

Базові компетенції 1–4 груп (соціально-особистісна, економічна, загальнонаукова, загальнопрофесійна, організаційно-управлінська) утворюють основу, яка дає змогу випускникам гнучко орієнтуватися на ринку праці та бути готовими до продовження освіти, до перекваліфікації, до самоосвіти та саморозвитку. Базові компетентності п'ятої групи (спеціальні – професійно-функціональні знання та вміння) вирішують завдання об'єктної та предметної підготовки, визначаючи рівень спеціальної фармацевтичної компетентності менеджерів.

Висновки. Сьогодні Україна прагне інтеграції у світовий соціально-економічний та освітній простір, тобто прагне до міжнародного співробітництва у сфері освіти, на ринку праці, ринку фармацевтичних послуг. Тому модель професійної компетентності менеджера фармацевтичної галузі має бути побудована з урахуванням вимог міжнародного ринку праці глобалізації освітнього простору Європи.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001. – 36 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми бакалавра з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001. – 54 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001. – 18 с.
5. Галузевий стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми спеціаліста з напрямку підготовки 0502 – Менеджмент. – К. : НФаУ, 2001 – 34 с.
6. Тюріна В.О. Становлення особистості майбутніх правоохоронців на засадах толерантності їх професійної підготовки / В.О. Тюріна // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5–7 квітня 2007 р. : тези доп. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 76–79.

СЕДАШЕВА С.Л.

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Сучасна освітня ситуація характеризується становленням гуманістичної освіти, що передбачає зміни традиційних підходів до організації освітнього процесу, засновані на концепції особистісно центрованої взаємодії. Сучасний педагог повинен чітко визначати такі аспекти своєї професійної діяльності: для кого він повинен її здійснювати, на яких ідеях та принципах будувати, тобто мати свою педагогічну філософію; за допомогою яких засобів та в яких умовах організувати цю діяльність; як оцінювати її ефективність; якими професійними якостями він має володіти для забезпечення успішності педагогічної діяльності, що необхідно вдосконалити в собі та у своїй діяльності.

В особистісно центрованій освіті вважається за необхідне стимулювати особистий інтерес учнів, студентів до тих проблем, з якими їм необхідно буде співвідносити себе в навколишньому середовищі.

Метою статті є аналіз сутності особистісно центрованої взаємодії. Аналіз праць дослідників дав змогу з'ясувати, що існують дослідження, присвячені розкриттю питань особистісно орієнтованої освіти, які розроблені в працях М. Алексеєва, Є. Бондаревської, О. Газмана, Е. Гусинського, В. Серікова, В. Фоменко, І. Якіманської

та ін.; гуманістичного напрямку в педагогіці і психології (Ш. Амонашвілі, Е. Бернса, Я. Корчака, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сухомлинського, С. Френе та інші) [1].

Актуальність проблеми зумовлена наявністю суперечностей між об'єктивною потребою в розвитку особистісного потенціалу сучасного студента і недостатньою розробленістю теоретичних основ особистісно центрованої взаємодії у дидактичному процесі вищої школи.

Засновником теорії особистісно центрованої взаємодії є педагог-гуманіст К. Роджерс. Він зробив своєрідне відкриття: виявив, що критерії успішної психотерапії і успішної педагогічної діяльності – одні й ті самі. Щоб досягти успіху в цих і подібних до них галузях (тобто видах діяльності, пов'язаних із взаємодією людей, один з яких допомагає іншому або іншим змінитися, удосконалитися), необхідні, (згідно з К. Роджерсом): емпатія, тобто співпереживання, проникнення у світ відчуттів іншої людини; тепле, людяне ставлення до клієнта (учня), прийняття його без будь-яких попередніх умов таким, який він є; щира і відкрита поведінка, що дає змогу психотерапевтові (педагогові) виражати у взаємодії своє дійсне "Я", свою справжню особистість.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість визначити, що особливістю особистісно центрованої взаємодії є використання інших форм навчальної роботи, ніж ті, які є звичайними для процесу навчання (опитування з виставлянням оцінок, пояснення нового матеріалу, контрольні роботи тощо).

Деякі науковці ототожнюють терміни "особистісно орієнтована" та "особистісно центрована" освіта. Проаналізуємо ці поняття. Важливо відзначити, що за цими схожими термінами можуть бути принципово різні уявлення про побудову процесу освітньої взаємодії. Особистісноорієнтованим називається навчання, при якому учень є не суб'єктом освітньої взаємодії, а об'єктом більш-менш уточненої педагогічної дії. При такому підході зусилля з боку організаторів спрямовані на вивчення можливостей кожного учня, щоб спрогнозувати його функцію в суспільстві.

На противагу цьому центроване навколо особистості освіти (не спрямоване або орієнтоване на неї) ґрунтується на припущенні, що людина пізнана поки що вкрай незадовільно і лише вона сама (звичайно, за допомогою фахівця) може спробувати побудувати свою освіту, самостійно ризикувати і потім відповідати за результати свого руху. На психологічній мові ці різні позиції позначаються за допомогою понять суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин: в орієнтованому на особистість підході дитина є об'єктом дій з боку дорослих, а в середовищі, центрованої навколо особистості, здійснюється діалог повноправних суб'єктів взаємодії. Наявність або відсутність діалогу, творчої участі учня у своїй освіті є кардинальною підставою для розрізнення цих понять.

В особистісно центрованій освіті вважаються необхідними спеціальні зусилля, здатні пов'язати дійсно далекий матеріал культури з досвідом учня, стимулювати його особистісний інтерес до тих проблем, що розглядається. Зробити зміст освіти живим надбанням особистості учня, помістити його не в пам'ять, а в душу та збагатити ним інтелект, означало б вирішення проблеми олюднення культури.

Вирішення проблеми такого типу в принципі не можна забезпечити якоюсь певною технологією. Предметом проектування взаємодії в особистісно центрованій освітній системі виступає не якийсь певний ланцюжок технологічних операцій, а спосіб узгодження спонтанних і організованих складових взаємодії, організація діалогу між живими соціальними системами. У цій методології діяльність управління постійно враховує невизначеність і випадковість та використовує ту й іншу. Осно-

воположним принципом є управління з опорою на самоврядування: зняття зовнішнього примусу, що супроводжується з осмисленим творчим завданням, створює обстановку для сумісної та самостійної творчої роботи.

Провідним в особистісно центрованій освіті є проектні, дослідні, дискусійні способи організації навчальної діяльності [3].

Засновником проектного методу є Дж. Дьюї [4]. Цей спосіб побудови навчальної діяльності виражає тенденцію створювати в організованій освіті умови, близькі до природних. Перш за все, це стосується властивостей освітнього середовища, яке в таких умовах стає істотно більш насиченим і різноманітним, ніж це досягається в умовах традиційного методу. У властивостях середовища і в стилі взаємодії втілюються цінності педагогів, їх уявлення про норми й ідеали освітньої діяльності. В особистісно центрованій системі саме освітнє середовище, а не послідовність своїх власних дій виступає для педагога об'єктом най-ретельнішого проектування.

Уявлення про проектування пов'язано зазвичай з технічними системами: для них можна цілком безумовно вказати мету діяльності і відповідно до висновків науки розробити у всіх деталях технічне завдання, що передбачає елементи конструкції і порядок їх з'єднання. В особистісно центрованій системі рівень детальності проектування обмежений принципами невизначеності, відповідно з якими передбачити всі подробиці неможливо і не потрібно. Не можна описати заздалегідь шлях становлення та розвитку особистості, але можна і необхідно проектувати бажані властивості освітнього середовища.

Під властивостями середовища розуміються, за сутністю, досить прості моменти. Ступінь відвертості визначає, можна чи не можна учневі в будь-який момент вийти з класу; насиченість або внутрішня різноманітність відображає наявність у даному середовищі різних осіб, наявність книг, ксероксів, комп'ютерів і виходу в Інтернет. Стиль взаємодії в середовищі теж можна характеризувати більшим або меншим ступенем довіри, свободи, самостійності та ін. У період становлення системи організаторам потрібно витратити великі зусилля, щоб утримувати бажані параметри її внутрішнього середовища, необхідні для підтримки обраного стилю взаємодії.

За сутністю це встановлення традицій, а вони складаються поволі. Нова освітня система (школа, інститут, група учнів з даним викладачем і тому подібне) проходить шлях складання власної культури, шлях від випадкової сукупності нічим не пов'язаних один з одним людей до єдиної цілісної системи. Внутрішня взаємодія сприяє зміцненню системи, наростанню її цілісності в тому випадку, якщо вона проходить конструктивно, при демократичному управлінні засобами використання процедур узгодження. Від того, наскільки добре діє як демократичний лідер група організаторів школи або вчитель у групі учнів, залежить, чи пройде група загальний шлях, шлях формування, чи встановляться там загальні цінності і спільна мова. Тільки за цієї умови учасники взаємодії зможуть отримати справжній освітній ефект.

Якщо основною цінністю освітньої системи визнається вільний розвиток особистості відповідно до її здібностей і схильностей, середовище має володіти, перш за все, досить великою насиченістю.

Підвищення ролі спонтанною складовою освіти призводить до ускладнення управління, і це зрозуміло, оскільки налагодити гнучке варіативне управління незрівнянно важче, ніж жорстке і однозначне. Воно може здійснюватися лише людьми, заздалегідь готовими відчувати себе не стільки керівниками, скільки відповіда-

льними учасниками загальної справи. В особистісно центрованій освітній системі команда організаторів, директор школи, вчитель у класі відчувають себе не інстанцією зовнішнього управління, а складовою самоврядування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу стверджувати, що в особистісно центрованій освітній системі неможливо обходитися одним підручником – одне й те саме керівництво для всіх учнів свідомо позбавляє їх свободи вибору.

Вивчення літературних джерел дало змогу встановити, що при особистісно центрованому навчанні в основі закладено, що освітній ефект у кожного свій. Більше того, немає ніякої можливості передбачити, яким він буде у конкретної людини в даній ситуації. Але в активізуючому освітньому середовищі дуже висока ймовірність виникнення випадку, який порушить особистісний інтерес, тобто залежно від етапу розвитку і ступеня зрілості особистості вдосконалюватиме її освіту з того чи іншого погляду.

Інтегральна якість освітнього середовища, що виражає його здатність підтримувати творчу активність учасників взаємодії, достатній рівень його емоційної та інтелектуальної напруженості іноді називають активністю. Якість, про яку йде мова, виявляється в здатності середовища підтримувати учіння, стимулювати допитливе ставлення до світу і творчий пошук відповідей на питання, що виникають.

Особистість, перебуваючи в освітньому середовищі, що активізує, багате на плідні для її розвитку можливості, здійснює вибір, спрямовуючись на те, що для неї є найбільш значущим. Розвиток індивідуальної культури кожного учасника взаємодії пов'язаний з удосконаленням загального контексту – культурних традицій цієї освітньої системи. Сказане стосується не тільки студентів. Необхідною умовою такого способу існування установи виступає утримання педагогами, що працюють у ній, творчої, дослідної позиції.

З'явилися і продовжують з'являтися теоретичні концепції і вже випробувані моделі організації відкритого і насиченого освітнього простору, у якому може вільно виявлятися спонтанна активність. Наприклад, у моделі “вільний клас” діти самостійно розпоряджаються навчальним часом і простором шкільних приміщень. Вчитель вільний у виборі методики викладання; як учні, так і вчитель мають достатньо часу для того, щоб проводити дослідження, висувати гіпотези, експериментувати і роздумувати. Велика увага приділяється постановці перед студентом в потрібний момент потрібного питання (а коли і яке питання виявиться потрібним, заздалегідь сказати не можна – це визначається конкретними обставинами взаємодії). Особливо важливо, що спеціально розробляються питання, які не передбачають заздалегідь відомої відповіді, а стимулюють власну творчу активність учня: як інакше можна було це зробити; чи можеш ти запропонувати інші шляхи вирішення цієї проблеми; чому ти вважаєш це рішення найкращим? Трансформація традиційних навчальних завдань у творчі пов'язана, перш за все, з використанням як провідного елемента змісту завдань цього типу, особливого виду досвіду – пошуково-дослідної діяльності, у результаті якої формуються професійні пошуково-дослідні вміння.

Проблемні ситуації характеризуються усвідомленням якої-небудь суперечності в процесі діяльності (неможливості виконати теоретичне або практичне завдання за допомогою засвоєних раніше знань), що призводить до потреби в нових знаннях, у тому невідомому, що дало б змогу вирішити суперечність, яка виникла; ситуація “розузгодження” між цілями і можливостями їх досягнення. Коли педагог стикається з проблемною ситуацією, він вимушений зробити її предметом свого аналізу. Він повинен немов би піднятися над ситуацією або, інакше кажучи, рефле-

ксивно відобразити цю ситуацію і самого себе в ній. Результатом такого аналізу якраз і є постановка завдання, яке слід вирішити в умовах даної ситуації.

Своєрідність цього виду змісту освіти полягає в тому, що він не може бути даний наперед у вигляді якихось матеріалів, програм, інструкцій; він народжується в процесі співпраці суб'єктів освітнього процесу. Але разом з тим цей досвід також виступає предметом педагогічного проектування: викладач може в педагогічно доцільній логіці актуалізувати, особливим чином конструювати пошуково-дослідні завдання, що є одним з інструментів формування творчої активності студентів.

Збереження вчителем дослідної позиції в рамках викладання конкретного предмета може бути забезпечене, якщо педагогові доводиться розглядати науку, що викладається, не тільки зсередини, але й з ширшого простору культури, коли до освітньої взаємодії залучається дослідження всього процесу самопізнання науки: історія відкриттів, життєвий шлях її творців, особливості відносин цієї науки з суміжними дисциплінами на різних етапах історичного розвитку. Таке різке розширення предметної галузі кардинально змінює позицію викладача, наближає її до позиції учнів, студентів, адже ніхто не може претендувати на повне знання, будучи представником від імені всієї культури.

Висновки. У статті проаналізовано сутність особистісно центрованого підходу при здійсненні процесу навчання. Особистісно центрований підхід пов'язаний із середовищем, у якому опинилась і розвивається особистість як учня, студента, так і викладача. Урахування підходу, що розглядається, у подальшому сприятиме ефективності навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Література

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед., слуш. ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.М. Гриньова. – Х., 2000. – 416 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э.Ф. Зеер, Н.А. Шахматова. – Екатеринбург: УГППУ, 1999 – 245 с.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 72 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1979. – 119 с.
8. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1991. – 114 с.

СЕРГІЄНКО Н.С.

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Комунікативний метод вивчення іноземної мови тісно пов'язаний зі свідомо-практичним методом, який відіграв позитивну роль у розвитку методики викладання іноземних мов. Актуальність статті полягає в тому, що необхідність удосконалення цього методу диктується життям. Установлюються все більш тісні економічні, наукові й культурні зв'язки нашої країни із зарубіжними країнами.