

## РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

Амеліна С. М.

### ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

*У статті аналізуються різні підходи до визначення феномену культури професійного спілкування. Пропонується дефініція поняття «культура професійного спілкування майбутніх аграріїв».*

**Ключові слова:** професійне спілкування, культура професійного спілкування, ВНЗ, фахівець, майбутній аграрій.

*В статье анализируются различные подходы к определению феномена культуры профессионального общения. Предлагается дефиниция понятия «культура профессионального общения будущих аграриев».*

**Ключевые слова:** профессиональное общение, культура профессионального общения, вуз, специалист, будущий аграрий.

*The paper analyzes different approaches to defining cultural phenomenon of professional communication. The definition of the term «culture of professional communication of future agrarian specialists» is proposed.*

**Key words:** professional communication, culture of professional communication, universities, specialist, future agrarian specialists.

**Постановка проблеми.** Державна національна програма «Освіта» розглядає освіту як один із найважливіших факторів економічного і соціального розвитку держави, що має забезпечити необхідні передумови кардинального перетворення продуктивних сил України.

Згідно з цим документом вища освіта України повинна зайняти чільне місце у підготовці фахівців до праці і життя у нових умовах, що істотно відрізняються від тих, у яких зростало, навчалось, виховувалось, жило і працювало попереднє покоління.

Вищі навчальні заклади освіти покликані забезпечити зрушення на ринку праці, випускаючи нову формацію спеціалістів, які завдяки своїй високій кваліфікації, ґрунтовним професійним знанням, комунікабельності і високому рівню культури зможуть зробити вагомий внесок у докорінні перетворення, що сьогодні відбуваються у суспільстві.

Сфера професійного спілкування фахівців аграрного сектора до недавнього часу була дуже обмеженою, що можна пояснити невисокою мобільністю спеціалістів даної галузі, переважанням контактів типу «людина – природа» над контактами «людина – людина», орієнтацією на знанневий компонент підготовки аграріїв.

Проте вимоги до фахівців-аграріїв за останні роки стрімко змінилися, на передній план вийшов людський фактор, зросла роль комунікації у професії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання формування культури професійного спілкування майбутніх аграріїв.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вивчаючи проблему визначення культури професійного спілкування, встановили, що дослідники у своїх працях оперують, в основному, поняттям «культура спілкування». При цьому слід зазначити, що поняття «спілкування» трактується у психолого-педагогічній літературі по-різному: як спільна діяльність людей [1–4]; як обмін думками, емоціями, почуттями [5; 6].

**Мета статті** – розглянути питання визначення культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений аналіз наукової та методичної літератури дозволяє виокремити ознаку, на яку вказує більшість учених, незважаючи на різну інтерпретацію ними феномену спілкування: взаємодія. Взаємодія визначається як «процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який спричиняє їх взаємну обумовленість» [7].

Спираючись на погляди Б. Ананьєва [2], О. Леонтєєва [7] та ін., основою культури професійного спілкування фахівців-аграріїв вважаємо їхню взаємодію, яка полягає в обміні пізнавальною й емоційно-оцінною інформацією. Водночас вважаємо слушним доповнення аспектів обміну під час взаємодії у професійному спілкуванні регуляторними діями (О. Бодальов [3], Я. Коломінський [8], В. М'ясищев [4] та ін.). Отже, інформаційний обмін відбувається у вигляді обміну поняттями та образами, емоційно-оцінний – шляхом наближення або віддалення емоційних

станів опонентів, а регулюючий – через синхронізацію вербальної і невербальної активності.

Проте слід врахувати, що професійне спілкування аграріїв не можна звести лише до взаємодії як обміну (інформаційного, емоційно-оцінного, регуляторного). Це ще й момент міжособистісної взаємодії у формі «зустрічі», співпереживання і співпраця, механізм реалізації

морально-духовних відносин. Між тим вважаємо, що до цього часу культура спілкування особистості практично не осмислена дослідниками як самостійне утворення.

Для з'ясування сутності культури професійного спілкування звернемося до основних точок зору на феномен «культури спілкування» (табл. 1).

Таблиця 1.

Визначення поняття «культура спілкування»

Визначення поняття «культура спілкування»	Автор
Складова частина культури поведінки, вміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими. Зручність і приємність спілкуватись і в родині, і в діловій обстановці, і в тому чи іншому громадському місці [9].	С. Гончаренко
Не тільки освіченість – ширина та глибина знань людини, але і її вихованість, інтелігентність – вміння чітко висловити свою думку, уважно вислухати, зробити правильний зустрічний рух, з гідністю і у відповідності до обставин поводити себе [10].	В. Грехнев
Культура педагогічного спілкування і комунікативна культура виховання. Виховання особистості особистістю у процесі спілкування, формування фахівця у творчому контакті з фахівцем, коли партнери у діяльності обмінюються рівноцінною інформацією, знаходять один для одного цікаві слова [11].	Н. Крилова
Система знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, в якому людина живе, і органічно, природно і невимушено реалізує їх у діловому та емоційному спілкуванні [12].	А. Мудрик
Сукупність умінь і навичок у сфері засобів спілкування і законів міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань спілкування [13].	В. Соколова
Система поглядів та дій, заснованих на системі знань норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, яка є схемою орієнтації для задоволення потреби самореалізації та засобом досягнення мети особистості у спілкуванні з іншими людьми [14].	І. Тимченко
Сума набутих людиною знань, умінь та навичок спілкування, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві чи на певному етапі його розвитку [15].	Т. Чмут, Г. Чайка

Аналіз існуючих підходів до культури спілкування дозволяє виділити серед них такі:

- когнітивно-діяльнісний (В. Грехнев, Н. Крилова, А. Мудрик);
- діяльнісно-поведінковий (О. Донченко, В. Соколова, Л. Сохань, В. Тихонович);
- аксіологічний (І. Тимченко);
- емоційно-почуттєвий (С. Гончаренко);
- комунікативний (Г. Чайка, Т. Чмут).

Розглядаючи культуру професійного спілкування як інтегративне явище, дотримуємось думки про необхідність врахування комплексу зазначених підходів до вивчення феномену культури спілкування й пропонуємо таку дефініцію: *«Культура професійного спілкування аграріїв – це система комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівця і є фактором, що супроводжує його професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахово-комунікативну спрямованість».*

Культура професійного спілкування фахівців-аграріїв передбачає, що воно відбувається згідно з правилами і нормами, спирається на систему загальнолюдських цінностей, враховує психологічні закономірності міжособистісного

спілкування й слугує успішному вирішенню професійних завдань.

Традиційно вищі навчальні заклади освіти були зорієнтовані на засвоєння студентами певного обсягу загальних і фахових знань з метою їх використання у майбутній професійній діяльності. Про це свідчать, наприклад, «Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці» [16]. Така орієнтація особливо притаманна аграрним навчальним закладам, які відзначаються своєю консервативністю, що було зумовлено усталеними умовами життя і праці у сільській місцевості.

Проте стрімкі зміни суспільного життя, викликані глобалізацією світової економіки, інформатизацією усіх сфер життєдіяльності людини та цілою низкою інших чинників, призвели до необхідності оновлення змісту фахової освіти і переорієнтації професійної підготовки з відходом від традиційного тлумачення її як суми професійних знань, умінь і навичок. Бурхливий розвиток науки і техніки, розробка і впровадження

нових інформаційних та комп'ютерних технологій спричиняють швидку втрату актуальності набутих у ВНЗ знань.

Водночас у зв'язку зі змінами у суспільстві, викликаними його інформаційним, технічним, економічним і культурним розвитком, культура професійного спілкування стає для аграріїв чинником, необхідним для вирішення професійних завдань, та одним із критеріїв їхньої професійної компетентності. Проте, на наш погляд, принципова різниця між культурою професійного спілкування педагогів і представників інших професій, зокрема, аграріїв, полягає у різних функціях цих аспектів культури. Педагоги покликані шляхом професійного спілкування навчати й виховувати студентів – майбутніх професіоналів різних фахів. Специфіка культури професійного спілкування фахівців-аграріїв, зумовлена тим, що вони як професіонали виконують за допомогою засобів професійного спілкування принципово інші професійні завдання й таким чином досягають успіхів у всіх сферах життя – професійній, соціальній тощо. Водночас їхня професійна діяльність і культура професійного спілкування безпосередньо пов'язані з матеріальною сферою діяльності суспільства.

Зміст професійного спілкування аграрія, як і інших фахівців сфери матеріального виробництва, зумовлюється функціональними особливостями та галузевою специфікою його професійної діяльності. Говорячи про професійну діяльність аграрія, не слід забувати про те, що сьогодні для все зростаючої кількості фахівців вона є засобом задоволення не лише матеріальних, але й культурних потреб. Досліджуючи культуру професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв, вважаємо важливим розглядати питання її формування у контексті загальних тенденцій розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної професійної освіти. Звертаючись до основних документів у галузі української і європейської освіти, результатів опитувань найбільших і найавторитетніших агенцій, досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоднішніх і майбутніх фахівців переноситься у площину культури.

**Висновки.** Розглядаючи культуру професійного спілкування як інтегративне явище, дотримуємось думки про необхідність врахування комплексу зазначених підходів до вивчення феномену культури спілкування й пропонуємо таку дефініцію: «Культура професійного спілкування аграріїв – це система комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівця і є фактором, що супроводжує його професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахо-

во-комунікативну спрямованість». Перспективи подальшого дослідження пов'язані з пошуком засобів формування окремих аспектів культури професійного спілкування майбутніх аграріїв.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
4. Мясичев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии / В. Н. Мясичев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л. : Педагогика, 1970. – 185 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 2. – М., 1982. – 574 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1971. – 382 с.
8. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
11. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М., 1990. – 142 с.
12. Мудрик А. В. Коммуникативная культура личности / А. В. Мудрик // Базовая культура: Теоретические и методические проблемы. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 56–67.
13. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.
14. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. І. Тимченко / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2001. – 20 с.
15. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – [4-те вид., стер.]. – К. : Вікар, 2004. – 223 с.
16. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 11. – С. 3–30.

## ДИЗАЙН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

*У статті розглядається проблема гуманітаризації освітньої діяльності, за допомогою використання дизайну в освітній системі інженерно-педагогічних кадрів швейного профілю як засобу, що розширює їхній компетентнісний рівень, а також підвищує проектну та художньо-естетичну культуру фахівців швейників.*

**Ключові слова:** інженер-педагог швейного профілю, професійна освіта, дизайн, компетентність, художньо-естетична і проектна культура.

*В статье рассматривается проблема гуманитаризации образовательной деятельности, посредством использования дизайна в образовательной системе инженерно-педагогических кадров швейного профиля как средства расширяющего их компетентностный уровень, а также повышающей проектную и художественно-эстетическую культуру специалистов швейников.*

**Ключевые слова:** инженер-педагог швейного профиля, профессиональное образование, дизайн, компетентность, художественно-эстетическая и проектная культура.

*The paper addresses the problem of humanization of the educational activities through the use of design in engineering education system and teaching staff as a means of sewing profile expanding their kompetentnosny level, as well as raising the design aesthetic, artistic and cultural specialists' sewers.*

**Key words:** engineer-teacher of sewing profile, professional education, design expertise, artistic and aesthetic and design culture.

**Постановка проблеми.** Изменения, происходящие в современной общественно-политической жизни государства, его социально-экономической сфере, в сфере материального производства, а также общественном сознании требуют пересмотра требований к профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров. Актуализируется необходимость гуманизации и гуманитаризации профессионального образования, цель которой – подготовка специалистов новой формации – профессионалов, которые обладают широкими профессиональными и общекультурными компетенциями, в том числе и художественно-эстетическими.

**Анализ литературы.** Подготовка инженеров-педагогов занимает важное место в системе высшего профессионального образования Украины. Различные аспекты теоретических положений профессиональной подготовки, вопросы структуры деятельности инженера-педагога освещались в научных трудах А. Авершина, С. Артюха, В. Бакатановой, С. Батышева, А. Джантиминова, Э. Зеера, Е. Коваленко, Н. Ничкало, Л. Тархан и др.

Анализ научной литературы по проблемам профессионального образования свидетельствует, что именно художественно-эстетическая составляющая рассматривается специалистами как необходимый компонент в сфере профессиональной подготовки специалистов швейной отрасли промышленности (И. Андрощук, Н. Баранова, Т. Бердник, С. Гиптерс, Н. Креденец, А. Отич и др.).

**Цель статьи** – осветить вопросы художественно-эстетической подготовки инженеров-педагогов швейного профиля как профессионально-гуманистического направления творческой проектной деятельности, обеспечение которой в современном образовании должно осуществляться через дизайн-образование.

**Изложение основного материала.** Прежде чем рассматривать обозначенную проблему, следует выяснить значение основных понятий, которыми будем оперировать. Такими понятиями являются «инженер», «педагог», их функции, как в самостоятельном, так и в объединенном значении.

Итак, профессия «инженер-педагог» интегрирует инженерную и педагогическую составляющие, которые требуют одновременного применения в профессиональной педагогической деятельности. Термин «инженер» используется в том случае, когда работнику для выполнения профессиональных функций необходимо техническое образование, «педагог» – лицо, которое ведет преподавательскую и воспитательную работу.

Согласно Концепции развития инженерно-педагогического образования в Украине, разработанной под руководством Е. Коваленко, профессиональную деятельность инженера-педагога принято рассматривать в виде двух самостоятельных составляющих: инженерной профессиональной и педагогической профессиональной [1, с. 17]. Е. Коваленко является известным организатором современной системы инженер-

но-педагогического образования Украины. Под ее руководством работает научная школа «Методика профессионального обучения. Инженерная педагогика».

По мнению Е. Зеера, «инженер-педагог» не означает «инженер» плюс «педагог», а является новое понятие [2, с. 16]. Определяя специфику инженерно-педагогической профессии, более детально обозначим функции инженерной и педагогической деятельности. Инженерная деятельность заключается в создании материальной культуры и прикладной науки, результатом чего становится «техническое благосостояние» человечества [3]; педагогическая деятельность направлена на воспитание, обучение и образование человека, приобщение его к общекультурным ценностям. Поэтому инженерно-педагогическая деятельность – это интегративное сочетание технического и гуманитарного аспектов сложного процесса обучения и воспитания, в данном случае в области швейного производства.

Следует отметить, что образование (в идеале) способствует целостному гармоничному развитию каждой личности, учитывая ее индивидуальные характеристики, творческие возможности по мере овладения профессией. Как отмечает В. Кремень, развитие каждого отдельного человека на основе его способностей – это главный рычаг дальнейшего прогресса общества [4, с. 3].

Новые условия требуют новых решений и не могут не влиять на переосмысление многих социальных и образовательных технологий, как в отношении развития образования в целом, так и в решении проблемы профессионального личностного становления [5, с. 11]. Функция гуманитарного образования заключается в том, чтобы привести в движение потенциальную духовную энергию учащихся, направить ее в русло сознательного культурного творчества [6, с. 159].

На современном этапе развития общества, образования и производства, профессиональное образование призвано формировать, прежде всего, личность, обладающую конкретными профессиональными компетенциями и одновременно воспитанную на общечеловеческих и национальных культурных традициях, личность творческую, мыслящую, активную, постоянно совершенствующуюся.

По мнению Г. Васяновича, необходимо усилить работу по формированию у молодежи профессионального гуманизма в контексте общечеловеческих ценностей и патриотизма, в духе культурных традиций Украины [7, с. 423]. Гуманизация образования является залогом воспитания творческой, духовно богатой личности,

подчеркивает С. Гончаренко [8]. В условиях современной парадигмы прогресса цивилизации гуманизация приобретает все большую актуальность. Поэтому обобщающий смысл понятия «инженер-педагог» можно истолковать так: это комплекс общенаучных, психолого-педагогических, социальных, общекультурных, коммуникативных, инженерных компонентов, овладение которыми позволяет качественное выполнение функций, возложенных на личность педагога профессиональной школы.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных инженерах-педагогах, поскольку именно они осуществляют подготовку рабочего потенциала страны, от которого зависит экономическое могущество государства и благосостояние нации. Поэтому подготовка инженерно-педагогических кадров с широкими компетентными возможностями, способных осуществлять социально-профессиональную и производственно-технологическую деятельность в профессионально-технических учебных заведениях разных типов, является первоочередным, приоритетным направлением развития высшего образования, отмечено в Национальной доктрине развития образования Украины [9].

Инженер-педагог швейного профиля современной профессиональной школы – это педагог, хорошо знающий все процессы швейного производства, владеющий методикой организации профессионального обучения; обладающий профессиональными, художественно-эстетическими, проектными, исследовательскими компетенциями, необходимыми в процессе обучения специалистов швейного производства; являющийся творческой личностью, способной раскрыть творческий потенциал каждого ученика (студента) профессионально-технического учебного заведения, человеком культурным, достойным представителем национальной школы.

Рост конкуренции на мировом рынке товаров и услуг предъявляет новые, более жесткие требования к продукции, которая должна быть не только безупречной по качеству, эстетически привлекательной, но и достойно представлять национальную самобытность страны-производителя. В частности Е. Отич отмечает, что переориентация современного производства и экономики обуславливает усиление требований к качеству предлагаемых товаров и услуг, что закономерно вызывает необходимость в повышении уровня художественно-эстетического развития специалистов и превращает последний в фактор обеспечения эффективности профессиональной деятельности специалиста и движущую силу его профессионального самосовершенствования [10, с. 25].

Внимание ученых к художественно-эстетической культуре в образовательной теории и практике означает ее серьезность для решения многих образовательных проблем.

Поэтому дизайн (в большей степени этнодизайн) как неотъемлемая часть современной культуры рассматривается нами как важная составляющая содержания инженерно-педагогического профессионального образования швейного профиля. Дизайн стал нормой в современном обществе и проявляется во всех сферах деятельности и бытия человека: в промышленном производстве, экономике, культуре, образовании. Отсутствие связи дизайнерского образования с промышленностью является одной из причин обнищания собственного производителя, его неспособности воплотить современные дизайнерские разработки, утверждает В. Прусак [11, с. 360].

Мы солидарны с мнением В. Сидоренка, что в условиях современного развития общества «дизайн должен стать частью любого образования в том смысле, по которым наука и гуманитарная сфера является составляющей любого обучения» [12, с. 2].

Дизайн, равно как и инженерная деятельность, направлен на созидание материальной культуры, но с учетом ее художественно-эстетической составляющей. Дизайн объединяет художественно-предметное творчество и научно обоснованную инженерную практику в сфере промышленного производства [3]. Именно дизайн является первоосновой в производстве швейных изделий, к которым предъявляет утилитарные, эргономические, художественно-эстетические требования потребитель. Дизайн объединяет как техническую, так и художественную стороны, где одна ни в коем случае не исключает другую.

Однако существует некий парадокс. В отечественной промышленности и, как правило, в профессионально-техническом образовании в течение многих лет придается второстепенное значение дизайну.

Прибегая к сфере дизайна, следует определиться со смыслом понятия «дизайн». Отметим, что существуют различные его толкования, поскольку существуют разноплановые задачи и сферы его применения. Например, «дизайн» (англ. design) – замысел, план, намерение, творческий замысел, проект, чертеж, расчет, конструкция, эскиз, рисунок, композиция, произведение искусства. Эти слова указывают на родство дизайна как явления с художественно-проектной деятельностью.

В ином определении «дизайн» – это творческий метод, процесс и результат художественно-

технического проектирования промышленных изделий, удовлетворяющих утилитарные и эстетические потребности человека. Вместе с тем, «дизайн» определяется как комплексная научно-практическая деятельность по формированию гармоничной, эстетически полноценной среды жизнедеятельности человека и является разработкой объектов материальной культуры [3].

Следовательно, понятие «дизайн» рассматривается в трех значениях: как замысел, метод и деятельность. Но нетрудно заметить, что большинство определений характеризуют его все-таки как вид деятельности, связанный с проектированием предметного мира [13, с. 209], или как художественное конструирование предметов, а также как проектирование эстетического облика промышленных изделий [14, с. 229].

Словарь «Профессиональное образование» также определяет дизайн (от англ. design – проектировать, конструировать) как вид деятельности, связанный с конструированием художественной формы предметов прикладного характера; организацию предметной среды художественными средствами в условиях массового промышленного производства [15, с. 75].

Как творческую проектную деятельность, целью которой является создание гармоничной предметной среды, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека, толкует понятие дизайнера В. Ермилова [6, с. 8].

Близким к этому толкованию является определение дизайнера В. Глазычева: «Дизайн» – это форма организации художественно-проектной деятельности, которая проектирует потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления [16].

Обобщающую формулировку понятия «дизайн» дает В. Тягура, определяя его как различные виды проектной художественно-технической деятельности, цель которой – разработка промышленных изделий (материальных объектов) с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, а также формирование гармонической предметной среды, производственной и социально-культурной сферы [17, с. 89].

Итак, «дизайн» является проектной деятельностью, связанной с культурой нового типа, – проектной культурой, которая объединяет научно-техническую и гуманитарную сферы деятельности человека.

Проектную культуру, по убеждению В. Тягура, необходимо внедрять во все сферы образования, поскольку это понятие взаимно связывает все аспекты деятельности по созданию нового изделия – технические, экономические, эстети-

ческие, эргономические, экологические, художественные и т. п. Именно формирование «проектной культуры» должно обеспечить качество подготовки педагогических кадров в области дизайн-образования, сформировать их как носителей проектной культуры. Он отмечает, что развитие проектной культуры – задача всего образования, а не только специальных вузов, готовящих дизайнеров [17, с. 90].

**Выводы.** Качественное образование будущих инженеров-педагогов швейного профиля в значительной степени будет зависеть от уровня сформированности их проектной культуры, как в плане художественного проектирования швейных изделий, так и в плане проектирования педагогической деятельности.

Дизайн как вид проектной деятельности реализует приобретенные профессиональные компетенции будущими инженерами-педагогами швейного профиля и одновременно поднимает уровень их проектной и художественно-эстетической культуры. Необходимость формирования у будущих специалистов художественно-эстетической компетентности предопределяется, прежде всего, спецификой этой отрасли производства и выступает важной составляющей в формировании общей профессиональной компетентности специалиста легкой промышленности [18, с. 61], а художественно-эстетическое развитие личности становится залогом успешного профессионального становления специалиста [10, с. 25].

Осознанное использование основ дизайна, художественного проектирования, с учетом современных технологических процессов и художественной эстетики дизайна, в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля, формирует их эстетический вкус, проектную культуру, что также определяет уровень профессиональной компетентности специалистов швейного профиля, в том числе и инженеров-педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / за ред. О. Е. Коваленко. – Харків : УПА, 2004. – 22 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург ; Нижний Тагил, 2002. – 126 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
4. Кремень В. Г. Гідну відповідь викликам ХХІ століття / Василь Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 2–4.
5. Пашоханова Е. Е. Педагогические условия развития творческих качеств личности в процессе профессионального самоопределения : дис. ... канд.

- пед. наук. : спец. 13.00.08 / Елена Евгеньевна Пашоханова. – М., 2000. – 220 с.
6. Ермилова В. В. Моделирование и художественное оформление одежды : учеб. пособие для студ. сред. проф. образования / В. В. Ермилова, Д. Ю. Ермилова. – М. : Мастерство ; Академия ; Высшая школа, 2001. – 184 с.
7. Васянович Г. П. Збірка наукових праць / Григорій Васянович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, – Львів, 2006. – 448 с.
8. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості / С. У. Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / [редкол. : С. У. Гончаренко, В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський та ін.]. – Хмельницький, 2005. – Вип. 3. – С. 19–23.
9. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Президентом України 17 квітня 2002 р. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–12.
10. Отич О. М. Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти / О. М. Отич // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін.]. – К. ; Черкаси, 2005. – Вип. 3. – С. 25–34.
11. Прусак В. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми / В. Прусак // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн, С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, О. П. Рудницька та ін.]. – Львів., 2000. – Вип. 5. – С. 354–364.
12. Сидоренко В. Ф. Дизайнерские методы познания [Электронный ресурс] // Дизайн в общеобразовательной системе / В. Ф. Сидоренко. – Режим доступа : [http://www.rosdesign.com/design\\_materials2/diz\\_metod.htm](http://www.rosdesign.com/design_materials2/diz_metod.htm).
13. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція української радянської енциклопедії АН УРСР, 1974. – 775 с.
14. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей / за ред. д-ра філол. наук В. С. Калашника. – Харків : Прапор, 2002. – 992 с.
15. Професійна освіта : словник / [уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова]. – К. : Вища школа, 2000. – 381 с.
16. Глазичев В. Л. О дизайне: очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. Л. Глазичев. – М. : Искусство, 1970. – 191 с.
17. Тягур В. М. Викладання дизайну в педагогічних навчальних закладах / В. М. Тягур // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 3. – С. 89–92.
18. Креденець Н. Художньо-естетична компонента формування професійної компетентності спеціаліста легкої промисловості / Неля Креденець // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін.]. – К. ; Черкаси, 2005. – Вип. 3. – С. 59–63.

## ПРИНЦИПИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

*У статті проаналізовано основні принципи гуманістичного виховання, за яких можливе успішне формування культури діалогу у студентів-аграріїв у процесі підвищення якості їхньої професійної підготовки.*

**Ключові слова:** гуманістичне виховання, толерантність, моральна культура, духовність, культура діалогу, професійна підготовка, майбутній аграрій, умови формування, принципи, діалогічне навчання.

*В статье проанализированы основные принципы гуманистического воспитания, на основе которых возможно успешное формирование культуры диалога у студентов-аграриев в процессе повышения качества их профессиональной подготовки.*

**Ключевые слова:** гуманистическое воспитание, толерантность, моральная культура, духовность, культура диалога, профессиональная подготовка, будущий аграрий, условия формирования, принципы, диалогическое образование.

*In the article basic principles of humanism education are analyzed which are successful in forming of dialog culture for agrarian students in the process of upgrading their professional preparation.*

**Key words:** humanism education, tolerance, moral culture, spirituality, culture of dialog, professional preparation, future agrarian, forming terms, principles, dialogic studies.

**Постановка проблеми.** Згідно з гуманістичними принципами, людина є найвищою цінністю й основним суб'єктом історичного суспільного розвитку, активним творцем соціального та культурного прогресу. І важлива роль у формуванні й розвитку такої людини належить її найближчому оточенню, у взаємодії і спілкуванні з яким вона набуває людяності, стає особистістю. У зв'язку з цим, перед нами постає завдання виявлення і аналізу такого типу міжособистісних стосунків, який сприятиме найбільш повному й гуманному розкриттю творчих можливостей учасників комунікативного процесу, задоволенню їхніх потреб у самовихованні та самовдосконаленні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженнями питань гуманістичного виховання особистості займалися такі науковці, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, К. Роджерс; свій внесок у реалізацію принципів гуманістичного виховання і навчання особистості зробили такі вчителі-новатори, як Ільїн І. П., Шаталов В. Ф., Волков І. П., Кан-Калік В. О. та ін.

**Мета статті** – розглянути гуманістичні детермінанти у формуванні культури діалогу майбутнього спеціаліста-аграрія, встановити місце і значення діалогу та діалогічної взаємодії в процесі гуманістичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Активність людини, її потреба в самовдосконаленні розглядаються не ізольовано, а за умов стосунків з іншими співрозмовниками, побудованих на гуманістичних засадах, основними нормами яких є

емоційна та особистісна розкритість партнерів зі спілкування, психологічне настроювання на актуальний стан один одного, гуманне ставлення до партнера, довірливість і щирість у вираженні почуттів.

Засновуючись на діалогічних концепціях В. Гумбольдта [1], Л. Фейербаха [2], М. Бахтіна [3; 4], М. Бубера [5], М. Біблера [6], Ф. Розенцвейга [7], О. Розенштока-Хюссі [8], Е. Левінаса [9], ми зауважуємо, що діалогічна взаємодія будується на гуманістичних принципах рівності і взаємоповаги позицій у діалозі. В контакт діалогу люди не повинні пригнічувати одна одну. Відповідно, щоб діалог відбувся, необхідно дотримуватись певних умов. Це, по-перше, умова свободи, а, по-друге, наявність рівноправних суб'єктів, що усвідомлюють свою якісну індивідуальність. Діалог надає найвищу цінність спільному буттю суб'єктів, кожен з яких самодостатній і самоцінний.

Ми пропонуємо формувати культуру діалогу у студентів-аграріїв, засновуючись на принципах гуманістичного виховання особистості, в основу яких покладено концепцію К. Роджерса, який, аналізуючи гуманістичне спілкування, виокремлює в ролі основних певні його принципи.

- Конгруентність (відповідність, узгодженість) партнерів зі спілкування, тобто відповідність соціального досвіду, його усвідомлення й засобів спілкування одного учасника взаємодії досвідові, його усвідомленню й засобам спілкування іншого. Така позиція дає змогу людині поводитися адекватно своїм переживанням, вона



відкриває їй саму себе, робить індивіда вільним у сприйнятті й розумінні іншого. Отож умовою діалогу є налаштованість на актуальний психологічний стан самого себе та партнера в ситуації «зараз» і «тепер».

- Довірливе сприйняття особистості партнера без оцінки його якостей і рис, прийняття іншого як певної цінності.

- Сприймання іншого учасника взаємодії як рівного, такого, який має право на власну думку і власне рішення. Йдеться не про фактичну рівність партнерів, особливо в тих ситуаціях, де є різна соціальна позиція (вчитель – учень, лікар – пацієнт тощо). Береться до уваги рівність людей у їхній справжній людській суті, тобто нерівність в актуальному стані й потенційна рівність.

- Проблемний, дискусійний характер спілкування, розмова на рівні догм. Де немає дискусії, уточнення поглядів, там відсутній діалог.

- Персоніфікований характер спілкування, розмова від імені власного «Я»: «Я так думаю», «Я переконаний» та ін. Водночас, коли люди використовують такі узагальнені звороти, як «Є думка», «Всім відомо», то вони намагаються захистити себе від партнера зі взаємодії, захистити власну неготовність до діалогу, до обстоювання своєї позиції [10, с. 349–350].

Реалізацією принципів послідовного гуманізму також активно займався видатний український і світовий педагог В. Сухомлинський. Звернення до наукової і практичної спадщини цього видатного діяча дає нам можливість говорити про виховання в Людині готовності і здатності творити добро. Саме творення добра має лежати в основі ставлення дитини до навколишнього світу, до природи і людей, в основі взаємин «вчитель – учень», стосунків в учнівському колективі та сім'ї, тобто бути не лише метою, а й засобом виховання. Видатний педагог розумів виховання не як боротьбу з вадами в поведінці дитини, а як опору на позитивне в дитині, поступовий його розвиток. Важливо пробудити в дитини почуття людяності, поставити її в такі обставини, які дали б їй усвідомити: вона – людина і її поведінка, вчинки мають бути гідними Людини. Гуманність, за В. Сухомлинським, – це справедливість, доброзичливість і чуйність, поєднання поваги й довіри до дитини з розумною й тактовною вимогливістю [11]. Гуманність він убачав у піклуванні про духовне збагачення дитини, в допомозі їй самореалізуватися у взаєминах з природою і навколишнім світом.

Проте гуманізація суспільного життя і, зокрема, життя сучасної вищої школи потребує певного коригування в сприйнятті уроку. Засновуючись на головних тезах гуманістичної педагогіки, які активно розроблялись і розробляють-

ся такими відомими педагогами, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, К. Роджерс для успішного формування культури діалогу у студентів можна зробити узагальнення в таких висновках.

1. Навчання у вузі є специфічною формою спільної життєдіяльності викладача і студентів, які не просто вступають у суспільні відносини у вузі, виконують соціальні ролі, визначені їхнім офіційним статусом (роль викладача і роль студента), а й є носіями насамперед суто людських якостей, потреб, мотивів. Тому діяльність викладача і студентів у вузі має будуватися на гуманістичних, особистісно орієнтованих засадах, які забезпечили б їм можливість встановлення добрих, суто людських взаємин, розуміння одне одного, взаємоповаги.

2. Важливо довіряти студентові, вірити в його здібності, спроможність успішно навчатися. Слід орієнтувати студентів у навчанні не на миттєві невдачі, а на досягнення успіху, формувати в них перспективу можливого подолання пізнавальних бар'єрів, труднощів власного розвитку.

3. Вузовське викладання предмету має будуватися не як безпосередній однобічний вплив викладача на студентів (пряме транслявання знань), а й заражати учнів потребою сприймати навчальну інформацію через демонстрування його власного сприймання (передавати зміст). Виклад викладачем знань є особистісно забарвленим, а не байдужим відтворенням знання дійсності.

4. Навчання на заняттях слід організувати як спільну діяльність викладача і студента. Позиція викладача у такому навчанні: «Я прийшов до вас, щоб разом із вами шукати відповіді на питання» [12, с. 168–169].

Організований таким чином на принципах гуманізму навчальний процес створює викладачеві всі умови для формування у студентів культури діалогу, детермінантою якого стають такі принципи гуманістичного виховання як толерантність, моральна культура і духовність.

Виховання і навчання підростаючої людини у навчальному закладі за передовими, гуманістичними, демократичними зразками неодмінно вимагає робити це через концепцію толерантності. «Можна стверджувати, що розвиток людини як суб'єкта без толерантності неможливий» [13, с. 30]. Саме принцип толерантності сприяє вихованню у молодій людини свободи думки, необмеженого розвитку самосвідомості і осмислення реальності [14, с. 336].

Толерантність як принцип діяльності і як якість особистості не існує відокремлено, уособлено від інших принципів активності людини і її особистісних рис. Через це виховання толера-

тності у підлітків і молоді вбачається можливим «на основі комплексної програми всебічного розвитку їх особистості. Як перший крок воно вимагає подолання ... когнітивного і емоційного егоцентризму: виховання здатності бачити і розуміти відмінність іншої людини від себе самого, сприймати цю відмінність як цінність; визнавати за іншим право бути іншим (відрізнитися зовнішнім виглядом, вірою, мовою, думкою, вчинками); емоційно приймати іншого як тако-го; хотіти взаємодіяти з ним як таким, не намагаючись уподібнити його до своїх уявлень про те, яким йому належить бути і як належить чинити чи думати в певній ситуації» [15, с. 35].

Важко уявити процес виховання толерантності шляхом використання методів примусу, наказу, насилля. Тобто тільки толерантний вихователь має шанс сформувати у свого вихованця толерантне ставлення до інших. Як зазначає Нефьодова Н. І., найбільш ефективним процес формування толерантності відбувається в системі діалогічної взаємодії викладача і студента, вихователя і вихованця [14, с. 339]. Підготовлений, цілеспрямований діалог або взаємодія двох осіб, що відбувається на рівні людської діяльності і на рівні людських відносин, може бути найбільш плідним підґрунтям для їхньої успішної спільної активності.

Фактором, що сприяє ефективному діалогу виступає спільність інтересів, зацікавлень. «Узгодженість діалогічних взаємовідносин ґрунтується на спільних інтересах учасників діалогу. Відсутність спільних інтересів призводить до неузгоджених діалогічних взаємовідносин» [16, с. 12]. Толерантність як суспільна цінність повинна бути свідомо прийнята студентом і викладачем як індивідуальна цінність, а проблема виховання її – трансформуватися в процес досягнення спільного інтересу, спільної мети [14, с. 340].

В такому разі можна припустити у всіх учасників навчально-виховного процесу успішне формування такої якості особистості як моральна культура. Оскільки саме мораль визначає норми й правила поведінки людини, які характеризують її ставлення до природи і навколишнього світу, до інших людей і до самої себе, тому формування моральної культури значною мірою визначає успіх процесу педагогічного управління розвитком особистості. В. Сухомлинський вважав, що важливим елементом формування моральної культури є засвоєння азбуки моралі – основних вимог до поведінки, які визначаються загальнолюдськими нормами [11].

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу моральний розвиток особистості протікає не спонтанно, не генетично, а при певному соціально-педагогічному впливі. Цей

вплив визначається як складом змісту освіти, так і технологіями навчання. У процесі навчання у студентів формуються специфічні знання, гностичні та комунікативні вміння та навички, емоційно-ціннісні орієнтації, моральна спрямованість яких виявляється в потребі працювати, у гуманному ставленні до тих, хто оточує, у бережливому ставленні до природи, у культурі спілкування і, нарешті, у потребі самопізнання і самовиховання [17, с. 70–71].

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею про те, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Моральне виховання потребує формування всебічно розвиненої особистості, підвищення рівня її моральності. Зазначене передбачає формування і розвиток у студентів національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінок. Напрями морального виховання студентів визначаються його завданнями:

- формування у студентів моральних понять, переконань;
- виховання і розвиток моральних почуттів (любов до батьківщини, відданості їй, національної самосвідомості, поваги до своїх батьків, рідних тощо);
- розвиток моральних навичок, звичок моральних дій;
- виховання і закріплення позитивних рис характеру (доброти, чуйності, щедрості, совісності, чесності, терпимості та ін.);
- формування потреб у самовдосконаленні і самовихованні [17, с. 70–71].

Спонування студентів до морального самовдосконалення вимагає виховання культури почуттів, яка виявляється в здатності людини до співпереживання, співчуття, розуміння інших і себе, культури поведінки, спілкування людини і формування особистої духовної культури.

Поняття духовності належить значною мірою до найбільш загальних характеристик особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі дух, духовність співвідносяться з морально забарвленими інтелектуально-вольовими якостями особи і потребують мужності, сили, надії та віри... Людина духовна настільки, наскільки вона вірить, сподівається та любить. І навпаки: вона вірить, сподівається та любить настільки, наскільки вона духовна [17, с. 77–79].

Духовність – це така організація навчально-виховної роботи педагогічного спілкування у вузі, котра базується на позиції ціннісної свідомості, ціннісної поведінки у всіх формах людських відносин: моральних, політичних, релігійно-естетичних, художніх, інтелектуально-пізнаваль-

них, мотиваційно-оцінних, але особливо суттєво у сфері моральних та ціннісних відносин [17, с. 77–79].

**Висновок.** Пошук гуманних структур спілкування, аналіз гуманних форм міжособистісної взаємодії – ось що передусім вирізняє діалог в гуманістичному вихованні. Отже, для формування культури діалогу у студентів-аграріїв, найбільш перспективним, на нашу думку, є створення комплексу педагогічних умов, які на початкових етапах будуть створювати атмосферу душевності та довіри у відносинах викладачів і студентів, загострення питань: «Хто я? Заради чого живу?»; створення духовно-розвивальних програм та методик засобами мистецтва; використання досвіду педагогів-новаторів, заснованого на принципах гуманізму і толерантності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М., 1985. – 448 с.
2. Фейербах Л. Избранные сочинения : в 2 т. / Л. Фейербах. – М., 1955. – Т. 1. – 502 с.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М., 1963. – 167 с.
4. Бахтин М. М. К методологии литературоведения / М. М. Бахтин // Контекст: Лит.-теорет. исслед. 1974. – М., 1975. – С. 203–212.
5. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995. – 464 с.
6. Библер М. С. Мышление как творчество / М. С. Библер. – М., 1975. – 400 с.
7. Махлин В. Л. Розенцвейг Ф. Новое мышление // Я и Другой: К истории диалогического принципа в философии XX в. / В. Л. Махлин. – М. : Лабиринт, 1997. – 254 с.
8. Rosenstock-Huussy E. The origin of Speech / Eugen Rosenstock-Huussy. – Argo, 1981. – 160 p.
9. Левинас Э. Путь к Другому / Э. Левинас ; [пер. Е. Бахтиной]. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 240 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія спілкування і міжособистісних стосунків / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Кн. 1. – К., 2004. – 573 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К., 1976–1977. – 640 с.
12. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2004. – 736 с.
13. Титов В. Толерантність як умова розвитку суб'єкта / В. Титов // Толерантність як культурна універсалия : матеріали міжнародної конференції. – Харків, 1996. – С. 25–32.
14. Нефьодова Н. І. Толерантність як умова оптимізації взаємодії викладача і студента / Н. І. Нефьодова // Науковий вісник Національного аграрного університету. – Вип. 30. – К., 2000. – С. 335–341.
15. Андрієвська В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства / В. Андрієвська // Толерантність як культурна універсалия. Матеріали міжнародної конференції. – Харків, 1996. – С. 33–40.
16. Бургін М. С. Діалогічні відносини та взаємодія в навчальному процесі / М. С. Бургін // Діалог культур і духовний розвиток людини : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1995. – С. 10–17.
17. Виховна робота зі студентською молоддю : навчальний посібник / за ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса, 2006. – 288 с.

УДК 377:641

Олиферчук О. Г.

## К ВОПРОСУ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПОВАРА

*У статті автор аналізує категоріальний апарат професійної готовності майбутнього кухаря.*

**Ключові слова:** *готовність до професійної діяльності, професійна готовність кухаря, компоненти готовності.*

*В статье автор анализирует категориальный аппарат профессиональной готовности будущего повара к профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *готовность к профессиональной деятельности, профессиональная готовность повара, компоненты готовности повара.*

*In this article the author analyses the categorial apparatus of professional readiness of the future chef.*

**Key words:** *readiness to the professional activity, professional readiness of the chef, the components of chef's readiness.*

**Постановка проблеми.** Социально-экономические изменения, происходящие в Украине в настоящее время, вызвали бурное развитие индустрии питания, которое проявляется в росте предприятий общественного питания различных форм собственности, использовании новых технологий и оборудования для приготовления пи-

щи, расширении ассортимента продуктов. Это предъявляет повышенные требования к уровню образования и квалификации работников индустрии питания, прежде всего, поваров.

По утверждению Н. Г. Ничкало, «проблема профессионального обучения должна рассматриваться с позиции развития качества рабочей

силы как ключевого фактора развития человеческих ресурсов» [1, с. 9]. Качество профессиональной подготовки современного повара определяется его готовностью к осуществлению основных задач профессиональной деятельности.

**Анализ литературы.** Проблема готовности к профессиональной деятельности довольно широко обсуждается в научной литературе в разных аспектах как категории теории деятельности (состояние и процесс), теории личности (ее мотивов, ценностей, отношений и установок) и теории профессиональной подготовки к профессиональной деятельности [2–6].

А. К. Маркова различает такие понятия, как «готовность к труду» и «подготовленность к труду». С ее точки зрения, «готовность к труду – это характеристика мотивационной сферы, а подготовленность к труду – это характеристика операциональной сферы [7, с. 71–72].

Как категория теории личности (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев и др.) содержание понятия «готовность» раскрывается через процесс формирования психологических качеств личности, которые определяют не только отношение к профессиональной деятельности, но и обеспечивают успешность ее выполнения. К. К. Платонов трактует готовность как субъективное состояние личности, осознающей себя способной к результативному обеспечению профессиональной деятельности [8]. В. Д. Шадриков рассматривает готовность к деятельности как проявление способностей [9].

Многие исследователи подчеркивают системный характер профессиональной готовности и, соответственно, выделяют в ее структуре компоненты.

**Целью статьи** является уточнение содержания и структуры понятия готовности к профессиональной деятельности будущего повара.

**Изложение основного материала.** В настоящее время проблема формирования готовности к профессиональной деятельности привлекает пристальное внимание педагогов. Анализ научной литературы по вопросам формирования готовности в процессе профессионального образования позволяет сделать вывод, что в основании этого процесса лежит понимание закономерностей профессионального развития личности (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков), основные положения теории деятельности личности (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович) и теоретико-методологический анализ проблем профессионального образования (С. Ф. Артюх, С. Я. Батышев, Н. Г. Ничкало).

Профессиональная готовность на личностно-деятельностном уровне рассматривается та-

кими учеными, как М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, и представляет собой целостное проявление всех сторон личности как системы мотивов, отношений, установок, качеств личности, знаний, умений, навыков, позволяющих эффективно выполнять профессиональные функции [5].

В. И. Свистун обращает внимание на то, что чаще всего для определения понятия «готовность» исследователи используют термин «новообразование», например, готовность как «стойкое целостное интегративное образование личности учителя», как «сложное личностное образование», «целостное внутренне-личностное образование» и т. д. [10, с. 88].

Исследуя психологическую характеристику готовности учащихся к трудовой деятельности, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделили следующие компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы);
- ориентировочный (знание и представление об особенностях и содержании профессиональной деятельности, ее требований к личности);
- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. п.);
- волевой (самоконтроль);
- оценочный (самооценка профессиональной подготовленности и соответствие процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [5, с. 20].

Как уже было сказано, принимая во внимание системную природу профессиональной готовности, в ее структуре исследователи выделяют различные компоненты: мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты (В. В. Согалаев) [11, с. 107]; мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный (О. М. Коберник) [12, с. 107].

Г. О. Балл считает, что основу профессиональной готовности представляет комплексная способность специалиста к деятельности определенного типа, в которой он выделяет две стороны, обеспечивающие свободную ориентацию в соответствующем предметном поле:

- 1) мотивационную – склонность к соответствующему типу деятельности;
- 2) инструментальную – владение эффективными стратегиями деятельности, обобщенными способами действий и операций [13, с. 99].

Волкова В. А. и Хромишева О. О. определяют «профессиональную готовность студентов

к педагогической деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности, как особое личностное образование, которое допускает наличие мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, выраженность профессионально важных качеств личности воспитателя, а также владение знаниями и умениями в области дошкольного образования» и выделяют в ее структуре три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-исполнительский [14, с. 324].

Наибольшее внимание в исследованиях уделяется проблеме профессиональной готовности к педагогической деятельности. Профессиональная готовность повара и пути ее формирования в профессиональных учебных заведениях мало изучена.

Основываясь на концепциях психологии труда, в которых профессиональное развитие рассматривается как процесс прохождения человеком в профессии определенных этапов, на каждом из которых происходит формирование различных психических новообразований, обеспечивающих успешное выполнение трудовых функций и подготавливающих субъект к переходу на другую (чаще всего более «высокую») стадию развития, можно определить показатели развития человека-профессионала. В качестве таких показателей выступают, в основном, формирование профессионального опыта (знаний, умений, навыков), развитие и совершенствование профессионально важных качеств.

В контексте исследования результата профессиональной подготовки в учебном заведении профессиональная готовность, по нашему мнению, представляет собой ее эталонное (нормативное) содержание и тесно связана с уровнем профессиональных компетенций.

Согласно И. А. Колесниковой, результат профессиональной подготовки – это квалифицированный и компетентный специалист, обладающий профессиональным качеством деятельности, которое в свою очередь «формируется на основе профессиональной квалификации и компетентности в контексте определенной профессиональной культуры, существуя в рамках заданной компетенции и достигая высшего проявления в мастерстве, как особом способе интеграции жизни и профессии» [15]. При этом И. А. Колесникова рассматривает квалификацию и компетентность как показатели, характеризующие специалиста с нормативной стороны его профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность как результат профессиональной подготовки в учебном заведении декларирует дости-

жение определенного квалификационного уровня, подтверждаемого объективными оценочными процедурами: наличием у выпускников комплекса профессионально важных знаний, умений, навыков, качеств личности, владением профессиональными компетенциями, необходимыми для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности.

Опираясь на утверждение Е. С. Слесаревой о том, что содержание профессиональной готовности находит отражение в профессиограмме, одновременно представляя собой ее модель на более высоком уровне, для выявления компонентного состава профессиональной готовности повара необходимо проанализировать структуру профессиональной деятельности повара [16, с. 26].

Изучению этого вопроса посвящены работы Г. А. Хаматгалеевой, которая не только раскрывает особенности профессиональной деятельности повара, структуру его профессиональной компетентности, но и анализирует пути совершенствования его профессиональной подготовки. Характеризуя в общем повара-профессионала, исследователь акцентирует внимание на том, что это «личность, достигшая высокого уровня исполнения своих обязанностей, в основу подготовки которой закладываются знания, умения и навыки по приготовлению, эстетическому оформлению и способу подачи кулинарной продукции к столу; обладающая профессиональной компетентностью в области производства кулинарной продукции» [17, с. 6]. Анализируя виды деятельности, к которым должны быть подготовлены выпускники ПТНЗ, автор выделяет следующие компетенции:

- производственно-технологическую – способность выполнять производственные операции, связанные с приготовлением, оформлением, порционированием и отпуском кулинарной продукции на предприятиях индустрии питания;
- организационно-технологическую – способность выполнять операции, связанные с организацией рабочего места, хранением продуктов, транспортировкой и реализацией готовой кулинарной продукции, обслуживанием потребителей на предприятиях индустрии питания;
- контрольно-технологическую – способность проводить бракераж кулинарной продукции, количественную и качественную оценку используемых продуктов на предприятиях индустрии питания;
- экономико-технологическую – способность документально оформлять операции, связанные с учетом, отпуском, реализацией и ин-

вентаризацией продуктов, полуфабрикатов, готовой кулинарной продукции, тары и денежных средств, расчетных и кредитных операций на предприятиях индустрии питания [17, с. 7].

В результате научного исследования Г. О. Сорокина установила, что обязательным и определяющим условием профессиональной готовности будущего специалиста является профессиональная компетентность [18, с. 391]. В этом случае профессиональная готовность повара как результат его профессиональной подготовки в ПТНЗ будет рассматриваться нами как готовность применять в процессе производства кулинарной продукции соответствующие профессиональные компетенции – производственно-технологическую, организационно-технологическую, контрольно-технологическую и экономико-технологическую.

Для дальнейшего исследования интерес представляет вывод российского ученого В. Т.

Чичикина об инвариантной структуре профессиональной готовности [19]. Ученый, рассматривая профессиональную готовность, как социально обусловленное личностное образование, в соответствии с диалектикой всеобщего, особенного и единичного, отмечает существование трех уровней ее проявления и указывает на то, что это сложное явление, структура которого эмпирически не наблюдается. Поэтому В. Т. Чичикин предлагает, используя методы теоретического моделирования на позициях системного подхода, выделить «инвариантное ядро» в профессиональной готовности, не зависящее от особенностей профессиональной деятельности и представляющее собой систему трех компонентов – информационного (знания), операционального (способы деятельности) и мотивационного (потребности).

Таким образом, профессиональную готовность будущего повара можно представить в виде структурной модели (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель профессиональной готовности повара.

**Вывод.** Формирование профессиональной готовности будущего повара является одной из важнейших задач профессиональной подготовки работников индустрии питания в современных социально-экономических условиях. Перспективы дальнейших исследований в этом направлении, прежде всего, усматриваем в поиске факторов, показателей и уровней профессиональной готовности, которые позволят определить наиболее оптимальные пути формирования готовности повара к профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ничкало Н. Г. Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти / Н. Г. Ничкало // Професійне навчання на виробництві : зб. наук. праць. – Випуск II. – К. : Науковий світ, 2006. – 336 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 398 с.
3. Бережинська Т. В. Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів / Т. В. Бережинська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – № 2. – С. 134–138.
4. Ваврик Р. Умови формування професійної готовності військових викладачів до педагогічної діяльності / Р. Ваврик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 85–94.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Кон И. С. Социализация личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 382 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996. – 380 с.

8. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.
9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 186 с.
10. Свистун В. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ / В. Свистун, Т. Мельничук // Вісник львівського університету. Серія педагогіка. – 2009. – Вип. 25, Ч. 3. – С. 53–60.
11. Согалаев В. В. Педагогические условия формирования готовности курсантов вуза к воспитательной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В. В. Согалаев. – Челябинск, 1997. – 22 с.
12. Коберник О. М. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 104–109.
13. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. – К., 1994. – С. 98–100.
14. Волкова В. А. Діагностика професійної готовності студентів до педагогічної діяльності / В. А. Волкова, О. О. Хромишева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія педагогіка. – 2010. – № 5. – С. 323–331.
15. Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога : научно-методическое пособие / И. А. Колесникова. – СПб. : Дрофа, 2003. – 285 с.
16. Слесарева Е. С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми : [монография] / Е. С. Слесарева. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 152 с.
17. Хаматгалеева Г. А. Формирование производственно-технологической компетенции будущего повара индустрии питания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г. А. Хаматгалеева. – Казань, 2010. – 20 с.
18. Сорокіна Г. О. Формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів як необхідна умова підготовки туристських кадрів / Г. О. Сорокіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 388–395.
19. Чичикин В. Т. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Т. Чичикин // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.
20. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 5–8.
21. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 403 с.

УДК 378.147

Резунова О. С.

## ФОРМУВАННЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРІЇВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті розкривається значення іноземної мови для формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. Надаються рекомендації по вивченню курсу «Ділова іноземна мова».*

**Ключові слова:** іноземна мова, кросс-культурна компетентність, міжнародне спілкування, ділова англійська мова.

*В статье раскрывается значение иностранного языка для формирования кросс-культурной компетентности будущих экономистов-аграриев. Даются рекомендации по изучению курса «Деловой иностранный язык».*

**Ключевые слова:** иностранный язык, кросс-культурная компетентность, международное общение, деловой английский язык.

*It is shown the importance of foreign language for cross-cultural competence formation in a process of agrarian student education. It is given the methodological recommendations for the course «Business English».*

**Key words:** foreign language, cross-cultural competence, international communication, business English.

**Постановка проблеми.** З прискоренням глобалізації і поширенням міжнародних ділових зв'язків в Україні зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах у галузі аграрного бізнесу. Інтеграція в світовий культурний, освітній

і економічний простір вимагає якісної підготовки фахівців, здатних до успішної професійної діяльності в рамках світової спільноти. Нові умови життя, нові вимоги до майбутнього фахівця, нові прийоми прийняття на роботу вимага-

ють вдосконалення підходів до підготовки сучасного фахівця. В цьому контексті володіння іноземною мовою, насамперед англійською, як мовою міжнародного бізнесу, стає необхідністю для людини. У зв'язку з цим перед сучасними вузами ставиться завдання надати фахівцям мовну підготовку, адекватну вимогам сучасного економічно розвиненого суспільства; розвивати професійно-спрямовані комунікативні навички майбутніх фахівців, які дозволять їм успішно вести міжнародний бізнес, вільно спілкуючись англійською мовою [1]. Розвиток ділової активності в Україні зумовив підвищений інтерес та все більшу популярність вивчення ділової англійської мови як мови міжнародного спілкування.

Практика, однак, показує, що в сучасних умовах постійного розширення міжнародних контактів одного вміння правильно говорити й грамотно писати іноземною мовою, що нехай навіть спирається на фундаментальні знання його основ, явно не вистачає. Відсутньою ланкою тут є грамотне використання культурно-обумовлених норм поведінки, як мовного так і немовного характеру, заснованих на знанні особливостей культури й способі мислення комунікантів. В зв'язку з даною інформацією більш ніж закономірним представляється поширення в Україні нової тенденції у вивченні іноземної мови – розвиток кросс-культурної компетенції, що може (і повинна) стати основою ефективного спілкування.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проведений нами аналіз наукової і методичної літератури показав, що питаннями теорії міжкультурної комунікації займалися Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Сомовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халеева, І. Цатурова, концепції діалогу культур висвітлені М. Бахтінім, В. Біблером та ін.

Дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур та стратегій їх подолання, переважно належать таким зарубіжним вченим, як А. Вежбицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстеде.

Проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Гюдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Персікова, О. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.

Формування міжкультурної компетенції у ВНЗ розкрито в працях Р. Гришкової (у студентів нефілологічних спеціальностей), Г. Копил (у майбутніх фахівців з міжнародної економіки), І. Плужник (у студентів гуманітарного профілю), О. Фролова (у студентів економічного профілю),

Т. Колодько та С. Шехавцовщі (у майбутніх учителів іноземних мов).

У теорії культурологічного підходу (Л. Віготський, П. Гуревич, О. Леонтьєв, А. Лурія, В. Розин, А. Флієр, Д. і Б. Уайтінги) розроблено сукупність методів опису, порівняння та вивчення культурних розрізень (кросс-культурний підхід), доведений зв'язок мислення та культури, реалізована інтеграція ідеї культурології та культурної антропології з концепціями гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Проблемі професійного самовдосконалення студентів при вивченні ділової іноземної мови присвячено цілу низку наукових праць, зокрема, дослідження Н. Логутіної, А. Петрової, О. Яцишина. Проте деякі аспекти підготовки майбутніх економістів-аграріїв до кросс-культурної комунікації все ще залишаються не досить вивченими, зокрема, використання засобів іноземної мови у її формуванні.

**Мета статті** – визначити роль іноземної мови в процесі формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів аграрних ВНЗ.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Сьогодні Україна впевнено бере курс на інтеграцію в європейське політичне, освітнє, наукове, культурне, та особливо економічне співтовариство, тому гостро постає питання підвищення якості підготовки з іноземної мови майбутніх фахівців економічної галузі, в тому числі і аграрної галузі. Майбутній працівник сільського господарства повинен вміти користуватися всесвітньою мережею Internet, закордонними науковими виданнями, розширювати знання про тенденції розвитку науки в світі. Саме знання іноземної мови допомагає зробити цей процес плідним, своєчасним, формує фахівця, конкурентоспроможного на світовому ринку праці.

Єдиний європейський простір пропонує «мобільність» викладачів та студентів. Передбачається, що освіта в усьому світі повинна відповідати міжнародним кваліфікаційним вимогам, щоб фахівець незалежно від того, де саме він одержав освіту, почував себе впевнено в будь-якій країні. У зв'язку із цим, завданням викладача іноземної мови є розвиток кросс-культурної компетентності у такій мірі, щоб майбутній спеціаліст міг грамотно орієнтуватися в потоці штамтів і відточених фраз про високі гуманні ідеали свого англійського співрозмовника й умів відстояти свою позицію [2].

Ділова англійська мова розглядається як мова професійної спрямованості, вона передбачає певний мовний корпус та певні види комунікацій в діловому контексті. Ділова англійська мова використовується в бізнесовому оточенні, її концепція формується та набуває ваги з по-



глибленням ділової інтеграції. Таким чином, викладання англійської мови професійного ділового спрямування включає не тільки надання мовних знань, умінь та навичків, але і формування свідомості природи комунікацій в бізнесі, оволодіння методами їх реалізації, кросс-культурної свідомості, а також узагальнення на прагматичному рівні знань і навичків, отриманих студентами при вивченні спеціальних, соціальних і гуманітарних дисциплін.

У процесі навчання ділової іноземної мови ставиться мета оволодіння мовленнєвою компетенцією у сфері ділового спілкування, що передбачає розвиток спеціальних знань у студентів, ознайомлення їх із основними положеннями бізнес-сфери, з вимогами до ведення ділових переговорів, оформлення ділової кореспонденції тощо. Одним із аспектів вивчення ділової іноземної мови є оволодіння студентами офіційно-діловим стилем писемного професійного спілкування іноземною мовою. При цьому позитивний результат вивчення вимагає безпосереднього і систематичного керівництва їхньою навчальною діяльністю, яке і реалізується у процесі викладання. Воно, звичайно, потребує ретельного планування діяльності викладача, що виражається у визначенні освітнього змісту і відповідних йому пізнавальних завдань і вправ [3].

Зрілий і готовий до сучасної ситуації представник економічної професії повинен не лише володіти цілісним, без протиріч, та адекватним до вимог ринку уявленням про обрану ним професію, але й з можливістю пристосування до нових соціально-культурних та економічних форм ділової взаємодії. Ділове спілкування передбачає вміння встановлювати та розвивати ділові контакти, що набуває пріоритетного значення у міжкультурному (міжособистісному та міжнародному) співробітництві, вміння обирати адекватний поведінковий сценарій, що передбачає не тільки володіння мовою, але й вміння розшифровувати та сприймати соціокультурний контекст комунікантів [4].

В процесі ділових контактів має місце професійне міжкультурне спілкування. В процесі міжкультурного професійного спілкування здійснюється обмін інформацією, встановлюються контакти. Професійне спілкування, у тому числі іноземною мовою, є соціопсихологічною взаємодією як мінімум двох суб'єктів, що виконують професійні завдання за допомогою впливу на інтелект, погляди, поведінку і емоції один одного. Міжкультурна професійна комунікація є процесом безпосередньої професійної взаємодії ділових культур, яка здійснюється в рамках неспівпадаючих національних стереотипів мислення і поведінки. Співвідносити мовні засоби з норма-

ми мовної поведінки неможливо без знань про реалії країни мови, що вивчається. Щоб досягти розуміння в міжкультурному спілкуванні, фахівець повинен володіти знанням не тільки професійної картини світу, але і уміти встановлювати контакт, орієнтуватися на національно-специфічні риси свого партнера, співпереживати і розуміти співбесідника як представника певної соціальної групи. Таким чином, в процесі міжкультурного спілкування фахівця-економіста виникає проблема розуміння, яка може розглядатися як на лінгвістичному, так і на соціокультурному рівні в контексті сприйняття партнера по комунікації.

Здійснення міжкультурної комунікації досягається за умови знання іноземної мови, картини світу, форм поведінки і при урахуванні національно-культурної специфіки, за рахунок формування у комунікантів орієнтації на загальнолюдські цінності, спрямованості особи на ціннісно-раціональну діяльність у сфері міжкультурної комунікації, що забезпечує розуміння єдності людства в результаті порівняльного вивчення загальнолюдської культурної спадщини і національних культур в їх історичному розвитку.

Комунікація може відбутися тільки тоді, коли відчуття учасників допомагають зрозуміти цінності іншого народу, коли сенс створюється через довіру, щирість і бажання дізнатися один про одного. Цим підкреслюється, що міжкультурна комунікація передбачає обов'язкове підвищення раніше всього рівня міжкультурної компетенції як обов'язкову умову досягнення позитивного результату в процесі міжкультурного спілкування в зростаючій інтеграції світової спільноти. Подібне розуміння спілкування надає міжкультурній компетенції особливе значення як компоненту загальної культури майбутнього фахівця і висуває на перший план проблеми її формування.

Навчання міжкультурній компетенції має за мету підвищити здатність студентів ефективно вирішувати міжнародні ділові завдання. Тому що професіонал, успішний в своєму рідному, знайомому йому середовищі, необов'язково буде мати успішну діяльність в новому середовищі з відмінною культурою. Серед навичок, що складають компетенцію, виділяють наступні: спостереження, розпізнавання, порівняння та протиставлення, обговорення, висловлення своєї точки зору, з урахуванням думки інших.

Раніше вважалося, що сприймати культурні знання готові студенти з високим рівнем володіння мови. Але зараз міжкультурні знання є невід'ємною частиною вивчення мови, і важливі на всіх рівнях навчання, починаючи з початкового.

Дослідницька робота проводилась на базі Дніпропетровського державного аграрного університету, а саме визначався вплив вивчення дисципліни «Ділова англійська мова» на формування кросс-культурної компетентності студентів. Нами були розроблені методичні рекомендації з ділової англійської мови для магістрантів. Навчальна програма нормативної дисципліни «Ділова англійська мова» передбачає, що слухачі повинні:

- оволодіти термінологією, яка охоплює основні концепції аграрної сфери, та знати ідіоматичні вирази ділової англійської мови;
- розвинути та поглибити навички усного та писемного ділового мовлення з питань ведення господарства;
- застосовувати здобуті у процесі вивчення англійської мови професійні та комунікативні навички для вирішення повсякденних проблем;
- знати особливості письмового спілкування і вміти складати ділові документи на іноземній мові.

Програма складається з 1 модуля та охоплює такі основні теми, як «Значення ділового спілкування», «Засоби ділової комунікації», «Етикет писемного ділового спілкування», «Телефонний етикет ділового спілкування».

Основними організаційними формами вивчення дисципліни «Ділова англійська мова» є практичні заняття, виконання індивідуальних робіт та їх захист, підсумкова модульна контрольна робота. Слухачі магістратури опановують програмовий матеріал шляхом опрацювання навчально-методичної літератури, інтенсивного використання інформаційних технологій, таких як відповідні сайти Інтернету. Слухачам рекомендується практикувати отримання індивідуальних консультацій, виконання домашніх завдань за допомогою електронної пошти.

Під час практичних занять використовуються такі сучасні методи як дискусія, дебати, робота в групі та презентації.

*Робота в групі* є колективною працею, потребує мислення, безпосередньої участі у досягненні загальної учбової мети. Під час такої роботи студенти розвивають свої навички спілкування, а також навички практичного вживання мови, висловлюючи свої думки та долаючи страх говорити на мові.

*Групова дискусія* підвищує мотивацію і особисту залученість учасників у вирішення обговорюваних проблем. Тут їм доводиться використовувати не лише знання іноземної мови, але і формулювати власні думки, знаходити засоби для відстоювання своїх позицій. З одного боку, дискусія сприяє розвитку лексичних, граматичних, логічних навичок, з іншого, – спонукає сту-

дентів прислухатися до висловів, розвиваючи тим самим навички розуміння на слух.

*Дебати* як мовні змагання є ще одним підходом до сучасних технологій навчання іноземній мові взагалі, та діловій англійській мові зокрема. В практичній діяльності монолог є життєво необхідним, він відіграє істотну роль в успішному бізнесі.

Слухачі магістратури повинні раціонально організувати самостійну роботу та забезпечити її результативність. Складовою частиною самостійної роботи над вивченням програмового матеріалу є опрацювання спеціалізованої літератури за фахом англійською мовою та підготовка оглядових рефератів, доповідей та повідомлень, які слухачі презентують під час практичних занять та індивідуальних консультацій.

На першому етапі навчання слухачі визначаються з темою свого дослідження, підбирають та ознайомлюються з фаховою літературою, готують план та основні тези своїх рефератів та доповідей. На другому етапі слухачі роблять презентації своїх завершених робіт, захищають їх під час практичних занять. Особливу увагу слід звернути на засвоєння термінологічної лексики. Слухачі готують вокабуляр обсягом не менше 100 лексичних одиниць, долучають його до підготовлених рефератів, та здають залік на знання базової термінологічної лексики.

В ході дослідження було виявлено, що студенти, які вивчали курс «Ділова англійська мова», мають добре сформовані професійно-спрямовані комунікативні навички, володіють фаховою термінологією, вміють складати ділові документи англійською мовою та працювати з науковою літературою. Усе вище зазначене надасть можливість фахівцям в галузі сільського господарства вивчати та ефективно використовувати іноземний аграрний досвід, користуватися сучасними інформаційними технологіями, брати участь у міжнародних конгресах та семінарах з питань господарювання, проходити стажування в іноземних державах з метою вдосконалення фахової підготовки, проводити письмовий обмін діловою інформацією тощо.

**Висновки.** Для навчання міжкультурному спілкуванню необхідно розширити зміст навчання за рахунок включення в курс іноземної мови низки компонентів, націлених на розвиток міжкультурної компетенції – соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих (наприклад, курси бізнес – мовлення, країнознавства й розмовної мови).

Розроблення нових методів та засобів вивчення ділової англійської мови надасть можливість сформувати кросс-культурну компетентність у майбутніх аграріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотська О. О. Формування кроскультурної компетенції у студентів / О. О. Заболотська // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2011. – № 13(224). – Ч. I. – С. 74–86.
2. Запорожцева Ю. С. Міжкультурна компетенція як професійна якість учителя іноземної мови [Електронний ресурс] / Ю. С. Запорожцева. – Режим доступу : [http://www.zippo.net.ua/index.php?page\\_id=586](http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=586).
3. Федорова І. А. Методичні рекомендації щодо навчання ділового англійського монологічного мовлення / І. А. Федорова // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски : сборник научных статей. – Выпуск 15. – Харьков, 2009. – С. 141–149.
4. Коротка Л. М. Міжкультурний підхід формування англомовної лексичної компетенції в майбутніх економістів у середніх спеціальних навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. М. Коротка. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/stgerm/2009\\_1/Korotko.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/stgerm/2009_1/Korotko.pdf).
5. Бахов І. С. Міжкультурний аспект формування професійної компетентності майбутніх перекладачів / І. С. Бахов // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски : сборник научных статей. – Выпуск 16. – Харьков, 2009. – С. 18–26.
6. Пейчева О. О. Формування полікультурної особистості майбутнього економіста [Електронний ресурс] / О. О. Пейчева, О. П. Ганжа. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_9/files/pd910\\_77.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_9/files/pd910_77.pdf).

УДК 378.147

Стукало О. А.

## ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

*У статті розглядаються проблеми формування професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ. Проаналізовано умови навчання студентів професійному спілкуванню. Встановлено, що формування у майбутніх фахівців професійного спілкування є запорукою їх успіху у професійній діяльності.*

**Ключові слова:** професійне спілкування, викладач, студент-аграрій, професійна діяльність.

*В статье рассматриваются проблемы формирования профессионального общения у студентов аграрных вузов. Проанализированы условия обучения студентов профессиональному общению. Установлено, что формирование у будущих специалистов профессионального общения является залогом их успеха в профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональное общение, преподаватель, студент-аграрий, профессиональная деятельность.

*The article deals with the aspects of professional communication forming for the students of agrarian higher educational institutions. The terms of teaching students of professional communication are analyzed. It is found that professional communication development of future specialists is one of the pledges of their success in professional activity.*

**Key words:** pprofessional communication, teacher, student-agrarian, professional activity.

**Постановка проблеми.** Відомо, що в процесі соціалізації люди мають можливість взаємодіяти між собою за допомогою засвоєних соціальних ролей. Найбільш інтенсивно цей процес взаємодії здійснюється у дитинстві та юнацькому віці. Тобто саме у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах засвоюються базові ціннісні орієнтації.

Система вищої освіти є однією з основних форм соціалізації особистості, яка забезпечує наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які у подальшому визначатимуть темп і рівень науково-технічного та соціального прогресу України, сприятимуть утвердженню гуманістичних ідеалів. Нині в умовах розбудови

державності, національного відродження, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти зростає роль творчої особистості. Саме така особистість прагне до органічної соціалізації в складних соціально-економічних умовах, до реалізації потенцій на благо суспільства.

Серед проблем реформованої освіти чільне місце належить проблемі формування висококваліфікованих кадрів. Від фахівців нового часу залежить успіх у бізнесі, у виробництві, а отже, всюди, де розв'язання проблем залежить від чіткості, обґрунтованості конкретних рішень.

Навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості. Їх сутність полягає у взаємодії викладачів із студентами, наслідком якої є

підготовка останніх до професійної діяльності. Педагогічний процес в аграрних вузах, що включає сукупність цілей, змісту, форм, методів та засобів навчання, сприяє налагодженню взаємин між викладачами як суб'єктами та студентами як об'єктами. Ця взаємодія направлена на активізацію в процесі навчання студента, об'єкта педагогічного впливу, в перетворенні його на суб'єкт [1, с. 203].

Педагогічними умовами навчання студентів-аграріїв професійного спілкування є такі чинники: організація навчального процесу з використанням спеціальних форм та методів; оптимальне мовне оформлення понятійного змісту навчальних дисциплін; поступовий процес засвоєння наскрізних термінів за ступеневого опанування змісту дисциплін; спрямованість комунікативної діяльності професорсько-викладацького складу на формування умінь та навичок студентів з професійного спілкування.

Ці умови впливають на навчання студентів професійного спілкування за участі викладача, котрий оволодів майстерністю педагогічного спілкування [2, с. 21–23]. Майстерність виступає як така комунікативна взаємодія викладача зі студентом, яка спрямована на забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату, психологічної оптимізації діяльності та стосунків [1, с. 200–201].

Досконале володіння формами професійного мовлення забезпечує не лише вміле оформлення ділових документів найпоширеніших жанрів, а й компетентне спілкування. На думку В. В. Виноградова, висока культура розмовної і писемної мови, глибоке знання і відчуття рідної мови, вміння користуватися її виражальними засобами, стилістичною багатогранністю виступають найкращою опорою у громадському житті і творчій діяльності кожної людини [3].

Сьогодні професійне спілкування перебуває на етапі становлення та унормування. Термінологічна лексика є основою для професійного спілкування, вона найбільш піддається свідомому втручання носіїв мови в її творення. Неточність, відсутність уніфікації багатьох терміносистем ускладнює інформаційний обмін, міжгалузеві та міжнародні науково-інформаційні зв'язки, перешкоджає встановленню контактів вчених і спеціалістів, крім того негативно впливає на навчально-педагогічний процес. Тому велика відповідальність у навчанні студентів професійному спілкуванню покладена на викладачів, які є взірцем і прикладом для наслідування, носіями культури професійного спілкування.

Професійне спілкування забезпечує різні сфери людських відносин, потреби спілкування між представниками однієї професії; крім того,

воно підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в складній професійній ситуації [4].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблемі спілкування присвячено велику кількість досліджень, проте актуальність її залишається незмінною. Праці з дослідження цієї проблеми належать таким видатним науковцям як О. О. Бодальову, О. О. Леонтьєву, Б. Ф. Ломову, В. А. Кан-Каліку, І. О. Зимній та іншим.

У дослідженнях М. Пентилюк, Л. Паламар, Т. Симоненко, Г. Бондаренко, С. Вдовцової, Н. Костриці, Л. Любашенко, Т. Окуневич, Л. Романової розглядається формування професійного функціонального спілкування як важливого напрямку професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти.

**Мета статті** – розглянути фактори, що впливають на формування основ професійного спілкування у студентів-аграріїв.

**Виклад основного матеріалу.** У вищому навчальному закладі будь-яка наука вивчається в її розвитку. Студент оволодіває процесом формування наукових знань та методами конкретних наук, знайомиться з проблемами та можливостями їх розв'язання. Особливість навчального процесу аграрного ВНЗ полягає у єдності наукового і навчального. Вчений-педагог не лише навчає студентів, а й сам є активним дослідником тієї науки, що викладає. У вищому аграрному ВНЗ застосовуються методи навчання і форми його організації, що здатні забезпечити як достатній рівень фахової підготовки студентів, так і високу ефективність комунікативної діяльності педагогів і їхніх вихованців. Вони включають в себе: методи, що сприяють передачі, сприйняттю та засвоєнню знань; методи застосування та закріплення знань і вироблення умінь та навичок; методи обліку та контролю знань в процесі фахової підготовки.

Методи, що відносяться до першої групи, ефективно впливають на процес навчання студентів професійного спілкування та передбачають психологічну взаємодію викладача та студента. Такими методами є лекції та консультації викладачів. Активність студентів при застосуванні цих методів доволі різна. Однак зміст навчального матеріалу, комунікативні здібності викладача сприяють виробленню уявної моделі фахівця з комунікативними вміннями та навичками, засвоєнню пасивного запасу фахової лексики.

При розгляді другої групи методів можна виявити ті, що найефективніше впливають на процес навчання студентів професійному спілкуванню. До цих методів відносяться семінари, практичні та лабораторні роботи. Протягом цих

занять відбувається не лише розширення вокабулярія, а й виробляються уміння та навички активного спілкування. Спостерігається мовленнєва взаємодія тих, хто навчає, і тих, кого навчають. Під час навчальних та виробничих практик актуалізуються фахові знання студентів, удосконалюються їхні професійні комунікативні здібності.

До методів третьої групи відносяться колоквіуми, співбесіди на консультації, семестрові заліки та іспити, державні іспити, захист курсових та дипломних робіт, що сприяють виробленню у студентів умінь та навичок спілкуватися професійно. Всі методи навчання в поєднанні допомагають як утворенню активного фахового словникового запасу, так і виробленню активних навичок спілкування.

Необхідно зазначити, що для вироблення комунікативних умінь та навичок студентів викладачі повинні створювати на заняттях ситуації для надання їм змоги постійно висловлювати свої думки як в усній, так і в писемній формі.

Організація та методика навчання в аграрному вузі, що є важливою педагогічною умовою навчання студентів професійному спілкуванню, тісно пов'язані з понятійним змістом навчальних дисциплін. Адже у професійному спілкуванні важливі не лише вміння та навички налагодження психологічної взаємодії, а й досягнення тезаурусу – розуміння співрозмовниками один одного, яке ґрунтується на взаємному проникненні в значення та суть тих понять, якими оперують [5, с. 371–372].

У спілкуванні фахівців – це наукові терміни. Їх зміст стає доступним усім, коли ті, що приймають участь у спілкуванні, прагнуть до його оптимального мовного оформлення. Цим мовним оформленням є здатність викладачів у доступній формі, на належному науковому рівні, з використанням власне української та інтернаціональної термінології передати зміст понять чи явищ, що вивчаються.

Залежно від фаху та особливостей дисципліни варіанти мовного оформлення можуть бути різними. Наприклад, якщо студенти навчаються на економічному факультеті, то вони опановують терміни ринкової економіки. Ці терміни включають в себе широкий спектр інтернаціональної лексики, до якої не завжди можна підібрати українські терміни, тому лексична робота здійснюється через засвоєння значення того чи іншого терміна.

Студенти, що оволодівають традиційними для сільського господарства спеціальностями агронома, фахівця з біотехнологій чи лікаря ветеринарної медицини, засвоюють нові поняття на асоціативній основі.

Відомо, що існує практика, завдяки якій майбутні лікарі ветеринарної медицини засвоюють терміни, пов'язані із внутрішніми заразними та незаразними хворобами. Спочатку їм пропонують загальноприйнятту назву хвороби, за допомогою якої вони з'ясовують етимологію цієї назви. Потім їм подають інші назви, відомі в наукових джерелах, насамкінець пропонується народна назва. Для надання студентам можливості спілкуватися на міжнародному рівні поряд з цими термінами вводяться терміни на латинській мові. Всебічне мовне оформлення наукових понять поліпшує фахову підготовку, сприяє збагаченню, урізноманітненню мовленнєвої професійної діяльності.

Важливою педагогічною умовою навчання студентів аграрного вузу професійного спілкування є поступове засвоєння ними наскрізних наукових понять при організації ступеневого опанування навчальних дисциплін. У вищому аграрному закладі існує науково обґрунтована система навчальних дисциплін, яка відзначається ієрархічністю та суворою регламентованістю. Структура цієї системи визначається за навчальним планом, який зумовлюється особливостями певного фаху, розробляється науковцями та провідними фахівцями галузі, затверджується на засіданнях навчально-методичного об'єднання. У навчальних планах дисципліни розміщені за певними рівнями.

Вивчення дисциплін першого рівня спрямоване на фундаментальний, базовий, загальнонауковий розвиток студентів. Опанування цих дисциплін забезпечує формування теоретичної основи для наступного оволодіння знаннями, пов'язаними з конкретною професією. Дисципліни другого рівня включають в себе професійні або професійно орієнтовані дисципліни. Вони забезпечують загальну професійну підготовку студентів. Навчальні дисципліни третього рівня дають змогу отримати конкретні знання з обраної спеціальності, оволодіти практичним досвідом.

Ступеневе вивчення навчальних курсів сприяє поступовому засвоєнню фундаментальних понять, без яких неможливе опанування професії, а потім і конкретної спеціальності. З інтелектуальним розвитком студентів накопичується і їхній досвід з професійного спілкування.

Ступеневе викладання навчальних дисциплін супроводжується засвоєнням студентами наскрізних термінів, тих, якими вони оволодівають на заняттях з фундаментальних дисциплін, а потім широко застосовують під час опанування основ професії та спеціальності. Наприклад, студенти факультету ветеринарної медицини,

вивчаючи будову різних систем тварин на заняттях з фундаментальної дисципліни «Анатомія тварин», засвоюють назви і значення таких термінів: кров, лімфа, еритроцити, жовчний міхур, лейкоцити, печінка, підшлункова залоза, серце, міокард, легені, трахея, нирки та інші.

Цими поняттями вони оперують на заняттях з професійних дисциплін: фізіології, патофізіології, клінічної діагностики, на яких поглиблюють знання про функції організму тварини, отримують знання про методи діагностики захворювань. Ще інтенсивніше ці терміни використовують під час вивчення спеціальних дисциплін (терапія, оперативна та загальна хірургія, тощо).

У ролі наскрізних виступають загальнобіологічні та загальномедичні терміни. Вони є своєрідним понятійним скелетом, навколо якого інтегруються знання студентів, пов'язані з обраним фахом.

Проаналізовані умови навчання студентів аграрного вузу професійному спілкуванню є ефективними, коли в цьому процесі буде активно задіяний професорсько-викладацький склад. Він є важливим фактором, коли спрямовує свою комунікативну діяльність на формування умінь та навичок студентів з професійного спілкування. Тому до викладачів висуваються певні умови. Викладачі мають бути не лише еталоном наукової, академічної компетентності, а й компетентності комунікативної. Під нею розуміють такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дає змогу індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу функціонувати в суспільстві.

Джерелом комунікативної компетентності викладача є його загальна ерудиція, тобто сукупність вірогідних та систематизованих знань, пов'язаних з історією та культурою людського спілкування. Педагог з комунікативною компетентністю володіє науковими методами, тобто здатний навчати образами, діями, поняттями. Він застосовує навчання контекстом діяльності, котра відтворює реальність в лабораторних умовах. Це можливо при використанні проблемного навчання, ділових ігор та інших активних методів навчання.

Важливим показником комунікативної компетентності викладача є його здатність налагоджувати зі студентами паритетний діалог – тобто сприймати партнера як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому оцінювати свої судження.

Запорукою ефективного діалогу є не лише вміння викладача логічно аргументувати, спиратися на перевірені факти, вміння звертатися до розуму та враховувати емоції, а також закликати

та вести до ціннісно-орієнтованої єдності, зближувати судження та оцінки студентів, пов'язані як з моральною, так і з діловою та професійною сферами. Найбільш значущими для налагодження такого діалогу і керівництва процесом навчання студентів професійного спілкування є такі якості викладачів, як товариськість (міра прагнення особистості до спілкування), контактність (оволодіння способами спілкування), ініціативність (активність людини у взаємодії, готовність взяти на себе відповідальність за встановлення контакту і весь процес взаємодії).

Засвоєння викладачем принципів і засобів міжособистісної взаємодії, їх творче застосування у педагогічній діяльності, є запорукою практичної дієвості його фахової підготовки, свідченням культури педагогічного спілкування, яка вимагає гармонійного поєднання суто навчальних засобів і виховних та комунікативних зусиль викладача щодо свого вихованця.

**Висновок.** Професійному спілкуванню варто вчити не лише лінгвістів, а й фахівців різних професій. Сьогодні, в час всебічного розширення контактів з зарубіжними країнами, коли запланований прагматичний ефект мовного висловлювання часто виступає запорукою співробітництва в цілому, проблема професійного мовлення є актуальною.

Адже мовна культура виявляється в необхідності досконалого володіння мовленням, яке полягає у правильному виборі слова, в умінні будувати речення, логічно викладати свої думки, а – це є необхідною умовою як для викладача, так і для агронома чи ветеринара, а надто для людей, які зайняті у різних сферах сільського господарства.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є створення системи засобів формування професійного спілкування у студентів ветеринарного факультету аграрного ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, Т. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Савенкова Л. О. Педагогічне спілкування : навч. посібник / Л. О. Савенкова. – К. : КДЕУ, 1997. – 140 с.
3. Виноградов В. В. О русской культуре речи / В. В. Виноградов // Русский язык в школе. – 1961. – № 3. – С. 3–9.
4. Паламар Л. М. Мова ділових паперів / Л. М. Паламар, Г. М. Кравець. – К. : Либідь, 1997. – 39 с.
5. Скрипченко О. Загальна психологія : підручник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук. – К. : Либідь, 1997. – 464 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*У статті зроблена спроба виділити з професійної компетентності майбутнього інженера-педагога одну з основних складових – технологічну компетентність і характеризувати її елементи.*

**Ключові слова:** технологічні знання, конструктивні, графічні уміння, проектна діяльність, педагогічні умови, проблемний метод.

*В статті предпринята попытка выделить из профессиональной компетентности будущего инженера-педагога одну из основных составляющих – технологическую компетентность и характеризовать ее элементы.*

**Ключевые слова:** технологические знания, конструктивные, графические умения, проектная деятельность, педагогические условия, проблемный метод.

*An attempt to select one of basic constituents from the professional competence of future engineer-teacher is undertaken in the article – technological competence and to characterize its elements.*

**Key words:** technological knowledges, structural, graphic abilities, project activity, pedagogical terms, problem method.

**Постановка проблемы.** Высокий уровень современных технологий требует высокого профессионального уровня специалистов, вовлеченных в технологический процесс, их интеллектуального развития, критического, аналитического мышления, умения принимать верные решения. Такой специалист должен знать особенности техники и технологии определенной отрасли промышленного производства, владеть практическими профессиональными навыками ее реализации, а также создавать методики реализации разных технологий при проведении теоретического и практического обучения.

Все перечисленные качества, характеризующие профессиональную компетентность, непременно должны формироваться во время обучения в вузе и постоянно развиваться во время дальнейшей трудовой деятельности. Деятельность же инженера-педагога, безусловно, характеризуется технико-технологическими составляющими в определенной отрасли промышленности.

Поэтому уровень подготовки будущих специалистов во многом зависит от профессионально-педагогической компетентности инженера-педагога профессионального образования, складывающейся из совокупности компетенций, к которым считаем необходимым отнести и технологическую компетенцию.

**Анализ последних исследований и публикаций** показывает, что проблемам формирования профессиональной компетентности и компетенций большое внимание уделяют как зарубежные, так и отечественные исследователи, которые в своих работах затрагивают некоторые аспекты формирования технологической компетенции, но, к сожалению, в целом формирование

данной компетенции исследовано крайне мало. При этом решением проблемы формирования и развития конструкторско-технологических знаний и умений в сочетании с отдельными подходами занимались А. А. Вербицкий, Д. В. Санников, И. А. Радченко, Г. А. Шильникова, В. Э. Штейнберг, но вопросы формирования технологической компетенции у будущих инженеров-педагогов профессионального образования не раскрыты.

**Цель статьи** – раскрыть некоторые элементы деятельности инженеров-педагогов, являющихся основными аспектами в формировании технологической компетентности студентов в процессе обучения в вузе.

**Изложение основного материала.** Техничко-технологическая деятельность инженера-педагога предусматривает полноценную реализацию в определенной сфере производства возможности, используя достижения науки и техники, создавать и внедрять в производство новые технологические процессы, технико-технологические и организационно-управленческие инновации с целью повышения эффективности и личной деятельности, и производства вообще.

Профессия современного инженера-педагога находится в системе «человек–человек», потому что его деятельность предусматривает кроме явной специальной, технико-технологической очерченности и интеллектуально творческий характер, коммуникабельность, наличие рефлексии, реализацию организационно-управленческих навыков. Инженер-педагог должен постоянно обновлять существующие и создавать новые образовательные программы, совершенствовать и разрабатывать учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин, искать но-

вые и модернизировать существующие педагогические технологии.

В формировании технологической компетенции будущих педагогов профессионального образования (по отраслям) много общего, но все же подготовка по каждой специализации имеет свою специфику, поэтому процесс формирования подобной компетенции не может быть одинаковым. В связи с этим целесообразно в данном процессе выделить два аспекта: педагогический – универсальный (общий) для всех специализаций, и отраслевой, который будет формироваться в зависимости от профиля подготовки. Владение этими компетенциями будет формировать технологическую компетентность.

А. А. Вербицкий под предметно-технологической компетентностью понимает степень владения содержанием обучения и воспитания, эффективными педагогическими технологиями, способностями к педагогической инноватике, включая способность к проведению исследований в области эффективных педагогических технологий и реализации их результатов на практике, в процессе подготовки разных специалистов [1].

Н. Н. Манько трактует технологическую компетентность как функциональную систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию педагогической действительности [2].

Для инженерно-педагогического образовательного пространства термин «технологическая компетенция» можно трактовать двояко: и с точки зрения педагогических наук, и с точки зрения наук технических, так как конструкт «технология» широко применяется в этих науках. И поскольку деятельности педагога профессионального образования также присуща би-профессиональная направленность, считаем, что понятие «технологическая компетенция» инженера-педагога должно отражать и педагогическую, и профессиональную (отраслевую) направленность, представляющую собой деятельность по преобразованию материальных и духовных ценностей.

Эта деятельность включает в себя выбор методов и приемов обучения, разработку учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) отраслевой подготовки, которые должны содержать грамотно изложенную специальную информацию, качественно выполненные чертежи, схемы, рисунки. Следовательно, у будущего инженера-педагога профессионального обучения за время обучения в вузе должна быть сформирована технологическая компетенция, позволяющая на высоком уровне формировать

технологическую компетентность у обучающихся.

Под технологической компетенцией инженера-педагога мы понимаем универсальную характеристику личности, представляющую собой сложноорганизованную систему, которая включает в себя интегративную целостность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, обуславливающую качество технологической деятельности педагога в технической и педагогической областях, позволяющую умело выполнять определенные профессиональные действия.

Технологическая же компетентность – интегральное личностно-профессиональное качество человека, выражающееся в готовности применять соответствующие компетенции для успешной, продуктивной и эффективной деятельности с учетом социальной значимости и рисков, возможностей эффективного взаимодействия с окружающим миром, что и представляет собой специфический раздел общей профессиональной компетентности.

Таким образом, в состав технологической компетенции инженера-педагога профессионального образования мы включаем:

- 1) технологические знания, умения и навыки разработки приемов и методов соединения деталей и узлов изделия, их чертежей в соответствии с требованиями, учетом свойств материалов и методов обработки, разработки конструкторско-технологической документации на их изготовление;
- 2) конструктивные знания, умения и навыки подбора готовой учебной информации (тексты, иллюстрации, карты, схемы, таблицы и т. п.), создания своих вариантов учебной информации, наглядных дидактических пособий, конспектов лекций, контрольных текстов, опорных конспектов, выбора методов и приемов обучения, специальных средств обучения для учебного занятия;
- 3) графические знания, умения и навыки создания наглядных обучающих и диагностирующих средств обучения на высоком эстетическом уровне, оформления чертежей в соответствии с требованиями ЕСКД, в том числе с помощью информационно-коммуникационных программ и техники.

Процесс формирования технологической компетенции должен осуществляться комплексно, на нескольких дисциплинах, так как ее компоненты невозможно сформировать в рамках одной дисциплины. Технологическая компетентность в большей степени ориентирована на практические основы реализации образовательного процесса, на его деятельностный аспект. И



только постоянная технологическая деятельность студентов способствует формированию у них технологической компетентности.

В связи с этим на дисциплинах различных циклов студентам необходимо давать задания, связанные с этой деятельностью (например, разработать тест по определенной теме, опорный конспект и т. п.). Подобные задания будут способствовать формированию интегрированных знаний по дисциплине и, одновременно, формированию конструктивных умений как компонента технологической компетенции. Это также позволит при изучении дисциплин различных циклов реализовать бипрофессиональную направленность подготовки будущих педагогов профессионального образования, т. е. обеспечить взаимосвязь психолого-педагогической и профессиональной (отраслевой) подготовки при изучении каждой учебной дисциплины.

Практика показывает, что существует потребность в определении методов и средств формирования такого компонента технологической компетенции, как технологические знания и умения, так как студенты испытывают большие трудности при освоении дисциплин, связанных с проектированием изделий, которые предполагают разработку чертежей конструкций изделий с учетом свойств материалов, требований к проектируемому изделию. При разработке таких чертежей в основном используются расчетные формулы, которые необходимо знать и понимать.

К методам формирования технологической компетенции на лекционных занятиях следует отнести проблемный метод обучения, при котором студентам не даются готовые формулы построения чертежа, они разрабатывают их сами под руководством преподавателя, что способствует приобретению студентами глубоких знаний, так как каждая расчетная формула обосновывается, раскрываются причинно-следственные связи ее возникновения. Студенты не только лучше запоминают материал, у них складывается логическая цепочка построения, опираясь на которую, они смогут самостоятельно разработать чертеж без обращения к дополнительным источникам информации.

Для реализации проблемного метода обучения необходимо использование средств наглядности, например, электронный конспект с эффектами анимации, с последовательным появлением наименования чертежа с выделенным конструктивным участком, а затем расчетной формулы, поскольку он в наибольшей степени отвечает дидактическим принципам: наглядности, доступности, научности, систематичности и последовательности.

Процесс формирования не может быть эффективным, полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается студентами материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Поэтому система диагностики знаний и умений студентов должна включать различные виды контроля: устный опрос, письменный и тестовый контроль, в том числе и автоматизированный, и др.

Большинство средств обучения рабочей профессии предусматривает применение чертежей, поэтому инженер-педагог должен обладать не только конструктивными и технологическими знаниями и умениями, но и графическими, макетными. А в условиях модернизации и компьютеризации образования необходимо также умение разрабатывать чертежи в автоматизированном режиме. Необходимость использования информационных технологий встает перед инженером-педагогом в связи с развитием наукоемких и высокотехнологичных производств и внедрения инноваций, что в свою очередь требует систематического повышения уровня образовательной и технологической подготовки рабочих кадров, уточнения задач, которые встанут перед системой профессионального образования вообще и, в частности, перед инженером-педагогом.

Поэтому особая роль в формировании технологической компетенции отводится подготовке будущих педагогов профессионального обучения к автоматизации чертежных работ, которая позволяет разрабатывать чертежи для различных средств обучения, курсовых работ, дипломного проекта с помощью компьютерной техники и программ (AutoCAD, CORL, КОМПАС и др.), при этом устраняя недостатки ручного труда.

Судить о технологической компетентности можно только по уровню сформированности входящих в нее компетенций, а именно: конструктивных, графических, информационных, технологических, расчетных знаний, умений и навыков, определенным уровнем опыта их выполнения.

В производственной, технико-технологической деятельности инженера-педагога большое значение имеет проектная деятельность, которая является ведущей в определении, постановке и решении проектно-конструкторских и технологических задач, а также реализации полученных результатов на практике. Формирование же проектных умений, как утверждает Э. Ф. Зеер, – общепедагогических умений по конструированию содержания и технологий личностно-ориентированного образования, проектирование раз-

вивающего учебно-производственного пространства, а также планирование профессионально-образовательного процесса, является первостепенной профессионально-педагогической задачей [3, с. 434–435].

Во время проектной деятельности у студентов происходит профессионально-творческий рост, потому как проекты по специальности, которые выполняются как разновидность форм обучения, тесно связаны с будущей профессией и предусматривают творческий поиск, проектирование, моделирование, конструирование и расчеты. Это способствует стремлению инженера-педагога к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, способности к реализации инноваций, формированию творческого – как инженерного, так и педагогического – мышления. Уровень технологической компетентности позволяет ему проявить свое творчество, креативность в области технологии производства продукции и, благодаря этому добиться высоких результатов.

Следовательно, технологическую компетенцию мы рассматриваем как способность обучающегося эффективно использовать систему знаний, умений, навыков по производству продукции в конкретных ситуациях, соблюдая последовательность выполнения технологических операций, технологического режима, согласно сборникам технологических нормативов, правил техники безопасности и требований охраны труда. В соответствии с этим алгоритм процесса формирования технологической компетенции можно представить как процесс постепенного освоения обучающимися основных этапов деятельности: адаптивного, ориентировочного, формирующего, оценочно-результативного.

В системе профессионального педагогического образования у будущего педагога возможно формирование и развитие компетенций (становление которых происходит в профессиональной деятельности) при реализации следующих педагогических условий:

- если реализуется направленность процесса высшего профессионального образования как на обобщенную модель профессиональной компетентности специалиста, так и на конкретные компетенции;
- если на каждом этапе обучения у студентов формируются не отдельные компетенции, а их система;
- если формируемые технологические компетенции обладают признаками креативности;
- если осуществляется ориентация образовательной программы на потребностно-мотивационное, содержательное и технологическое обеспечение результативности дея-

тельности личности в процессе творческого решения профессиональных задач;

- если проводится целенаправленное обучение студентов способам синтезированного решения задач в моделируемой и реальной профессиональной деятельности;
- если у студентов развивается позитивная личностная ориентация на формирование педагогических компетенций.

Под технологической компетентностью педагога профессионального образования мы понимаем интегративную характеристику результатов обучения, связанную с приобретением будущим педагогом необходимых личностных качеств. Они выражаются в овладении:

- знаниями, умениями и навыками в профессиональном образовании;
- простейшими алгоритмами технологической деятельности;

а также в умении:

- осознанно применять полученные знания, умения и навыки на практике в зависимости от определенной ситуации и переносить их из одной сферы деятельности в другую;
- решать технологические задачи средствами инновационных технологий обучения;
- присваивать, разрабатывать и применять на практике алгоритмы технологической деятельности;
- организовывать технологическую, познавательную и исследовательскую деятельность и анализировать ее процесс и результаты;
- организовывать и проектировать занятия по профильным дисциплинам;
- организовывать технологическую деятельность обучающихся и формировать необходимые для социума качества личности;
- разрабатывать педагогический инструментарий и использовать его для повышения эффективности учебного процесса и мониторинга его результатов.

**Выводы.** Технологическая компетентность направлена на формирование качеств личности, необходимых для реализации педагогической деятельности и решения различных технологических задач, успешного выполнения технологической деятельности, с умением прогнозировать, проектировать и анализировать ее.

Перспективами дальнейших исследований является поиск приоритетных элементов технологической компетентности для будущих специалистов, как в процессе обучения, так и в дальнейшей деятельности, и обращение к понятию результирующих единиц компетенций, создающих основу для формирования технологических компетенций более специфического применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 33–41.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие для студентов вузов / Эвальд Фридрихович Зеер. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

УДК 37.013:378

Шарипова Э. Р.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

*У статті представлено теоретичний аналіз професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога. Обґрунтована специфіка змісту діяльності майбутнього інженера-педагога в процесі педагогічної практики.*

**Ключові слова:** *інженер-педагог, педагогічна діяльність, педагогічна практика, структурована модель.*

*В статье представлен теоретический анализ профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога. Обоснована специфика содержания деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.*

**Ключевые слова:** *инженер-педагог, педагогическая деятельность, педагогическая практика, структурированная модель.*

*The article presents a theoretical analysis of the professional-pedagogical activity of the engineer-pedagogue. There is substantiated the specificity of activity of the future engineer-teacher in the pedagogical practice.*

**Key words:** *engineer-teacher, pedagogical activity, pedagogical practice, structured model.*

**Постановка проблеми.** В умовах соціально-політичних і економічних змін, що відбуваються в останнє час в Україні, особливу увагу приділяється підготовці робочих кадрів в професійно-технічних навчальних закладах. Слід відзначити, що сьогодні в системі професійно-технічної освіти значно зросло увага до гуманізації навчально-виховного процесу, особистості учасника, його професійної компетентності. Всі ці фактори призводять до того, що змінюється характер вимог, пред'являються інженерно-педагогічним кадрам, виконуючим професійно-педагогічну діяльність з метою забезпечення професійної підготовки і виховання кваліфікованих робочих. Ці вимоги спрямовані на ступінь сформованості професійної компетентності інженера-педагога в процесі його теоретичної і практичної вузовської підготовки. Особливу увагу вимагає практична підготовка майбутніх інженерів-педагогів, так як саме на практиці проходить оволодіння педагогічної діяльності через формування професійно-педагогічних умінь.

**Аналіз публікацій** показав, що проблеми інженерно-педагогічної підготовки розглянуті в роботах багатьох вітчизняних і за-

рубежних дослідників (С. Ф. Артюх, П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, В. В. Блюхер, П. А. Ганопольский, Т. А. Девятьярова, Г. А. Карпова, Е. Э. Коваленко, В. И. Лобунец, А. Т. Маленко, А. И. Пастухов, Л. З. Тархан, Л. Ю. Усеинова, Ю. А. Шереметьева, Н. А. Цырельчук, С. Н. Щур, В. И. Яровой и др.).

Вопросы профессиональной деятельности инженера-педагога освещены в научных трудах Н. А. Брюхановой, Э. Ф. Зеера, Г. А. Карповой, Т. В. Калиниченко, В. П. Косарева, П. Ф. Кубрушко, Н. В. Кузьминой, В. В. Кулешовой, О. А. Орчакова, Н. Е. Эргановой и др.

Ученими розглядаються зміст і структура діяльності інженера-педагога, його професійна компетентність, психолого-педагогічна складова їх підготовки в вузі. Але на сьогоднішній день недостатньо вивчені питання організації професійно-педагогічної діяльності в умовах педагогічної практики в процесі вузовської підготовки інженера-педагога.

**Цілью статті** є теоретичний аналіз педагогічної складової діяльності інженера-педагога і розробка на його основі структурированої моделі діяльності майбутнього інженера-педагога в процесі педагогічної практики.

**Изложение основного материала.** Педагогическая практика как форма профессионального обучения в высшей профессиональной школе направлена на практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, на реализацию их в ходе практической деятельности в образовательном учреждении, на теоретическое осмысление педагогических явлений и фактов.

Руководствуясь теорией деятельности, мы рассматриваем педагогическую практику как вид деятельности студентов, направленный на решение различных педагогических задач. Спецификой этой деятельности является то, что в ней в большей мере (по сравнению с учебно-познавательной) осуществляется идентификация с профессиональной деятельностью инженера-педагога. Практика проводится в условиях, адекватных условиям самостоятельной педагогической деятельности инженера-педагога. Работа студентов в период педагогической практики характеризуется таким же многообразием функций и отношений, что и работа инженера-педагога.

Овладение педагогической деятельностью и формирование готовности к ней возможны только при взаимопроникновении и взаимообусловленности теоретической и практической подготовки будущего инженера-педагога [1]. Таким образом, в ходе практической подготовки непосредственно в процессе педагогической практики будущему инженеру-педагогу предоставляется возможность решения педагогических задач путем реализации профессионально-педагогической деятельности.

Э. Ф. Зеер в своих исследованиях выделяет следующие виды инженерно-педагогической деятельности: деятельность, предваряющая учебно-воспитательный процесс, профессиональное обучение, внеучебная воспитательная работа, общественно-политическая работа, производственно-технологическая деятельность, обеспечение режима работы учебной группы и учебного заведения, повышение квалификации инженера-педагога, профориентация, техническое творчество [2, с. 34].

В контексте нашего исследования компонент профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога вызывает особый интерес. В связи с этим остановимся на понятии «деятельность», рассматриваемой различными науками: философией, психологией, историей, культурологией, педагогикой.

В философии деятельность понимают как процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности [3, с.

153]. С точки зрения психологии, деятельность – это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [4, с. 146]. В современном словаре по педагогике, составленном Е. С. Рапацевичем, деятельность – это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [5, с. 169].

У Г. М. Коджаспировой педагогическая деятельность трактуется как профессиональная деятельность. По мнению ученой, профессионально-педагогическая деятельность – это интегративная деятельность, включающая психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты [6, с. 119].

Всякая деятельность имеет определенную структуру. Структурными компонентами педагогической деятельности выступают цель, средства ее достижения, результат, а также объект и субъекты [7, с. 18].

В качестве основания для выделения структуры педагогической деятельности инженера-педагога Э. Ф. Зеер применяет профессиональные функции. В соответствии с тем, что по характеру профессиональных функций инженерно-педагогический труд относится к педагогическому, им выделены две группы функций деятельности инженера-педагога: первая группа, являющаяся ведущей, включает три функции-цели: обучающую, воспитывающую, развивающую; вторая группа состоит из четырех функций-операций: методической, производственно-технической, организаторской и диагностической [2, с. 45].

Структура деятельности инженера-педагога рассмотрена и другими исследователями. Например, П. А. Ганопольский в своем исследовании утверждает, что профессионально-педагогическая деятельность инженера-педагога в реальном образовательно-воспитательном процессе выступает как процесс реализации системы педагогических функций (проектировочной, конструкторской, гностической, коммуникативной, управленческой и других) и решения широкого круга образовательных и воспитательных задач. Основные функции профессионально-педагогической деятельности по своему составу и структуре инвариантны, а по наполнению и процессу реализации зависят от профиля подготовки специалиста (технического, гуманитарного и др.) [8].

Группа авторов (Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухова), рассматривая деятельность как некую субстанцию, выделяют ее

структурные компоненты: субъект – педагог; объект (предмет) – формирование и развитие личности обучающегося; средства – методы и средства обучения, сама личность педагога; продукт (результат) – духовные ценности [9, с. 9].

В центре любой деятельности «субъект» – тот, кто совершает эту деятельность, «объект» – то, на что эта деятельность направлена, «продукт» – трансформированный, измененный объект (предмет) деятельности. Специфика педагогической деятельности связана с особенностями ее «объекта» и «продукта» [9, с. 6].

Л. З. Тархан, исследуя проблему профессиональной компетентности инженера-педагога, представляет инженерно-педагогическую деятельность как интегративную деятельность, включающую психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты. Основной целью инженерно-педагогической деятельности, по ее утверждению, выступает обучение профессии и профессиональное развитие личности обучаемых [7, с. 105].

А. Т. Маленко, исследуя вопросы воспитания инженера-педагога, считает, что педагогическая деятельность инженера-педагога может быть представлена как система различных, постоянно меняющихся задач, качество решения которых зависит от уровня его профессиональных умений. Он выделяет три основных вида деятельности инженера-педагога: теоретическое обучение, производственное обучение, внеучебная работа [1, с. 42]. В своем диссертационном исследовании В. Я. Яровой предлагает подобную классификацию видов педагогической деятельности инженера-педагога. Он дополнительно разбивает каждый из видов деятельности на этапы: проектирование, осуществление и анализ профессиональной деятельности [10].

Функции педагогической деятельности инженера-педагога – это главные механизмы ее реализации. Исследуя проблему совершенствования структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога, Н. М. Жукова определяет педагогические функции инженера-педагога как «совокупные характеристики основных обязанностей специалиста, выполняемых в соответствии с требованиями общества к профессии и личности педагога». Ею на основании принятого определения педагогических функций и методологии исследования педагогических систем (системного и личностно-деятельностного подходов) были выделены четыре имплицитных (самостоятельных) компонента в структуре педагогической деятельности инженера-педагога как системы: обучающая, воспитательная, организационно-управленческая и исследовательская функции [11].

Итак, мы выделили следующие функции профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога:

- обучающую, т. е. формирование у учащихся знаний, навыков и умений с учетом требований современного производства и профессиональной деятельности специальности;
- воспитывающую, т. е. формирование у учащихся устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе;
- развивающую, т. е. процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности учащихся в соответствии с требованиями их профессиональной деятельности, условиями современного производства и жизни в целом;
- диагностическую, т. е. процесс формирования у учащихся профессиональной направленности, внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути в процессе обучения;
- производственно-технологическую, т. е. организацию и осуществление производственной деятельности в период производственных практик на предприятии;
- организаторскую, т. е. организацию и осуществление педагогической деятельности.

Основные направления и содержание деятельности инженера-педагога определены квалификационной характеристикой специальности, согласно которой он должен быть готов к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

- профессиональное обучение;
- производственно-технологическая деятельность;
- методическая работа;
- организационно-управленческая деятельность;
- научно-исследовательская деятельность;
- культурно-просветительская деятельность.

Все это предполагает интеграцию в личность инженера-педагога общей и профессионально-педагогической культуры, развитие и формирование общекультурной, управленческой, специальной и профессионально-педагогической компетентности.

Компоненты педагогической деятельности – это ее составные части, с помощью которых она осуществляется. Педагогическая деятельность инженера-педагога в процессе педагогической практики включает в себя такие компоненты:

- проектировочный, предполагающий постановку таких конкретных целей и задач педагогической деятельности, в результате достижения которых удается сформировать у учащихся определенные знания и качества личности;
- организаторский, включающий в себя основные направления по организации педагогиче-

ских действий, от реализации которых зависит ее эффективность;

- познавательный, обеспечивающий максимальную продуктивность интеллектуально-познавательной активности объектов и субъектов педагогической деятельности;
- коммуникативный, предполагающий построение межличностного взаимодействия и отношений объектов и субъектов педагогической деятельности, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса;
- исследовательский, предусматривающий изучение и совершенствование самого процесса педагогической деятельности.

Основные компоненты профессионально-педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволило выделить данные компоненты как самостоятельные виды деятельности, определить составляющие их действия, освоение которых будущим инженером-педагогом в процессе педагогической практики обеспечивает его профессиональную умелость и компетентность.

В условиях педагогической практики будущего инженера-педагога субъектами педагогической деятельности выступают сами студенты-практиканты в роли преподавателя специальной дисциплины и мастера производственного обучения. Объектами являются учащийся или группа учащихся с присущими им индивидуально- и социально-психологическими особенностями.

На основе проведенного теоретического анализа профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога, основываясь на принципе системного подхода и опираясь на общую теорию системы к анализу педагогической деятельности педагога, нами построена структурированная модель профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога в процессе педагогической практики (рис. 1).

Структурированная модель педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов, безусловно, не отражает полностью многообразие их педагогических действий. Следует учитывать, что педагогический процесс в условиях педагогической практики состоит из ряда взаимозначимых составляющих: обучение и воспитание будущего инженера-педагога как объекта педагогической практики и обучение, и воспитание учащихся как объектов педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов.

**Выводы.** На основе теоретического анализа профессионально-педагогической деятельности нами были уточнены функции и основные компоненты педагогической деятельности инжене-

ра-педагога, а также представлена модель профессионально-педагогической деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в использовании построенной структурированной модели будущих инженеров-педагогов. Основной целью является формирование их профессиональной компетентности в процессе педагогической практики, в научно-практических исследованиях по вопросам организации деятельности будущих инженеров.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маленко А. Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования / А. Т. Маленко. – Минск : Высшая школа, 1990. – 165 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [7-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
4. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – [4-е изд.]. – Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
5. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапаевич ; [под общ. ред. А. П. Астахова]. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
7. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
8. Ганопольский А. Р. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Р. Ганопольский. – Одесса, 1996. – 180 с.
9. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
10. Яровой В. И. Формирование педагогических умений у будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. И. Яровой. – К., 1988. – 226 с.
11. Жукова Н. М. Совершенствование структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. М. Жукова. – М., 1990. – 229 с.
12. Кулешова В. В. Формирование поисково-исследовательских умений будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Кулешова. – К., 2007. – 230 с.
13. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] / Л. З. Тархан. – Симферополь : Крымчпедгиз, 2008. – 424 с.



Рис. 1. Структурированная модель педагогической деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.