльності випускника вузу (І. В. Бестужев-Лада, І. В. Остапенко, Ю. Л. Трофімов), місця і ролі керівника в управлінському процесі (В. П. Казміренко, Л. М. Карамушка, Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко, І. Н. Семенов, А. Ю. Трофімов, В. В. Третьяченко, В. М. Шепель, А. Я. Шестюк). В психологічній науці рефлексивна специфіка мислення менеджерів характеризується В. М. Дюковим, В. Г. Зазикіним, М. А. Мельник, І. Н. Семеновим, А. В. Советовим, А. Л. Смутьсоном, В. П. Чернишовим та ін.

В Україні сьогодні, окрім класичної вишівської, існують і такі форми підготовки персоналу, як ділові тренінги та коучинг. Коучинг як метод розвитку управлінських кадрів у нашій країні відомий недавно. Коучинг – це метод консультування та супроводу клієнта, направлений на найбільш швидке, економічне та ефективне досягнення його цілей.

Історія виникнення коучинга витікає з 80-х років ХХ століття, коли американський консультант з фінансового планування Томас Леонард зрозумів, що його найуспішніші клієнти хочуть більшого, ніж просто фінансового супроводу, а саме того, що можна назвати сьогодні плануванням життя. Вже маючи успіх та позитивне мислення, такі клієнти не відчували справжніх проблем та криз, з якими треба було навчитися справлятися. Їм просто треба було визначити, чого вони хочуть від життя і в який саме час. Через певний проміжок часу Леонард запозичив із спорту термін «коуч», котре стало визначальним серед професіоналів в цій сфері. На початку 90-х років термін «coaching» був введений до бізнес-термінологіє Джоном Уйтмором, британським бізнесменом та консультантом. Коучинг був об'явлений професією в 2002 році на Всесвітній Конференції Міжнародної Федерації Коучинга.

У формувальному експерименті, метою якого був професійний ріст менеджерів по роботі з клієнтами, використовувався коучинг як засіб розкриття

особистісного потенціалу працівників. Зокрема, найбільш ефективною виявилася коучингова технологія GROW, розроблена американським коучем Д. Уітмором [10].

В нашому експериментальному дослідженні брали участь 156 менеджерів по роботі з клієнтами з різних організацій м. Києва (ЗАТ «Київстар», ЗАТ «ТНК – British Petroleum», ЗАТ «Баядера», банка «Надра» та ін.) З них жінок було 95 осіб, чоловіків – 61 особа. Середній вік опитуваних – 29 років. Формувальний експеримент тривав 6 місяців. Для дослідження отриманих результатів ми використали декілька методик, з яких досить інформативна «Здатність до самоуправління», розроблена Н. М. Пейсаховим.

Діагностична методика включає вісім шкал.

1. Аналіз протиріч (орієнтування в ситуації). Менеджер формує суб'єктивну модель управлінських обставин, ставить собі питання на кшталт «Що трапилось?», «чому зараз не виходить так, як раніше?», «Які обставини сприяють чи заважають робочому процесу?».

2. Прогнозування. Менеджер формує модель-прогноз, яка заснована на аналізі минулого і теперішнього, на аналізі протиріч між минулим та теперішнім. Він також намагається отримати відповіді на питання: «Чи можна щось змінити?», «Що саме може змінитись, коли я буду чинити певні дії?» та ін.

3. Постановка мети. Це процес створення системи цілей, співвіднесення їх між собою і вибору оптимальних. При виборі цілей їх порівнюють між собою за тривалістю, суб'єктивною привабливістю, ступенем зусиль, які треба докласти тощо.

4. Планування. Менеджер створює модель засобів досягнення мети і послідовності їх застосування.

5. Критерії оцінки якості. Менеджер розробляє систему показників, які вказують на те, наскільки успішно і повністю досягнута мета.

6. Прийняття рішення. Це перехід від плану до активних дій.

7. Самоконтроль. Збір інформації про те, як перебігає виконання плану в реальному вимірі.

8. Корекція. Передбачує зміну реальних дій, поведінки, спілкування, переживань, а також самої системи самоуправління.

Після проведення формувального експерименту було отримано такі результати.

Таблиця 1

№	Шкала	Менеджери-чоловіки		Менеджери-жінки	
		До коучингу	Після коучингу	До коучингу	Після коучингу
1.	Аналіз протиріч	24	32	32	40
2.	Прогнозування	12	31	29	37
3.	Постановка мети	22	33	25	39
4.	Планування	13	35	24	40
5.	Критерії оцінки якості	14	28	18	33
6.	Прийняття рішень	15	35	12	34
7.	Самоконтроль	24	33	13	32
8.	Корекція	13	25	28	37
Всього :		17,1	31,5	22,6	36,5

Висновки. Як свідчать отримані дані, жінки-менеджери в цілому показали більш високий професійний ріст в результаті занять коучингом. Зокрема, найбільш значимих результатів було досягнуто в сфері аналізу протиріч, планування, корекції. Порівняно з жінками нижчі результати у менеджерів-чоловіків можна пояснити слабким бажанням надалі реалізовуватися в сфері роботи з клієнтами.

Коучинг як метод розкриття потенціалу робітника і досягнення його цілей довів свою високу ефективність на практиці.

Список використаних джерел:

1. Вагин И. Практический коучинг / И. Вагин, П. Рипинская. – М.: АСТ; Астрель, 2004. – 304 с.
2. Грант Э. Коучинг принятия решений / Э. Грант, Д. Грин. – СПб.: РЕЧЬ, 2002. – 230 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг / М. Дауни. – М.: Добрая Книга, 2005. – 320 с.
4. Смарт Дж. К. Коучинг / Дж. К. Смарт. – СПб.: НЕВА, 2004. – 168 с.
5. Довбня С. Кому нужен коучинг / С. Довбня // Топ-менеджер, 2003. – № 6. – С. 128–132.
6. Кичаев А. Технологии достижения целей. PR-пособие в стиле коучинг / А. Кичаев. – М.: ГроссМедиа, 2004. – 275 с.
7. Коучинг: истоки, подходы, перспективы. Сборник. – СПб.: Речь, 2003. – 110 с.
8. Уитворт Л. КоАктивный коучинг / Л. Уитворт, Г. Кимси-Хаус, Ф. Сэндал. – М.: МАК, 2004. – 430 с.
9. Сорокоумов А. Стратегии успеха в эпоху перемен. Коучинг игроков в бизнесе / А. Сорокоумов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
10. Уитмор Д. Коучинг высокой эффективности / Д. Уитмор. – М.: МАК, 2005. – 250 с.

К. філол. н. Колесниченко Н. Ю.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна

**ІЗ ДОСВІДУ ІНТЕГРАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
БАКАЛАВРІВ В КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

В умовах глобалізації неминуче підвищується конкуренція на ринку праці й росте трудова мобільність, а у світлі інтенсивного розвитку технологій відбувається швидке старіння професій і зростає необхідність набуття нових компетенцій, затребуваних на ринку праці, а також здатності до професійної іншомовної комунікації. Через це освіта впродовж життя («*long life education*» або «*life long learning*») – це єдина можливість особистості бути завжди затребуваним у будь-яких соціально-економічних умовах. Навчання протягом усього життя, як нова парадигма безперервної освіти, відбиває й зростаючу роль знань у сучасному інформаційному суспільстві (як «суспільства, заснованого на знаннях»), визнання необхідності створення відповідних умов, що забезпечують доступ до освіти й навчання сучасного покоління студентської молоді.

З огляду на означені вище тенденції, сучасна вища освіта повинна здійснюватися на засадах інтеграції професійної й іншомовної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Порівняльний аналіз способів інтеграції професійної й іншомовної підготовки конкурентоспроможних фахівців у вищій школі України й найбільш розвинутих зарубіжних країн показав, що перш за все мають місце загальні тенденції: підвищення рівня підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці; наступність освітніх програм різного рівня; інтеграція освіти, науки, виробництва й соціокультурної практики; підвищення методологічної культури науково-педагогічних кадрів вищої школи. Наявність загальних тенденцій у процесі інтеграції професійної й іншомовної підготовки конкурентоспроможних фахівців свідчать про взаємозалежність і можливість

взаємного зближення й синхронізації дій, а також взаємодоповнюваності національних освітніх систем на шляху формування єдиного освітнього й наукового простору вищої школи як найбільш ефективної форми реалізації завдань майбутнього. Національні ж особливості в процесі інтеграції професійної й іншомовної підготовки конкурентоспроможного фахівця в різних країнах зумовлені певними соціально-економічними чинниками й специфікою розвитку систем вищої освіти.

Як зазначають науковці, сьогодні вже створені й апробовані деякі з механізмів інтеграції професійної й іншомовної підготовки конкурентоспроможних фахівців у вищій школі. Серед них визначено наступні:

- проблемно-тематична й цільова інтеграція фахових і гуманітарних дисциплін, що зумовлює системну цілісність дисциплінарних знань, умінь і навичок, погоджене вивчення теорій, законів, понять, загальнонаукових методів пізнання й методологічних принципів;

- суб'єктна інтеграція провідних учасників вищої освіти, що зумовлює участь студентів як суб'єктів педагогічного процесу в цілепокладанні, плануванні, організації, коректуванні власного освітнього маршруту, виконання ними різних соціально-професійних ролей (дослідник, лектор, рецензент, перекладач і ін.) під керівництвом викладача;

- інтеграція теоретичних і практико-орієнтованих занять, що забезпечує їх системну цілісність, а також стимулювання й мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів;

- інтеграція професійних і білінгвальних знань, що зумовлює здатність майбутнього фахівця до професійної іншомовної комунікації через їх ефективну самореалізацію в особистісному (ціннісно-значеннєвому), діяльнісному (проектно-творчому), комунікативному (вербально-процесуальному) просторі [1, с. 48].

Суттєво, що білінгвальна складова професійної компетенції майбутнього фахівця бакалаврського рівня освіти – це інтегративна якість його особистості, що відбиває:

– когнітивні (позитивне мислення, ціннісно-значеннєва орієнтація, наявність мовної і цілісної гуманітарної картин світу, здатність виділяти загальне й культурно-специфічне в розвитку різних країн і цивілізацій);

– нарративні (знання фонетики, лексики, граматики рідної та іноземної мови, вміння використовувати ці знання рецептивно й продуктивно в певному мовному та іншомовному контекстах; розвиток навичок зіставного аналізу мовних форм і одиниць; здатність здійснювати вибір і використання мовних форм для вираження певних комунікативних намірів у конкретних ситуаціях професійного й іншомовного спілкування);

– конативні (досвід професійної іншомовної комунікації, здатність до співробітництва, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії) характеристики особистості.

Наш власний педагогічний досвід засвідчує, що формування білінгвальної складової професійної компетенції майбутніх бакалаврів романо-германської філології як майбутніх вчителів іноземних мов на засадах інтеграції професійної й іншомовної підготовки зумовлює не тільки ефективність їхнього професійного становлення, усвідомлення особистісного сенсу професійно-педагогічної діяльності й забезпечення успішності кар'єрного зростання, але й формування готовності навчатися все життя. Цьому сприяє створення таких педагогічних умов їхньої професійної підготовки, які забезпечують дієвість наступних складових: інформаційної, що на підставі діалогового характеру процесу навчання зумовлює підготовку інформаційно-орієнтованої особистості; креативної (виробництво творчих ідей), що мприяє формування здатності до пошуку принципово нових підходів рішення відомих завдань, самореалізації, критичному аналізу й інноваційному прогнозуванню результатів своєї діяльності й відносин, участь студентів-бакалаврів у розробці й реалізації науково-освітніх і науково-виробничих проектів.

Список використаних джерел:

1. Айнутдинова И. Н. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях глобализации образования: компаративистский подход: монография / И. Н. Айнутдинова. – Казань, 2009. – 118 с.

К. т. н. Кузьменко М. Г., Рижкова Т. Ю.

Полтавська державна аграрна академія, Україна

САМОНАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Підготовка компетентної особистості – це основна задача сучасної освіти, зумовлена конкуренцією на ринку праці, який потребує фахівців, здатних до ефективної роботи на рівні світових стандартів, спроможних орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, швидко перебудовувати свою діяльність у відповідності до нових умов, готових до постійного самовдосконалення, соціальної та професійної мобільності. Ці характеристики особистості визначають її професійну компетентність.

Проблему формування компетентної особистості досліджували І. Агапов, Н. Бібік, В. Болотов, Л. Ващенко, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, І. Зімня, О. Локшина, В. Лозова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, С. Ракова, І. Родигіна, О. Савченко, В. Серіков, В. Свистун, Л. Сохань, Ю. Тартур, А. Хуторський, М. Чошанов, С. Шаповалов та інші. Проте проблема формування компетентної особистості шляхом її самонавчання вивчена мало, що і стало метою нашого дослідження.

Приєднання України до Болонської угоди вимагає, щоб технології навчання були переорієнтовані на технології самонавчання. У відповідності до цього, необхідно не формувати особистість, а створювати умови для її саморозвитку. Студентів необхідно забезпечити друкованими та електронними підручникам, навчальними і методичними посібниками, навчальними комп'ютерними програмами, доступом до Інтернету, засобами самоконтролю та сучасним лабораторним обладнанням. Змінюється і функція викладача у навчальному процесі. Викладач повинен навчити студентів самостійній роботі в інформаційно-навчальному просторі, сформуванню в них пізнавальний інтерес і внутрішню потребу в самоконтролі, перейти від статистично-орієнтованих до особистісно-орієнтованих методів оцінки сформованості особистісних характеристик і когнітивної сфери студента. Організація

навчального процесу повинна враховувати життєві цілі й особистісні цінності студента та направлена не тільки на формування знань, умінь і навичок, а й на розуміння їх значущості для майбутньої професійної діяльності. З цією метою ми у вступній лекції та на початку вивчення кожного модуля і нової теми пояснюємо значення навчального матеріалу для формування фахової компетентності. При такому підході до організації навчального процесу пізнавальний інтерес виступає рушійною силою самонавчання.

Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить, що найбільш активно відбувається формування компетентної особистості при особистісно-орієнтованому, діяльнісному і розвивальному підходах до організації навчального процесу. Діяльнісний підхід виник на основі праць Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна і був розвинутий та досліджений багатьма вченими. Діяльнісний підхід у навчанні – це планування й організація такого навчального процесу, в якому визначальне місце відводиться активній самостійній навчально-пізнавальній діяльності студентів. На нашу думку, запровадження у систему вищої освіти України Європейської кредитно-трансферної системи актуалізує цей спосіб навчання. Студенти, вивчаючи самостійно більшу частину навчального матеріалу, знаходяться під постійним поточним і модульним контролем, що спонукає їх до активної навчально-пізнавальної діяльності. Особистість, яка систематично самонавчається, виробляє в собі здібність ставити перед собою цілі та прагне їх досягти, самостійно вибирати або розробляти нові способи навчальної діяльності, щоб оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками, а, значить, і новими компетенціями.

Незважаючи на те, що самонавчання найбільш ефективно забезпечує саморозвиток особистості, його необхідно проводити після навчання під керівництвом викладача. Адже під час навчання студенти здобувають компетентності необхідні для самонавчання, яке виступає як «глибоко усвідомлена творча діяльність з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної та інших видів діяльності, набуття на цій основі необхідних знань,

навичок і умінь та формування якостей, що забезпечують саморозвиток особистості» [2, с. 42]. Під час самонавчання відбувається розвиток само-свідомості і, як результат, формування нової якості особистості, що спонукає її до подальшого самонавчання і оволодіння новими компетенціями. Щоб цей процес був успішним, викладачу необхідно аналізувати складність та здійснювати відповідну диференціацію завдань для самостійної роботи у відповідності до рівня знань, умінь і навичок та особистісних психологічних якостей студентів. При цьому складність завдань необхідно підвищувати як в межах одного заняття, так і на протязі навчального семестру, враховуючи особистісні якості студента. Адже, як наголошує Л. Виготський, лише те навчання є добрим, правильно організованим, що гарантує розвиток розумових здібностей особистості [1]. Позитивно впливає на виконання цих завдань переконання студентів в тому, що вони їм посильні. Без такої попередньої роботи викладача студент може не виконати завдання, що викличе зневіру в своїх силах, негативне відношення до вивчення навчальної дисципліни і руйнацію мотивації учіння.

Для організації самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни ми пропонуємо використовувати навчально-методичну картку, що має вигляд таблиці, структурованої за темами. До кожної теми наводяться завдання, відповідна їм кількість годин, опис форм і засобів контролю, список інформаційних джерел. Також зазначаються компетенції, які є дидактичною метою самонавчання за кожною темою.

Отже, в сучасній освіті самонавчання, сплановане на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного і розвивального підходів, відіграє провідну роль у підготовці компетентної особистості та її самовдосконаленні.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Трофимова Н. М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н. М. Трофимова, Е. И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42–48.

К. х. н. Лысенкова А. В., к. х. н. Филиппова В. А., Чернышева Л. В.

Гомельский государственный медицинский университет, Республика Беларусь

**СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Белорусская образовательная модель зарекомендовала себя, как гарантирующая качественное фундаментальное образование в области естествознания. В связи с этим спрос на белорусское высшее образование постоянно увеличивается. Подготовка иностранных специалистов является общепризнанной и распространенной международной практикой. Не вызывает сомнений тот факт, что данное явление способствует росту престижа национальной системы образования. Можно выделить целый ряд причин привлекательности университетского образования в нашей стране для иностранных студентов. Во-первых, меньшие материальные затраты по сравнению с другими европейскими странами. Во-вторых, высокий уровень преподавания, как на русском, так и на английском языках. В-третьих, благожелательная атмосфера и политическая стабильность в стране.

С экономической точки зрения иностранные студенты – это источник валюты, причем не только в систему образования, но и в экономику страны в целом. По данным Министерства образования РБ доход от подготовки иностранных граждан на платной основе в 2012/2013 учебном году составит около 20 млн. долларов. Согласно информации Минобразования, основная доля экспорта услуг образования в Беларуси в настоящее время приходится на страны СНГ. Между тем, в отечественных вузах обучаются представители 88 стран мира: студенты из Туркменистана – 5889 человек (48,5%), представители Китайской Народной Республики – 2068 человек (17%), граждане России – 1011 человек (8,3%). По прогнозам Минобразования в 2013 году в структуре экспорта образовательных услуг будут доминировать страны СНГ, Центральной Азии, Юго-Восточной и Юго-Западной Азии. Что касается Африки, то с этого континента «в центр Европы» за знаниями приедут студенты из Нигерии, Ганы, Маврикия.

Для привлечения большего числа иностранных студентов в вузах разрабатываются программы на английском языке и оптимизируются условия поступления. К 2015 году экспорт образовательных услуг белорусских университетов планируется увеличить более чем втрое.

При обучении иностранных студентов необходимо уделять особое внимание вопросам адаптации в новых социально-культурных условиях. В зарубежной историографии, посвященной проблемам адаптации иностранных студентов в иной культурной среде, распространено мнение о том, что функционирование тех или иных механизмов адаптации зависит как от страны происхождения, этнической принадлежности, уровня знания английского языка, так и от того, представителями коллективистской или индивидуалистической культуры являются субъекты образовательного процесса [1; 2].

В современной педагогике распространена примерно следующая классификация основных групп проблем иностранных студентов.

1. Проблемы выбора образовательно-профессионального маршрута.
2. Проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности, включая лингвистические проблемы.
3. Проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой.
4. Проблемы безопасности жизнедеятельности.
5. Проблемы организации досуга и овладения дополнительными знаниями и навыками.

В первое время по прибытии в Россию главными проблемами иностранных студентов становятся постановка на миграционный учет, поселение в общежитии, освоение местной системы общественного транспорта. Эти проблемы являются универсальными для иностранных студентов из любого региона. По сравнению с местными сверстниками, иностранные студенты испытывают более серьезные трудности с адаптацией к обучению в вузе, подвержены большим стрессам при внедрении в студенческую жизнь. Некоторые исследователи даже относят студентов-иностранцев к группе риска, склонной к девиантному пове-

дению, в том числе к суицидальному, отмечая, что одной из главных причин такого поведения является сложность адаптации именно к образовательному процессу в вузе. Интересно, что при этом иностранные студенты по сравнению с местными сокурсниками, как правило, имеют более серьезные, хотя и не всегда обоснованные, научные и карьерные устремления, так как выбор вуза за рубежом (всегда «далеко от дома») в большинстве случаев более мотивирован, чем выбор вуза на родине (нередко, «потому что близко от дома») [3].

Учитывая многоаспектность проблематики, эффективное педагогическое сопровождение иностранных студентов требует создания новых методологий образовательного процесса [4]. На наш взгляд, коучинг методология является тем инструментом, который позволит оптимизировать процесс обучения иностранных студентов в белорусских университетах. Коучинг возник на стыке психологии, менеджмента, философии, аналитики и логики. Технологии коучинга могут с успехом применяться в процессе преподавания разных дисциплин и открывают множество перспектив для совершенствования процесса обучения. Внедрение коучинга стимулирует творческий поиск решений и поддерживает решимость преподавателей в процессе развития научно-методических умений. Коучинг создает креативную атмосферу, особое пространство, т. е. создает условия, направленные на развитие научно-методических умений преподавателей высшей школы.

Процесс внедрения коучинга в образовательное пространство вуза предполагает:

- установление партнерских взаимоотношений между студентами и преподавателями;
- совместное определение задач научно-методической деятельности;
- исследование текущей проблемы (ситуации) в процессе развития научно-методических умений;
- определение внутренних и внешних препятствий на пути к результату;
- выработку и анализ возможностей для преодоления трудностей в решении проблемы развития научно-методических умений.

Внедрение коучинговой системы педагогического сопровождения иностранных студентов на всех этапах образовательного процесса может повысить привлекательность белорусских вузов и дать ощутимый экономический эффект, так как дружественная, комфортная и безопасная среда обучения и проживания вдали от дома – один из определяющих факторов при выборе зарубежного образовательного маршрута.

Список использованных источников:

1. Поздняков И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И. А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 37–49.
2. Витковская М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестник РУДН. – 2005. – № 6–7. – С. 267–283.
3. Фахрутдинова Э. З. Межкультурная коммуникация и современные тенденции в обучении иностранных студентов / Э. З. Фахрутдинова // Национальный исследовательский университет в системе непрерывного образования: сб. науч. статей. – Пермь: ПГУ, 2011. – С. 246–247.
4. Князева Е. М. Особенности обучения иностранных студентов химии / Е. М. Князева, Л. Н. Курина // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 6 – С. 39–43.

Склярєнко О. М.

Горлівський інститут іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ

Проблемами життєтворчості займалися такі зарубіжні та вітчизняні дослідники, як К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, А. Г. Асмолов, Ш. Бюлер, Л. С. Виготський, Є. І. Головаха, І. С. Кон, Д. А. Леонтьєв, К. Левін, Б. Ф. Ломов, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейн, Х. Томе, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та інші. Серед сучасних українських вчених слід зазначити Г. О. Балла, М. Й. Боришевського, Л. Ф. Бурлачука, О. А. Донченко, О. В. Киричука, Ю. Н. Пахомова, В. О. Роменця, М. В. Савчина, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Титаренко та інших.

Але слід зауважити, що питання життєтворчості є недостатньо розкритим в науковій психологічній літературі. Досліджені окремі складові життєтворчості:

формування компетентності особистості у соціальному та психологічному вимірі (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, О. О. Бодальов, Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. М. Швалб, Т. С. Яценко та ін.), онтогенетичний розвиток як життєздійснення та життєтворчість (К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Ю. В. Мороз та ін.). Процеси життєтворчості пов'язуються вченими з особливою спрямованістю особистості (І. Бех, В. Моляко, П. Єршов, М. Каган, С. Максименко, А. Сухоруков, С. Степанов, М. Савчин та ін.), розвиненої індивідуальності (Н. Ануфрієва, О. Саннікова, В. Татенко, Н. Чепелева та ін.) [1–4; 6; 8; 9].

Згідно із концепцією українських учених, особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, направлена на творче проектування і здійснення її життєвого проекту. Розробляючи, коригуючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість опановує мистецтво жити – уміння, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів і технологій життєтворчості. Життєтворчість виступає способом рішення життєвих завдань. Це процес впорядкування особистісної подієвої картини життя, процес її самовдосконалення [2; 4].

До структури життєтворчості особистості відносять сукупність індивідуально-особистісних та соціокультурних елементів:

- створення проєкції особистості в майбутньому у вигляді цілей, життєвих програм та планів, стратегії життя;
- корекцію цієї проєкції під впливом суспільного ідеалу і культури, що, у свою чергу, проявляється у формуванні самосвідомості особистості, зокрема у таких її аспектах, як самопізнання, самооцінка та саморегуляція поведінки;
- розвиток відповідного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, що спрямовують особистість на творчу активність, самореалізацію та самоутвердження;
- діяльність особистості щодо розкриття свого творчого потенціалу та самотворчого здійснення своїх цілей, планів, ідеалів;

– когнітивну та емоційну самооцінку досягнень та невдач особистості на шляху власної життєтворчості [2].

Чинниками формування культури життєтворчості особистості вважаються соціокультурне середовище, сім'я, освіта, засоби масової інформації, виховання і самовиховання. Вказується, що загальною особливістю різних чинників, що впливають на формування і розвиток особистості, є те, що вони спрямовані на вироблення в людині активно-діяльної позиції щодо універсальних, світоглядно-ціннісних орієнтирів і творчо-гармонійного ставлення до об'єктивного середовища [2].

Самореалізуючи себе як унікальну особистість, людина максимально ефективно, оптимально життєдіє, розбудовуючи й стверджуючи себе. Життєтворчість передбачає задіяння усього потенціалу людини – знань, переконань, схильностей, почуттів, переживань, уподобань, волі, емоцій, мислення. Показником адекватності життєдіяльності людини є міра її самотворчого оприявлення, підготовленість до життя, уміння не втрачати свого єства, своєї природи, а не відповідність зовнішнім нормам і зразкам [6].

Таким чином, ми бачимо, що проблема життєтворчості є досить новою і актуальною. Багато дослідників займалися вивченням різних аспектів життєтворчості.

Суть проблеми вирішувалась у поняттях «життєтворчість», «культура життєтворчості особистості», «стратегія життя», «життєтворча активність особистості» «самореалізація», «смыслопобудова», «здатність до життєтворчості» та інші. Було показано структуру життєтворчості особистості, чинники, які впливають на її формування, особливості її прояву в суспільстві. Але повної, вичерпної моделі життєтворчості сучасної людини немає.

В наших подальших дослідженнях ми вважаємо доцільним визначення вікових особливостей прояву життєтворчості особистості, а також особливостей її прояву у людей різної професійної спрямованості.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз: наукове видання. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
3. Джура О. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження життєтворчості особистості / О. Д. Джура // Нова парадигма: журнал наук. праць; голов. ред. В. П. Бех. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 83. – С. 4–10.
4. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ / [В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др.]. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.
5. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии: матер. сообщ.; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
6. Максюта М. Є. Онтологія самобуттійності життя людини / М. Є. Максюта [Електронний ресурс] // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2008. – № 70. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_70/Maxuta.pdf
7. Резник Т. Е. Жизненные стратегии личности / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник // Социологические исследования. – 1995. – № 12. – С. 100–105.
8. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В. М. Ямницький. – О.: ПНЦ АПН України; СВД М. П. Черкасов, 2006. – 362 с.
9. Яновська Л. В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Л. В. Яновська. – О.: Південноукр. держ. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2006. – 19 с.

К. пед. н. Тарасенко Л. В., Арбузникова О. С.

Одеська національна академія зв'язку імені О. С. Попова, Україна

ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У професійному науково-технічному перекладі найбільші труднощі виникають при передачі лексичних одиниць тексту оригіналу. Як показує аналіз співставлення англо-українських науково-технічних перекладів, головні помилки в перекладі зустрічаються в галузі лексики в найбільш динамічному в семантичному відношенні різні мови науки та техніки. Ці помилки вміщують як випадки неправильного перекладу термінів, так і випадки невірної передачі загальнонаукових слів, при чому останні суттєво перевищують.

Результати багатьох статистичних досліджень показують, що частина термінів вузької предметної галузі, інакше кажучи, особисто термінів, не перевищує 25%, в той час, як більше 75% лексики складають слова-не-терміни (загально вживані та загальнонаукові), а саме слова, які обслуговують інші предметні галузі.

Загальнонаукова лексика має велике значення для змістовної та структурної організації науково-технічного тексту. Загальнонаукові слова із засобом позначення інтердисциплінарних понять, а також ланкою, що зв'язує та організовує науково-технічні тексти. Ці слова мають визначену якісну специфіку яка практично не відображена у двомовних словниках, що зумовлює реальні труднощі для комунікації.

В результаті аналізу англо-українських науково-технічних перекладів були виявлені загальнонаукові слова, які мають реальні труднощі для перекладача професіонала. Ці труднощі обумовлені тим, що функціонування слова в загальнонауковому використанні відрізняється від переважного функціонування цього слова в загальнонародному використанні. Прикметник *advanced* зустрічається в таких словосполученнях як *advanced batteries*, *advanced radar systems*, *advanced display components etc*; і перекладається як «перспективний», «сучасний», «новий», «удосконалений». Те ж саме можна сказати і про інші загальнонаукові слова. Використання словникових еквівалентів нерідко порушують зміст оригіналу, або порушують стилістичні норми мови та стилю науково-технічної літератури. У зв'язку з цим виникає задача лінгво-перекладацького вивчення та опису загальнонаукових лексичних засобів, які функціонують в науковій та технічній мовах.

В процесі своєї діяльності виявляється домінуючий характер референтної функції в передачі науково-технічної інформації, визначаються характерні риси сучасних текстів з радіотехніки, електроніки та зв'язку іноземною мовою та описується типологія текстів, а також лексика підмови та особливості організації синтаксичних структур речень. Проводиться докладний аналіз кодових зв'язків, які висловлюють специфічну рису будь-якого інформаційного процесу, і на досвіді створення навчально-методичних посібників обґрунтовується функціонально-мовний підхід до описання мовного матеріалу з врахуванням основних принципів вивчення іноземної мови – комунікативно-мовного напрямку, врахування можливої інтерференції та важливої ролі тренувального матеріалу з врахуванням ефективного вилучення текстів нової інформації іноземною мовою.

Неабияке значення має й загальний методологічний підхід до вивчення іноземної мови. В нашій країні на протязі довгого часу був домінуючим «перехідний» метод – читання, переклад, відповіді на питання тощо. Деякий час спостерігалась тенденція інтенсивного вивчення. При вивчання іноземної мови ми широко використовуємо комунікативно – ситуативний підхід.

Проведені нами дослідження та накопичений досвід дозволяють виділити такі критерії узагальненого навчального рейтингу студентів, практичне врахування якого нам здається більш плідним: 1) рівень мовних знань та індивідуальних особливостей того, хто навчається; 2) інтелектуальність та мотивація; 3) загальноосвітній рівень, професійна орієнтація, контакт засвоєння іноземної мови; 4) психологічна комфортність в навчальній групі та прагнення використати будь-яку можливість для мовлення на вивченій мові; 5) емоційні особливості та стилі навчальної діяльності; 6) соціальне середовище, мета та строки навчання; 7) вік та стать.

Найважливіше професійне завдання викладача полягає в тому, щоб діагностувати комплекс ведучих демотиваторів студента та на основі цього побудувати таку систему керування індивідуальною навчальною роботою, яка б сприяла підвищенню ефективності викладання іноземної мови в технічному вузі.

На нашу думку, навчальні файли інструментального компонента автоматизованих навчальних курсів можуть наповнюватися найтипічнішими алгоритмізованими вправами, що направлені на досягнення кінцевої мети вивчення іноземної мови в технічному вузі – вміння читати оригінальну літературу за спеціальністю. При достатньому інформаційному забезпеченні довідкові дані (термінологічні словники, граматичні таблиці, списки продуктивних словостворюваних елементів тощо) можна виводити на екран дисплея паралельно з матеріалом вправ.

До складу елементів дидактичної підтримки, що забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання, входить система проблемних завдань в рамках концепції інтенсивного курсу навчання іноземній мові в умовах вузу. У цьому плані обновлюються робочі програми по курсах і розробляється стратегія по-

точних та підсумкових атестацій студентів в умовах творчо-пошукової технології підготовки спеціалістів. Розробляється інтегративний курс для підготовки спеціалістів з поглибленим вивченням іноземної мови і активізується процес створення груп прискореного навчання іноземній мові. Викладачі залучаються до розробки системи контрольних завдань в контексті проблеми розробки концепції інтенсивного курсу навчання іноземній мові в умовах курсу. Запропоновані контрольні завдання є спробою подачі лексико-граматичного матеріалу, пов'язаного з фонетичним.

Ми вважаємо, що пропозицію як комунікативну одиницю треба розглядати з урахуванням її звукового оформлення. Ось чому ми залучаємо в кожний варіант контрольних завдань вправи, що навчають вірному читанню, а це в свою чергу сприяє осознаному оволодінню граматичними формами та конструкціями в процесі мовлення.

ЗМІСТ

КУЛЬТУРОЛОГІЯ

Теорія та історія культури

<i>Наконечна О. В.</i> Апологія методології в культурології	3
<i>Уварова Т. І.</i> Трансформація тілесності в сучасній соціокультурній реальності	7

Українська культура

<i>Бігун Г. С., Шапран Д. П.</i> Культурна ідентифікація в сучасному українському суспільстві	13
---	----

Прикладна культурологія. Культурні практики

<i>Стельмах Х. М.</i> Гендерно-рольові стереотипи у дитячих книжках	16
---	----

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Підготовка висококваліфікованих кадрів для галузі

<i>Далингер В. А.</i> Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров для системы образования	21
--	----

Теорія і методика професійної освіти

<i>Безнощук О. В.</i> Особливості вибору майбутньої професії старшокласників	26
<i>Герасимова І. Г.</i> Синергетичний підхід до формування професійної мобільності майбутнього фахівця	29
<i>Макаренко Т. А.</i> Социализация как фактор развития профессиональных качеств у студента – будущего профессионала	32
<i>Милованова Л. Н.</i> Совершенствование общепрофессиональной подготовки бакалавра при обучении теоретической механике в ВУЗе	37
<i>Мулик К. О.</i> Формування свідомого позитивного ставлення майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін до розвитку експресивних здібностей у процесі професійної підготовки	42
<i>Прокудин Ю. П., Беляев В. А.</i> Педагогические технологии в личностном и профессиональном становлении будущего специалиста	45

<i>Черноусова И. Д., Черноусов И. В.</i> Профессионально-нравственные качества личности как составляющая профессиональной компетентности	50
<i>Черньонков Я. О.</i> Теорія і методика індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.....	53
<i>Янгуразова М. Х.</i> Дебаты как один из способов формирования полемико-аргументационных способностей у студентов языковых специальностей.....	58

Інформаційні технології в освітньому процесі

<i>Захарова И. Г.</i> О самостоятельной работе студента.....	63
<i>Карлина О. А.</i> Использование ИКТ в развитии информационной компетенции студентов	65
<i>Предик А. А.</i> Науково-методологічні аспекти інформатизації сучасної освіти.....	69

Бізнес-психологія. Тренінги

<i>Волошко Л. Б., Лапенко Т. Г.</i> Особливості професійного вигорання викладача вищого навчального закладу	72
<i>Капацина А. О.</i> Вдосконалення здатності до самоуправління у менеджерів по роботі з клієнтами засобами коучингу	75

Загальна педагогіка. Загальна психологія

<i>Колесниченко Н. Ю.</i> Из досвіду інтеграції професійної та іншомовної підготовки бакалаврів в класичному університеті	79
<i>Кузьменко М. Г., Рижкова Т. Ю.</i> Самонавчання як чинник підготовки компетентної особистості.....	82
<i>Лысенкова А. В., Филиппова В. А., Чернышева Л. В.</i> Система педагогического сопровождения иностранных студентов на начальном этапе образовательного процесса.....	85
<i>Склярченко О. М.</i> Психологічні дослідження життєтворчості.....	88
<i>Тарасенко Л. В., Арбузникова О. С.</i> Питання навчання іноземній мові у вищій школі	91

Наукове видання

Мови видання: українська, російська

АЛЬЯНС НАУК: ВЧЕНИЙ – ВЧЕНОМУ

Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції

28–29 березня 2013 р.

У чотирьох томах

Том 3. Культурологія, педагогіка та психологія

Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів

Відповідальний редактор *Біла К. О.*

Дизайн обкладинки *Єпішко Д. В.*

Технічний редактор *Капуш О. Є.*

Оригінал-макет Єпішко М. Г.

Здано до друку 29.03.13. Підписано до друку 01.04.13.

Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.

Ум.др.арк. 4,68. Тираж 100 пр. Зам. № 0413-03.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.2009

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.

Поштова адреса: Україна, 49087, м. Дніпропетровськ,
п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com

e-mail: conf@confcontact.com

