КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 21 (74)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2011

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :*** зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – 504 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

Голова редакційної ради:
доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:
доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:
доктор психологічних наук, професор Бочелюк В.Й.
доктор педагогічних наук, професор Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор Сіднєв Л.М.
доктор педагогічних наук, професор Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
30 листопада 2011 р. протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2011
© Колектив авторів, 2011

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
- Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць "Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах" обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Амеліна С.М.
МОТИВАЦІЯ І САМОМОТИВАЦІЯ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ..... 10

Барліт О.О.
АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД
ПІЗНАННЯ ЦІННІСНИХ АСПЕКТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ 15

Бондар О.В.
ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ 20

Вдовенко І.С.
ЗМАГАЛЬНІСТЬ І КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ
У СИСТЕМІ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ 26

Гаманюк В.А.
ІНШОМОВНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ ЯК СКЛАДОВА
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ НА ТЛІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ..... 30

Гриневич Л.М.
ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В США..... 38

Давидюк Н.Ю.
ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ
ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 46

Ермакова О.А.
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО И ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧАЩИХСЯ (КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ)..... 54

Зінченко В.О.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ 63
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ
КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ 69

Іванова О.І.
САМОПРОЕКТУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ 74

Касьянова О.М.
ЕКСПЕРТ В ОСВІТІ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ,
МЕТОДИ ВІДБОРУ ТА ОЦІНЮВАННЯ..... 78

Левченко Я.Е.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СУТНОСТІ
ПОНЯТТЯ "СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ" 86

Мальнєва О.В.
СУТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ 93

Манохіна І.В.
СИРІТСТВО ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА КАТЕГОРІЯ 98

Маслюк Л.П.
КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПРИНЦИП
У НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 104

Мусаєв К.Ф.
ОСОБЛИВОСТІ КАТЕГОРІЇ "ЗДІБНОСТІ" В ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІЦІ 109

Ніколенко Л.М.
СУТНІСТЬ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ 114

Пизіна Є.В.
ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАННЯХ 121

Резунова О.С.
ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ПРОЦЕСІ МІЖНАРОДНОГО СПІЛКУВАННЯ 129

Реутова В.В.
РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ЕКОНОМІКИ
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 135

Рябко І.В.
МОРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ
ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ 140

Самсонова О.О.
ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ПОЗИТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ 146

Сидоренко-Николашина Е.Л.
НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ
СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ 152

Сопнєва Н.Б.
СУТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ
НАВЧАЛЬНОЇ ЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 161

Сущенко Л.О.
ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ Й ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ 165

Темченко О.В.
КВАЛІМЕТРИЧНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ 172

Філатова Л.С.
ІМІДЖ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
В РІЗНИХ ГАЛУЗЯХ НАУКОВИХ ЗНАНЬ 179

Хатунцева С.М.
СУТЬ І ЗМІСТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 185

Хомяк Л.В.
СУТНІСНО-ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА 191

Штефан Л.В.
МЕТОДИКА ВІДБОРУ ЕКСПЕРТІВ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ 197

Янжула О.В.
СУЧАСНІСТЬ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ 203

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Гурова Т.Ю.
РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ
З ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 207

Погромська Г.І.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ СІМ'ЄЮ
ЯК ПРЕВЕНЦІЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ 211

Продайко М.Ю.
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 217

Статьєв С.І.
ВІДЧУТТЯ РИТМУ – ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ТАНЦЮВАЛЬНИХ РУХІВ
ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 222

ВИЩА ШКОЛА

Артеменко О.В.
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ "УСПІХ", "УСПІШНІСТЬ"
У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 227

Болдуєв М.В.
ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
НОРМИ, КРИТЕРІЇ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, МЕТОДИ 232

Бондаренко С.В.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ
У СТУДЕНТІВ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ 240

Буренко М.С.
ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВИЗНАЧЕННЯ НОМЕНКЛАТУРИ
ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ 244

Бикова В.О.
ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 250

иГусельникова С.В.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА 256

Данченко І.О.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ
ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОГРАМИ "РІВНИЙ РІВНОМУ" 261

Дмитренко Т.О., Яресько К.В.
СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ БАГАТОВИМІРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ
ЯК ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ 269

Добродуб Є.З.
НАВИЧКИ І ЗНАННЯ, НАБУТІ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 275

Дяченко М.Д.
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА
КРІЗЬ ПРИЗМУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТА 280

Єрмоленко А.О.
КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ 288

Захаріна Є.А.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОЗДОРОЧО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ 294

Іваницький О.І.
МОДЕЛЮВАННЯ КОНТЕКСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 299

Кайдалова Л.Г.
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 305

Коваленко В.О.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОБМЕЖЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ У ВНЗ 311

Кравченко В.М.
ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ
ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ 318

Кучумова Н.
ДОСЯГНЕННЯ І ПРОБЛЕМИ У ПРОЦЕСАХ РЕФОРМУВАННЯ
ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ 330

Литвинова О.В.
ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ 337

Любченко О.В.
ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ 342

Маркіна Л.Л.
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ
ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 347

Медведєва О.Р.
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РОБОТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ 355

Мелюхина Н.Є.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ
З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ГРИ 358

Морохов Г.О.
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ЯК ЗАСІБ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ 363

Наумова І.І.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ Й ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 368

Писаренко О.М.
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ
СТУДЕНТІВ ВТНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 372

Полубоярина І.І.
ФІЛОСОФІЯ МУЗИКИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ 376

Понікаровська С.В.
ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОСТІ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ 383

Приходько Т.П.
КОМПОНЕНТИ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ
ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ
У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ 388

Прусак В.Ф.
СИСТЕМА НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ 392

Пустолякова Л.М.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ
ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ 400

Стукало О.А.
НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 404

Сущенко Т.І.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ
СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ 410

Трофімук К.В.
КОНЦЕПТИ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ 420

Трубнікова Ю.О.
ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗШИРЕННЯ ЗАПАСУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ 425

Цапова С.Г.
ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ 430

Ципіна Д.С.
ФАКТОРНИЙ ПІДХІД ДО ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ 433

Черепєхіна О.А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 441

Черкашин А.І.
СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ 449

Черкашина Ж.В.
ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ 455

Шаповал О.А.
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 460

АНОТАЦІЇ 466

АННОТАЦИИ 478

ANNOTATION 491

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АМЕЛІНА С.М.

МОТИВАЦІЯ І САМОМОТИВАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Однією з найактуальніших проблем у сфері професійної підготовки фахівців-аграріїв у вищих навчальних закладах стає формування різних аспектів технологічної, екологічної, інформаційної, комунікативної і, зокрема, культури професійного спілкування. Це зумовлено тим, що тільки всебічно освічений і розвинутий фахівець здатний бути конкурентоспроможним на сучасному та майбутньому ринках праці, успішно вирішувати професійні проблеми, спираючись на майстерність спілкування.

Вивчення праць дослідників [1–3] показало, що у своїх наукових розвідках щодо виокремлення структурних компонентів культури професійного спілкування вони спираються на тезу О. Леонтьєва [5] про єдність інтелектуального, емоційного і вольового складників особистості. Поділяючи цю думку, розглянемо деталізацію компонентів культури професійного спілкування, з погляду різних дослідників. Вивчаючи культуру професійного спілкування фахівців різних галузей, дослідники виділяють окремі її структурні компоненти, уявлення щодо яких не завжди збігаються:

– аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, афективний [9];

– мотиваційно-ціннісний, перцептивний, інтерактивний, комунікативний [6];

– інформаційно-мовленнєвий, перцептивно-когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний [8];

– мовленнєва культура, стратегії поведінки у спілкуванні [11];

– знання основ теорії спілкування, професійно-гуманістична спрямованість особистості, комунікативно-творчі здібності й уміння, результативність спілкування [7];

– культура мислення, емоційна культура, культура мовлення [10].

Аналіз праць дослідників засвідчив, що, незважаючи на відмінності в поглядах на структуру культури професійного спілкування, більшість авторів виділяє такі її компоненти: мотиваційний, аксіологічний, емоційний, мовленнєвий, операційний.

Мета статті – розглянути мотиваційний компонент культури професійного спілкування студентів аграрних вищих навчальних закладів.

Мотиваційний компонент культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв включає в себе мотиви, інтереси, установки, потреби та цінності, які спонукають їх до дій і вчинків. Більшість психологів

вважає, що мотивація являє собою стрижень психології особистості, зумовлюючи таким чином особливості її діяльності. Мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки, а мотиви (від лат. moveo – рухаю) – це те, що спонукає людину до діяльності. Психологи відносять до мотивів у широкому значенні потреби, інстинкти, захоплення, почуття й емоції, установки, ідеали, уявлення, ідеї, класифікуючи їх таким чином: функціональні потреби; матеріальні та ідеальні потреби; вищі соціальні потреби; соціальна установка.

Поділяючи думку В. Ковальова про те, що мотиви – це "усвідомлені спонукання поведінки і діяльності, які є якістю особистості, виникаючи при вищій формі відображення потреб" [4, с. 59], у дослідженні культури професійного спілкування майбутніх аграріїв спираємось на запропоновану ним класифікацію мотивів поведінки людини:

– суспільні: ідейні, політичні, моральні, естетичні;
– за джерелом виникнення: соціальні, колективістські, діяльнісні, заохочувальні;
– за видами діяльності: суспільно-політичні, професійні, навчально-пізнавальні;
– за тривалістю виявлення: постійні, довготривалі, короткотривалі;
– за силою виявлення: сильні, помірні, слабкі;
– за стійкістю: сильні, середні, слабкі [4, с. 60–61].

Щодо формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ вважаємо важливою тезу про те, що мотивація навчання й опанування фаху як свідомої діяльності людини ґрунтується на формуванні ставлення до цього виду діяльності й пов'язана з життєвими установками та інтересами людини.

Для формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів пріоритетними вважаємо два останніх типи мотивації, пов'язані, насамперед, з орієнтацією на життєві перспективи, необхідністю набуття для цього певних знань та вмінь, прагненням до пізнання навколишнього світу, інших особистостей і себе як особистості. Вважаємо, що на мотиви пізнавальної активності особистості можна вплинути шляхом пробудження її інтересів. Інтерес (від лат. interest – має значення, важливо) у психології – ставлення особистості до предмета як до чогось цінного і привабливого для неї. Розрізняють матеріальні та духовні інтереси. Психологи і педагоги вважають, що зміст і характер інтересів пов'язані із побудовою й динамікою мотивів та потреб людини, а також із характером форм і засобів освоєння дійсності, якими вона володіє.

Власне, інтерес є активною спрямованістю на предмет або явище, при цьому він має позитивний характер. У педагогіці інтерес розглядається як форма вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Інтереси можуть мати різний зміст, спрямованість, глибину, обсяг, стійкість.

Спираючись на дослідження Н. Волкової [2], В. Гриньової [3], О. Леонтьєва [5], визначальними для мотиваційно-ціннісного компонента вважаємо такі критерії: інтерес до формування культури професійного спілкування; бажання до постійного самовдосконалення; зацікавленість у взаємодії з опонентом; орієнтація на співпрацю при вирішенні проблемних професійних питань; сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії.

Отже, відповідно до виділених структурних компонентів, які характеризують зміст культури професійного спілкування фахівців-аграріїв, критеріїв і показників, що відображають сутнісні характеристики досліджуваного феномену, було визначено й рівні їх сформованості:

1. Високий рівень: чітко виражено стійкий інтерес до формування культури професійного спілкування і бажання до постійного самовдосконалення, зацікавленість у взаємодії з опонентом, орієнтація на співпрацю при вирішенні проблемних професійних питань; сформовано систему ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії; розглянуто культуру професійного спілкування як складову системи особистісних цінностей фахівця.

2. Середній рівень: виражено нестійкий інтерес до формування культури професійного спілкування; епізодичне бажання до самовдосконалення; ситуативна зацікавленість до формування культури професійного спілкування у випадку ускладнень.

3. Низький рівень: інтерес до формування культури професійного спілкування відсутній, недостатньо виражене бажання до самовдосконалення; не усвідомлює важливість культури професійного спілкування; вважає процес її формування стихійним.

Проведене дослідження свідчить про те, що викладачі та студенти аграрних ВНЗ керуються у своїй діяльності здебільшого спільними мотивами, перелік яких доповнюється рядом специфічних мотивів. Опитування, у якому взяли участь 146 студентів і 76 викладачів, виявило, що до провідних мотивів усіх суб’єктів педагогічного процесу належать:

1. Прагнення до визнання. Цей мотив найголовніший і для студентів, і для викладачів, які зазначали, що їм хотілось би, щоб їхні досягнення помітили, оцінили і визнали. При цьому мова йде, насамперед, про позитивну оцінку з боку оточуючих, а вже потім – з боку тих, хто стоїть вище за ієрархією професійних відносин (36 викладачів – 47,4%, 50 студентів – 34,2%).

2. Бажання отримувати належну матеріальну винагороду за свою працю. Для того, щоб досягти матеріального благополуччя, потрібно бути гарним професіоналом, а це поняття включає в себе, разом з іншими аспектами, і володіння культурою професійного спілкування на високому рівні (33 викладача – 43,4%, 47 студентів – 32,2%).

3. Прагнення позбутись за допомогою підвищення рівня культури професійного спілкування ускладнень у професійній діяльності. Негативні наслідки недостатнього рівня культури професійного спілкування для учасників навчального спілкування відзначили і викладачі, і студенти. Відсутність відповідних умінь стає на заваді при спробах досягти порозуміння,

знайти спільне вирішення проблеми, розробити напрями і варіанти співробітництва (16 викладачів – 21,1%, 18 студентів – 12,3%).

Для студентів характерні також такі мотиви, які зрілому фахівцеві можуть здатися неважливими, але слід враховувати вікові особливості студентства (середній вік 17–23 роки). Цій віковій категорії притаманні інтенсивні "пошуки себе", свого місця у соціумі, роздуми й коливання, максималізм у створенні та оцінюванні міжособистісних відносин.

Студентами відзначались:

1. Бажання мати багато друзів і однодумців. Студенти хочуть отримувати підтримку з боку інших, відчувати добре ставлення до себе, спиратись у своїй навчальній, а у перспективі професійній діяльності, на тих, кому можна довіряти, мати стабільні щирі відносини з оточуючими (45 студентів – 30,8%).

2. Бажання бути "не гіршим за інших". Таке бажання характерне не лише для "невстигаючих", а й загалом для гарних студентів, які побоюються втратити свої позиції, а тому спрямовані на самовдосконалення з метою "не відстати" (41 студент – 28,1%).

3. Бажання бути успішним. Студенти сьогодні розуміють "успішність" як "гарні знання", "гарні оцінки", "набуття практичного досвіду", але в основному спрямовані на перспективу – "зробити кар'єру". Для того, щоб досягти успіху у майбутній професійній діяльності та зробити кар'єру, потрібна ретельна підготовка, яка відповідно включає в себе і високий рівень культури професійного спілкування (38 студентів – 26,0%).

4. Прагнення бути непересічною особистістю, виділятися серед своїх товаришів і мати можливість привертати до себе увагу в майбутній професійній діяльності. Це прагнення виявляється у студентів-старшокурсників, які вже пройшли через етап тінейджерської "однаковості" і тепер намагаються бути несхожими на інших (13 студентів – 8,9%).

5. Прагнення до лідерства, бажання відігравати провідну роль у колективі. Бажання бути лідером зустрічається у студентів різних курсів, включаючи першокурсників. Лідери, на думку студентів, повинні бути професіоналами, але при цьому на один рівень з професійними знаннями та вміннями вони ставлять ораторське мистецтво (10 студентів – 6,8%).

На відміну від студентів, які тільки опановують основи професійних знань, умінь і навичок, формуючись як майбутні фахівці-аграрії, викладачі керуються вже набутим професійним досвідом.

Типовими мотивами викладачів, крім названих вище спільних зі студентами, є:

1. Прагнення бути причетним до розбудови майбутнього суспільства, зробити власний внесок у формування майбутніх спеціалістів, усвідомлення своєї участі у великій справі світоформування і власної "потрібності" для інших (18 викладачів – 23,7%).

2. Бажання подовжити період своєї професійної діяльності. Це бажання висловлюють в основному викладачі середнього віку, які не зупиняються на досягнутому рівні, хочуть іти в ногу з бурхливим розвитком

світу і завжди відповідати актуальним вимогам суспільства (16 викладачів – 21,1%).

3. Бажання створити комфортну атмосферу на своєму робочому місці: “Якщо я вмітиму спілкуватись зі студентами, я краще розумітиму їх, а вони мене, і тоді я менше хвилюватимусь”; “Доброзичлива атмосфера – це духовне і фізичне здоров’я” (13 викладачів – 17,1%).

Висновки. Аналіз праць дослідників засвідчив, що, незважаючи на відмінності у поглядах на структуру культури професійного спілкування, більшість авторів виділяють такі її компоненти: мотиваційний, аксіологічний, емоційний, мовленнєвий, операційний. Мотиваційно-ціннісний компонент культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв включає в себе мотиви, інтереси, установки, потреби та цінності, які спонукають їх до дій і вчинків. Проявом самомотивації студентів і викладачів до підвищення рівня культури професійного спілкування є самоспонукання до роботи над розвитком культури професійного спілкування.

Актуальним напрямом подальшої розробки зазначеної проблеми є створення науково-методичного забезпечення мотиваційно-підготовчого етапу процесу формування культури професійного спілкування.

Література

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л.В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.

2. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.П. Волкова ; Луганський нац. пед. ун-т. – Луганськ, 2006. – 36 с.

3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.

4. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалёв. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1971. – 382 с.

6. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування майбутніх менеджерів невиробничої сфери : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 / В.А. Лівенцова ; Тернопільський державний пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

7. Полторацька В.В. Формування комунікативної культури майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.В. Полторацька ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1997. – 24 с.

8. Рембач О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.О. Рембач ; Кіровоградський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

9. Рябушко С.О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.О. Рябушко ; Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл, 1999. – 173 с.

10. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.

11. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.І. Тимченко ; Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2001. – 20 с.

БАРЛІТ О.О.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПІЗНАННЯ ЦІННІСНИХ АСПЕКТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Нові економічні, політичні, соціальні та ідеологічні реалії українського суспільства двох останніх десятиліть відкрили можливість кожному громадянину України стати повноправним суб'єктом державної політики та правових відносин, активним учасником формування основ державної влади. Водночас новітня історія нашої держави показує, що юридично грамотна поведінка і позитивна ініціатива кожного громадянина є необхідною умовою становлення повноцінного громадянського суспільства і демократичної правової держави.

Тому в сучасній парадигмі української освіти нагальною є проблема виховання громадянина країни, здатного реалізувати свій потенціал, бути суб'єктом своєї життєдіяльності і стратегії власної долі.

Аналізуючи духовно-моральний стан українського суспільства, можна дійти висновку, що він викликає глибоке занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правових, моральних, соціальних норм, за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему.

Існуючий у країні низький рівень розвитку інститутів і традицій громадянського суспільства і правової держави в умовах недостатньо розробленої державної політики в галузі формування національної свідомості, відсутність ефективних механізмів їх поширення сприяють зростанню громадянської неосвіченості, невігластва, а разом з ними корупції, злодійства, шахрайства. Громадянська неосвіченість населення, його суспільна пасивність і правова некомпетентність знижують життєстійкість нації і сприяють її вимиранню, ведуть до збільшення кількості бездоглядних та безпритульних дітей, а також є факторами, які стримують національний розвиток, що в підсумку загрожує національній і державній безпеці країни.

Ось чому основним завданням сучасного освітньо-виховного процесу є не тільки надати необхідні знання, а в першу чергу – сформувати громадянина, патріота, інтелектуально розвинуту, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти викликам глобалізації життя.

Головна мета української системи освіти – "створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства" [1; 3–4].

Вирішення цих завдань потребує переходу від стандартних виховних заходів на цілеспрямоване і професійне управління процесами громадянського виховання. У свою чергу, реформування змісту освіти неможливо без утвердження нової системи цінностей.

Мета статті **–** визначити роль аксіологічного підходу як основи нової філософії громадянської освіти і, відповідно, методології сучасної педагогіки.

Особливе значення для формування громадянської позиції має засвоєння цінностей демократичного суспільства, що передбачає аналіз ціннісних аспектів громадянської освіти.

Під цінностями ми розуміємо "почуття людей, які диктують визнати цінність такою, що стоїть понад усім і до чого можна прагнути, ставитися шанобливо, що можна споглядати. Цінність не є властивістю якоїсь речі, вона – сутність і водночас умова повноцінного буття об'єкта [8, с. 507].

Методологія і практика аналізу сучасних педагогічних парадигм з акцентуванням ролі аксіологічних (ціннісних) чинників досить повно розкриті в Національній доктрині розвитку освіти, законах України про освіту.

Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти йдеться про необхідність постійного оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, виховання покоління людей, здатних оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства. Особливо наголошується на формуванні національних та загальнолюдських цінностей, запровадженні освітніх інновацій, інформаційних технологій, збереженні та збагаченні українських культурно-історичних традицій, формуванні у дітей сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і самореалізації особистості. У законі України "Про освіту" йдеться про основні принципи освіти, якими є рівність умов кожної людини для реалізації її здібностей, всебічного розвитку, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, зв'язок з національною історією, культурою, освітою.

Цінності спрямовують, організовують, орієнтують поведінку людини на визначення цілей діяльності. Людина пізнає світ крізь призму цінностей, і протягом усього життя вони регулюють її соціальну поведінку.

Відповідно до гуманістичної теорії А. Маслоу і К. Роджерса, сучасна освіта виходить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями інших етнокультур; має на меті освіти самореалізацію особистості; орієнтується на розвиток особистості, що відбувається цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі і тіла; утверджує права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти; здійснюється за умов державної та громадської підтримки, уваги, співпраці, а не формального керівництва [4].

В умовах значного зростання ролі освіти в усіх складниках суспільного життя й у зв'язку із загостренням питань, пов'язаних із сенсом буття людини, її перспектив та ціннісних орієнтирів, помітно зростає роль аксіо-

логічних засад педагогічної науки, що знайшло відображення у створенні нової галузі знання – педагогічної аксіології.

Змістовими компонентами педагогічної аксіології, за В. Гінецинським, є такі: "Демонстрація багатоманітності наявних систем ціннісних орієнтацій; реальний плюралізм спрямованості людей, що взаємодіють у процесі виховання; розробка й обґрунтування системи методичних процедур, які дають змогу виявляти й ураховувати системи ціннісних орієнтацій реального життя; розробка й обґрунтування науково-методичного інструментарію, який уможливлює пояснення системи диспозицій, що реально регулюють інтерперсональні стосунки" [2, с. 87].

Аксіологічний підхід, як вважає Є. Шиянов, органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки вона розглядає людину як найвищу цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку. У зв'язку з цим аксіологія, яка є більш загальною стосовно гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти і, відповідно, методології сучасної педагогіки [5].

Якщо врахувати, що освіта – це фундаментальна основа й одне з джерел створення реальної картини про справжні та уявні цінності людини в різних життєвих сферах, то розробка її ціннісної складової є необхідним і значущим кроком на шляху до вдосконалення, розробки стратегії та розвитку. У цьому процесі, на думку З. Равкіна [6], слід враховувати історичність ціннісних національних орієнтирів, їх здатність набувати на новому етапі цивілізованого розвитку нового змісту, не ігноруючи аксіологічної складової.

Проблему формування виховних цінностей фундаментально розробляв Б. Лихачов, який проаналізував сутність і основний зміст цієї категорії ("цінність"), виявив її джерела і запропонував оригінальну класифікацію для виховної системи.

На його думку, виховні цінності – це духовні й матеріальні феномени, що позитивно впливають на людину через суб'єктивно-об'єктивні суспільні умови, обставини, стосунки. Одним із важливих аспектів, що розкриває їх сутність, є наявність ідеалу особистості, сучасних уявлень про сутність і призначення людини, що зумовлює її розвиток. Виховні цінності в системі Б. Лихачова – це такі якості, властивості, прагнення особистості, які мають багатий внутрішній потенціал і здатні за певних соціальних умов зробити людину щасливою і корисною для суспільства.

Принциповою є ідея Б. Лихачова про те, що виховні цінності "становлять духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу" [3, с. 6]. Природно, що це духовне ядро особистості виявляється в спрямованості й світогляді людини, у її знаннях, уміннях і життєвій силі, є особистісною характеристикою в соціально зумовлених відносинах, діяльності й спілкуванні.

Дослідник дійшов висновку про наявність таких основних інтегративних джерел виховних цінностей, як генетичне, індивідуально-особистісне, природне, соціумне, соціально-космічне, у яких найважливішим базисним

джерелом він вважає природу, яка породжує такі цінності, як людяність, відкритість, краса світу, замилування, відповідальність. Головною цінністю соціуму як одного з невичерпних аксіологічних джерел є людина, саме вона – природна і всеосяжна цінність і творець виховних цінностей. “Правда, – пише Б. Лихачов, – при цьому людина має бути духовною, вміти мислити, радіти, любити, страждати тощо” [3, с. 6].

Соціум і, насамперед, люди продукують ідеї, знання, образи, що перетворюються на духовно-ідейні інформаційні потоки. До них належать і виховні цінності державної ідеології, наукові, етичні, релігійні й естетичні цінності.

Цінності залежать від норм, правил і настанов, які регулюються суспільством і до яких належать:

– гарантовані законом або звичаями громадські свободи (совість, волевиявлення, місця проживання, рівність перед суспільством і законом тощо);

– конституційні або традиційно-суспільні гарантії та загальна впевненість у завтрашньому дні;

– моральні норми спілкування між людьми;

– свобода пізнання і самовираження, зокрема, через рівень освіти, образотворче та інші види мистецтва, максимальна віддача сил і здібностей людям, суспільству з одержанням від них знаків уваги;

– відчуття особистої необхідності для суспільства, групи, а через це й необхідності самої себе;

– можливість утворення соціальних груп різного ієрархічного рівня і вільного спілкування з особами свого кола – своєї етнічної, соціальної, трудової, економічної групи і її статево-вікових модифікацій як безпосередньо, так і через засоби інформації;

– усвідомлення своєї статі і віку, узгодження їх із суспільними нормативами;

– наявність або можливість утворення сім’ї як соціальної ланки;

– відповідність історично сформованих стереотипів та ідеалів реальним суспільним нормам (збіг індивідуальної картини світу з реальною дійсністю) або терпимість суспільства до індивідуальних стереотипів, які відрізняються від суспільних норм, що склалися (якщо вони не переходять у патологію);

– рівномірність інформаційно-пізнавального середовища;

– певний соціальний фон для задоволення інших потреб людини [7, с. 313].

Ціннісні орієнтації українського суспільства мають у своїй основі культуру й ментальність, що склалися протягом усієї української історії. Вони відрізняються від системи демократичних цінностей західної цивілізації. Ці відмінності зумовлюють різні системи культурних цінностей і відповідних їм норм, традицій і звичаїв, зокрема, політичних та правових. Тому мета громадянської освіти недостатньо визначити як виховання у молоді розвинутої правосвідомості і політичної культури. Історичний роз-

виток українського суспільства довів важливість розуміння й прийняття громадянами таких загальновизнаних цінностей, як розум, моральна свідомість, патріотизм, служіння Вітчизні, милосердя, здатність до співчуття, справедливість, толерантність до інших народів, людей, культур, вірувань та переконань.

Національні культурні традиції взаємопов'язані з утвердженими в міжнародному товаристві загальнолюдськими цінностями, якими є гуманізм, власна свобода, права й обов'язки людини, рівність людей перед законом, громадянська й суспільно-політична активність, повага власності, матеріальне благополуччя як умова гідного життя людини.

Тому ціннісний (аксіологічний) підхід до громадянської освіти й виховання може бути здійснений на основі взаємної адаптації цивілізаційних цінностей демократії і вітчизняної культури з урахуванням регіональних особливостей і традицій народного побуту та самоуправління.

Необхідність узгодження та гармонізації національних і загальнолюдських цінностей зумовлена загостренням глобальних проблем людства, перспективами його виживання та розвитку як планетарного співтовариства людей.

Висновки. Для педагогічної науки аксіологічний підхід як основа нової філософії громадянської освіти є:

– цілісним способом вивчення становлення особистості в єдності соціального та екзистенційного;

– можливістю введення в дослідний простір таких феноменів, як цінність, переживання, ідеал, духовне піднесення, віра тощо;

– реальністю, умовою для вивчення не абстрактної, а конкретної людини в певних історико-культурних умовах життя, у повсякденних формах існування, зокрема в освіті, як у невіддільному атрибуті людського буття й у конкретних геокультурних умовах.

Аксіологічний підхід як сукупність принципів сенсу життя, залучення оцінки до розумової діяльності, перегляду обґрунтування етичних критеріїв, зв'язків пізнання не тільки з інтелектом, а й з волею, визначає раціональне і духовне ставлення до світу, до людини і потребує звернення до рефлексії різноманітного буття людини, у якому вона живе і рухається шляхом освітньо-культурного зростання.

Теоретичний аналіз різних підходів, у яких обґрунтовується необхідність формування аксіологічних засад (теорії цінностей) як нової педагогічної парадигми, дає можливість стверджувати, що:

– ціннісні підстави уможливлюють переборення описово-статичного підходу в педагогіці та змістовного й процесуального наповнення освітньої сфери;

– розробка основ педагогічної аксіології сприяє виявленню природи і джерел цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних цінностей, усвідомленню людиною свого місця в природному середовищі;

– з'являється можливість визначати стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкривати її потенціал і змістовне наповнення вітчизняної освіти, відповідно до ціннісних бажань усіх суб'єктів освіти.

Література

1. Абрамов А.И. Грот Николай Яковлевич / А.И. Абрамов // Сто русских философов : библиограф. словарь. – М. : Энциклопедия, 1995. – С. 63–65.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л., 1989.
3. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б.Т. Лихачев. – Самара, 1997. – 84 с.
4. Морен Е. Утраченная парадигма: природа человека / Е. Морен. – К. : КАРМЄ-СИНТО, 1995. – 240 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. ; под ред. С.А. Смирнова]. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2001.
6. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З.И. Равкин. – М. : ИТОиП РАО, 1995.
7. Реймерс Н.Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы) / Н.Ф. Реймерс. – М. : Россия молодая, 1994. – 367 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М. : ІНФРА, 2006. – 811 с.

БОНДАР О.В.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

Сьогодні у зв'язку з вражаючим за своїми масштабом і темпом розвитком глобального інформаційного простору народжується новий формат професійної діяльності менеджерів організацій, ключовими вимогами якого є володіння алгоритмами пошуку інформації, уміння орієнтуватися в різноманітті сучасних інформаційних ресурсів, висловлювати свою інформаційну потребу, формулювати інформаційні запити, створювати якісні інформаційні продукти.

Вимоги часу детермінують необхідність підготовки покоління менеджерів, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики інформаційного суспільства. Особливе місце у структурі такої підготовки належить формуванню інформаційної культури, яка як складова загальної культури особистості інтегрує широкий спектр знань і вмінь у сфері роботи з інформацією.

У наукових працях С. Антонової, Г. Воробйова, Н. Гендіної, М. Жалдака, В. Казанцевої, С. Каракозова, В. Когана, Т. Коваля, В. Уханова, Ю. Первіна, В. Харченко та інших дослідників розкрито сутність феномену інформаційної культури особистості. Перспективні шляхи педагогічного формування інформаційної культури в різноманітних суб'єктів навчання визначено в розробках, присвячених формуванню інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів (І. Вєтрова, А. Витухновська, О. Гончарова, С. Малярчук, О. Ракітіна, А. Ясінський та ін.), проблемам

формування окремих компонентів інформаційної культури майбутніх учителів (В. Гриценко, Л. Коношевський, І. Пустинникова, А. Столяровська, А. Фіньков), працівників прикладного та декоративного мистецтва (М. Близнюк), аграріїв (О. Ільків), менеджерів та економістів (Т. Коваль, М. Коляда, Є. Могилевська).

Попередній аналіз наукових джерел показав, що за формою виявлення інформаційна культура менеджера не відрізняється від інформаційної культури представників інших професій, але змістовно вона має власні характерні особливості, зумовлені особливостями професійної діяльності у сфері управління.

Мета статті полягає в уточненні змісту інформаційної діяльності менеджерів організацій і на цій основі визначенні змісту та структури їхньої інформаційної культури.

Перш ніж розкрити зміст інформаційної культури менеджера, охарактеризуємо зміст його професійно-інформаційної діяльності.

У словниках менеджер (від лат. manus agere – вказувати рукою, "керувати") визначається як фахівець з управління виробництвом і обігом товарів, найманий управлінець [10]; найманий професійний управлінець [1].

Професійна діяльність менеджерів проводиться в основному в рамках ділових організацій, під якими розуміють фірми та установи, які або утворюються самостійно, або організаціями більш високого рівня для досягнення комерційних цілей.

Завдання й умови професійної діяльності менеджерів регламентуються Державним класифікатором професій України, у якому виділено 29 професій, родовою частиною назви яких виступає слово "менеджер". Як показує аналіз означеного документа, професійні функції менеджерів полягають у плануванні й організації діяльності колективу, визначенні засобів досягнення окремих завдань і мети діяльності організації, а також здійсненні контролю за виконанням розроблених планів [6]. Іншими словами, менеджери здійснюють безпосереднє керівництво підприємством, яке включає, перш за все, керівництво діяльністю працівників.

Зміст інформаційної діяльності менеджера може бути розкритий через інформаційні ролі і функції, які має виконувати менеджер у ході професійної діяльності.

Аналіз літератури показує, що однозначних підходів до визначення цих ролей і функцій немає. Так Х. Мінцберг підходить до визначення змісту роботи менеджера з позицій виконуваних професійних ролей – "наборів певних поведінкових правил, що відповідають конкретній посаді" [13].

Автор поділяє професійні ролі менеджера на три групи: міжособистісні, ролі, пов'язані з прийняттям рішень, а також інформаційні ролі. І хоча ці ролі тісно пов'язані між собою, у контексті нашої роботи найбільший інтерес становлять інформаційні ролі, серед яких:

– роль приймача інформації, яка полягає у цілеспрямованому пошуку й отриманні різноманітної спеціалізованої зовнішньої та внутрішньої інформації, яку менеджер використовує в інтересах свого бізнесу. Предме-

тними діями, пов'язаними з виконанням цієї ролі, є обробка пошти, здійснення особистих контактів тощо;

– роль поширювача інформації, яка полягає в передачі інформації, отриманої із зовнішніх джерел або від підлеглих, іншим членам організації. Предметними діями, що пов'язані з виконанням цієї ролі є розсилка пошти, передача інформації через електронні комунікативні засоби, вербальні контакти для передачі інформації підлеглим (огляди, бесіди) тощо;

– роль представника, яка полягає в передачі інформації через зовнішні контакти організації щодо планів, політики, дій, результатів роботи організації. Предметними діями, пов'язаними з виконанням цієї ролі, є участь у засіданнях, усні виступи, виступи на телебаченні, передача інформації в письмовому вигляді іншим особам тощо [13].

Разом із підходом на основі визначення інформаційних ролей значного поширення набула точка зору, що засновується на визначенні універсальних інформаційних функцій, що можуть бути застосовані в управлінні будь-якою організацією. Виступаючи з вищеозначених позицій, М. Мескон наводить таку типізацію цих функцій менеджера:

– прийом інформації, що надходить із зовнішніх джерел через контакти, від поширювачів інформації, колег і експертів (через функцію зв'язку із зовнішнім світом);

– прийом інформації, що надходить із внутрішніх джерел організації (завдяки його функції лідера) від підлеглих;

– передача інформації через функцію поширювача інформації в межах організації;

– передача інформації в зовнішні організації (у цьому разі менеджер виступає джерелом інформації для зовнішнього оточення) [12].

Необхідність виконання менеджерами означених інформаційних ролей і функцій знаходить відображення й у типових професіограмах. Зокрема, Є. Романова домінантними видами діяльності менеджерів визначає: вивчення попиту та пропозицій на ринку; планування діяльності організації; комунікацію між персоналом, іншими установами та організаціями; пошук і використання необхідних засобів і ресурсів для найкращого досягнення основних цілей організації; розробку бізнес-плану і контроль за його реалізацією; керівництво підлеглими; проведення переговорів; проведення презентацій тощо [11].

Як бачимо, означені види діяльності пов'язані з інформаційним обміном між зовнішнім і внутрішнім середовищем організації, а також між її працівниками.

Отже, на основі аналізу наукових джерел можна констатувати, що професійно-інформаційна діяльність менеджера полягає у виконанні професійних ролей і функцій, серед яких збір, аналіз, передача інформації, яка є необхідною для виконання комерційних цілей організації. Якість виконання цієї діяльності безпосередньо залежить від умінь цілеспрямованого використання комп'ютерних інформаційних технологій, сучасних техніч-

них засобів і методів для отримання, обробки та передачі інформації при виконанні професійних ролей і функцій.

Виходячи з останнього, цілком обґрунтованим буде звернення до проблеми змісту та структури інформаційної культури менеджера.

Відзначимо, що в нашому дискурсі вважаємо за доцільне підходити до розуміння інформаційної культури як професійної якості. На користь цього виступають такі міркування.

Категорія "якість" розглядається у словниках як: стійке взаємовідношення складових об'єкта, що характеризує його специфіку, дає можливість відрізняти один об'єкт від інших; певний бік предмета пізнання, розглянутий як цілісна ознака в процесах порівняння з іншими предметами; невіддільна від буття об'єкта істотна визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом [1]; ієрархічно структурована сукупність корисних властивостей об'єкта, що зумовлює його здатність задовольняти певні вимоги відповідно до його призначення [8, с. 141];

Загальнонаукові та філософські розуміння категорії "якість" конкретизуються в терміні "професійна якість", який широко поширений у наукових дослідженнях з професійної освіти.

На думку вчених, термін "професійна якість" "… є найбільш вдалим для розкриття професійних вимог до особистості спеціаліста, які ставить перед ним суспільство … ця форма є найбільш лаконічною та дає можливість розкрити структуру цих вимог, виходячи з методології науки" [5, с. 235].

У професійній освіті професійні якості розглядаються як детермінанти успішності реалізації професійної діяльності, а також як сукупність індивідуальних особливостей людини, що визначають ефективність реалізації трудових функцій, необхідних і достатніх ознак професійної придатності. Необхідні якості – це ті особливості об'єкта, що дають змогу описати цей об'єкт у розмаїтті його проявів, а достатні якості – відрізнити один об'єкт від інших [7].

Цінним вважаємо й те, що розуміння інформаційної культури фахівця як професійної якості дасть змогу в подальшому, при розробці діагностичного інструментарію, звернутися до засад кваліметрії – галузі знань з кількісного оцінювання якості тієї чи іншої продукції або діяльності.

Отже, виходячи з вищесказаного, інформаційну культуру менеджера організацій у подальшому будемо розглядати як професійну якість.

Для уточнення змісту та структури інформаційної культури майбутніх менеджерів проаналізуємо наявні наукові публікації з визначеної проблематики.

У розумінні Є. Могилевської інформаційна культура менеджера полягає в умінні аналізувати, передбачати та прогнозувати економічні ситуації за допомогою побудови інформаційних моделей досліджуваних процесів і явищ з використанням усього арсеналу засобів обчислювальної техніки і програмного забезпечення. На думку автора, інформаційна культура менеджера передбачає знання можливостей сучасних інформаційних тех-

нологій; вміння правильно та раціонально їх використовувати в повсякденному навчанні, у процесі прийняття управлінських рішень у майбутній професійній діяльності [9, с. 18].

Складовими інформаційної культури менеджера Є. Могилевська вважає вміння вибору та формулювання мети, постановки завдань, передбачення наслідків прийнятих рішень, побудови й аналізу інформаційної моделі досліджуваного процесу, упорядкування, систематизації, структурування даних, інтерпретації отриманих результатів, прийняття рішень про застосування програмного забезпечення, використання для аналізу досліджуваних процесів баз даних та інформаційних технологій; володіння основами алгоритмізації; навички використання першоджерел, регіональних та глобальних інформаційних ресурсів; володіння правовими основами інформаційної діяльності; знання законів функціонування інформації в суспільстві [9, с. 20].

Г. Воробйов включає в поняття "інформаційна культура управлінської праці" знання, здібності та практичні навички, що сприяють підвищенню продуктивності праці, серед яких вміння взаємодіяти зі службами інформації, формулювати свої інформаційні потреби, цілеспрямовано використовувати інформацію; розуміння ролі комп'ютерної техніки в перетворенні суспільства; адекватне ставлення до зростання інформаційних потоків [2; 4].

На думку Є. Булгакової, інформаційна культура майбутнього фахівця утворюється взаємодією таких компонентів:

– когнітивного (знання понятійно-термінологічного апарату у сфері роботи з інформацією);

– технологічного (практичні вміння та навички з пошуку, відбору, вилучення, використання інформації, здатність до аналізу, критичного оцінювання, інтерпретації інформації);

– мотиваційно-ціннісного (сукупність, система особистісно значущих і особистісно цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, вірувань у сфері інформаційних процесів і відносин);

– етично-правового (знання та дотримання законів про інформацію, правил легального використання інформації, володіння нормами інформаційної етики) [2].

Отже, засновуючись на наведених вище дефініціях інформаційної культури, а також описах її структури можна констатувати, що до складу інформаційної культури менеджера входять щонайменше когнітивний, технологічний, мотиваційно-ціннісний та етично-правовий компоненти.

Таким чином, здійснений аналіз наукових джерел дає змогу зробити такі ***висновки***:

– професійно-інформаційна діяльність менеджера полягає у виконанні професійних ролей і функцій, серед яких збір, аналіз, передача інформації, необхідної для виконання комерційних цілей організації. Якість виконання цієї діяльності безпосередньо залежить від рівня інформаційної культури;

– інформаційна культура майбутнього менеджера – це професійна якість, що характеризується здатністю цілеспрямовано використовувати комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи для отримання, обробки і передачі інформації при виконанні професійних ролей і функцій за рахунок компетенцій у когнітивній, технологічній, ціннісно-мотиваційній та етично-правовій сферах.

Подальші дослідження плануємо спрямувати на визначення перспективних шляхів формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті.

Література

1. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/~%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/%D0%91%D0%A1%D0%AD/.
2. Булгакова Е.Т. Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста-гуманитария / Е.Т. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 22–28.
3. Воробьев Г.Г. Информационная культура управленческого труда / Г.Г. Воробьев. – М. : Экономика, 1971. – 108 с.
4. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура / Г.Г. Воробьев. – М. : Мол. гвардия, 1988. – 303 с.
5. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2006. – 332 с.
6. Класифікатор професій ДК 003:2005 (На заміну ДК 003-95). – [Чинний від 2006-01-04]. – К. : Держспоживстандарт України, 2005. – (Національні стандарти України).
7. Клищевская М.В. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности / М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 1999. – № 4. – С. 61–66.
8. Лопатников Л.И. Экономико-математический словарь : словарь современной экономической науки / Л.И. Лопатников. – [5-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Дело, 2003. – 520 с.
9. Могилевская Е.В. Профессиональная подготовка менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 // Е.В. Могилевская. – Ставрополь, 2006. – 193 с.
10. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – [5-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 495 с.
11. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. Романова. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
12. Mescon M.H. Management: Individual and Organizational Effectiveness / M.H. Mescon, M. Albert, F. Khedouri. – 2nd ed. – New York : Harper & Row, Publisers, Inc, 1985.
13. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work / H. Mintzberg. – New York : Harper & Row, 1973. – P. 93–94.

ВДОВЕНКО І.С.

ЗМАГАЛЬНІСТЬ І КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ У СИСТЕМІ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИХ ПОНЯТЬ

Об'єктивний розвиток суспільних процесів актуалізує вивчення понять змагальності та конкурентності. В умовах глобалізованої економіки, посилення боротьби за товарні й інтелектуальні ринки ці суспільні динамічні, багатогранні процеси, в яких задіяна множина різних суб'єктів, безпосередньо впливають на розвиток суспільства й окремої особистості, забезпечення їхньої життєдіяльності.

Метою статті є визначення поняття конкурентоспроможності і змагальності в системі професійно-технічної освіти.

Поєднання змісту освіти із запровадженням змагальності дають дослідження, проведені С.Я. Батишевим, А.П. Беляєвою, Б.С. Гершунським, С.У. Гончаренком, М.І. Думченко, І.А. Зязюном, М.І. Кравцовим, Ю.А. Кустовим, М.І. Шкілем та іншими.

Змагальність і конкурентність мають як спільні, так і відмінні ознаки. Спільне те, що і перше, і друге поняття характеризують процеси, спрямовані на отримання успіху, переваги у сфері громадської, індивідуальної, групової або колективної діяльності й охоплюють значний за обсягом спектр міжлюдських відносин.

Відмінне полягає в тому, що змагальність передбачає розвиток через створення умов отримання відносних показників, конкуренція через створення умов для отримання конкретного результату [2].

Зазначене твердження ґрунтується на аналізі цих явищ у конкретних навчальних і трудових ситуаціях, які свідчать, що змагальність є першим етапом формування конкурентоспроможності й передбачає розвиток здібностей як внутрішньо належних якостей особистості на основі відповідно створеної комфортної системи оцінювання результатів.

За характером дії, завданнями та наслідками змагальність належить до соціальних, явищ, сутнісною ознакою якої є забезпечення рівності на основі досягнення вищих показників.

Конкуренція належить до сфери економічних відносин, хоча також має соціальне значення, що спонукає до об'єднання зусиль сторін, що конкурують.

Оцінки результатів змагальності здебільшого знаходиться в морально-етичному секторі, конкуренції – в матеріальному.

До основних категорій, що характеризують конкуренцію, належать підприємливість, прибутковість, відсутність показовості та формалізму, ініціативність, спрямованість на позитивний результат, максимальна мобілізація духовних і фізичних сил [3].

У правовому суспільстві в процесі конкуренції виключається антагонізм як нецивілізована форма суперництва та створюються умови до об'єднання конкурентних сторін у спільні структури для отримання взаємовигідного результату.

Тобто йдеться про регулювання конкуренції, а не її заперечення, як за соціалістичною теорією, яка повністю відкидала конкуренцію й ставила завдання щодо її невизнання [1].

За адміністративно-планової економіки змагальність також була обрамлена економічною формою, однак на основі декларування соціальної рівності головними ставали формальні показники, зокрема, підтягування тих, хто відстає, до кращих працівників, у наслідок чого якість як головна умова задоволення потреб відсувалася на другий план.

Як відомо, за відсутності конкуренції взагалі не вистачало товарної маси для покриття найнеобхідніших потреб членів суспільства.

Отже, за соціалістичного змагання йшлося не про об'єктивні умови, а про факторні впливи на свідомість, поведінку людей.

Соціалістичне змагання – це типово радянський винахід, охоплює різноманітні, переважно позаекономічного характеру, заходи щодо підвищення продуктивності праці, в основу яких покладено не стимули матеріального зацікавлення, а мотивування працівників докласти додаткових зусиль на вирішення задекларованих завдань.

Наукою обґрунтовувалася роль соціалістичного змагання як ефективного методу виховання у трудящих свідомого ставлення до праці, залучення їх до управління. Практично це втілювалося через суботники, ідеєю яких була безоплатна праця на державу всього працездатного населення, ударництво, яке полягало в прийнятті вищих зобов'язань, новаторські рухи за високі показники і їх повторення, зобов'язання дотримуватися зразкової поведінки на роботі і в побуті [2].

На першому етапі організовані заходи набули певного поширення, однак суб'єктивно ініційовані зверху, неминуче перетворилися на формальність.

З метою підтримки застосовувалися різні форми стимулювання – червоні прапори, дипломи, грошові винагороди, ордени та медалі, державні премії тощо.

Неефективність заходів спростовувалася тим, що продукція як у промисловості, так і в сільському господарстві не могла конкурувати за якістю з продукцією країн з ринковою економікою, оскільки рекорди чи перевиконання планів були притаманні лише окремим одиницям, яким умисне створювалися ідеальні умови праці.

Реальні причини передусім були у відсутності в удержавленій економіці природніх стимулів зацікавлення, властивих механізмові вільної економіки.

У ринкових умовах на перший план виходить якість, яка стимулює конкуренцію і навпаки, конкуренція передбачає високу якість, що гарантує повернення понесених витрат та отримання прибутку [4].

Варто зазначити, що формально задекларовані цілі змагальності в ринкових умовах і соціалістичного змагання в частині функцій збігаються, зокрема, щодо підвищення організованості, дотримання дисципліни, зрос-

тання продуктивності праці, впровадження досягнень науково-технічного прогресу, економії, скорочення робочого дня.

В минулому головною ідеологемою було теоретичне обґрунтування зростання ролі виховної функції соціалістичного змагання.

Водночас головне в тому, що змагальність є внутрішньою потребою людини й формується в процесі її розвитку як особистості й залежить від державного та суспільного устрою.

Виявилося, що виховати риси господаря, економії та бережливості, раціонального розподілу ресурсів, особистого контролю за мірою праці без володіння приватною власністю неможливо.

Оскільки змагальність у період набуття професійних знань виконує роль джерела формування конкурентоспроможності у сфері трудової діяльності, дослідження взаємозв'язків організації змагальності в процесі навчального процесу закладу професійно-технічної освіти і конкурентоспроможності робітників на виробництві повинно мати послідовний характер.

Іншими словами, можна сказати, що формування якостей конкурентоспроможності відбувається через формування усвідомлених навичок змагальності в процесі навчання [3].

У цьому контексті важливим є дослідження принципів змагальності, таких як відкритість, гласність, порівнянність та можливість повторення результатів, обмін кращими напрацюваннями, приклад для наслідування.

Проведений аналіз проблеми показав, що існує декілька визначень змагальності та конкуренції.

Найпоширеніші з них такі:

1. Змагальність – це творчий процес, спрямований на формування іміджу на основі виділення себе з певного середовища та отримання певних моральних дивідендів.

2. Змагальність – це вид продуктивної або навчальної діяльності на основі природних даних та набутих здібностей, що забезпечує реалізацію певних планів особистісного та суспільного характеру. Таке визначення враховує творчий підхід на основі індивідуальних особливостей до набуття знань, умінь та навичок та їх застосування. З іншого боку, формування наполегливості, подолання перешкод, пошуку варіантів, генерування ідей, створення нового продукту тощо.

В узагальненому вигляді змагальність визначається як сукупність природних та набутих у процесі життєвого досвіду ознак та їх реалізація через конкретні дії у сфері суспільної, групової, колективної та особистої діяльності з метою отримання моральних та матеріальних преференцій.

Змагальність є більш загальним і широким явищем, яке не лише передує та визначає характер конкуренції, а й є її внутрішнім атрибутом, оскільки нікуди не зникає, а лише набуває інших форм, означених зростанням мобілізації можливостей індивідуума та конкретизацією завдань і наслідків, які можуть бути визначальними для подальшого становища суб'єкта в суспільстві та його добробуту [3].

Конкуренція – суперництво в якійсь галузі, боротьба за досягнення кращих результатів, зокрема, за вигідні умови виробництва і збуту товарів, тобто знаходиться більше у виробничій площині. Конкуренція є модифікацією змагальності, яка забезпечує вищий прибуток та умови для реалізації особистості і ніяк "не війною всіх проти всіх", фактором гноблення особистості.

Сучасні дослідження свідчать, що конкуренція та змагальність – по суті однопорядкові явища, і ринкова економіка, не заперечуючи змагальність, виводить конкуренцію на рівень можливості виявлення здібностей, ініціативи людей і їх розвиток через вищу якість продукції, послуг, задоволення потреб життєдіяльності. Саме вона дає можливість і вимагає виявлення підприємливості на основі зацікавленості у використанні досягнень НТП, таким чином проявляючись у конкурентоспроможності – здібностях до конкуренції.

Змагальність заснована на людській природі, конкуренція – на виробничих відносинах. Відрізняються функції: в першому випадку – соціальні та виховні, гуманітарні, в другому – виробничі, економічні.

Хибною є й теорія протилежних інтересів, які породжує конкуренція. При конкуренції кожний, дбаючи про свою вигоду, забезпечує свій рівень доходів, сплачує податки на підтримку соціальних програм та незахищених верств населення [4].

За запропонованою концепцією розуміння змагальності і конкуренції не можна вивести за рамки ринку, навпаки, необхідно наблизити їх до ринкових потреб.

Поняття "конкуренція" трактується як уміння застосовувати комплекс умінь та навичок, набутих у процесі навчання та професійної діяльності в конкретних виробничих умовах.

Оскільки в ринковому суспільстві засобом досягнення успіху є конкуренція, в центрі якої знаходиться людина, важливо визначити поняття що характеризують її досягнення.

На практиці найчастіше для оцінювання кінцевого результату вживається поняття "конкурентоспроможність".

Формування конкурентоспроможності є поєднання природних та набутих якостей особистості на основі змагальності, бажання мати кращі показники, в решті добиватися конкурентних переваг і успіху в конкретних сферах діяльності.

Конкурентоспроможність розглядається в індивідуальному, колективному та суспільному форматах стосовно таких аспектів відносин: ринку товарів, послуг, робочої сили, капіталів [1].

Однак такий підхід є недостатнім, оскільки не відповідає на запитання, чи є конкурентоспроможність остаточною метою та які складові їй передують і завершують.

Відповідь можна дати, поклавши в основу дослідження потреби та можливості людини, що бере участь у процесах конкуренції, і тієї особи, на яку як споживача спрямовані її результати. У цьому плані тією чи ін-

шою мірою особисто задіяні всі члени суспільства, однак ключовою ланкою є виробник товару чи послуги.

Висновки. Отже, послідовність формування конкурентоспроможності конкретного продукту в кількісному і якісному вигляді йде по лінії – від конкурентоспроможного робітника, конкурентоспроможного колективу, конкурентоспроможної робочої сили, конкурентоспроможної галузі до конкурентоспроможної країни.

Література

1. Алексєєв Ю. Україна: освіта і держава (1987–1997) / Ю. Алексєєв. – К. : Експрес-об'ява, 1998.
2. Ворожейкин И. Противоположность конкуренции и социалистического соревнования / И. Ворожейкін // Правда. – 1981. – 30 октября.
3. Лапуста М.Г. Основи підприємництва : навч. посіб. / М.Г. Лапуста, Л.Г. Скамай. – М. : Фінстатінформ, 1999.
4. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну політику та науково-педагогічне забезпечення / Н.Г. Ничкало // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – 1995. – Вип. 15. – С. 9–18.

ГАМАНЮК В.А.

ІНШОМОВНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ НА ТЛІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Ознакою людського існування є досвід мовної та культурної різноманітності. Мультикультурність та пов'язана з нею багатомовність визначають сьогодні обличчя сучасного суспільства і є визначальними факторами впливу на життя на різних рівнях. Відповідно, бути багатомовним є в умовах глобалізації головним показником культури та освіченості людини. Тому одним із провідних завдань системи освіти є сьогодні розвинути в молодого покоління, яке вже давно демонструє риси мультикультурності та полілінгвальності, здатність до реалізації внутрішньої та зовнішньої багатомовності. Такий стан речей вимагає переорієнтації багатьох шкільних дисциплін, особливо це стосується мовного блоку. Зміна пріоритетів вже позначилася на дидактиці навчання мов. Сьогодні наголошується на міжкультурному підході у викладанні як рідної, так і іноземної мови та літератури та прагненні формування у молоді адекватного бачення "іншого" та впровадження в навчальний процес міжкультурних елементів. Але ці аспекти враховуються насамперед при викладанні іноземної мови, що ж стосується фундаментальних змін та переорієнтації інших шкільних предметів на багатомовність і мультикультурність суспільства, то в навчальних планах суттєвих змін не відбулося, якщо не зважати на поодинокі проекти.

Зважаючи на значущість іншомовної освіти у складі полікультурної, спеціального розгляду та конкретизації потребують поняття "іншомовна" та "мовна" освіта. У контексті Німеччини через мультикультурний характер суспільства обидва поняття використовуються стосовно німецької мови, хоча вона залишається єдиною державною, а полікультурна освіта для

цієї країни вже понад десятиліття є однією з найбільш обговорюваних у наукових колах проблемою. Серед авторів фундаментальних досліджень у цій галузі слід назвати К.-Р. Бауша, В. Вінтерштайнера, І. Гоголін, М. Крюгер-Потрац, І. Оомен-Велке, А. Рааша, Й. Роше, Г. Криста, Е.М. Растнера, Б. Хуфайзен, К. Шрьодера, У. Цойнера. Кожен з дослідників має свій погляд на проблему, але однозначної відповіді на питання про сутність іншомовної освіти як складової полікультурної немає, хоча кожен з науковців визнає, що саме іншомовна освіта є ключовою в умовах мультикультурності європейської спільноти та в умовах євроінтеграційних процесів та глобалізації.

Мета статті – визначити сутність поняття "іншомовна освіта" в контексті історичного розвитку та виявити її основні концептуальні положення як складової полікультурної освіти в сучасній педагогіці Німеччини на тлі євроінтеграційних процесів та в умовах мультикультурного характеру німецького суспільства.

На заняттях з мови шляхом навчання та засвоєння мов, а також формування певного ставлення щодо них відбувається мовна освіта. На питання, що розуміти під мовною освітою, під рідною та іноземною мовою однозначної відповіді немає, зважаючи на характер суспільства в умовах інтеграційних процесів та міграції населення. Поняття "рідна мова" є в Німеччині найбільш проблемним. Вважається, що рідна мова – це перша мова людини, а саме: мова, якою вона вчиться говорити та мислити, яку вона засвоює природним шляхом і якою володіє найкраще. З рідною мовою пов'язують національну належність і громадянство, вважаючи, що людина може мати лише одну рідну мову та одну батьківщину. Зважаючи на наявність численних прикладів становлення особи в умовах так званої "ранньої" двомовності, наприклад, у змішаних сім'ях, говорити про єдину рідну мову навряд чи можна. Крім того, неправильним було стверджувати, що рідна мова є першою мовою, тому що атрибут "перша" передбачає знання декількох мов, а це не завжди є фактом. Іноді рідною називають мову, яка є домінантною, і якою людина користується в більшості життєвих ситуацій, хоча це теж не завжди відповідає дійсності.

Ще більше питань виникає стосовно навчання рідної мови, під чим у Німеччині зазвичай розуміють навчання німецької. У багатомовних класах німецька є рідною лише для частини учнів, решта вивчає її як іноземну або, принаймні, як другу мову. Крім того, навіть для автентичних німців німецька мова, що є мовою навчання та вивчення, враховуючи наявність значної кількості діалектів, не завжди є рідною. Саме з огляду на таку ситуацію в Німеччині під "навчанням рідної мови" розуміють насамперед навчання мові мігрантів у гомогенних групах, яке організоване різного роду суспільними організаціями іноземців та представництвами тих країн, представники яких перебувають на території ФРН. Такі заняття відвідуються дітьми ненімецького походження у вільний від навчання в державних школах час і перебувають під наглядом федеральних земель та консульств країн походження [3, с. 145–146].

Ще одне поняття, яке в Німеччині є сьогодні дискусійним, це поняття "другої мови", під чим розуміють мову країни, в якій перебувають іноземці, мову, яку вони прагнуть засвоїти з метою інтеграції до суспільства. Г. Зіберт-Отт дає таке визначення цього поняття: "Друга мова в широкому розумінні означає всі мови, що засвоювалися після першої. У вузькому значенні друга мова означає, на противагу іноземній, ту мову, яка засвоюється і використовується зазвичай у контексті міграції і є для тих, хто її вчить, умовою їх існування. Про другу мову говорять, не беручи до уваги спосіб її засвоєння: шляхом некерованого засвоєння чи в межах систематичного навчання" [2, с. 366].

Сьогодні важливою темою для педагогічної теорії та практики через наявність великої кількості мігрантів на території країни є німецька мова як друга, тож саме з цих причин, аналізуючи питання мовної освіти у ФРН, слід говорити і про навчання німецької, не тільки як рідної, першої, державної мови, а й як іноземної.

Багатомовність тільки з недавнього часу розглядається як проблема навчання німецької мови, для Німеччини – рідної. Дискусії щодо багатомовності не обмежуються суто методико-дидактичними питаннями, а включають і соціальну складову. Це пов'язано з тим, що сьогодні у школах країни класи комплектуються переважно з учнів з різним рівнем німецької мови через їх етнічно гетерогенний характер. Багатомовність при навчанні німецької мови породила дискусії й щодо сутності та завдань мовної освіти. Йдеться не тільки про школи як державні інституції та про їх політику щодо мов, а й про те, наскільки монолінгвальність є передумовою чи, зважаючи на сьогоднішні виклики, загрозою для існування держави. І. Гоголін оцінює багатомовність як позитив і зазначає з цього приводу, що розвиток культури багатомовності" повністю відповідає провідній концепції мовної освіти, яка орієнтована на виховання багатомовної особистості, з розвинутою метамовною компетенцією. Тож, що стосується впливу багатомовності на мовну освіту, то сьогодні цей вплив очевидний, він позначається й на політиці шкіл щодо мов, і на змісті іншомовної освіти, і на концептуальних засадах останньої.

Якщо простежити розвиток концепції мовної освіти Німеччини в її історичному аспекті, то можна виділити декілька етапів, при чому кожен з них корелює як з політичними змінами, так і зі змінами у структурі суспільства. Спочатку навчання мови вважалося державною справою. Насамперед йшлося про німецьку мову, хоча вона і розглядалася як національна мова, але для більшості учнів не була рідною. Через специфіку Німеччини як держави, що протягом багатьох віків розвивалася як політичний союз різних князівств, графств, королівств, населення спілкувалося різними діалектами, а мовою спілкування для всіх, у тому числі й учнів, була літературна німецька мова (Hochdeutsch). З цього приводу Г.Й. Франк зазначив, що "ніщо так не вплинуло на розвиток навчання німецької мови у період з XVIII ст. до краху націонал-соціалізму, як переконання в тому, що першочерговим його завданням є виховання у школярів почуття усвідомлення їх

німецькості (zu dem bewussten Deutschtum)" [1, с. 602]. На початку XIX ст. у гімназіях Німеччини грецька та латинська мови поступилися місцем німецькій, тому що вона вважалася інструментом національного виховання. І. Гоголін так охарактеризувала процес формування так званої "природної одномовності" німецького суспільства у XIX ст.: "Розвиток мовнолінгвального образу вчительства можна простежити за розумінням завдання та функцій німецької мови: від засобу набуття загальної освіти та умови участі в житті суспільства до засобу формування, збереження та засвідчення національної й державницької свідомості та належності до народу" [3, с. 603]. Крім того, дослідниця вказує на те, що задля створення гомогенного в мовному плані суспільства у прикордонних регіонах (Ельзасі, Польщі) створювалися спеціальні школи, мета яких полягала у стрімкій асиміляції іноземців та їх примусовій германізації через інтенсивне засвоєння німецької мови.

Політичним прагненням відповідали дві основні концепції щодо мовної освіти. В одній з них, автором якої був Р.-Г. Гіке (1805–1861), навчання німецької мови вважалося *інструментом загальної освіти*, інша, що систематично розроблялася Р. Гільдебрант (1824–1894), стала *концепцією "німецької освіти"*. Провідною ідеєю цієї концепції стала, за висловом І. Гоголін, "інструменталізація усього мовного навчання для міфологізації минулого німецького народу та піднесення національного" [5, с. 603]. Ця концепція визначала розвиток дидактики навчання мов до 1945 р., більше того, націоналістичні традиції та ідеї залишалися актуальними в Німеччині до 1960 р., а дослідники (Л. Вайсбергер) наполягали на тому, що багатомовність несе багато небезпек, тому що мовна неоднорідність шкодить розвитку мови та лояльності громадян стосовно держави.

З іншого боку, М. Вандружзька наполягав на тому, що багатомовність є з історичної точки зору нормальним станом людей і потребує ґрунтовних досліджень. Педагогічні дискусії 60-х рр. XX ст. привели до переходу від національної парадигми навчання мов до соціальної, хоча при цьому незмінним залишилися два аспекти: німецька розглядалася як єдина мова спілкування і навчання; вона вважалася також рідною мовою всіх учнів. Національні традиції підтримуються окремими науковцями і сьогодні. Так, наприклад, Г. Іво зауважує, що мова є не тільки інструментом обміну інформацією, а й засобом формування думок, тож, виходячи з такого культурно-мовного розуміння природи мови та її функцій, природною є первинна одномовність людей.

Потужна міграція до Німеччини представників різних культурних спільнот викликала відповідну реакції з боку педагогічної теорії та практики. У першій фазі міграції (70-ті роки XX ст.) з'являється концепція, яка відома як *"педагогіка роботи з іноземцями"* (Ausländerpädagogik). В рамках цієї концепції німецька мова вперше викладалася як іноземна для дітей емігрантського походження, за умов її монополії в суспільстві та в навчальному процесі як державної мови. Зважаючи на мету такого навчання, а саме – усунення дефіцитів у знаннях німецької задля успішної інтеграції в

суспільство, В. Нієлке назвав педагогіку роботи з іноземцями “педагогікою асиміляції”.

Педагогіка роботи з іноземцями піддавалася критиці у 1980-ті рр., тож для багатокультурного суспільства розробляється *концепція міжкультурного виховання*. Ця концепція виходить з того, що європейські країни є державами міграції і такими залишатимуться, а багатомовність перетворюється на характерну ознаку їх багатокультурного суспільства, яка вже розглядається як комунікативна норма.

З іншого боку, не тільки міграція є фактором багатомовності. Європейська інтеграція та економічна глобалізація потребують переорієнтації на багатомовність. Крім того, плюрицентричний характер німецької мови, представленої багатьма діалектами, становить ще один фактор, що висуває перед мовною освітою країни завдання розвитку багатомовної, метамовної компетенції.

Німецька мова зазнає постійних змін, на її основі виникають соціалекти, які характеризуються змішенням різних мов у практиці повсякденного спілкування представників різних мовних та культурних спільнот. Це позначається на його якості і шкодить розвитку німецької літературної мови. Тож, за таких обставин є потреба навчання літературної німецької мови, це завдання покладається на систему шкільної освіти. Таке навчання може відбуватися в умовах білінгвального навчання з урахуванням навичок та компетенцій рідної мови мігрантів.

Важливою складовою навчання мігрантів німецької мови є політика навчального закладу щодо організації навчального процесу. Є три основні моделі мовної освіти школярів мігрантського походження: сегрегація (die Segregation), асиміляція (die Assimilation) та інтеграція (die Integration). Сегрегація має на меті навчання рідної мови у сформованих за національними ознаками класах (роздільне навчання). Асиміляція передбачає навчання насамперед німецької мови як основної мови в умовах країни перебування мігрантів. Інтеграція спрямовує зусилля на дво- чи багатомовне навчання учнів, сприймає багатомовність не тільки як факт дійсності, а і як мету мовної освіти. Фактично, основною моделлю навчання мови у школах Німеччини є інтеграція, а складовими мовної освіти – навчання другої мови, навчання рідної мови та міжкультурне навчання.

Ще одна концепція, що використовується в Німеччині, – інтегроване навчання мов (integrierte Sprachdidaktik) передбачає інтенсивну кооперацію навчання рідної та другої мов, співробітництво вчителів мови та учнів, предметів рідної, другої та іноземної мов, спільне планування, розробку стратегічної лінії навчання, міждисциплінарні зв’язки, узгодження фрагментів навчання та розробку багатомовних матеріалів.

Важливо наголосити на тому, що в педагогічній літературі з питань мовної освіти розмежовуються такі поняття, як німецька як друга мова (Deutsch als Zweitsprache) у контексті навчання мігрантів та німецька як друга іноземна мова (Deutsch als zweite Sprache). Під німецькою як другою (далі – DaZ) розуміють навчання другої мови, відмінне від навчання пер-

шої, незалежно від того, відбувається воно в умовах одно- чи багатомовності. Тож, навчання другої мови відбувається в освіті дорослих, підлітків та дітей дошкільного віку, а довгостроковою метою вважається розвиток мовленнєвої компетенції другої мови на рівні носія мови [1, с. 607].

Ознаки навчання DaZ такі:

– вивчення мови відбувається в країні, де вона є державною. Засвоєння відбувається несистематично у процесі повсякденного спілкування і тому виявляє ознаки природного засвоєння мови;

– поштовхом до вивчення є соціальний тиск та повсякденне життя в умовах німецькомовного суспільства;

– навчання відбувається у негомогенних з погляду складу групах, тож використання рідної мови як опори та матеріалу для зіставлення у навчальному процесі з метою засвоєння другої за таких обставин є не завжди можливим;

– навчання відбувається в умовах субімерсії, яка, на відміну від імерсії, є не програмою навчання, а результатом занурення в іншомовне середовище, яке виявляє ознаки багатомовності [1, с. 607].

Ідея впровадження в навчання німецької мови у школах ФРН культури багатомовності ставить перед уроками німецької мови завдання здійснювати загальну мовну підготовку, а виконати це завдання вони можуть тільки тоді, коли буде враховуватися та практично використовуватися різний мовно-культурний досвід учнів, а німецька мова буде викладатися та використовуватися в контексті інших мов, тобто інтеркультурно.

Успішним міжкультурне навчання німецької мови, на думку В. Вінтерштайнер, можливе за умов виконання таких вимог:

– культура багатомовності має стати освітньою метою;

– мають бути розроблені педагогічні концепції та рамкові умови для диференційованого навчання;

– дидактика та методика мають запропонувати ефективні форми та методи навчання.

Завданнями у сфері впровадження багатомовності при навчанні німецької мови є розробка міжкультурної дидактики мови, імплементація навчання німецької мови у загальну концепцію мовної освіти, розробка відповідних навчальних планів, навчальних матеріалів, моделей навчання та відповідна підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. Але найважливішим є зміни в суспільному ставленні, політиці шкіл щодо мов та політиці держави щодо багатокультурного суспільства та реальної мовної різноманітності у німецькому просторі.

Реформа вищого ступеня шкільної освіти дає підстави сподіватися на те, що навчальні плани складатимуться з урахуванням нового бачення мовної освіти, яке передбачає включення до структури цього поняття не тільки рідної (для ФРН – німецької) мови, а й мов походження дітей-мігрантів, крім того, буде врахований і той багатомовний контекст, у якому перебуває німецька мова.

З цієї точки зору виникає необхідність такої організації навчання рідної мови, щоб і інакомовні діти, і німецькомовні діти здобували мовну освіту на одному рівні [4, с. 21].

Нове розуміння поняття “мовна освіта” спонукало до перегляду ставлення до викладання німецької мови у школах країни. З недавнього часу німецька як друга мова як інтегрована складова німецької рідної мови, в основу чого покладено прагнення подолати кордони між мовами та культурами і створити умови для міжкультурної взаємодії.

Й. Роше, розмірковуючи над значущістю мови в сучасному суспільстві, зазначив, що насправді процеси міжкультурного зближення здатні привести до транскультурної гармонії та збереження миру у світі. Ці процеси розпочинаються там і тоді, де і коли люди починають спілкуватися, забуваючи про існування державних кордонів, абстрагуючись від культурних відмінностей. Тому навчання та вивчення мови виступають сьогодні як один із дієвих політичних інструментів нашого часу, навіть якщо цей факт сьогодні не завжди визнається, а іноді й заперечується політиками.

Дослідники підкреслюють, що вивчення однієї або багатьох мов у добу європейської інтеграції виступає як необхідність з економічного погляду і відкриває кращі шанси на ринку праці, але такий прагматичний аргумент на користь вивчення мов обґрунтовує наявність іноземних мов як навчальної дисципліни в програмах усіх навчальних закладів, але навряд чи може переконати молодь. Тому вивчення кожної нової мови має розглядатися як відкриття нових світів, як збагачення життя людини. Крім того, одним із завдань сьогодення, на думку німецьких дослідників, є відмова від міфів про одномовність та про переваги власної мови над іншими, про монолінгвальність німецьких шкіл. Такий підхід можливий лише за умов навчання рідної мови через контекст інших [4, с. 22].

Навчання в полікультурному та мультилінгвальному середовищі, особливо на уроках рідної мови, передбачає використання дещо інших підходів. Нове розуміння мовної освіти дало поштовх розвитку концепції, яка у німецькій мові дістала назву “Sprachaufmerksamkeit”. З німецької мови цей термін можна перекласти як “мовна увага”. Сама ідея виникла у Великій Британії ще у 70-х рр. XX ст. і називається “Language Awareness”, а згодом ця ідея набула ознак концепції. Із самого початку метою такого навчання було протидіяти незадовільним результатам вивчення англійськими школярами рідної мови. Виходячи з того, що в навчальних закладах Великої Британії багатомовність вважається нормою, відбулась трансформація терміна спочатку до “Languages Awareness” (мовна обізнаність, свідоме вивчення мов) та “Languages Cultural Awareness” (свідоме/критичне вивчення мов и культур).

Британська концепція набула великого значення спочатку для дидактики іноземної та другої мови, але вже з 1990-х рр. почала поступово впроваджуватися у практику викладання німецької мови. Німецька мова з її внутрішньою багатомовністю та тісна взаємодія з іншими європейськими та неєвропейськими мовами, що представлені у мовному ландшафті Німе-

ччини, дає можливості для ефективного використання провідних ідей цієї концепції в межах шкільної освіти ФРН.

Тож, під наведеними вище англо- та німецькомовними поняттями, які можна назвати “мовною обізнаністю” (Languages Awareness) та “мовною увагою” (Sprachenaufmerksamkeit), розуміють мовно-дидактичну концепцію, сутність якої полягає у свідомому, критичному вивченні мови. На заняттях рідної мови школярі мають здобувати мовну освіту, до якої інтегровано міжкультурний компонент. Це відбувається за рахунок:

– усвідомлення учнями реальної багатомовності класу;

– вивчення мови у всіх її проявах, з урахуванням як фонетичних феноменів, так і текстологічних; контрастивне вивчення мови;

– залучення до розгляду не тільки представлених у класі мов, а й різних варіантів німецької мови;

– рівнозначної підтримки мовного розвитку як дітей з рідною німецькою мовою, так і тих, для кого вона є іноземною;

– демонстрації та унаочнення тісного зв’язку між мовою та культурою за рахунок наведення прикладів по-різному названих відомих понять і явищ через культурні та світоглядні відмінності, через відповідність/невідповідність фразеологічних одиниць тощо;

– наголошення на тому, що дво- та багатомовність має розглядатися як особистісний і професійний шанс на противагу мовному та культурному етноцентризму [4, с. 23].

Виходячи з того, що фактично учні німецьких шкіл перебувають у багатомовному та полікультурному середовищі, І. Оомен-Вельке розробила підхід до навчання мови з урахуванням багатомовності учнів, який може застосовуватися вчителями та збагачує заняття з німецької мови як з погляду методики викладання, так і з точки зору змісту навчання. Така дидактика багатомовності ґрунтується на декількох мов у класі та мовної уваги/обізнаності, яка виникає в результаті занурення в багатомовне середовище. З методичної точки зору основою є спонтанне або кероване зіставлення мов, яке формує новий погляд на німецьку мову, але приводить водночас до паралельного практичного використання різних мов. Крім того, за таких умов відбувається, крім керованого процесу навчання, некероване засвоєння знань, які учні здобувають один від одного.

Висновки. Поняття “мовна освіта” в педагогічній літературі Німеччини трактується неоднозначно і розуміється як складне утворення. До мовної освіти включається навчання німецької мови як державної та рідної, навчання мови мігрантів та навчання іноземних мов. Зважаючи на мультикультурний та полілінгвальний характер суспільства, на наявність ранньої дво- та багатомовності, говорити про єдину рідну мову вже неможливо, тож, у науковій літературі намітилася тенденція говорити про першу (L1), другу (L2) та подальші мови (L3, Ln). З огляду на це в контексті Німеччини можна говорити про “мовну освіту”, не виокремлюючи при цьому іншомовну складову, тому що для різних категорій учнів, студентів, дорослого на-

селення, які залучаються до вивчення мов, одна мова, наприклад, німецька або російська, можуть виступати і як перша, і як друга, і як іноземна.

У контексті історичного розвитку поява різних концепцій навчання мов зумовлена, з одного боку, змінами у складі та характері суспільства, а з іншого – з політичними прагненнями та політичною доцільністю. На тлі європейської інтеграції та посилення міграційних процесів, наслідком чого став мультинаціональний та полілінгвальний склад суспільства, змістилися орієнтири у сфері іншомовної/мовної освіти, яка розглядається як складова полікультурної та спрямовує зусилля на порозуміння та зняття напруження на міжнаціональному та міжкультурному рівних. Нове розуміння поняття "мовна освіта" привело до появи нових концепцій, однією з яких є концепція мовної уваги, розробленої для роботи у змішаних класах, що для Німеччини сьогодні є повсякденністю через значну частку мігрантів у суспільстві.

Література

1. Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch / U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott. – Padeborn ; München ; Wien ; Zürich : Ferdinand Schöningh, 2006. – 1044 s.

2. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen ; Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 s.

3. Oomen-Welke I. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht / I. Oomen-Welke, K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 s.

4. Rastner E.M. Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz: Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch / E.M. Rastner // ide 2-2205. – S. 20–32.

ГРИНЕВИЧ Л.М.

ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В США

Формування національної системи оцінювання та моніторингу якості освіти є однією з важливих передумов цілеспрямованого підвищення якості середньої освіти в Україні. Цій проблемі присвячена низка урядових документів, зокрема постанови Кабінету Міністрів України "Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти" від 25.08.2004 р. № 1095, та "Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти" від 31.12.2005 р. № 1312 та ін. Проте на сьогодні становлення моніторингу відбується фрагментарно, не створено цілісної його системи [1].

Питання моніторингу й оцінювання якості освіти є предметом дослідження значного кола як вітчизняних, так і зарубіжних науковців [4]. З поміж них слід відзначити праці О. Ляшенка, І. Булах, Г. Єльнікової, І. Лікарчука, О. Локшиної, Т. Лукіної, В. Лунячека, С. Ракова. Проблеми оцінювання якості освіти вивчали зарубіжні дослідники, зокрема: В. Болотов, С. Главз, М. Зельман, Ф. Ківз, Г. Ковальова, О. Майоров, Т. Невілл, М. Поташнік, А. Тайджнман, С. Томас, Л. Шепард, Д. Шірінз та ін.

Мета статті – проаналізувати інституційне забезпечення проведення моніторингу освіти в США задля застосування позитивного досвіду в системі освіти України.

Вивчення нами зарубіжного досвіду національних систем моніторингу якості освіти в країнах, де такі системи успішно функціонують, свідчить про існування спільних засад їх побудови [3]. Зокрема, цілісна національна система моніторингу якості освіти передбачає інституційне, методологічне, технологічне забезпечення для збору, інтеграції та аналізу даних, отриманих з різних джерел, при застосуванні різних видів і форм моніторингу на різних його рівнях.

Проблеми формування національної системи моніторингу якості освіти в Україні, безсумнівно, пов'язані з відсутністю відповідного інституційного забезпечення.

Як правило, моніторинг якості освіти забезпечують: по-перше, інституція, що здійснює збір, збереження, аналіз даних про освітню систему й є утримувачем інформаційної системи управління освітою, по-друге, інституції, які проводять моніторингові дослідження якості освіти, зовнішні іспити та здійснюють інші форми моніторингу [1]. Зазначені функції може виконувати й одна інституція. Спеціалізовані інституції, що забезпечують моніторинг якості освіти, як правило, створені на національному та регіональному рівнях. Вони мають можливість обмінюватися інформацією з органами управління освітою відповідних рівнів. Усі вищеокреслені засади побудови системи моніторингу якості освіти втілені в такій системі Сполучених Штатів Америки. У цій статті ми проаналізуємо американський досвід інституційного забезпечення моніторингу якості освіти.

Управління обов'язковою освітою в США є децентралізованим. Кожен штат формує свою систему моніторингу якості освіти. Закон "Жодної невстигаючої дитини" (No Child Left Behind Act, NCLB) ставить чіткі вимоги щодо формування відповідних стандартів досягнень та звітності про їх виконання [10]. Відповідно до цих вимог, на рівні штату розробляють і використовують власні програми моніторингу якості освіти.

Наведемо приклад такої програми штату Огайо [11]. До неї входять:

– *оцінювання досягнень* (Ohio Achievement Assessments, OAA) – обов'язкові тести, які вимірюють знання та вміння учнів з математики, читання, природничих та суспільних наук, письма, поширюються від третього до восьмого класу;

– *випускні тести* (Ohio Graduation Tests, OGT) – це оцінювання орієнтується на стандарти змісту штату Огайо з читання, математики, природничих, соціальних наук та письма, з яких старшокласники повинні продемонструвати знання до закінчення старшої школи;

– *тест з англійської мови* (Ohio Test of English Language Acquisition, OTELA) – використовується для оцінювання ступеня володіння англійською учнями з обмеженими знаннями мови (Limited English Proficient, LEP);

– *альтернативні оцінювання для учнів з фізичними вадами* (Alternate Assessments for Students with Significant Disabilities, AASWD) –

нетестовий метод, що забезпечує оцінювання учнів із значними когнітивними розладами;

– *діагностичні оцінювання* (Diagnostic assessments K-3) – інструменти, які оцінюють сильні та слабкі сторони учнів для прийняття навчальних рішень;

– *оцінювання грамотності дитини, її підготовленості до дитячого садка* (Kindergarten Readiness Assessment-Literacy, KRA-L) – інструменти, розроблені Управлінням освіти штату, для отримання інформації про грамотність дитини, про її готовність до дитячого садка, щоб допомогти вчителям виявити ранні навички читання.

Усі ці оцінювання проводить Департамент освітнього тестування (Ohio Department of Education Testing), що входить до складу Департаменту освіти штату Огайо [11].

Кожен штат щорічно зобов'язаний звітуватися про рівень навчальних досягнень учнів та результати діяльності школи, у тому числі про виконання навчальних обсягів. Аналітичні звіти штату (State report cards) повинні включати оцінку відповідальності школи, якості роботи вчителів і містити дані, отримані від усіх місцевих органів освіти (Local educational agencies, LEA) штату [6].

Освітні органи штату (State educational agencies, SEA) зобов'язані систематично надавати індивідуальні, пояснювальні, наочні та діагностичні табелі успішності, які дають змогу батькам, учителям і директорам шкіл розуміти та враховувати конкретні освітні потреби кожного учня. Ці табелі мають також містити інформацію про досягнення учня за результатами контрольно-оціночних робіт, що відповідають стандартам навчальних досягнень конкретного штату [6].

Поряд із цим на федеральному рівні для отримання порівнювальної інформації у країні проводиться широкомасштабне довготривале Національне оцінювання освітнього прогресу (National Assessment of Educational Progress, NAEP), яке є найбільшим репрезентативним і безперервним оцінюванням знань та вмінь американських учнів. NAEP оцінює рівень знань з читання, математики, природничих наук, письма та історії Америки в учнів четвертих, восьмих і дванадцятих класів [13].

Результати NAEP є складовою більш глобального моніторингового дослідження COE (The Condition of Education – Стан освіти), яке охоплює всі види освіти від дошкільної до докторських програм і широкий спектр характеристик умов освіти (кадрове, фінансове, матеріальне, інформаційне забезпечення, доступ до Інтернету тощо).

Результати NAEP публікуються як Національний звіт, так званий "Національний табель успішності" (Nation's Report Card), і включають національні дані, інформацію штатів, а іноді й міських округів про успішність учнів. З огляду на те, що детальний аналіз особливостей проведення NAEP і звітування про його результати ми вже проводили [2], вбачаємо за необхідне тут зупинитися на інституційному забезпеченні підготовки та проведення NAEP.

Так, за дорученням Конгресу NAEP є проектом Національного центру освітньої статистики (National Center for Education Statistics, NCES) та Департаменту освіти США (U.S. Department of Education). NCES – основний федеральний орган, який проводить збір та аналізує дані в освітній сфері. Центр є структурним підрозділом Департаменту освіти США та Інституту освітніх досліджень та відіграє важливу роль в інформуванні всіх залучених до сфери освітньої політики США, сприяє ретельним науковим дослідженням, спрямованим на вивчення найбільш актуальних освітніх потреб країни, починаючи з раннього дитинства до освіти дорослих [9].

NCES має чітку організаційну структуру (рис.) [17]. Коротко розглянемо основні функції кожного підрозділу.

Так, *Управління головного уповноваженого з питань освітньої статистики* (Commissioner of Education Statistics) визначає політику та стандарти Центру та контролює його роботу, забезпечуючи тим самим статистичну якість, і зберігає конфіденційність.

Управління заступника уповноваженого з питань освітньої статистики (Deputy Commissioner of Education Statistics) (тут працює головний статист і головний директор з технологій) забезпечує використання передових сучасних технологій, надає статистичну допомогу Центру та федеральним і не федеральним організаціям й установам, які беруть участь у статистичній роботі, підтримуючи NCES. Крім того, персонал Управління заступника розробляє та експлуатує системи ліцензування для приватних осіб і організацій, яким потрібен доступ до конфіденційної інформації в статистичних цілях.

Відділ наскрізного міжнародного дослідження раннього дитинства (Early Childhood, International and Crosscutting Studies Division, ECICSD) у межах NCES несе відповідальність за міжнародні порівняння у сфері дошкільної освіти, злочинності та безпеки в середньому навчальному закладі. Цей підрозділ відповідає за проведення досліджень і підготовку доповідей, які охоплюють усі рівні освіти, починаючи з раннього дитинства і до навчання впродовж усього життя, за підтримку відносин із ключовими міжнародними та міжвідомчими групами.

Цей підрозділ також керує поточною програмою спостереження за американською освітою через річні звіти, Освітні параметри (Condition of Education, COE), Довідник освітньої статистики (Digest of Education Statistics), прогнози освітньої статистики, а також програми та плани, створені Національним центром освітньої статистики [17].

Відразу варто зробити два уточнення: що таке Освітні параметри та Довідник освітньої статистики. Освітні параметри, що укладаються за дорученням Конгресу, є річним звітом, який підсумовує важливі події й тенденції в освітній галузі з використанням останньої статистики. У звіті подано статистичні показники, оформлені у вигляді текстів, малюнків, таблиць, у яких описуються важливі зміни у стані й тенденціях освіти, починаючи з дошкільної і аж до отримання освітньо-кваліфікаційного рівня. Зміст Освітніх параметрів включає п’ять частин: участь в освіті, результа-

ти учнів, зусилля учнів та освітній прогрес, контексти початкової та середньої освіти, контексти середньої спеціальної та вищої освіти [16].

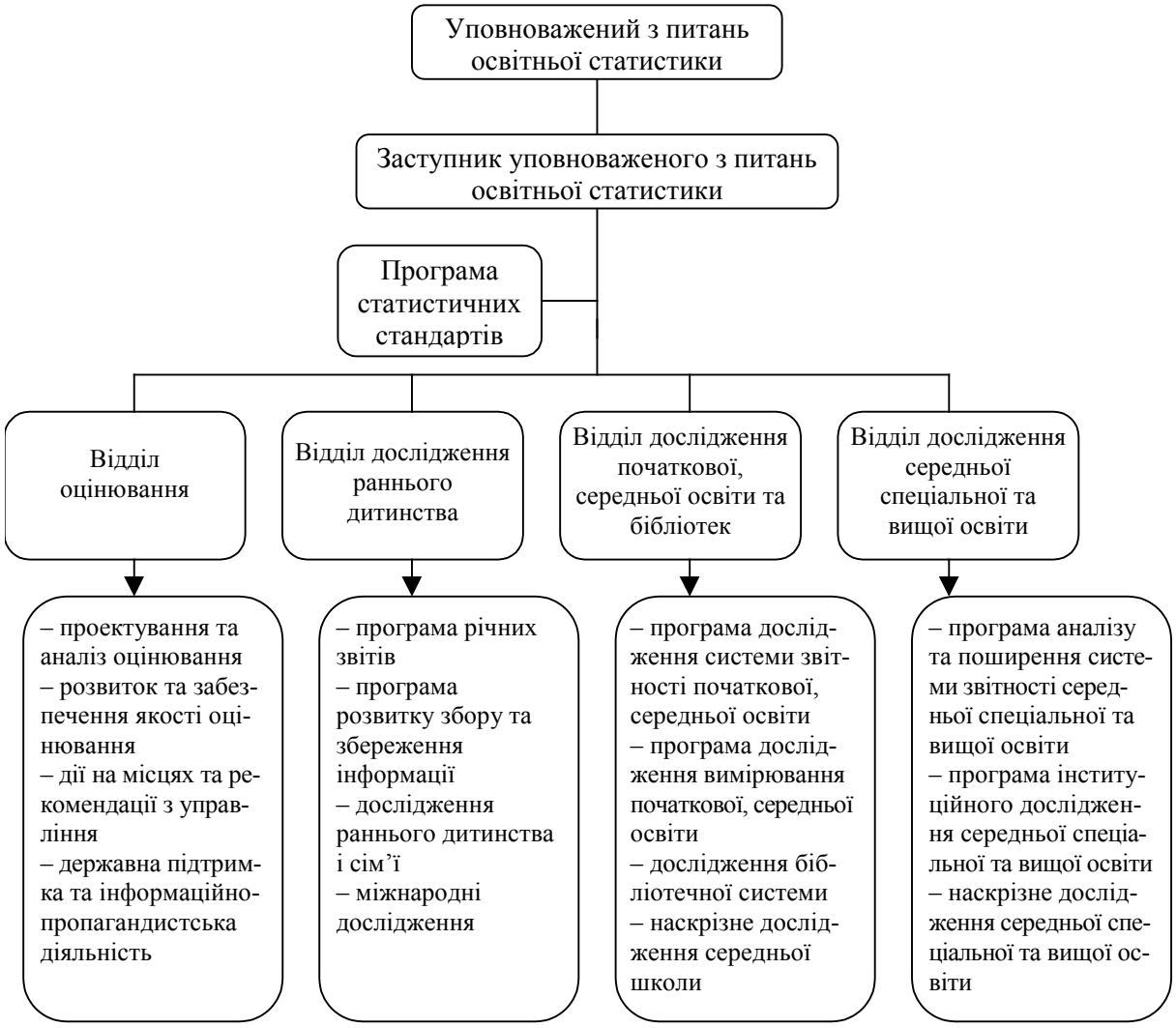

Рис. Організаційна структура NCES

Основна мета Довідника освітньої статистики – забезпечити збір та обробку статистичної інформації, яка охоплює широке поле американської освіти, починаючи з освіти ще до дитячого садочка й аж до закінчення школи. Довідник включає в себе відбір даних із багатьох джерел, як державних, так і приватних, особливо залучаючи результати досліджень та заходів, здійснюваних Національним центром освітньої статистики. Щоб претендувати на включення до Довідника, матеріал має бути загально національним за своїм масштабом, інтересом і цінністю. Довідник містить інформацію про безліч речей у галузі освітньої статистики, у тому числі кількість шкіл і коледжів, викладачів, учнів та випускників, на додачу до даних про рівень освіти, обсяг фінансування, коштів федерального бюджету, виділених на освітню галузь, дані про бібліотеки та міжнародну освіту, тобто фактично містить базову інформацію для оцінювання освітньої галузі США [Student Achievement].

Відділ дослідження початкової, середньої освіти та бібліотек (Elementary/Secondary and Libraries Studies Division (ESLSD)) здійснює нагляд за плануванням, проектуванням, операціями статистичного аналізу, звітністю та поширенням інформації для початкової, середньої освіти та досліджень бібліотеки на національному, рівні штату та місцевому рівні. Крім того, співробітники цього підрозділу, за дорученням Конгресу, працюють із державними та місцевими представниками над розробкою та реалізацією Національної кооперативної системи освітньої статистики (National Cooperative Education Statistics System (Cooperative System)) у галузі початкової, середньої освіти та бібліотек.

Відділ дослідження середньої спеціальної та вищої освіти (Postsecondary, Adult, and Career Education Division, PACE) контролює планування, проектування, експлуатацію, статистичний аналіз, звітність щодо поширення середньої спеціальної та вищої освіти, освіти дорослих, кар'єри й технічної освіти. PACE збирає інформацію про середні спеціальні та вищі навчальні заклади; проводить вибіркові дослідження та фінансову підтримку учнів, котрі виявляють наполегливість і високі результати у здобутті середньої спеціальної або вищої освіти, а також збирає дані про освіту і професійну підготовку, яку молодь і дорослі повинні отримати для подальшої роботи. Працівники PACE є експертами змісту знання та працюють консультантами у програмах NCES, які оцінюють академічні знання і грамотність молодих людей, студентів коледжу та дорослих. Крім того, за дорученням Конгресу, PACE у межах NCES несе відповідальність за збір даних та звітування з питань професійної й технічної освіти для старшокласників, студентів коледжу та дорослих. PACE підтримує надійні видання та поширення програми для обміну результатами цих досліджень із громадськістю.

Відділ оцінювання (Assessment Division, AD) створює, розробляє, впроваджує та доповідає "Національне оцінювання освітнього прогресу" на національному рівні й координує оцінювання та відповідні заходи щодо збору даних зі штатів. Співробітники відділу також проводить ряд інших досліджень, пов'язаних з оцінюванням якості освіти в США [17].

Разом з тим NCES не є безпосереднім виконавцем NAEP, в основному він – організатор і менеджер проведення цього дослідження, на тендерній основі до організації та проведення NAEP залучає різні авторитетні фахові організації, серед яких слід назвати такі:

1. Державний комітет з оцінювання (National Assessment Governing Board, NAGB) – спеціальна інституція, створена постановою Конгресу США, для визначення моделі (цілей, методології та інструментарію) національних моніторингових досліджень успішності освіти NCES, тобто NAGB займається розробкою концепції та специфікації тестів, формулює політичні керівні принципи для NAEP. До складу NAGB входять 24 члени, серед яких учителі, фахівців з навчальних програм, законодавці, губернатори, експерти з оцінювання, головні начальники державних шкіл, держа-

вні та місцеві члени шкільних рад, директори шкіл, представники ділових кіл та широкої громадськості [8].

2. Сервіс освітнього тестування (Educational Testing Service, ETS) – одна з найпотужніших у США і світі організацій, що спеціалізується в галузі освітніх вимірювань, розробляє та адмініструє тести SAT, TOEFL по всьому світові. ETS аналізує результати NAEP та у максимально доступній формі (до 40 сторінок) готує звіти. Інша детальна інформація, включаючи технічний звіт, подається на сайті ETS [7].

3. Організація WESTAT – дослідна фірма корпоративної форми власності, яка працює на замовлення федеральної адміністрації, адміністрації штатів та регіональних органів влади, бізнесу тощо, проводячи дослідження в широкій галузі предметних галузей: здорові умови життя; академічна успішність і грамотність; знання, ставлення та поведінка тощо. У рамках NAEP WESTAT формує репрезентативну вибірку і проводить апробаційне та операційне дослідження на репрезентативних вибірках [15].

4. Організація PEARSON – міжнародна компанія, один з лідерів на ринку освітніх послуг у всьому світі. Під час проведення NAEP здійснює перевірку виконання завдань з розгорнутою відповіддю. Перевірка проводиться у режимі онлайн за відсканованими зображеннями на комп'ютері [12].

Як бачимо, під час організації та проведенні NAEP наявна взаємодія різних організацій, що забезпечують певні функції при підготовці, проведенні та обробці даних моніторингу. При цьому всі дані NAEP інтегровані до загальної інформаційної системи управління освітою, створеної в NCES.

Крім цього, NCES проводить довготривалі наскрізні дослідження й опитування, керує програмою Державної наскрізної системи даних (State Longitudinal Data System), напрацьовує загальний масив освітньої статистики для моніторингу якості освіти і надання інформації для різних цільових груп.

Кожного року NCES видає численні публікації та набір даних. До них належать: попередні релізи, тематичні бюлетені, статистичні звіти, каталоги та довідники стандартної термінології. Проте три щорічні публікації NCES, призначені для широкої аудиторії, є основними – це Довідник освітньої статистики, Прогнози статистики у сфері освіти, а також Умови освіти. Ці публікації подають надійні, точні показники стану освіти та тенденцій для підзвітності й прогнозування подальшого розвитку.

Висновки. Моніторинг, який відбувається у США на різних рівнях, формалізує нерозривний взаємозв'язок між Департаментом освіти США та штатами і підкреслює, в першу чергу, відповідальність за правильне використання ресурсів у підготовці учнів, забезпечує підзвітність навчальних закладів та органів управління за якість освіти.

В Україні необхідно розробити дієву модель інституційного забезпечення моніторингу якості освіти. Вона повинна передбачити взаємодію органів управління освіти та спеціалізованих інституцій, які мають техноло-

гічне забезпечення і повноваження для проведення різних форм моніторингу якості освіти.

Зокрема, такою інституцією вже сьогодні є Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО), який поки що забезпечує тільки зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень абітурієнтів для вступу до вишів [5]. Технологічна база УЦОЯО та його регіональних центрів, циклограма їх роботи дає змогу забезпечувати підготовку, проведення й обробку результатів моніторингових досліджень якості освіти на національному рівні.

Відповідні підрозділи потрібні і на обласному рівні для проведення локальних тематичних досліджень. На сьогодні вони створені при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, проте, як правило, недостатньо технологічно та методично оснащені.

Проаналізований досвід, зокрема щодо NCES, свідчить про те, що важливе місце в цій моделі має посісти спеціалізована інституція, яка буде формувати єдину інформаційну систему управління освітою на державному рівні, здійснювати збір, інтеграцію, обробку, аналіз та інтерпретацію даних, забезпечувати програмними продуктами та відповідним інструментарієм для проведення моніторингу якості освіти в країні, систематично видавати звіти про стан освіти для різних цільових груп – управлінців, освітян і широкої громадськості.

Література

1. Гриневич Л.М. Методологічні засади цілісності системи моніторингу якості освіти / Л.М. Гриневич // Освіта і управління. – 2010. – № 4. – С. 18–25.

2. Гриневич Л. Моніторинг якості освіти на національному рівні: досвід США / Л. Гриневич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – 2010. – № 23. – С. 165–175.

3. Гриневич Л.М. Основи побудови національних систем моніторингу якості освіти / Л.М. Гриневич // Педагогіка і психологія : вісник НАПН України. – 2011. – № 2 (71). – С. 80–89.

4. Гриневич Л. Моніторинг якості освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід : анот. бібліограф. покаж. / Л. Гриневич, О. Андрюшина. – К. : Київськ. ун-т Б. Грінченка, 2011. – 92 с.

5. Гриневич Л. Зовнішнє незалежне оцінювання в Україні: історія, уроки, ризики / Л. Гриневич, І. Лікарчук. – 2011. – 48 с.

6. Center for Education Reform. Making schools work better for all children [Електронний ресурс]. – Washington : D.C., 2009. – Режим доступу: http://www.edreform.com.

7. Educational Testing Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.ets.org/.

8. National Assessment Governing Board [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nagb.org/.

9. National Center for Education Statistics (NCES) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nces.ed.gov/.

10. No Child Left Behind Act of 2001 : Public Law 107 – 110. 115 Stat. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 2002. – P. 1425–2094.

11. Ohio Statewide Assessment Program: Rules Book Ohio. – Department of Education Office of Assessment, 2010. – 107 p. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://

www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?page=3&TopicRelationID=301&ContentID=43712&Content=103700.

12. PEARSON [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pearson.com/.

13. Schafer W.D. Content and Grade Trends in State Assessments and NAEP / W.D. Schafer, Liu Min, H. Wang // Practical Assessment, Research and Evaluation. – 2007. – Vol. 12. – Num. 9. – P. 134–152.

14. Student Achievement and School Accountability Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www2.ed.gov/about/offices/list/oese/sasa/aboutus.html.

15. WESTAT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.westat.com/.

16. What is the Condition of Education? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nces.ed.gov/programs/coe/.

17. Who Is NCES? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nces.ed.gov/about/.

ДАВИДЮК Н.Ю.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Дослідження проблеми розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті потребує вивчення історико-теоретичних засад. Це сприятиме глибшому розумінню проблеми та її оцінюванню з погляду сучасних освітніх тенденцій.

Аналіз теоретичних джерел дає змогу констатувати часткове висвітлення різних аспектів історико-педагогічних засад проблеми в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Проблема становлення й розвитку системи позашкільної освіти входила до кола наукових інтересів Л.К. Балясної, В.Є. Береки, С.М. Букреєвої, О.В. Биковської, В.В. Вербицького, Б.С. Кобзар, О.П. Липецького, О.В. Литовченко. І.М. Мельникової, Г.П. Пустовіта, Т.І. Сущенко, Н.Ф. Харінко, Т.Д. Цвірової. Історичний огляд розвитку теорії та практики післядипломної освіти педагогічних кадрів досліджувався в працях Г.С. Данилової, С.В. Крисюка, А.І. Кузьмінського, Н.Г. Протасової, В.І. Пуцова, В.І. Саюк. Значний внесок у дослідження історичних засад розвитку та становлення методичної роботи зроблено Т.В. Ільїною, Н.Г. Корнєвою.

Проблема підвищення кваліфікації методистів не виокремлювалась, а розглядалася в контексті підвищення кваліфікації працівників позашкільних установ, а пізніше – позашкільних навчальних закладів.

Мета статті – з’ясувати історико-культурні засади розвитку професійної компетентності методистів у ПНЗ та визначити його хронологічні періоди.

Для кожного історичного періоду були характерні різні зміст, форми та методи підвищення кваліфікації працівників позашкільних навчальних закладів, які відповідали соціально-економічній та політичній ситуації в країні. Термін “професійна компетентність” у психолого-педагогічній літературі та нормативно-правових документах не використовувався, широ-

кого вжитку набули терміни “підвищення фахового рівня”, “підвищення кваліфікації”, “перепідготовка педагогів”. Терміни могли вживатись як синоніми і позначали освітні процеси як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди. Певний час на позначення терміна “позашкільна освіта” вживався термін “позашкільне виховання”, “позашкільна робота”, а “позашкільні навчальні заклади” довгий час були “позашкільними установами”. Це було зумовлено суспільним розвитком країни, значенням, яке відігравала позашкільна освіта у вихованні молоді та вимогами до професійної діяльності педагогів цієї сфери на різних етапах історичного розвитку. Враховуючи періодизацію розвитку післядипломної педагогічної освіти, розроблену А.І. Кузмінським, ми визначили періоди розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ.

Аналіз історико-теоретичних засад розвитку професійної компетентності методистів доцільно розпочати з виявлення тих організаційних та соціальних передумов, які сприяли становленню цього процесу.

Період 1918–1952 рр. визначаємо як період створення організаційних та соціальних передумов підвищення фахового рівня методистів позашкільних навчальних закладів. Він включає три етапи.

Етап зародження процесу підготовки фахівців для позашкільної освіти (1918–1920 рр.). У цей час для підготовки інструкторів та інших працівників позашкільної освіти почали організовуватись спеціальні курси, видаватись порадники (“Порадник діячам позашкільної освіти та дошкільного виховання” (1918 р.)). Зміст підготовки кадрів визначався тією соціальною функцією, яку виконувала позашкільна освіта того часу – ліквідація неписьменності в дорослого населення та профілактика дитячої бездоглядності та безпритульності. Цим опікувався Департамент позашкільної освіти при Секретаріаті народної освіти, а також відділи позашкільної освіти при всіх земських і міських управах [14, с. 6–7]. Підготовка фахівців здійснювалась також на позашкільному факультеті Київського педагогічного інституту, на якому читала лекції С. Русова. Визначна громадська діячка опублікувала тексти своїх лекцій, видавши їх окремою книжкою під назвою “Позашкільна освіта” [7, с. 228].

Етап формування державної системи підвищення фахового рівня працівників позашкільних установ (1920–1940 рр.) характеризується створенням державних інституцій, які організовуватимуть процес підвищення фахового рівня працівників позашкільних установ у наступні десятиліття.

Відповідно до дослідження Г.С. Данилової з 1921 р. починає формуватись державна система підвищення кваліфікації педагогів. У 1924 р. створюється секція з питань підвищення кваліфікації, пізніше вона реорганізується в самостійний відділ підготовки педагогічних кадрів. У 1927 р. створюються Центральні курси підвищення кваліфікації, які у 1928 р. реорганізовуються в Інститут підвищення кваліфікації педагогів. З 1938 р. створюються інститути вдосконалення учителів на базі республіканських, крайових, обласних педагогічних кабінетів [3, с. 10]. Основне завдання інститутів у цей період – підвищення теоретичних і методичних знань учи-

телів. Однак робота з підвищення кваліфікації працівників позашкільних закладів на базі інститутів почала здійснюватись значно пізніше.

Вагомим чинником у становленні роботи з підвищення кваліфікації педагогів позашкільних установ стало відкриття Міністерством освіти починаючи із середини 20-х рр. XX ст. республіканських державних центрів позашкільної освіти, які відповідно до профілів діяльності почали здійснювати, поряд із навчально-виховною та масовою, організаційно-методичну діяльність. У 1925 р. засновано Київську біологічну станцію. Впродовж 1926–1929 рр. Київська біологічна станція проводить організаційно-методичну роботу з керівниками гуртків юних натуралістів на своїй базі, сприяє організації таких гуртків у школах та будинках піонерів [8]. З 1930 р. почала діяти Центральна дослідна дитяча екскурсійна станція [16]. З початку свого створення Республіканські центри почали здійснювати координаційну, інструктивно-методичну роботу з педагогами не тільки позашкільних закладів, а й з педагогами шкіл, які здійснювали гурткову роботу за певним профілем.

Згідно з дослідженням Л.К. Балясної, у 1928 р. при Академії комуністичного виховання імені Н.К. Крупської створюється позашкільне відділення підготовки кадрів для позашкільних установ, а в 1929 р. у системі Наркомпросу була організована Рада з позашкільної роботи, яка здійснювала керівництво діяльністю позашкільних закладів, надавала організаційно-методичну допомогу органам народної освіти, узагальнювала передовий педагогічний досвід [2, с. 13]. У цей час позашкільна освіта була замінена позашкільним вихованням, що позначилось на змісті діяльності позашкільних закладів, які почали виконувати ідеологічну функцію та суто дозвіллєво-розважальну [14, с. 6–7].

Етап розвитку інструктивно-методичної діяльності позашкільних установ (1946–1952 рр.) характеризується визначенням пріоритетів у інструктивно-методичній діяльності позашкільних установ (координаційна, консультативна діяльність, вивчення кращого педагогічного досвіду) та введенням посади методиста в штатний розпис позашкільної установи.

Постановою Ради Міністрів СРСР “Про впорядкування мережі, введення типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам позашкільних установ” від 30 квітня 1952 р. № 2140 визначено правовий статус працівників позашкільних установ [9]. Відповідно до Типових штатів посада методиста вводиться на станціях юних техніків та юних натуралістів. Згідно із затвердженими посадовими окладами, оплата роботи методистів здійснюється диференційовано залежно від наявності вищої освіти. Про введення посади методиста в позашкільних установах зазначається в дослідженні Т.В. Ільїної [5, с. 22], яка пов’язує введення посади з діяльністю позашкільних установ як центрів піонерської та комсомольської організацій та їх методичним супроводом. Основою для глибокої перебудови діяльності позашкільних установ, посилення їх ролі як методичних центрів стали резолюції XII з’їзду комсомолу (1954 р.) і постанова VIII пленуму ЦК ВЛКСМ. Іншою причиною введення посади методиста стала коорди-

наційна функція позашкільної установи. Межі координаційної діяльності визначались рівнем підпорядкування установи: республіканський, обласний, районний (міський) тощо.

Період 1952–1990 рр. визначаємо як період становлення, уніфікації та ідеологізації системи роботи з підвищення фахового рівня методистів позашкільних установ. Він включає два етапи.

Етап 1952–1968 рр. – становлення міжкурсової методичної роботи з методистами позашкільних установ.

Підвищенням фахового рівня методистів позашкільних установ почали займатись різні державні інституції, які в процесі історичного розвитку самі зазнавали змін і структурних, і змістових, а тому накладали відбиток і на процес підвищення кваліфікації цієї категорії педагогів. Підвищення фахового рівня методистів позашкільних установ почало здійснюватись у трьох паралельних напрямах: перший – це кабінети позашкільної роботи інститутів удосконалення кваліфікації учителів, другий – це районні (міські) методичні кабінети відділів освіти, третій – республіканські, обласні станції.

На початку 50-х рр. починають функціонувати кабінети позашкільної роботи в обласних інститутах удосконалення кваліфікації учителів, де для працівників позашкільних закладів (директорів, методистів, керівників гуртків) проводяться семінари, вивчається кращий педагогічний досвід діяльності позашкільних установ, готуються методичні листи. Проблеми, які покладено в основу діяльності методичних кабінетів з працівниками позашкільних установ, мають ідейно-політичний характер [4]. Важливою особливістю цього періоду є зміцнення зв’язку позашкільних установ з обласними інститутами вдосконалення вчителів з питань вивчення та популяризації кращого досвіду роботи шкіл і позашкільних установ, організації гурткової роботи, узагальнення досвіду піонерських дружин і загонів, видання інструктивно-методичної літератури з питань комуністичного виховання, організації піонерської та позашкільної роботи. Методистів позашкільних установ запрошують до читання лекцій і проведення практичних занять на курсах перепідготовки старших піонерських вожатих, до виступів на семінарах, конференціях, залучають до вивчення кращого досвіду роботи педагогів. Така співпраця була закріплена нормативними документами. Як відомо, 29 грудня 1960 р. були затверджені спільні заходи Міністерства освіти УРСР і ЦК ЛКСМ України з поліпшення роботи позашкільних установ Української РСР, відповідно до цих заходів позашкільні установи визначались як бази районних, міських, обласних, республіканських рад піонерських організацій в здійсненні всебічного виховання піонерів і школярів. Заходи передбачали організацію та проведення Всесоюзного огляду дитячих позашкільних установ, розробку єдиної системи навчання кадрів піонерських вожатих та активу, проведення семінарів для керівників гуртків шкіл і позашкільних установ з питань різних видів дитячої творчості, відповідальними визначались працівники кабінетів позашкільної роботи обласних інститутів удосконалення вчителів та працівники позашкільних установ.

На засіданні Колегії Міністерства освіти УРСР від 12 квітня 1968 р. затверджено Положення про районний (міський) методичний кабінет Української РСР. У ньому зазначалось, що кабінет є організаційним центром систематичної роботи з підвищення ідейно-політичного рівня, наукової та методичної кваліфікації педагогічних кадрів, у тому числі працівників позашкільних установ. До обов'язків методиста методичного кабінету входило вивчення стану й аналіз наслідків навчально-виховної роботи в позашкільних установах; проведення семінарів для працівників позашкільних установ району (міста). Працівники кабінету разом з рай/міськ/вно організовували і забезпечували систематичну роботу методичної комісії працівників позашкільних установ [12].

Згідно з планом проведення основних заходів Міністерства освіти УРСР на 1965 р. семінари з обміну досвідом для методистів, керівників гуртків позашкільних установ проводять Центральна екскурсійно-туристична станція, Республіканський навчально-методичний кабінет художнього виховання дітей, Центральна станція юних натуралістів [10].

У Положенні про обласну й міську станцію юних натуралістів, затвердженому 16 вересня 1960 р. Міністерством освіти УРСР та І Секретарем ЦК ЛКСМУ, визначено обов'язки методиста, які відображають вимоги до його професійної діяльності на той час: "…відповідальність за стан навчально-виховної, дослідної та інструктивно-методичної роботи… Методист призначається з осіб, які мають педагогічну або спеціальну освіту і відповідний досвід роботи…" [11].

Етап 1968–1990 рр. – період становлення курсової підготовки з методистами позашкільних установ.

На виконання постанови ЦК КП України "Про підготовку і виховання учительських кадрів в Українській РСР" від 20 червня 1968 р., підготовлено лист Міністерства освіти Української РСР від 31 грудня 1968 р. № 13-402, в якому зазначалось, що курсова перепідготовка педагогічних працівників позашкільних установ при обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів не проводилась, проте вимоги до діяльності позашкільних установ, а також відсутність спеціальної підготовки кадрів вимагають посилення роботи з перепідготовки цієї категорії працівників. Міністерство освіти рекомендує при складанні п'ятирічного плану курсової перепідготовки кадрів передбачити перепідготовку таких категорій працівників позашкільних установ: директорів, методистів, організаторів піонерської та масової роботи, керівників гуртків художньої самодіяльності, керівників гуртків технічного профілю будинків і палаців піонерів та міських станцій юних техніків, керівників туристсько-краєзнавчої роботи позашкільних дитячих установ. Включити в план перепідготовки на найближчі два роки такі категорії педагогічних працівників, як директори, методисти та організатори піонерської та масової роботи районних та міських будинків і палаців піонерів [6].

У Методичних рекомендаціях Центрального інституту удосконалення вчителів (1984 р.) працівникам кабінетів виховної роботи рекоменду-

ється звернути увагу на виконання наказу Міністерства освіти СРСР “Про підвищення кваліфікації працівників позашкільних установ” від 22.05.1978 р. № 35-м, яким передбачено в 1984 р. завершити організацію курсової перепідготовки директорів будинків піонерів, станцій юних натуралістів, техніків, методистів і керівників гуртків позашкільних закладів. При проведенні курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань комуністичного виховання учнів активніше залучати працівників позашкільних закладів, які є методичними центрами з питань виховної роботи. Підвищити ефективність проведення семінарів, що діють постійно, для працівників позашкільних установ [1, с. 14]. У Методичних рекомендаціях зазначається, що курсова перепідготовка працівників позашкільних установ здійснюється за навчально-тематичними планами, затвердженими Міністерством освіти УРСР [1, с. 7].

Серед проблем викладання того періоду: недостатній зв’язок теоретичного матеріалу з практичною діяльністю, формальність у проведенні педагогічної практики, конференції з обміну досвідом, недостатньо використовуються можливості активних методів підвищення кваліфікації (ділові, рольові, сюжетні ігри) [1].

У роботі з працівниками позашкільних установ, у тому числі й з методистами, продовжують відігравати значну роль республіканські, обласні станції юних техніків, натуралістів, туристів, дитячо-юнацькі спортивні школи, основними формами роботи з підвищення кваліфікації працівників позашкільних установ є семінари, консультації, підготовка методичних порад, листів тощо.

У другій половині 1989 р. підвищується статус державних позашкільних закладів Міносвіти, які зі станцій було перейменовано на українські державні центри за профілями роботи.

Період з 1990 р. – період формування системи з розвитку професійної компетентності методистів позашкільних закладів на гуманістичних засадах. Він включає два етапи.

Етап 1990–2000 рр. – період реформування змісту підвищення фахового рівня методистів позашкільних закладів.

Становлення України як незалежної держави передбачало глибоке реформування всієї системи освіти. Позашкільні установи були реорганізовані в позашкільні навчальні заклади, а система позашкільної роботи – в систему позашкільної освіти. З метою стимулювання неперервної фахової освіти педагогічних працівників, посилення їх відповідальності за результати роботи видано наказ Міністерства освіти України “Про введення в дію Тимчасового положення про атестацію педагогічних працівників навчально-виховних закладів і установ освіти України” від 10 вересня 1992 р. № 125 [13].

Тимчасовим положенням про атестацію визначені кваліфікаційні характеристики методистів позашкільних навчальних закладів, для яких встановлювались кваліфікаційні категорії (вища, I, II та методист). Посадові обов’язки методиста включали: надання методичної допомоги педаго-

гам закладу в розробці та вдосконаленні програм, змісту, форм, методів навчально-виховної роботи з учнями, вихованцями в гуртках, студіях, секціях, інших творчих об'єднаннях, дитячим та юнацьким організаціям, об'єднанням, вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду позашкільної діяльності, розробка методичних рекомендацій. Змінюються не тільки завдання професійної діяльності методиста, а й вимоги до його знань, які передбачають: знання теорії та методики навчально-виховної діяльності, закономірностей особистісного розвитку дитини; цілей, принципів, змісту, форм, методів, нормативного забезпечення педагогічного процесу; програмно-методичних матеріалів і документів щодо організації навчання і виховання; питань формування дитячих, підліткових колективів; основних напрямів розвитку освіти, досягнень педагогічної науки, методичних досліджень тощо.

Зміни у професійній діяльності педагогів вимагали реформування змісту, форм, методів їх післядипломної освіти. Про це зазначалось у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"). Відповідно вносились зміни у тематику лекційних, практичних занять на курсах підвищення кваліфікації, семінарів у міжкурсовий період.

У 1996 р. затверджена Концепція позашкільної освіти та виховання, яка визначила одним із пріоритетів кадрове забезпечення позашкільних закладів освіти, створення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів.

Згідно з наказом Міністерства освіти України "Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет" від 18 березня 1997 р. № 72. Визначено зміст і напрями роботи методичного кабінету в галузі позашкільної освіти: координація методичної діяльності з інститутами післядипломної освіти (удосконалення вчителів), аналіз якості освітньо-кваліфікаційного забезпечення навчально-виховного процесу; консультування педагогічних працівників; експертне оцінювання результативності навчально-виховної роботи педагогічних працівників; організація пошукових досліджень у галузі розробки методики, технологій, виявлення, апробація та впровадження ППД, організація методичних заходів, вивчення стану та результатів викладання тощо [15].

У доповідній записці Колегії Міністерства освіти України "Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти" від 24 червня 1998 р. № 7/6-8 зазначалось, що розпочалось формування системи роботи з підвищення кваліфікації педагогів позашкільних закладів на нових засадах [14]. Становленню цього процесу сприяло прийняття Законів України "Про загальну середню освіту" (1999 р.), "Про позашкільну освіту" (2000 р.), Положення про позашкільний навчальний заклад (2001 р.).

З 2000 р. розпочався етап модернізації змісту, форм, методів розвитку професійної компетентності методистів ПНЗ. Процес відбувається в рамках модернізації всієї системи освіти, як післядипломної, так і позашкільної зокрема. Можна виокремити такі характерні ознаки цього процесу: надання цілісності процесу розвитку професійної компетентності педагогів

шляхом поєднання у цілісну систему курсового та міжкурсового періодів; застосування активних та інтерактивних форм, методів у процесі курсового та міжкурсового періодів післядипломної освіти, впровадження в систему післядипломної освіти різних форм підвищення кваліфікації (очної, заочної, дистанційної), розробка та удосконалення змісту, структури навчальних планів, програм курсів підвищення кваліфікації, впровадження у систему підвищення кваліфікації, науково-методичну роботу з педагогами програм, проектів Міністерства освіти і науки України та міжнародних організацій, корпорацій (програма "Сприяння просвітницькій роботі "рівний – рівному" серед молоді України щодо здорового способу життя"; програма Intel® "Навчання для майбутнього" та інші), включення педагогів у досліднку діяльність у рамках реалізації експериментально-дослідної роботи закладу різного рівня, стимулювання професійної активності шляхом залучення педагогів до участі в конкурсах професійної майстерності різного рівня тощо.

Висновки. Отже, спираючись на аналіз нормативних документів та наукові дослідження з питань позашкільної, післядипломної освіти, методичної діяльності, можна виокремити такі хронологічні періоди процесу розвитку професійної компетентності методистів: період створення організаційних та соціальних передумов підвищення фахового рівня методистів позашкільних закладів (1918–1952 рр.); період становлення, уніфікації та ідеологізації системи роботи з підвищення фахового рівня методистів позашкільних установ (1952–1990 рр.); період формування системи з розвитку професійної компетентності методистів позашкільних закладів на гуманістичних засадах (з 1990 р.).

Література

1. Совершенствование работы по повышению квалификации педагогических кадров : методические рекомендации / [О.К. Александрова, Т.А. Балаба, О.В. Беликова, В.П. Мартинов, К.М. Старченко, В.В. Столітенко та ін.]. – К., 1984. – 111 с.

2. Внешкольные учреждения : пособие для работников внешкольных учреждений / [под ред. Л.К. Балясной, сост. Л.И. Филатов, В.С. Муратова]. – М. : Просвещение, 1978. – 256 с.

3. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка : навч.-метод. посіб. / Г.С. Данилова. – К., 1997. – 256 с.

4. Звіт про роботу Рівненського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1952–1953 навчальний рік / Державний архів Рівненської області, Фонд № Р-501, опис 4, справа № 11, № 17.

5. Ильина Т.В. Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т.В. Ильина. – Ярославль, 2001. – 216 с.

6. Лист Міністерства освіти Української РСР від 31.12.1968 р. № 13-402 / Державний архів Рівненської області, Фонд Р-501, опис 4, справа 235. – С. 196.

7. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посіб. / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Заповіт, 1996. – 302 с.

8. Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nenc.gov.ua/892.html.

9. Об упорядочении сети и утверждении типовых штатов и должностных окладов работников внешкольных учреждений : постановление Совета Министров СССР от

30 апреля 1952 г. № 2140 [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http://lawru.info/base98/part8/d98ru8992.htm.

10. План проведення основних заходів Міністерства освіти УРСР на 1965 р. / Державний архів Рівненської області. – Фонд Р-501, опис 4, справа 171. – С. 14.

11. Положення про обласну і міську станцію юних натуралістів, затвердж. 16 вересня 1960 р. МО УРСР. – Державний архів Рівненської області, Фонд Р-501, опис 4, справа 78. – С. 145.

12. "Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет Української РСР": рішення колегії Міністерства освіти УРСР від 12 квітня 1968 р. / Державний архів Рівненської області, Фонд Р-501, опис 4, справа 235. – С. 46.

13. "Про введення в дію Тимчасового положення про атестацію педагогічних працівників навчально-виховних закладів і установ освіти України": наказ Міністерства освіти України № 125 від 10.09.1992 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 20. – С. 2–15.

14. "Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти" : доповідна записка колегії Міністерства освіти України від 24.06.1998 р. № 7/6-8 // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1998. – № 21. – С. 3–18.

15. "Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет": наказ Міністерства освіти України від 18.03.1997 р. № 72 // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1997. – № 10. – С. 10.

16. Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/pozashkilna/turyzm/about.

ЕРМАКОВА О.А.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛЬНОГО И ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ (КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Школьное краеведение является важнейшим фактором нравственного, патриотического, эстетического, экологического, физического воспитания учащихся. Оно расширяет кругозор и развивает познавательные интересы, приобщает к творческой деятельности, формирует практические навыки, помогает в выборе профессии.

Идея изучения родного края и использования краеведческого материала в учебно-воспитательной работе не нова. Термин "краеведение" закрепился в языке в начале XX в., но о краеведческой деятельности можно говорить, характеризуя и более раннее время. Вопросы краеведения обозначены в трудах великого чешского педагога Я.А. Коменского, французского мыслителя и педагога Ж.-Ж. Руссо, великого русского ученого и просветителя М.В. Ломоносова. В XIX в. разрабатывались школьные учебные программы "родиноведения" (или "отчизноведения"), краеведению было отведено заметное место в концепции "народного воспитания" К.Д. Ушинского. Выступая за введение в школе предмета "Отечествоведение", К.Д. Ушинский в 1863 г. писал: "Легко себе представить, сколько ярких, верных действительности образов, совершенно конкретных, накопится в душе детей от такого живого, наглядного осязательного курса…". Сторон-

ником использования местного материала в учебном процессе был Л.Н. Толстой. Он поддерживал идею создания школьных учебников на краеведческой основе. В XX в. изучению краеведения не уделялось должного внимания. В предвоенные годы, к примеру, считалось, что краеведение порождает регионализм.

Очередным этапом возрождения краеведения стали 90-е гг. XX и начало XXI вв. Оно прочно вошло в практику работы общеобразовательной школы, по достоинству признано одним из эффективных педагогических средств активизации учебно-воспитательной и организационно-методической работы.

Исходя из интегрированности, межпредметности, междисциплинарности и, при этом, специфичности отдельных разделов, направлений изучения родного края, следует говорить о системном подходе в изучении родного края, о комплексном краеведении, как с точки зрения содержания курса, так и с точки зрения форм и методов.

Цель статьи – осуществление анализа форм и методов урочной и внеурочной работы по краеведению и обоснование преемственности между школьным и внешкольным компонентами краеведческой деятельности.

Под краеведением понимают сферу научно-исследовательской, культурно-просветительской, памятникоохранительной деятельности определенной тематики: прошлое и настоящее какого-либо “края”, а также сферу общественной деятельности той же направленности, к которой причастны не только ученые-специалисты, но и широкий круг лиц, преимущественно местных жителей. То, что со второй половины XX в. определяют термином “менталитет” (или “ментальность”), т. е. мировосприятие личности как представителя определенной общественной группы, имеет непосредственное отношение и к краеведческим представлениям.

Процесс познания начинается с того, что более доступно пониманию, с наблюдений над тем, что ближе, виднее, ощутимее. Тем самым изначальные представления и о природе, и об обществе, и об их развитии и взаимосвязи возникают из собственно краеведческих представлений. Поэтому-то краеведческие знания – в основе первичного воспитания, обучения и выработки понятий. Это и школа первичной методики мышления, формирования понятий об общем и особенном, а также о приемах анализа и синтеза, комплексности знаний, а затем и о междисциплинарных научных связях.

Составными частями школьного краеведения являются учебная и внешкольная краеведческая работа. По своему существу, педагогическому значению и целевым установкам они тесно связаны между собой, взаимообусловлены и дополняют друг друга.

Школьное краеведение охватывает историческое, географическое, литературное, биологическое, трудовое и другие направления. Все эти направления являются структурными элементами общешкольного краеведения и тесно взаимосвязаны между собой как по своему содержанию, так по форме организации и методам проведения.

Формами организации краеведческой работы являются: учебные занятия; спецкурсы по предметам; интегрированные курсы; факультативы; кружки; МАН, МАИ и НР; олимпиады, конкурсы, экспедиции, программы; самообразование и др.

Объединяя направления, формы, методы общей целью – изучение родного края, можно говорить о системе краеведческого образования и воспитания.

Система краеведческого образования и воспитания включает в себя два основных блока:

– *краеведческий компонент в учебной работе*, состоящий из краеведческого компонента в учебных курсах, учебных краеведческих курсах и интегрированных междисциплинарных курсах;

– *краеведческий компонент во внешкольной работе*, представляющий исследовательскую, поисковую работу в кружках, секциях Малой академии наук, факультативные занятия, творческие программы и проекты, посвященные различным аспектам изучения родного края.

Между структурными единицами учебной краеведческой работы установлена связь по содержанию и по деятельности учащихся. При этом, эта связь осуществляется как по вертикали: на одном возрастном уровне между краеведческим курсом, краеведческим компонентом в учебных курсах, блоком обязательных экскурсий, внеклассной краеведческой работой по предмету, так и по горизонтали: между разными возрастными ступенями, внутри курса, краеведческим компонентом в других предметных областях и внеклассной работой.

Необходимым, органичным, неотъемлемым звеном в изучении родного края является краеведческий компонент во внешкольной работе.

Внешкольное образование – это совокупность знаний, умений и навыков, которые получают учащиеся и воспитанники во внешкольных заведениях во время, свободное от обучения в общеобразовательных и других учебных заведениях [3, с. 274].

На характеристике основных структурных элементов системы школьного краеведения остановимся подробнее.

Изучение родного края на уроках

Краеведение прочно вошло в деятельность общеобразовательной школы и является важным средством повышения качества знаний, формирования у учащихся научного мировоззрения, воспитания патриотизма и толерантности.

При проведении уроков применяются как нестандартные формы: экскурсии, конференции, проекты, круглые столы, так и традиционные: лекция, комбинированный и др.

Положительной чертой таких уроков являются доступность, понятность и близость по содержанию, личностный характер, локальный интерес, эмоциональный фон, ощущение причастности, привлечение эксклюзивных материалов, участие свидетелей событий.

При этом определенными трудностями в преподавании можно назвать неоднозначность подачи материала, субъективизм, отсутствие единых учебных текстов и пособий.

Переход на профильное образование вселил обоснованный оптимизм по поводу возможности изучения родного края посредством увеличения количества часов в сетке профильного образования.

Допрофильное образование также способствует изучению родного края. Курсы по выбору, факультативы, индивидуальные часы, отводящиеся на программы краеведческого содержания, формируют интерес к Родине, гражданскую позицию, воспитывают патриотизм.

Условиями успешной краеведческой работы являются:

– глубокое знание учителем своего края;
– владение методикой изучения;
– систематическое использование краеведческого материала на уроках;
– постоянная внеклассная работа;
– научные принципы подачи материала.

Одна из главных особенностей краеведческой работы состоит в том, что она включает в себя обязательный элемент исследования.

Недопустимо ограничить краеведческую работу только изложением на уроках готовых знаний о своем крае, почерпнутых из учебных пособий и другой литературы. Необходимо привлекать учащихся к непосредственному участию в поисково-исследовательской деятельности по изучению местности.

На начальном этапе учащиеся получают краеведческие знания в готовом виде, но в ходе дальнейшего изучения темы для расширения и углубления их они должны использовать материал, который добыли сами. Использование местного материала на уроках как средства конкретизации не только не вызывает перегрузки учащихся, а, наоборот, значительно облегчает усвоение систематического краеведческого курса, делает знания учащихся более прочными и глубокими, вызывает заинтересованность.

Местный материал может составлять содержание целого краеведческого урока или же являться его элементом.

В первом случае урок полностью посвящается изучению родного края, во втором – лишь частично. На уроках с элементами краеведения местный материал используется в виде отдельных вопросов и фактов, эпизодов, его рассмотрение имеет место на любом этапе.

Успешное изучение краеведческого материала осуществляется через систему методов (рис., табл.).

Необходимо особое внимание уделять возрастным особенностям учащихся.

Если в среднем звене преимущество при изучении родного края принадлежит игровым методам, методам театрализации; видам деятельности, связанным с “оживлением” либо “осязанием” краеведческого материала, то в старшей школе – проблемным, поисковым методам.

Методы изучения
родного края
(по степени активности учащихся)

пассивные	активные	интерактивные
учитель → ученик	учитель ↔ ученик	учитель → ученик, учитель → ученик, ученик ↔ ученик
формируют **учебно-организационные** умения: – слушать; – запоминать; – осуществлять самоконтроль лекция, экскурсия, видеоурок	формируют **логические, интеллектуально-речевые** умения и навыки: – выделять главное; – объяснять понятия; – решать несложные проблемные вопросы; – самостоятельно выполнять задания лабораторные, практические работы, беседа	развивают и формируют **интеллектуально-речевые и поисково-информационные** умения и навыки: – выполнение творческих заданий; – сравнение; – анализ; – доказательство; – обобщение проектные, проблемные уроки, исследовательские работы, ролевые, деловые игры [2, с. 45]

Рис. Методы изучения родного края (по активности учащихся)

Таблица

Методы изучения родного края (по видам деятельности)

Метод	Тема	Классы
Игровой	знакомство с историей; знакомство с геральдикой; знакомство с картой; знакомство с полезными ископаемыми	5–8
Театрализация	крымская мозаика народов, культуры и искусства; эллинизм; географические открытия	6–8
Проблемный	крымское ханство в XVIII в.; присоединение Крыма к России	8
Интегрированный	великие исследователи Крыма; культура Российской империи в конце XIX в. – начале XX в.	9; 10
Проектный	экономика АР Крым; наш край в годы Великой Отечественной войны	10; 11

Как правило, для эффективного усвоения краеведческого материала, поддержания интереса к теме на уроке взаимодействуют, дополняя и усиливая друг друга, различные виды работ: работа с картой, атласами, контурными картами, с газетным, энциклопедическим, справочным материалом; описание маршрутов, родословных; творческие задания и др.

При этом, как для средней, так и для старшей школы в системе краеведческого образования актуальны интегрированные уроки.

Краеведческий компонент, актуализируемый и изучающийся в различных предметных областях, позволяет ученикам рассматривать один и тот же местный материал с разных позиций, что закрепляет краеведческие знания, способствует формированию умений, необходимых для самостоятельной познавательной деятельности по изучению края. При этом возрастает и степень осознания значимости наследия края [1, с. 46].

Реализация принципа интеграции осуществляется следующими способами:

– краеведческие темы, сюжеты, которые изучаются в соответствии с программой курсов географии, истории, литературы и т.д., и проводятся как синхронно друг другу, так и асинхронно;

– краеведческий материал может быть введен в другие учебные дисциплины в качестве фона, исходного материала для решения образовательных и развивающих задач этих курсов (например, местный материал используется для составления упражнений по русскому языку, математических задач, текстов по иностранному языку и т. д.);

– изучение отдельных, как правило, итоговых тем осуществляется на бинарных интегрированных уроках (история – география, география – биология, история – география – литература, история – география биология и т. д.).

Важнейший компонент в системе школьного краеведческого образования – краеведческий курс, программу которого осваивают все учащиеся. Поэтому небольшой по количеству часов краеведческий курс – своеобразный камертон системы. Ориентируясь на него, выбирают материал в другие учебные дисциплины, во внеклассную и внешкольную работу, определяют виды деятельности.

Изучение родного края во внеурочное время

Важную роль в активной познавательной деятельности учащихся по усвоению краеведческого материала, а также в развитии общеучебных, исследовательских, творческих умений и навыков, формировании познавательного интереса к изучению края играет внеурочная работа.

Формами организации внеурочной работы по краеведению являются: кружки; научно-исследовательские секции МАН; экспедиции; конкурсы; программы; олимпиады; музейная деятельность и др.

В соответствии с целями, степенью интереса и “погружения” в краеведческую тематику внешкольные мероприятия можно условно разделить на такие группы:

– мероприятия, на которых участники являются “потребителями” информации (традиционные классные часы, экскурсии, встречи с представителями местной администрации, молодежных организаций, бюро трудоустройства и т. д.). Благодаря этим мероприятиям у учащихся расширяются и углубляются сведения, полученные на уроке;

– мероприятия – продолжение учебной деятельности, начатой на уроке (подготовка и проведение увлекательных по форме праздников, инсценировок, игр, “живых” газет, выставок, вернисажей и т. д.). Благодаря этим занятиям актуализируются, приобретают эмоциональную окраску знания, полученные на уроке;

– мероприятия, завершающие самостоятельную интеллектуальную деятельность учеников: защита рефератов, олимпиады, конкурсы; мероприятия, позволяющие выразить свое отношение к родному краю, акции по благоустройству, охране окружающей среды, восстановительные работы. В этой группе мероприятий выделяются долгосрочные поисковые экспедиции, исследования состояния окружающей среды, в том числе памятников истории и культуры, социологические опросы, пропаганда краеведческих знаний (лекции, экскурсии, публикации в средствах массовой информации).

Благодаря этим мероприятиям осуществляется деятельностный подход в изучении и преобразовании родного края.

Следует отметить, что сельское краеведение имеет ряд специфических черт по сравнению с краеведением города:

– значительно более ограниченные возможности в научно-исследовательской деятельности; архивы, музейные учреждения, библиотеки менее доступны сельскому жителю;

– более широкие возможности общения с конкретными людьми, их документами, предметами материальной и духовной культуры. При определенных условиях, односельчан можно объединить, заинтересовав их в предмете изучения.

Краеведческая работа должна носить комплексный характер, вестись всесторонне и охватывать значительный объем поставленных перед исследователем вопросов. Определяющая роль в организации краеведческой работы в сельской местности принадлежит личности педагога, его энтузиазму.

Профессиональная подготовка педагога во многом предопределяет успех совместной с учениками краеведческой работы, ведь необходимо не только поставить перед юным исследователем определенную цель, но и научить методике работы, обобщению и систематизации полученной информации, заинтересовать своего воспитанника в достижении конкретной цели.

Результативность краеведческого процесса зависит от многих составляющих, представляющих собой целый краеведческий комплекс: планирование; кадры; организация исследования; микроклимат; успешность; взаимодействие; вдохновляющее подведение итогов работы и др.

Планирование осуществляется в соответствии с целями и задачами внешкольного краеведческого объединения: кружка, клуба, группы, центра. Значение имеют возраст, сроки обучения, личностные особенности внешкольников. Необходимо органично сочетать методы и формы органи-

зации занятий, должное внимание уделять теоретической подготовке, инструктажу, продумывать убедительное, яркое подведение итогов.

Но, бесспорно, определяющее значение принадлежит организации исследований.

Краеведческое исследование должно проходить следующие этапы: выбор темы; определение сроков выполнения исследования; классификация источников краеведческой информации по природе и истории явления или факта, объекта, субъекта в соответствии с геологической, хронологической последовательностью; создание характеристики местности с привлечением специалистов; проведение сбора информации; осуществление знакомства со знаковыми событиями региона, определение с помощью специалистов ценности архитектурных сооружений, ремесленных изделий и других источников информации; изучение традиций хозяйствования и экономического развития города (села) на разных этапах существования; ознакомление с элементами быта и этнографии.

Для реализации обозначенных задач необходимо:

– привлечение научных сотрудников для консультативной помощи в исследовании и сотрудничества;

– обеспечение поэтапного целенаправленного подхода к реализации, систематизации и анализу фактов, выявленных в процессе исследования;

– систематический поиск сведений об изучаемом объекте с помощью учеников, их родителей, педагогического коллектива школы, работников и представителей местной администрации;

– обобщение совместно с учащимися полученной информации по соответствующим историческим периодам, соотношение ее с соответствующими историческими периодами истории Украины.

Краеведческие исследования осуществляются в два этапа:

а) сбор информации:

– изучение явления, объекта;
– тщательное фиксирование наблюдений;
– запись воспоминаний старожилов и их регистрация;
– работа с документами, первоисточниками;
– работа с вещественными источниками;

б) обработка информации:

– работа с научной литературой и периодическими изданиями;
– сопоставление фактов;
– подготовка текста работы и приложений;
– оформление работы.

Главной задачей краеведческой работы должен быть конкретный результат, который может реализоваться в создании реального краеведческого продукта: научно-исследовательская работа, карта, атлас, топонимический словарь, проект, организация праздника, создание краеведческого стенда, комнаты, музея и др.

“Внешкольные учреждения относятся к так называемым учреждениям неформального воспитания. Но именно они результативнее всего влияют на осознанное самоутверждение, самоопределение детей и молодежи… Свобода и возможность выбора любимых занятий во внешкольном учебном заведении благотворно влияют на характер самоорганизации всей дальнейшей жизни молодого человека, его базовую профессиональную подготовку и компетентность, помогают найти идеальную модель будущей профессиональной деятельности, уже на раннем этапе обозначить свое место в жизни, полнее реализовать творческие способности” [3, с. 275].

Необходимым условием результативного краеведческого процесса является связь школы с другими компонентами образовательного пространства и образовательной среды в регионе.

Возможные направления взаимодействия:

– сотрудничество с учреждениями дополнительного образования;
– участие в акциях, движениях, экспедициях;
– связь с музеями, экскурсионными фирмами, театрами, библиотеками;
– вовлечение в процесс краеведческого образования органов местной администрации, молодежных движений, средств массовой информации;
– вовлечение родителей в процесс краеведческого образования детей;
– сотрудничество с региональными, всеукраинскими, международными организациями.

Взаимодействие и преемственность учебной и внешкольной деятельности является оптимальным условием раскрытия интеллектуального и творческого потенциала учащихся-краеведов.

Выводы. Краеведение, являясь важнейшим фактором нравственного, патриотического, эстетического, экологического обучения и воспитания, расширяет кругозор, развивает познавательные и творческие интересы, формирует практические навыки, помогает учащимся в выборе профессии.

Составными частями школьного краеведения являются учебная и внешкольная краеведческая работа.

Формы и методы изучения родного края разнообразны, структурированы по степени активности учащихся, содержанию, предмету исследования и др.

Внеурочная работа играет важную роль в активной познавательной деятельности учащихся по усвоению краеведческого материала.

Профессиональная подготовка педагога во многом предопределяет успех совместной с учениками краеведческой работы.

Внешкольная и школьная краеведческая деятельность по своему существу, педагогическому значению и установкам тесно связаны между собой, взаимообусловлены и дополняют друг друга; направлены на реализацию одной цели – воспитание деятельного гражданина – патриота родной страны.

Литература

1. Кононенко М. Школа – родина: від Павлиша до української національної: ученые записки / М. Кононенко ; [под ред. А.Н. Рудякова]. – Симферополь, 2008. – Вып. 11. – С. 45–47.
2. Скрипник М. Використання інтерактивних методів у навчанні / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. – К., 2005. – С. 44–52.
3. Сущенко Л.О. Педагогічни орієнтири наукового пошуку шляхів розвитку творчої активності особистості в позашкільному закладі / Л.О. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [ред-кол.: Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 69. – С. 273–279

ЗІНЧЕНКО В.О.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ

Починаючи із середини XX ст. у вітчизняній та зарубіжній педагогіці нагромаджено достатній досвід розробки різних моделей, які використовуються з метою побудови уявлення про сутність професійної діяльності того чи іншого фахівця, а також проектування процесу його підготовки.

В українській та російській педагогіці дослідження у цій сфері пов'язані з іменами В. Анісімова, С. Батищева, Е. Зеєра, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Селезньової, Н. Тализіної, В. Шадрикова та інших науковців, якими зібраний значний та різноманітний матеріал стосовно принципів та способів формування моделей фахівця. Безумовно, сучасні підходи до створення моделей фахівця значно відрізняються від тих поглядів, що панували наприклад у 70-ті рр. XX ст. Проте, на нашу думку, саме дослідження проблем розробки моделей підготовки фахівця, напрямів їх удосконалення дає можливість визначити базові принципи, методи й засоби створення моделі майбутнього фахівця, які забезпечать на сучасному етапі їх відповідність новим потребам суспільства та економіки.

Метою статті є визначення етапів розробки моделей підготовки фахівця.

На початку 70-х рр. XX ст. перед системою вищої освіти постало завдання підготовки фахівця, який може досить швидко адаптуватися у професійному середовищі та вести продуктивну діяльність у певній сфері. У той період, як і сьогодні, гостро відчувався розрив між процесом підготовки фахівців та тими вимогами, які висувались практикою на робочому місці випускнику ВНЗ. Керівники підприємств та галузей відзначали тривалі строки адаптації випускників, низьку ефективність їх роботи, необхідність перенавчання безпосередньо на робочому місці.

Тому перед науковцями було поставлене завдання дослідити ті загальні вимоги, які висуваються до фахівця, та відповідним чином вдосконалити процес професійної підготовки у вузах. Передбачалось, що усвідомлення вимог до фахівця шляхом дослідження його діяльності дасть вищій школі можливість здійснювати підготовку з орієнтуванням на випереджальний розвиток суспільного виробництва.

Окреслені завдання швидко викликали зростання публікацій, у яких відображався концептуальний, методичний та організаційний пошук науковців у колі означеної проблеми. Саме в цей період були визначені ті питання, які розробляються й вдосконалюються і сьогодні.

Робота науковців була спрямована на створення моделей фахівців різних профілів за допомогою дослідження шляхів розвитку відповідної сфери діяльності та, власне, опису тих завдань і проблем, які стоять перед фахівцем. З'ясування всіх сторін діяльності фахівців дало змогу перейти до перебудови роботи ВНЗ. У цей час модель фахівця розуміється як образ, еталон, ідеал фахівця, що має бути реалізований у підготовці ВНЗ для того, щоб випускник відповідав сучасним вимогам. На думку І. Сігова, модель фахівця – це образ професіоналу, яким він має бути до визначеного часу, виражений визначеною документацією [1]. Інші дослідники у цей період виходять з того, що модель фахівця слід розглядати як норму, еталон суспільних вимог до його кваліфікації: що фахівець повинен робити, чим володіти, про що мати чітке уявлення, з чим повинен бути знайомий тощо [2].

Розмаїття думок науковців про модель фахівця, її зміст, структуру та елементи можливо поділити на дві групи. Перша група поглядів спрямована на побудову моделі на базі аналізу діяльності фахівців визначеного профілю – модель діяльності. Друга група поглядів на побудову моделей пов'язана з перетворенням навчального процесу професійної підготовки фахівців – модель підготовки.

Необхідно відзначити, що такий розподіл моделей по групах пов'язаний, перш за все, з різними цілями їх створення. Модель діяльності орієнтована на вивчення сфери діяльності випускників певного профілю, на опис умов їх праці, необхідних знань та вмінь, навичок і якостей. Друга модель відображає внутрішні, вузівські вимоги до підготовки фахівця, які зосереджені не тільки у схемі навчального плану, але головним чином у сукупності навчальних завдань та способів їх розв'язання.

Проте, як зазначає О. Смирнова, для наукового обґрунтування перетворень навчального процесу у ВНЗ необхідно мати цілісний опис діяльності як джерела інформації для процесу підготовки. Тобто необхідна модель, яка буде слугувати інструментом зворотного зв'язку між ВНЗ та сферою праці, що забезпечить їх взаємодію та орієнтацію. Тому модель фахівця (як модель його діяльності) є описовим аналогом діяльності, де у формалізованих конструкціях та аналітичних інтерпретованих текстах відображені її важливі характеристики [3].

Модель діяльності, безперечно, є прикладним дослідженням, оскільки обумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів. Тому створення моделі діяльності повинно здійснюватись на основі комплексного, міждисциплінарного підходу, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи.

Необхідно зазначити, що саме в цей час виникає розуміння, що одних тільки знань, навичок та вмінь для підготовки висококваліфікованих

фахівців недостатньо. Необхідно дослідити ті якості, властивості, особливості, які забезпечують їх успішну професійну діяльність. Численні публікації 70-х рр. XX ст. вказують, що саме визначення переліку професійно важливих якостей особистості повинно стати основою для оновлення змісту навчання й виховання у ВНЗ. Дослідження професійних якостей фахівців у подальшому знайшло відображення у створенні різноманітних психограм – описів психологічних якостей фахівців, бажаних для ефективного виконання професійної діяльності.

Створення моделі діяльності поступово приводить до розуміння, що, по-перше, опис діяльності не дає відповіді, яким чином здійснювати підготовку фахівців, а по-друге, що саме сутність діяльності фахівця повинна служити підґрунтям для перебудови навчально-виховного процесу у виші. Для застосування моделі діяльності в навчальному процесі, як вважає О. Смирнова, необхідно виокремити структурні компоненти цієї діяльності – проблеми, які вирішує фахівець на практиці; знання, які він застосовує; типи діяльності, види робіт, функції, які здійснює фахівець у виробничому процесі; уміння й навички, необхідні для роботи [3]. Саме це дає змогу розробити спеціальний комплекс (модель підготовки), в якому знаходять своє відображення всі сторони діяльності ВНЗ. Тобто модель діяльності – це вихідний документ для пошуку викладачами необхідних елементів технології підготовки фахівців.

На цьому етапі розробки моделей підготовки фахівців було визначено необхідність аналізу знань та вмінь на різних рівнях: від загальнотеоретичних блоків до конкретних курсів та дисциплін, що забезпечувало можливість фахівцеві бачити будь-яку професійну проблему ширше, на межі з іншими галузями знань. Також у моделях підготовки були представлені соціальні та психологічні параметри, які відображали світоглядні характеристики фахівця, значущі соціальні та професійні якості, що забезпечувало вирішення важливих проблем суспільства та можливість продуктивно взаємодіяти у професійній діяльності з іншими членами колективу.

Крім того, при створенні моделей фахівців (особливо моделей діяльності) досить швидко приходить розуміння, що така модель має бути прогностичною, тобто не тільки фіксувати сучасний стан діяльності фахівця, а й містить інформацію про майбутню її форму. Як зазначав С. Лебедєв, це дає змогу забезпечити випереджальну підготовку фахівців у ВНЗ [4].

Не зважаючи на відмінність підходів до створення моделей діяльності та моделей підготовки, вони мають багато спільного. Всі дослідники при вирішенні проблеми розробки моделей фахівця виходили з того, що вищий навчальний заклад повинен мати деякий зразок, у якому відображаються вимоги практики й перспективи підготовки фахівців. Було визначено, що модель фахівця повинна мати вигляд розгорнутого документа, який відображає вимоги до знань випускників, їх навичок, умінь, психологічних і моральних якостей, що забезпечить подальшу ефективну діяльність у всіх сферах народного господарства країни. Саме тому в працях Н. Пантіної, В. Анісімова та інших науковців модель особистості фахівця розглядається

як взаємозв'язок двох блоків – моделі фахівця (діяльності) та моделі процесу його підготовки.

Таким чином, на першому етапі створення моделей фахівця науковцями вирішено низку завдань: розроблено технологію створення моделей та визначено шляхи вдосконалення змісту навчально-виховного процесу підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Побудова моделі фахівця передбачала встановлення його функціональної сутності, широти професійного профілю, професіографічних характеристик, оцінок і прогнозів розвитку діяльності на перспективу та створення схеми навчальних дисциплін. Перший етап заклав основи широких науково-практичних розробок щодо створення моделей фахівців різних профілів та вдосконалення підготовки фахівців у ВНЗ.

На другому етапі створення моделей фахівців у 80-ті рр. XX ст. відбувався процес цілеспрямованого та формалізованого впровадження отриманих результатів у практику підготовки фахівців. У зв'язку зі значними змінами на ринку праці виникла необхідність досить швидко створити вимоги до професійного обліку фахівців різних спеціальностей. Представниками різних сфер виробництва були розроблені професійно-кваліфікаційні моделі різних посад (перш за все керівних), у яких описана діяльність фахівця, зафіксований перелік посадових обов'язків із визначенням ступеня участі у їх виконанні та міри відповідальності кожного робітника; визначено рівень освіти, обсяг знань і навичок, особистісні якості. Тобто відбувся перехід до масового, поточного, стандартизованого створення моделей фахівців, які набули вигляду кваліфікаційних характеристик.

Розробка й упровадження у практику кваліфікаційних характеристик різних спеціальностей зумовлює необхідність уніфікації та стандартизації значної кількості елементів і механізмів вищої школи. З одного боку, це є необхідною вимогою управління навчально-виховним процесом підготовки фахівців, а з іншого – не дає можливості мати різноманітні індивідуальні форми підготовки фахівців, що є основою їх професійного й особистісного розвитку.

Тому науковці починають критичне осмислення впровадження кваліфікаційних характеристик у практику управління вищою школою. Відзначалось, що зведення моделі підготовки до простого набору знань і навичок, а моделі діяльності – до набору дій та об'єктів, викреслює такий важливий елемент підготовки фахівців, як надання студентам цілісного уявлення про майбутню діяльність, порушує логіку будь-якої професійної освіти та логіку професійної діяльності [5; 6]. Фактично це свідчило про несвоєчасність введення моделей фахівця у практику як роботи ВНЗ, так і підприємств.

Необхідно зазначити, що саме в цей період ведеться ґрунтовна розробка О. Івановою, В. Калинько, Н. Мінаєвою та іншими науковцями професіограм і психограм як компонентів моделі фахівця. Результати створення обґрунтованого переліку професійно важливих якостей та вимог професійної діяльності фахівців дали змогу визначити ті елементи й етапи

навчального процесу (особливо практик й стажування), які дають змогу сформувати й розвинути відповідні якості фахівця, забезпечити можливість випускнику успішно реалізувати себе у професійній діяльності. Важливе значення в цьому контексті мають праці Н. Тализіної, яка вважала, що проблема моделі фахівця є ключовою для визначення змісту навчальних планів і програм. Опис моделі фахівця дослідницею здійснено через виділення типових завдань, які має вирішувати майбутній фахівець [7].

Наприкінці 80-х рр. XX ст. уточнюється поняття моделі фахівця – випускника ВНЗ, яка розглядається як еталон фахівця, який впливає на зміст освіти, повинен бути отриманий у результаті навчально-виховного процесу й до отримання якого необхідно налаштовувати всю діяльності ВНЗ. Саме таке визначення моделі фахівця давало можливість створити спеціальну детально розроблену систему підготовки у вузі; цілеспрямовано, заздалегідь сконструювати навчальний процес та ув'язати всі його елементи. Сучасними науковцями відзначається, що формування моделі фахівця на основі системно-діяльнісної методології не тільки дало можливість оновити вищу школу, а і стало підґрунтям сучасних досліджень проблем якісної підготовки фахівців, яку ми часто асоціюємо з використанням зарубіжних парадигм.

Третій етап створення моделі фахівця відобразив всі ті зміни, які відбувались у суспільстві, науці й техніці. Нові вимоги ринку праці до фахівців поставили перед вищої школою завдання не тільки надати особистості професію, а й наділити її можливістю щодо здійснення постійного професійного зростання, оновлення, розширення світогляду. Тобто в процесі професійного навчання у ВНЗ стало важливим створити базис для освіти впродовж всього життя. Тому дослідження проблем розробки моделей фахівці активно здійснюються у психології праці та педагогіці вищої школи.

У педагогіці праці розробляється концепція професіоналізації, в якій модель фахівця розглядається як відображення обсягу й структури професійних та соціально-психологічних якостей, знань, умінь, що в сукупності дають узагальнену характеристику фахівця як члена суспільства. Значний внесок у концепцію професіоналізації зробили Б. Ананьєв, В. Бодров, Є. Зеєр, Е. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Платонов, В. Шадриков та ін. Науковці досліджують питання формування перед студентами кінцевих цілей навчання; процесу репродуктивного засвоєння професійних знань, навичок та умінь; переходу від навчально-пізнавальної до навчально-професійної діяльності; вироблення професійно важливих якостей майбутнього фахівця; створення різних моделей професіоналів на основі професіограм тощо. Загальною тенденцією досліджень науковців є визначення головною метою професійного навчання проектування процесу розвитку особистості фахівця, який ефективно здійснює трудову діяльність і самореалізує себе у професії.

У сфері педагогіці вищої школи модель фахівця – випускника ВНЗ розглядається як чіткий, детальний, науково обґрунтований комплекс мінімуму позитивних якостей особистості освіченого професіонала, яким по-

винен володіти кожний випускник [8]. Фактично модель фахівця – випускника втілює об'єктивні вимоги до його підготовленості, а відповідність їй випускника – необхідна вимога його успіху в професійній діяльності та житті.

В моделі фахівця-випускника виділені психологічна та педагогічна моделі професіоналізму. Основу першої становлять загальні характеристики цивілізованої особистості, її властивості та якості, які відповідають цілям, завданням і принципам освіти. Педагогічна модель містить професійну спрямованість (соціально-професійні погляди, цінності, потреби, інтереси, настанови, мотиви), морально-психологічну підготовленість (моральні знання, впевнення, якості) та професійно-ділову підготовленість (професійні знання, навички, вміння, здібності).

В. Сластьонін розглядає модель фахівця – випускника вузу є точки зору професійно-трудової соціалізації, а професійну підготовку – як процес оволодіння майбутнім фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, метою й результатом якого є кваліфікований професіонал, підготовлений до включення у виробниче середовище [9].

Продовжує свої дослідження й Н. Тализіна, яка разом зі своїми прихильниками розробляє модель підготовки майбутнього фахівця на підставі визначення й опису трьох рівнів завдань, які мають вирішувати, по-перше, всі фахівці незалежно від професії та країни проживання, по-друге, відповідно до стратегічних завдань розвитку країни, по-третє, власних професійних завдань [7]. На основі цього будується прогностична модель діяльності фахівця, в якій враховуються можливі тенденції змін у професійній діяльності. Розробка такої моделі дає змогу уточнювати цілі підготовки фахівців, коригувати навчальні плани й програми, обирати методи й засоби навчання, способи організації навчального процесу, підвищувати ефективність професійної підготовки студентів. Фактично сьогодні ця модель становить основу освітньої програми визначеного рівня професійної освіти та визначеної спеціалізації.

Значний інтерес мають розробки Г. Матушанського та О. Фролова, які дійшли висновку, що модель діяльності, професіограма, психограма та кваліфікаційна характеристика входять до моделі професійної діяльності, а модель підготовки фахівця складається з мінімальної освітньої програми та державного освітнього стандарту. У свою чергу, психограма та професіограма необхідні на початкових етапах підготовки та професійної діяльності фахівців, а модель діяльності – на кінцевих етапах підготовки. Кваліфікаційна характеристика пов'язує між собою моделі професійної діяльності та підготовки фахівця. Саме тому вона є базовою моделлю, на основі якої повинні розроблятися як професіограма і модель діяльності, так і основні моделі підготовки фахівців [10].

Висновки. Таким чином, розгляд теоретичного й практичного досвіду розробки моделей фахівців дав змогу констатувати, що модель випускника розуміється як науково обґрунтований, детально описаний еталон особистості майбутнього фахівця, отриманий у результаті підготовки у

ВНЗ, у якому поєднуються його особистісні та професійні якості. Розробка моделей здійснюється на основі кваліфікаційних вимог до випускників відповідного рівня, ступеня освіти, за напрямами підготовки й спеціальностями. Модель фахівця є систематизуючим фактором для визначення змісту й форм її реалізації в навчальному процесі ВНЗ.

Проте початок XXI ст. ознаменувався новим напрямом модернізації вищої освіти, пов'язаним з використанням таких характеристик, як компетентність, інтелектуальна ініціативність, креативність, самореалізація тощо. Сучасні наукові публікації свідчать про тенденцію переходу від кваліфікаційної моделі фахівця – випускника ВНЗ до компетентнісної, де метою освіти є не тільки виконання конкретних функцій, а й інтегрованих вимог. Перехід до компетентнісної моделі визначається сьогодні зміною освітньої парадигми, що зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження цієї проблеми.

Література

1. Сигов И.И. Проблемы разработки и конкретное содержание модели специалиста широкого профиля / И.И. Сигов. – Л., 1974. – 216 с.

2. Определение содержания и формирования учебных планов высших учебных заведений. – М., 1977. – 69 с.

3. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели деятельности специалиста с высшим образованием. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 216 с.

4. Лебедев С.В. Прогнозирование в модели деятельности специалиста // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации / С.В. Лебедев. – Томск, 1979. – С. 75–81.

5. Александрин Г.Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г.Н. Александрин, Ф.В. Шаринов. – М., 1984. – 168 с.

6. Смирнова Е.Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1984. – 198 с.

7. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 176 с.

8. Столяренко А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 423 с.

9. Педагогика профессионального образования / [под ред. В.А. Сластенина]. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

10. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалиста / Г. Матушанский, А. Фролов // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 92–95.

ЗНАНЕЦЬКИЙ В.Ю.

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Соціально-економічні зміни, які відбулися в країні за останні десятиліття, а також стрімкий розвиток засобів комунікації викликали переорієнтацію напряму навчання іноземної мови в процесі професійної освіти від навчання читання як пріоритетного завдання до навчання спілкування.

Сучасне навчання зорієнтоване не стільки на здобуття конкретних знань або формування деяких окремих умінь і навичок, скільки на розви-

ток пізнавального потенціалу особистості, підвищення здатності до навчання, оволодіння новими системами знання, розвиток творчого потенціалу особистості та розширення її творчих можливостей.

Наповнення освіти новим змістом і постановка якісно інших цілей привели до необхідності розробки й впровадження нових технологій. Навчання іноземних мов є складовою професійної освіти, що забезпечує відповідність підготовки фахівця соціальному замовленню. Тому розробка способів навчання усного спілкування іноземною мовою з урахуванням спеціальності вважається однією з нагальних проблем сучасного викладання іноземної мови у вищій школі. Кінцевою вимогою до високого рівня володіння іноземною мовою є наявність іншомовної комунікативної компетенції, необхідної для вивчення та осмислення зарубіжного досвіду в профілюючих і суміжних галузях науки й техніки, а також для ділового професійного спілкування.

Для виконання соціального замовлення необхідне усвідомлення магістральних напрямів сучасної дидактики. Перший напрям – пошук шляхів, засобів і методів активізації навчання, другий – розробка нових технологій навчання, що забезпечують формування інтересу студентів до самого процесу добування знань у ситуаціях, які передбачають творчість. Однією з таких навчальних технологій є кейс-метод, відомий у практиці викладання багатьох дисциплін як метод конкретних ситуацій.

Проблемами пошуку нових технологій навчання іноземних мов займалися Г.А. Китайгородська, Ю.П. Сурмін, О.Б. Тарнопольский та ін. Проте і на сьогодні це питання потребує подальшого вивчення.

Метою статті є необхідність теоретичного осмислення психолого-педагогічного та дидактичного потенціалу нових технологій, зокрема кейс-методу, для навчання іншомовного професійно спрямованого спілкування.

Відповідно до мети поставлено такі *завдання*: розкрити основний зміст кейс-методу та теоретично обґрунтувати його можливості для формування пізнавальної мотивації, іншомовних комунікативних і професійних умінь.

Перш за все зазначимо, що традиційною сферою застосування кейс-методу були й залишаються бізнес-освіта й навчання державних службовців. Однак широке функціональне поле кейс-методу створює можливості для його використання в гуманітарній та в природничо-науковій вищій освіті. Цінність положень кейс-методу для методики викладання, зокрема іноземної мови, полягає в його поліфункціональності, здатності вирішувати низку поставлених завдань у комплексі.

Моделювання та технологізація кейс-методу як методу навчання вимагає осмислення концепції, що лежить в його основі, створення якої неможливе без визначення категоріального апарату. Серед основних категорій, якими оперує цей метод навчання, виділяються такі, як “ситуація”, “аналіз” і похідне від них “аналіз ситуації”. Визначення ситуації ми знаходимо в Ю.П. Сурміна, який виділив у цьому терміні кілька смислових параметрів. Автор розуміє під ситуацією деякий стан процесу, що відбува-

ється, містячи в собі певну суперечність, розв'язання якої принципово важливе для діяльності людей, втручання яких в ситуацію приводить до неоднозначності (варіативності) її подальшого розгортання та зміни стану від небажаного до бажаного. У праці "Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу" [1, с. 18] науковець дає пояснення й інших категорій, а також наводить класифікацію кейсів та їх структуру. У статті доводиться адекватність застосування методики аналізу ситуацій цілям навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування студентів старших курсів спеціальностей "Менеджмент", "Міжнародна економіка". Аналіз реальних ситуацій бізнесу, їх групове обговорення й прийняття щодо них рішень приводить до активізації такого навчання й розвитку професійних умінь.

Універсальність цієї технології полягає в тому, що з її допомогою можна навчати іншомовного спілкування будь-якою досліджуваною мовою студентів різних спеціальностей (за умови наповнення матеріалу відповідними ситуаціями). Методика аналізу ситуацій підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, позитивно впливає на розвиток міжособистісних відносин суб'єктів навчання, забезпечує поліпшення психологічного клімату в навчальній групі та в такий спосіб створює умови для продуктивного освоєння іншомовних комунікативних умінь і професійно-особистісного розвитку фахівців у галузі управління.

Для навчання професійно орієнтованого спілкування особливий інтерес становить інформаційно-комунікаційний аспект аналізу ситуацій. У контексті розуміння комунікації як передачі інформації та обміну нею з метою впливу на учасників цього процесу аналіз ситуації виглядає як специфічна комунікативна система з поліваріантною інформаційною взаємодією всіх учасників комунікації, у результаті якої відбувається відтворення (а не здобуття в готовому вигляді) знань. Поліваріантність інформаційних взаємодій забезпечується завдяки наявності в структурі кейс-методу групових, ігрових і дискусійних форм навчання, що стимулюють розвиток емоцій, мотивації та етики. Постійна взаємодія всіх учасників комунікації приводить до необхідності вибору форм поведінки і її залежності від моральних норм. Широка практика спілкування в ході суперечок та дискусій надає можливість навчання студентів нормам і правилам взаємодії в соціумі.

Таким чином, відмітною рисою комунікаційного процесу в аналізі ситуацій є його емоційно-моральний аспект. Саме в ній міститься більш високий, порівняно з традиційними методиками, педагогічний потенціал кейс-методу. Колективна діяльність з аналізу проблеми та її вирішення створює реальні труднощі перед емоційною, мотиваційною й етичною підсистемами особистостей учасників процесу комунікації, стимулюючи розвиток емоцій, мотивації та етики, і перетворюється в емоційно-моральну діяльність. Таким чином, кейс-метод (аналіз ситуацій) виступає способом не тільки навчання, а й виховання, тому що дає змогу реалізувати тезу класичної педагогіки про виховний вплив на особистість учня.

Методологічний зміст навчання, який використовує кейс-метод, відображено й у дидактичних принципах, на які він спирається, і в способах досягнення навчально-виховних цілей. Специфіка кейс-методу, на думку Ю.П. Сурміна [1, с. 32], визначається такими дидактичними принципами: індивідуальним підходом; максимальним наданням свободи учням у процесі навчання; забезпеченням студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутністю завеликих обсягів теоретичного матеріалу; активним співробітництвом викладача й учнів; формуванням навичок самоорганізації; особливою увагою до розвитку сильних сторін студента.

Аналіз ситуацій знайомить майбутніх менеджерів із предметним аспектом діяльності та сприяє становленню певних умінь, наприклад, уміння використовувати теоретичну інформацію для вибору оптимальних шляхів вирішення професійних проблем і наводити аргументи для обґрунтування вибору. Той факт, що знання майбутніми фахівцями засвоюються в контексті вирішення ними проблем реальних професійних ситуацій, забезпечує перетворення теоретичної інформації із предмета навчальної в засіб професійної діяльності.

Питання щодо того, на якому етапі навчального курсу та для реалізації яких методичних цілей і завдань використати методику аналізу ситуацій, вирішується викладачем відповідно до загальних цілей та завдань курсу, які в ідеалі засновані на попередньому аналізі потреб цільової аудиторії.

З усієї різноманітності форм організації роботи на занятті вибір на користь використання методу ситуативного аналізу, як, втім, і інших інноваційних методів, не завжди є оптимальним або навіть прийнятним. Наприклад, якщо метою заняття є оволодіння обов’язковими нормативними знаннями, засвоєння граматичних правил та лексичних понять, то швидше за все більш виправданим буде застосування так званого традиційного підходу. Крім того, кейс-метод не можна назвати єдино можливим для створення на уроці ситуацій, наближених до реальності. Що ж стосується розвитку навичок критичного мислення, то їх можна розвивати й під час обговорення, наприклад, цікавої газетної статті.

Що ж дає використання цього методу? По-перше, реальна ситуація кейса й наявність проблеми, що вимагає вирішення, – це потужний стимул, який спонукає студентів генерувати, висловлювати та аргументувати власні ідеї, а виходить, реалізувати свій творчий і особистісний потенціал (те саме можна сказати й про викладача); по-друге, це можливість встановлення партнерських відносин між викладачем і студентом; по-третє, можливість соціалізації студентів, формування й розвитку їхніх лідерських якостей; по-четверте, це практично значущий освітній ефект і можливість здобуття нових професійних знань і навичок професійного спілкування. При цьому важливими факторами є відсутність твердої, застиглої схеми навчання й творча атмосфера на заняттях.

У методологічному контексті кейс-метод може бути представлений як складна система з інтегрованими в неї більш простими методами (при-

йомами), як-то моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, “мозкова атака”, ігрові методи, дискусія. Гносеологічна діяльність у кейс-методі, орієнтована на одержання знань, може бути використана як з педагогічною, так і з дослідною метою. У першому випадку застосування кейс-методу спрямоване на забезпечення доступу студентів до відомої істини, а в другому – на формування теорії на основі кейсів. Це формування відбувається в процесі дослідження не вивчених наукою аспектів соціальної дійсності (до речі, процес цей за основними параметрами збігається із загальною методологією й логікою наукового дослідження).

У межах цього дослідження нас цікавить перший випадок, тобто одержання студентами істини, що не є принципово новою для науки й не потребує верифікації. По суті, вивчення предмета здійснюється у творчій діяльності із засвоєння або виробництва студентом відомого в науці знання. Однак у кейс-методі викладач і студент мають справу з особливим видом знання, максимально прагматизованим, але неоднозначним, воно перебуває в деякому інтервалі дійсних суджень та прямо пов’язане з практичною, багатоваріантною діяльністю людей. Таким чином, пізнавальний аспект кейс-методу як способу активного навчання лежить “у розумінні досліджуваного предмета, що містить неоднозначне, імовірнісне знання, яке виявляється в ході аналізу практичної ситуації” [1, с. 56].

До найважливіших гносеологічних особливостей кейс-методу відносять:

1. Неоднозначність одержуваного знання, що є одним з варіантів ситуативного знання.

2. Розмаїття джерел знань, що включає теоретичне знання, отримане на лекціях і з навчальних матеріалів, а також з висловлювань інших учасників обговорення.

3. Творчий процес пізнання, що здійснюється завдяки вільній обстановці висловлення ідей на основі включення індивідуальної творчості суб’єктів навчального процесу в їх колективну творчу діяльність.

4. Колективний характер пізнавальної діяльності, що є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення одержуваного пізнавального результату за рахунок множення зусиль учасників навчання, якому сприяє різноманіття способів, форм та методичних прийомів у навчанні: “мозкова атака”, виділення підгруп та їх взаємодія тощо.

5. Форсований процес одержання знання завдяки зануренню в ситуацію. Це занурення дає змогу уникнути суто логічної моделі пізнання. Завдяки швидкому включенню механізмів образного, інсайтного пізнання, мислення перестає бути лінійним.

Розглянувши потенціал використаних у методиці аналізу ситуацій підходів та активних способів їхньої реалізації, ми дійшли таких ***висновків***:

1. Здатність кейс-методу активізувати навчальний процес і виступати засобом розширення інтелектуальних можливостей студентів дає змогу використати його як інноваційний дидактичний засіб у ряді дисциплін, зо-

крема при навчанні професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою.

2. Використання кейс-методу в навчальному процесі приводить до відновлення, розвитку, підвищення інтенсивності та розмаїття видів і способів комунікацій між суб'єктами навчального процесу, тому що його сутнісною характеристикою є орієнтація на міжособистісну взаємодію, вплив на психічну й соціальну структуру особистості.

3. Кейс-метод є перспективним засобом навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування завдяки його спрямованості на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою стимулювання професійних інтересів учнів розвитку їх когнітивних і творчих здібностей, збільшення особистісного потенціалу студентів, а також усвідомлення мови як засобу соціальної взаємодії.

Таким чином, для активізації навчання іншомовному професійно орієнтованому спілкуванню методика аналізу ситуацій має у своєму розпорядженні значні функціональні можливості, що відповідають потребам професійної освіти, – від здобуття спеціальних знань і навичок до формування професійних умінь майбутніх фахівців, а також реалізації творчого потенціалу студентів.

Література

1. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / [под ред. Ю.П. Сурмина]. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

2. Сурмин Ю.П. Методология анализа ситуаций – (Case Study) / Ю.П. Сурмин. – К. : Центр инновации и развития, 1999. – 94 с.

ІВАНОВА О.І.

САМОПРОЕКТУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Особистісне самовдосконалення – це процес і результат роботи над собою, що має складну структуру, яка включає такі складові: самопізнання, самопроектування, самовиховання. Самопроектування є ланкою між самопізнанням, самоаналізом, самоприйняттям і конкретними діями щодо власної позитивної самозміни. Питання самопізнання й самовиховання вивчались багатьма психологами й педагогами (Б. Алякринським, В. Андреєвим, А. Аретом, І. Донцовим, С. Елкановим, О. Ковальовим, О. Кочетовим, В. Лозовим, В. Мараловим, Ю. Орловим, Л. Рувинським, Г. Ситіним). Недостатньо розробленою в науці є проблема самопроектування, що й зумовлює її актуальність.

Мета статті – розкрити сутність "самопроектування" як важливої складової самовдосконалення.

Самовдосконалення як результат роботи над собою досягається завдяки самостійній діяльності людини із самовиховання і самоосвіти й спирається на самопізнання як процес усвідомлення власної особистості, якостей, переконань, здібностей, стосунків з іншими. Якщо розглядати самов-

досконалення як процес, що призводить до позитивної самозміни, у ньому доцільно виокремити структуру, складниками якої є самопізнання, самопроектування, самовиховання та самоосвіта. Мета самовдосконалення визначається кожною особистістю окремо й залежить від обраного ідеалу.

Дотримуємось думки, що ідеалу досягти неможливо, адже він лише вказує напрям руху, а сам ніби вислизає з рук і здається тим дальшим, чим ближче ти до нього наближуєшся. Давньогрецький філософ Сократ висловив думку про те, що найдосконалішою з людей можна вважати ту людину, яка прямує до досконалості, тому що "ідеал – це дороговказна зірка" (Л. Толстой). Таким чином, результатом самовдосконалення може бути лише відносне вдосконалення, окреме для кожної людини. Так, наприклад, людина може сумлінно працювати заради мети, ідеалу, проте не досягти запланованого, однак наполеглива праця сприяє вихованню сили волі, терпіння й, незважаючи на недосягнуту мету, людина все ж таки змінює себе на краще.

Самовдосконалення розпочинається вже з перших роздумів над собою, тобто самопізнання, яке призначене дати відповідь на запитання "Хто я?" й одночасно є початком самозміни, адже вже саме бажання людини стати краще свідчить про її позитивну зміну. С. Максименко з цього приводу зазначає: "Не правильно зіставляти, ким людина є на цей момент з тим, чого прагне досягти, адже те, чого людина прагне, показово для того, ким вона є" [3, с. 119]. Процес усвідомлення власного Я, що психологи називають "реальним Я", в результаті самоспостереження, самосприйняття, самоаналізу та самоосмислення дає людині розуміння й прийняття власних позиивних і негативних якостей, особливостей характеру та здібностей. Усвідомлення власного "реального Я" неминуче призведе до незадоволеності людини собою, адже разом з усвідомленням власних позитивних рис, відбувається усвідомлення власної недосконалості (порівняно з ідеалом) й поява бажання до самозміни. Але одне лише бажання не здатне змінити стан речей. Діяльність, пов'язана зі змінами себе, втілюється через реалізацію створеної програми самовиховання й самоосвіти, що також включає конкретні дії із самоорганізації, самовиховання, самоосвіти, самоконтролю. Самовиховання й самоосвіта становлять ядро самовдосконалення, адже являють собою найбільш складний і напружений вольовий процес, результат якого не з'являється одразу. З'єднальним ланцюгом між пізнанням себе й діями людини із самовиховання є специфічна діяльність самопроектування, що спрямована на створення "Я-проекту" й призначена дати відповідь на запитання "Яким Я можу бути і яким чином?".

Проектувальна діяльність належить до унікальних способів людської діяльності, пов'язаної з передбаченням майбутнього, створенням ідеального образу, здійсненням і оцінюванням наслідків реалізації задумів. Усі задуми та плани самовдосконалення неможливі без проектування майбутніх змін, їх глибинного осмислення.

Внутрішні прагнення людини до зміни себе, підвищення оцінки власної особистості в очах оточуючих (за Р. Бернсом, бажання подолання роз-

біжності між “ідеальним Я” та “реальним Я”), сприяють формуванню самоустановки на вдосконалення. Самоустановка є станом готовності індивіда до роботи над собою. Така самоустановка ніби спонукає внутрішні сили людини та спрямовує їх [5; 6].

Поняття “проектувати” означає складати проект. Слово “проект” (від лат. projector – кинутий уперед) має декілька значень: розроблена схема здійснення будь-якого процесу; попередній текст певного документа; план або задум чогось [8]. Спираючись на запропоновані визначення розглядаємо *проект як розроблену схему задуму, що передує дії*. Синонімами слова “проект” є слова “задум”, “програма”, “план”, “передбачення”, “переднакреслення”, “перспектива”. Термін “проектування” застосовується в різних сферах творчої, інноваційної діяльності людини, зокрема у техніці, мистецтві, економіці, педагогіці.

Аналіз праць педагогів та психологів (М. Буланової-Топоркової, Л. Гур’є, І. Єрмакова, І. Ісаєва, Л. Коростильової, Г. Селевко, В. Сластьоніна, І. Шендрика) дав змогу виявити особливості проектувальної діяльності людини. У загальному вигляді “проектування” являє собою уявлення майбутнього результату діяльності, а проектувальна діяльність – попередню розробку основних дій та операцій як “одиниць” майбутньої запланованої діяльності й прогнозування її результатів. У процесі проектування зазвичай взаємодіють дві сторони – “замовник” і “проектувальник”. Особливістю самопроектування є те, що безпосередньо проект, проектувальник та замовник – це одна особа, хоча треба зазначити, що замовником може виступати й суспільство, яке діє опосередковано, висуваючи свої вимоги до громадянина через декларацію норм поведінки, кіно, радіо, телебачення, літературу, мистецтво.

Самопроектування розглядаємо як процес складання проекту “власного досконалого Я”. У процесі проектування вчені виділяють три етапи. Перший етап самопроектування – *моделювальний* (від фр. modele – взірець, приклад), він охоплює обґрунтування, створення подумки моделі “досконалого Я”, з урахуванням вихідних даних індивіда, фізіологічних, розумових, характерологічних, психічних особливостей. Пріоритетне значення мають не загальні ідеальні цілі, а конкретно можливі, реалістичні для конкретної людини. Таким чином, під час моделювання на основі знань про самовдосконалення, вивчення літератури із цього питання формулюється загальна концепція та стратегічна мета самопроектування; виділяються ключові проблеми, на розв’язання яких спрямований “самопроект”. При цьому враховуються умови зовнішнього середовища, які можуть вплинути на його реалізацію, оцінюються наявні можливості особистості; намічаються шляхи досягнення запланованого. На першому етапі самопроектування передбачає також самопрогнозування (від гр. prognosis – передбачення). Л. Рибалко самопрогнозування визначає як орієнтир у розкритті особистості в процесі сходження до ідеального образу “Я” [6, с. 127]. В. Маралов розглядає самопрогнозування як здатність передбачати події внутрішнього та зовнішнього життя людини [4, с. 90]. Ми розуміємо само-

прогнозування як передбачення, попередню оцінку власних можливостей щодо здійснення самовдосконалення на основі даних самоаналізу.

Наступний етап проектування – *організаційний*, що передбачає розробку детального плану досягнення "досконалого Я". Детальний план самозмін – це програма самовиховання й самоосвіти, що містить виклад "стратегічних", "тактичних" й "операційних" цілей і завдань самозміни. Під час організаційного етапу визначаються тактичні цілі самовдосконалення (розраховані на середню перспективу), конкретизуються шляхи та засоби досягнення мети, які відповідають стану особистості на момент "старту самовдосконалення", виробляються особисті правила самовиховання; аналізуються та враховуються можливі перешкоди. Завершує етап процес обґрунтування й складання програми самовиховання, в якому самозміна подумки "програється", тобто самоперевіряється з метою виявлення недоліків. У разі необхідності людина отримує консультацію педагога або психолога.

Подальша конкретизація цілей і визначення плану поточних операцій здійснюються на третьому етапі самопроектування – *адаптаційному або конструктивному*. На цьому етапі використовуються методи самовиховання й самоосвіти, адаптовані до конкретних умов життєдіяльності особистості, визначаються "операційні цілі", виокремлюються першочергові заходи, необхідні для реалізації проекту, складається алгоритм практичних дій, розробляються критерії оцінювання ефективності проекту, до програми самовиховання вносяться корективи.

Серед головних умов успішності проектувальної діяльності доцільно виділити: повне підпорядкування цілей і завдань самопроектування інтересам, здібностям особистості; відсутність жорсткого планування, створення умов для імпровізації; відповідність програми самовиховання змінам, які відбуваються, можливість діагностування (фіксації результатів і оцінювання діяльності); конструктивна цілісність між усіма елементами діяльності від самопізнання до кінця самопроектування. До критеріїв оцінювання успішності проектів, зокрема "самопроектів", вважаємо доцільним віднести їх реалізованість (об'єктивну можливість здійснення) та результативність (досягнення визначеної у проекті мети) [1; 2].

Таким чином, діяльність самопроектування завершується створенням на основі проектування передбачення "ідеального образу Я", детального плану його досягнення, тобто програми самовиховання й самоосвіти.

Висновки. Отже, початком самовдосконалення людини є діяльність із самопізнання, під час якої індивідом усвідомлюється потреба у вдосконаленні, з'являються мотиви самозміни. Спираючись на усвідомлену потребу, ставиться конкретна мета як уявний результат самозмін. Важливим етапом на шляху досягнення позитивної самозміни є діяльність людини із самопроектування, що спрямована на проектування у свідомості позитивних самозмін і створення програми самовиховання та самоосвіти. Діяльність із самопроектування складається з трьох етапів: моделювального, ор-

ганізаційного й адаптаційного. Перспективними для подальших досліджень є питання розробки технологій самопроектування особистості.

Літератури

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем / Л.И. Гурье. – Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.
2. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Дж.К. Джонс. – М. : МИР, 1986. – 326 с.
3. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – К. : Ваклер, 1999. – С. 119.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для руководителей пед. училищ / В.Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 251 с.
5. Психологический словарь / В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанов ; [под общей ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 640 с.
6. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
7. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Сластенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
8. Словарь иностранных слов / [под. ред. И.В. Левина, Ф.Н. Петрова]. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1954. – 856 с.

КАСЬЯНОВА О.М.

ЕКСПЕРТ В ОСВІТІ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, МЕТОДИ ВІДБОРУ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. Зрозуміло, що в таких умовах освіта зазнає значних змін.

По-перше, освіта передусім покликана усвідомити нове соціальне замовлення, яке вимагає перенесення акценту з надання учням певного обсягу знань, умінь, навичок на формування творчої особистості, яка бачить свою життєву перспективу, відповідально ставиться до прийнятих рішень, здатна виробити свою позицію в житті, свій світогляд та відстоювати обрані нею цінності. Отже, таке соціальне замовлення вимагає глибинних змін у всій системі освіти і виховання.

По-друге, освіта має змінити свій статус, перестати бути частиною державної структури і стати системою громадсько-державною, вирішувати завдання і держави (формувати громадянина), і суспільства – забезпечувати людині спроможність до особистого самодостатнього життя. Водночас за свою діяльність система освіти повинна відповідати і перед громадськістю, і перед державою.

По-третє, сучасна система освіти покликана стати відкритою та піддати себе певному нагляду й опіці з боку широкої, незалежної від школи, громадськості. На необхідності участі громадськості в управлінні освітою однозначно наголошується в Національній доктрині розвитку освіти [5].

Відтак, постала проблема запровадження експертизи як громадсько-державного інституту управління освітою.

Необхідність розв'язання зазначеної проблеми підтверджують дослідження вітчизняними та зарубіжними вченими філософських та методологічних засад експертизи (М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Баронене, Г. Прозументова, А. Тубедьський, Ю. Швалб, Г. Штомпель), структури експертизи в освіті (С. Бешелєв, В. Бухвалова, Ф. Гуревич, Я. Плинер, В. Черепанов), науково-методичного забезпечення експертної діяльності (І. Драннікова, Є. Стачєва, Є. Усова, В. Ясвін), проблем експертизи педагогічних об'єктів (М. Браун, Д. Екіерт-Грабоська, Л. Кронбах, С. Лівінгстон, К. Міскел, Д. Олдроуд, К. Росс, Дж. Тейлор), можливостей експертизи освітніх інновацій, освітніх систем (Л. Буркова, Л. Даниленко, О. Новикова, Т. Новикова, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, О. Шушпанова). Досліджуючи проблеми педагогічної експертизи, науковці наголошують на необхідності забезпечення гуманістичного характеру процесу експертизи (А. Асмолов, С. Братченко, А. Кац), спеціальної роботи із психологічної підготовки до експертизи практичних працівників (А. Асмолов, Л. Логінова).

Незважаючи на численні дослідження проблем експертизи, залишається недостатньо вивченим питання відбору експертів на основі характеристик, які є суттєвими для ефективного здійснення експертного дослідження в галузі освіти.

Відтак, основну ***мету статті*** вбачаємо у вирішенні означеної проблеми шляхом узагальнення основних характеристик експертів у освіті, методів їх відбору та оцінювання для комплектування ефективних експертних груп.

У довідковій літературі зазначено, що експерт (від лат. expertus – досвідчений) – компетентна особа, яка запрошується для розв'язання спірних питань. Експертом зазвичай називають висококваліфікованого авторитетного фахівця в певній галузі діяльності, який вирішує завдання, використовуючи власний досвід та знання.

Експертом може бути призначена будь-яка особа, яка має необхідні знання для підготовки висновку з досліджуваних питань, незалежно від того, чи працює вона у спеціальній установі й є професійним експертом, чи не працює в такій установі й проведення експертизи не входить до кола її службових обов'язків. Експерт дає висновок від свого імені й несе за нього особисту відповідальність [6].

Виокремлюють такі класи завдань, що вирішуються експертом: *діагностика* – визначення причин недоліків у роботі педагогічної системи та вироблення рекомендацій щодо їх усунення; *класифікація* – побудова ієрархії концепцій або об'єктів, визначення місця заданого об'єкта або концепції в цій ієрархії; *прогнозування* – передбачення поведінки педагогічної або будь-якої іншої системи на основі даних про її поточний стан; *планування* – побудова плану (програми) дій щодо вирішення будь-якого за-

вдання; *управління* – контроль зп станом складної системи та прийняття оперативних рішень щодо її зміни.

До основних характеристик експертів науковці та практики зараховують такі.

Компетентність – це ступінь кваліфікації експерта в певній галузі знань. Деякі науковці та практики вважають, що компетентність і науковий авторитет є тотожними поняттями. Отже, компетентність експертів визначається за вченим ступенем та обійманою посадою. Крім того, для оцінювання компетентності пропонується використовувати такі показники, як кількість публікацій, кількість посилань на наукові праці експерта та ін. Ці показники, звичайно, мають значення, проте, як показує практика, однозначної залежності не існує. У практиці експертного оцінювання набуло поширення оцінювання компетентності за допомогою самооцінювання та оцінювання іншими експертами. Цей підхід зумовлений тим, що вимірювання такої складної властивості, як компетентність, може бути реалізовано лише людьми.

Така характеристика як *ставлення до експертизи* – важлива з точки зору прийняття рішення про залучення фахівця як експерта. Негативне або байдуже ставлення спеціаліста до вирішення конкретної проблеми, велика зайнятість та інші фактори суттєво впливають на виконання своїх функцій експертами.

Конформізм – це підвладність впливу авторитетів. Ця якість виявляється у вигляді нестійкості власної думки, що може вплинути на результати експертизи.

Аналітичність і широта мислення – важливі характеристики експерта, особливо при вирішенні складних проблем. Спеціаліст, що має ґрунтовні знання, але якому притаманна “професійна сліпота” не може якісно вирішувати проблеми, які потребують погляду, що виходить за межі усталених уявлень.

Конструктивність мислення – це прагматичний аспект мислення. Експерт повинен надавати рішення, яким притаманна практичність. Урахування реальних можливостей вирішення проблеми дуже важливе при проведенні експертного оцінювання. Слід відзначити, що існують фахівці зі слабко вираженою прагматичною спрямованістю.

Властивість колективізму – особливо враховується при проведенні відкритих дискусій. Етика поведінки в колективі експертів у багатьох випадках суттєво впливає на створення позитивного психологічного клімату й успішність вирішення проблеми.

Самокритичність експерта виявляється при самооцінюванні ступеня власної компетентності, а також при прийнятті рішення з розглядуваної проблеми.

Відтак, експертизу мають проводити особа чи група осіб, які:

– компетентні в методології досліджень, інших техніках аналізу інформації та досліджуваній галузі;

– розуміють соціальний контекст і сутність об’єкта експертизи;

– уміють підтримувати стосунки і співпрацювати з особами та групами осіб, що беруть участь в експертизі;

– володіють концептуальною схемою для інтеграції згаданих вище характеристик.

Під час здійснення дослідження, в якому взяли участь 1720 респондентів, з яких 590 керівників загальноосвітніх навчальних закладів, 220 вихователів – методистів ДНЗ та 910 учителів загальноосвітніх навчальних закладів, було з'ясовано, хто, на думку педагогічних працівників, може працювати експертом. Так, педагоги Харківщини вважають, що працювати експертами можуть, перш за все, методисти районних управлінь освіти й обласних інститутів післядипломної освіти (їх зазначили всі категорії педагогічних працівників), науковці (найбільша частка позитивних відповідей), керівники навчальних закладів (їх назвали вчителі всіх категорій), батьки (відзначили приблизно 10% респондентів), учні та представники громадських організацій (менше ніж 10% респондентів).

Досліджуючи питання експертизи тестових матеріалів, М. Челишкова зазначає, що експертами можуть бути найбільш досвідчені вчителі, що мають стаж роботи з тим учнями, для яких у кінцевому рахунку призначений тест [8]. А. Майоров визначає три категорії педагогічних працівників, здатних оцінити якість тестових матеріалів: управлінці, педагоги та методисти. На його думку, основний напрям роботи управлінців як експертів, полягає в чіткому визначенні цілей, завдань та розробці програм тестування. Друга категорія – педагоги, які можуть адекватно визначити рівень складності тестів та оцінити підбір дистракторів у завданнях закритого типу. Третя категорія – методисти, які, виступаючи як експерти, здатні краще проаналізувати відповідність тестових матеріалів програмам навчання [4].

Д. Гопкінз стверджує, що підхід до оцінювання "учитель – експерт" поєднує переваги зовнішнього професійного оцінювання та дослідження роботи в класі. Він зазначає, що підхід "учитель – експерт" базується на малих групах учителів, які оцінюють питання, важливі для місцевих управлінь освіти. Ці групи складаються з учителів, які мають різний статус, працюють у різних установах. При цьому чітко встановлюється мета їхньої роботи – забезпечення своєчасного креативного оцінювання для впливу на розвиток навчальної програми, але існує й другорядна роль – інформувати про досягнення в освітніх програмах органи, які фінансують процес. Директор школи може також застосувати цей підхід на шкільному рівні для стратегічного планування і/або зміни технологій навчання й виховання.

Дослідження у класі – це діяльність, яку проводять учителі для поліпшення власного викладання чи викладання свого колеги та практичної перевірки припущень, які існують в освітній теорії. Результати використовуються для того, щоб зробити навчання ефективнішим. Головною метою цього процесу оцінювання є розвиток, тобто допомога в удосконаленні викладання й учіння. Для цього процес експертного оцінювання потрібно узгодити з планами розвитку школи, сприяти у визначенні пріоритетів і ці-

лей, виявляти критерії успіху й забезпечувати зворотний зв'язок щодо прогресу, який стимулює цикл робіт, спрямованих на розвиток [1].

Цікавим, з погляду залучення до експертизи учнів, є досвід російської школи. З досвіду "Школи самовизначення" (School of self determination) оптимальний склад групи зовнішніх експертів – два дорослих учасника та четверо учнів на правах рівних експертів. Менша кількість учасників ускладнює роботу, звужує можливу сферу експертизи. Обов'язковою умовою є включення в групу учнів у кількості, яка перевищує кількість дорослих учасників. Це, по-перше, надає дітям упевненості та підкреслює їх значущість: група експертів не зможе працювати, якщо діти не виконають свою частину роботи. По-друге, це зрівноважує дитячу компоненту і, зрозуміло, що діти, які мають менший досвід, повинні мати свого роду фору, їм потрібно допомогти відчути себе рівноправними учасниками не лише на словах [7].

За даними дослідження [3], на питання чи будь-який гарний фахівець, що практично працює в системі освіти, може бути експертом, позитивно відповіли 39% опитаних. Негативно на це питання відповіли 21,5% опитаних.

У дослідженнях з проблем експертизи виокремлюють такі групи методів відбору та оцінювання експертів:

1. Евристичні (здійснюються людиною): оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання та ін.
2. Статистичні: аналіз відхилення індивідуальної оцінки від колективної.
3. Тестові методи: випробування експертів (наприклад, перевірка знання нормативних документів, цілей експертизи тощо).
4. Документальні: біографічні дані про експерта; матеріали щодо його професійної діяльності; досвід участі в експертизі, виступи на нарадах, конференціях.
5. Комбіновані способи оцінювання якостей експертів поєднують усі зазначені вище.

Вивчення наукових джерел та стану практики проведення педагогічної експертизи дало змогу охарактеризувати методи відбору й оцінювання експертів (табл.).

Таблиця

Методи відбору та оцінювання експертів

№ з/п	Назва методу	Короткий опис методу
1	Документальний	Оцінювання експерта за біографічними даними та професійними характеристиками
3	Оцінювання за результатами	Усний або письмовий опис конкретної роботи, що виконувалась експертом
4	Метод еталона	Оцінювання відносно найкращого експерта, що обраний за еталон
5	Метод групової дискусії	Постановка, обговорення та вирішення проблеми в групі, під час чого оцінюються знання, особисті риси та інші якості експерта

Продовження табл.

№ з/п	Назва методу	Короткий опис методу
6	Матричний метод	Порівняння фактичних якостей експерта з набором бажаних якостей (здійснюється в матричній формі)
7	Метод вільного та примусового вибору оцінних характеристик за готовими формами	Порівняння фактичних якостей, якими володіє експерт, з переліком якостей, що подані у заздалегідь розробленій формі
8	Метод сумарних оцінок	Визначення ступеня виявлення в експертів тих чи інших якостей шляхом виставлення за певною шкалою оцінок іншим експертам
9	Метод групування експертів заздалегідь	Під задану модель вимог до експерта підбирається відповідний кандидат або під задану рольову структуру робочої групи експертів добираються конкретні люди
10	Тестування	Визначення знань, умінь, здібностей та інших характеристик на основі спеціальних тестів
11	Ранжування	Визначення експертним або іншим шляхом рангу (місця) експерта, що обирається, серед інших працівників і розташування усіх за порядком зменшення рангів
12	Метод попарних порівнянь	Попарне порівняння експертів між собою за певними якостями і подальше математичне ранжування за порядком зменшення
13	Метод загальної бальної оцінки	Нарахування (або зняття) певної кількості балів за ті чи інші досягнення (або недоліки)
14	Метод вільної бальної оцінки	Те саме, але при здійсненні не на нормованій основі, а в разовому порядку
15	Метод критичного інциденту	Оцінюється, як поводиться працівник у критичній ситуації (прийняття відповідального рішення, вирішення незнайомої проблеми, подолання складної ситуації тощо)
16	Метод графічного профілю	Замість умовних оцінних вимірників використовується графічна форма оцінок (профіль) ламана лінія, що поєднує кількісні значення (точки) за різними якостями експерта, що оцінюються. Метод дає змогу проводити наочне порівняння експерта, що оцінюється, з профілем “ідеального” експерта, а також порівняти між собою різних експертів
17	Метод взаємооцінювання	Із запропонованого списку претендентів фахівцям необхідно вибрати певну кількість найбільш, на їх думку, компетентних осіб з певного питання
18	Коефіцієнтний метод	Виділяються фактори оцінювання та визначаються нормативні значення цих факторів для різних груп оцінюваних. Фактичний результат співвідноситься з нормативом, у підсумку отримують різні коефіцієнти, що дають можливість проводити зіставлення й оцінювання працівників
19	Метод вільного або індивідуального обговорення	У вільній формі або за заздалегідь складеною програмою проводиться обговорення з оцінюванням планів і практичних результатів роботи кандидата

Продовження табл.

№ з/п	Назва методу	Короткий опис методу
20	Метод самооцінок і самозвітів	Письмове або усне самооцінювання перед колективом. При сприятливому морально-психологічному кліматі в колективі метод сприяє прийняттю напружених зобов'язань і підвищеної моральної відповідальності
21	Метод шкалування	Значення показника оцінки за шкалою встановлюється для кожного співробітника
22	Метод упорядкування рангів	Декілька оцінок розставляється в ранжувальний ряд відносно одного значення
23	Метод альтернативних характеристик	Окремий працівник характеризується з точки зору наявності або відсутності тієї чи іншої якості
24	"Сніжна грудка"	В основу покладено припущення, що дослідник, який збирається проводити експертизу, заздалегідь знає хоча б одного спеціаліста в певному питанні. Кожного з них просять назвати кількох експертів, відомих у цьому питанні. І так з кожним наступним експертом. Цей процес закінчується на тій операцій, коли список не поповнюється жодним новим прізвищем

Незаперечною є думка, що при оцінюванні будь-якого об'єкта, предмета або явища, експерт керується особистісно-ціннісним образом власного досвіду. Тому закономірно, що позиція експерта, його розуміння сфери освіти визначається наявністю в його свідомості певних ціннісних настанов, метою та уявленнями, серед яких:

– забезпечення позитивних змін у діяльності педагогічного колективу в напрямі його задуму, цілей та завдань (допомога у визначенні напряму, цілей та способів зміни власної професійної діяльності);

– забезпечення супроводу та підтримки в реалізації змін в умовах, що задані експертизою;

– не сприйняття ситуації як принципово невизначеної, а оцінювання та інтерпретація діяльності, що спостерігається, за допомогою наявних норм оцінювання та уявлень;

– повідомлення членам педагогічного колективу підґрунтя своєї експертної діяльності (ідеї, підходи, цілі, цінності) та своїх висновків;

– залучення членів педагогічного колективу в діяльність зі здійснення експертизи власної діяльності, наприклад, шляхом інформування про хід, проміжні результати, проблеми експертизи та організації їх обговорення [2, с. 257–258].

Під час здійснення експертизи експерт може відігравати безліч ролей. Якщо припустити, що вони еклектичні, то можна виокремити загальні стратегії з різних моделей, що реалізує експерт у певній ситуації. А. Гопкінз [1] виділяє шість таких ролей: *описова* (описувач ситуацій та подій); *комунікатор* (передавач інформації); *роль судження* (деякі моделі

оцінювання потребують більшого ступеня розсудливості, ніж інші); *прийняття рішень* (сприяння прийняттю рішень); *сприяння* (сприяння оцінюванню для розвитку); *провокатор* (експерт проводить глибоке дослідження, щоб розкрити мотиви або знайти неочевидну інформацію).

Найефективніша роль експерта – еклектична, із широкого спектра моделей експерт розвиває концептуальну структуру, регулює її еклектично, пристосовується до ситуації, додає щось із власного досвіду та вдало сприяє створенню кращого способу освітньої діяльності.

За результатами дослідження [3] соціальних ролей експертів переважають такі ролі, як "оцінювач" та "дослідник", що свідчить про очікування працівників освіти від експертів роботи в існуючому нормативно-правому полі, толерантності, доброзичливості, а також використання загальновідомих, зрозумілих методик експертизи, результати якої в разі необхідності можна заперечити.

За даними цього самого дослідження, для кожного четвертого респондента (26,3%) експерт ототожнюється з тим, хто перевіряє, з вищих інстанцій (інспектором), і лише для 5% опитаних – з помічником.

Практика проведення експертизи свідчить, що існує безліч проблем, пов'язаних, перш за все, з процедурою відбору експертів. По-перше, суттєвою є проблема комплектування експертних груп. Загальною вимогою формування групи експертів є ефективне вирішення проблеми експертизи. Ефективність вирішення проблеми визначається характеристиками достовірності експертизи, яка може бути визначена на основі практичного вирішення проблеми й аналізу її результатів і витрат на неї. Залучення експертів зумовлено тим, що відсутні будь-які інші способи отриманні інформації.

По-друге, проблемою процедури відбору експертів також є визначення кількості експертів у групі для забезпечення достовірності при мінімальних витратах на експертизу або для забезпечення максимальної достовірності при обмежених витратах на експертизу. Питання про необхідну кількість експертів має вирішуватися, виходячи з вимог надійності та обґрунтованості експертизи.

По-третє, проблемою є організація процедури відбору експертів, тобто визначення чіткої послідовності робіт, що виконуються в процесі відбору експертів та необхідних ресурсів для їх реалізації. Процедура добору групи експертів охоплює три етапи: визначення кількості експертів, складання списку експертів, отримання згоди на участь у роботі.

На думку А. Тубельського, експертиза має будуватися на професійно-громадській основі та відкритому й демократичному порядку добору експертів, як і самої процедури експертизи [7, с. 169].

Висновки. З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що в експертизі постановка складних, нових питань викликає проблему знаходження спеціалістів, які зможуть на них відповісти, оскільки експерт – не лише компетентний спеціаліст, а й людина, що вміє на основі професійних знань давати інформацію за певними правилами та вимогами. Отже, пошук

професіоналів стає самостійним завданням організації та здійснення експертизи.

Також складною є проблема формування системи характеристик експерта, оскільки вони суттєво впливають на перебіг і результати експертизи. Ці характеристики мають враховувати професійні якості фахівця, можливі відносини між людьми, що впливають на експертизу та припускати безпосереднє їх вимірювання.

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що визначення основних якостей і характерних рис експертів, методів їх відбору й оцінювання дасть змогу ефективно вирішити питання достовірності та якості експертизи. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні та обґрунтуванні моделі "ідеального" експерта в освіті, визначенні найефективніших методів відбору, оцінювання експертів і комплектування експертних груп.

Література

1. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи / Дейвід Гопкінз ; [пер. з англ. Галини Вець]. – Л. : Літопис, 2003. – 256 с.
2. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
3. Кучер С. "Идеальный" эксперт в образовании / С. Кучер // Педагогическая диагностика. – № 3. – 2008. – С. 24–32.
4. Майоров А.Н. Теорія и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М., 2000. – 352 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти / Центр Разумкова // Національна безпека та оборона. – № 4. – 36 с.
6. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наукова думка, 1971. – Т. 2. – С. 462.
7. Тубельский А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 158–179.
8. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / М.Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ"

Однією з ланок у проблемі розвитку молодого покоління, формування в процесі навчання і виховання в кожній людині особистості є такий феномен, як спрямованість. Цей феномен, що наявний у функціональній структурі будь-якої цілеспрямованої дії, все більше привертає увагу сучасних науковців. Однак до цього часу більшість сторін цього поняття залишаються нерозкритими, теоретичні положення суперечливими. Тому так важливо визначитись із поняттям "спрямованість особистості", його істотними ознаками і властивостями.

Проблемі спрямованості особистості присвячені дослідження багатьох психологів і педагогів (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Ковальов, Н. Кузьміна, М. Левітов, О. Леонтьєв, В. Мерлін, В. М'ясищев, М. Неймарк, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та інші).

У вітчизняних психолого-педагогічних працях дослідження спрямованості особистості склались різні напрями: теорія тенденцій (С. Рубінштейн); теорія потреб і мотивів (Л. Божович, О. Леонтьєв, Ю. Орлов), теорія значущості (Н. Добринін), теорія настанови (Д. Узнадзе), теорія відносин особистості (Б. Ломов, В. М'ясищев). Незважаючи на те, що всі теорії пов'язані між собою, кожній з них притаманні свої особливості розуміння поняття "спрямованість особистості", що пояснює відсутність єдності в його тлумаченні.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі також немає одного розуміння цього поняття, адже тут використовуються терміни, близькі до поняття "спрямованість особистості", проте не тотожні йому. Так, аналогами поняття спрямованості у зарубіжних авторів відповідають: "динамічні тенденції і напруженість" (К. Левін); "особисті прагнення" (Г. Оллпорт); "інтенціональність" (Р. Мей); "сила Я" (З. Фрейд); "незадоволене прагнення до перевершення" (А. Адлер); "формування трансцендентної функції у несвідомому" (К. Юнг); "усвідомлення цінностей і відносності людського існування" (екзистенціональна психологія); "стан людини, що йде попереду кризи уявленої ідентичності "Я" (структурний психоаналіз Ж. Лакана); "усвідомлення істотних суперечностей між модусами особистісного буття" (філософсько-психологічна концепція Е. Фромма).

Метою статті є з'ясування суті спрямованості особистості, її структури, змісту, властивостей, форм, аналіз розвитку цього поняття у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці в контексті існуючих теорій спрямованості особистості, підходів до її розуміння.

Слід зазначити, що аналіз широкого спектра наукової літератури засвідчив: спрямованість виступає одним із основних елементів у структурі особистості.

Провідна роль спрямованості у структурі особистості з філософсько-соціальної точки зору визначалась так:

– "спрямованість – найважливіша властивість особистості, у якій виявляється основне значення людини як суспільної істоти. За спрямованістю можна судити про життєві спрямування людини, її моральну цінність і корисність суспільству" (Л. Желєзняк);

– "спрямованість визначає своєрідність духовного образу особистості, її характер, основну життєву настанову, генеральну лінію життя людини" (Н. Макаров);

– "найсуттєвіше й основне в характеристиці особистості людини – це її спрямованість, тобто те, від чого залежить загальний напрям її життя і всієї її активної творчої діяльності; від спрямованості особистості залежить її соціальна й моральна цінність; від спрямованості особистості залежать властивості характеру й навіть розвиток здібностей" (В. Мерлін);

– "вирішальну роль у формуванні цілісної особистості відіграє її спрямованість, підпорядкування всіх її дій усвідомлюваній меті" (С. Покровська).

Вирішальне місце спрямованості особистості у її структурі психологи обґрунтовували так:

– “спрямованість особистості, її якісні характеристики й рівень є основою психологічної стійкості, психологічної культури, відіграє роль вектора розвитку і саморозвитку особистості” (Ю. Верхова);

– “спрямованість є провідним компонентом у структурі особистості, її генералізуючим началом, що охоплює всі сфери психіки людини – від потреб до ідеалів” (А. Куракін, Л. Новікова);

– “характер є психічним складом особистості людини, що виявляється в її спрямованості та волі; характер “покриває” собою спрямованість або принаймні адекватно втілює її в поведінці людини” (М. Левітов);

– “спрямованість – найважливіший компонент внутрішньої психологічної структури, що певним чином перетворює, забарвлює всі дії й вчинки людини, засоби прояву всіх інших її психічних властивостей та якостей; спрямованість особистості є головним фактором самоуправління й самореалізації, вона підпорядковує собі всі форми активності людини та їх прояв у конкретних видах діяльності” (В. Семиченко);

– “спрямованість – провідний елемент у психологічній структурі особистості. Вона здійснює визначний вплив на інші елементи, на обсяг знань, характер прояву біологічних обумовлених властивостей” (Г. Смирнов).

Узагальнюючи наукові погляди на роль і місце спрямованості у структурі особистості, В. Жернов зазначає, що “…спрямованість виступає базовим, інтегративним елементом структури особистості….”; “спрямованість у науці розглядається як провідний структурний елемент особистості, що визначає цілеспрямованість особистості, орієнтацію в цінностях” [1, с. 97].

На підставі аналізу наукової літератури зазначаємо, що для психодинамічної (З. Фрейд), аналітичної (К. Юнг), гуманістичної (К. Роджерс, А. Маслоу) та когнітивної (Е. Фромм, Дж. Келлі) теорій ще не є характерним розуміння спрямованості особистості як її властивості. Але в цих теоріях виокремлено певні психологічні утворення, що мають спільні ознаки зі спрямованістю особистості, а саме: “Супер-Его” – структура, яка містить соціальні норми, настанови, моральні цінності, котрі впливають на мотиви поведінки людини (психодинамічна теорія); “індивідуальний свідомий блок”, що, крім колективного й індивідуального несвідомого, відокремлюється серед основних концептуальних блоків особистості і розуміється як структура, що є основою самосвідомості і містить думки, почуття, відчуття, завдяки яким людина усвідомлює себе, регулює свою діяльність (аналітична теорія). У межах гуманістичної теорії особистості з’являються певні аспекти спрямованості: цінність міжособистісних стосунків, наявність моральних стандартів, прагнення до реалізації свого особистісного потенціалу, бажання бути “повністю функціонуючою особистістю”; у межах когнітивної теорії виокремлюються психологічні утворення, що мають спільні

риси зі спрямованістю: вплив середовища, соціального оточення, досвіду на поведінку й розвиток людини.

Щодо поведінкової теорії, то її представники (А. Бандура, Дж. Уотсон) уже розглядають спрямованість особистості як її властивість, проте акцент робиться на впливі середовища на розвиток особистості, на важливості процесів навчання і виховання. Особливий інтерес, на нашу думку, має "диспозиційна теорія" особистості (Г. Оллпорт), де спрямованість розглядається як властивість, що визначає головні тенденції в поведінці людини.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в зазначених вище теоріях особистості в тому чи іншому ракурсі розглядаються певні властивості, близькі до спрямованості: теорія особистісних рис Г. Оллпорта, де терміном "пропріум" позначається властивість, близька до спрямованості; теорія К. Юнга, що виокремлює властивість "самість"; теорія А. Маслоу з розглядом "рівня самоактуалізації" особистості тощо. Отже, головним чинником у структурі особистості виступає її спрямованість.

Відповідно, можна передбачити, що визначне місце у структурі особистості майбутнього вчителя належить його професійній спрямованості, адже вона "….є вирішальним фактором визначення професійної придатності і готовності до педагогічної діяльності"; "…визначає цілеспрямованість професійно-педагогічної підготовки студентів і виступає як специфічна орієнтованість особистості студента, те, що спонукає до цілеспрямованої діяльності" [1; 2].

Проте перш ніж досліджувати проблему професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, вважаємо за необхідне розглянути загальні аспекти психолого-педагогічної проблеми спрямованості особистості, адже поняття "спрямованість" і "професійна спрямованість" співвідносяться як загальне і часткове, а тому дійшли логічного висновку, що зміст поняття "спрямованість особистості" буде містити загальні ознаки поняття "професійна спрямованість". До того ж попередній аналіз наукової літератури з проблеми засвідчив, що єдиного визначення поняття "професійна спрямованість" на сьогодні не виявлено, тому вважаємо за необхідне і доцільне розглядати поняття "професійна спрямованість" у контексті проблеми загальної спрямованості особистості. Актуальність дослідження саме проблеми загальної спрямованості особистості посилюється й тим, що вона, як зазначають деякі науковці, "…впливає на процес формування професійної спрямованості", "…..є передумовою розвитку професійної спрямованості особистості, адже професійна спрямованість базується на загальній спрямованості особистості, що відображає громадянські позиції, особливості світогляду" [8, с. 71].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що поняття "спрямованість особистості" у своєму розвитку пройшло певні історичні етапи, що позначилося на неоднозначності в його розумінні. Історично поняття "спрямованість" виникло у зв'язку з уведенням в психологію на початку XX ст. К. Левіним уявлень про "спрямувальні сили", що ви-

значають і спрямовують діяльність людини. Науковцем було розроблено особливу модель для опису цих сил, котру він називав "динамічними тенденціями". Згодом вони здобули загальну назву "спрямованість" і почали трактуватись як певне складне динамічне утворення у структурі особистості, що виявляється в індивідуальній і типовій своєрідності особистісної поведінки і ставленні до тієї чи іншої діяльності [3].

Щодо вітчизняної психології, то основні концепції особистості, у котрих вперше визначається це поняття, належать до 40–50-х рр. XX ст. (О. Леонтьєв, В. М'ясищев, А. Петровський, С. Рубінштейн). За С. Рубінштейном, котрим уведено це поняття у вітчизняну психологію через настанови, цінності, мотиви, систему стосунків, інтересів особистості тощо, спрямованість особистості, це динамічні тенденції, що як мотиви визначають діяльність, а самі, у свою чергу, визначаються її цілями й завданнями. Спрямованість охоплює предметний зміст, адже вона передбачає спрямованість на будь-який предмет і напруження, яке при цьому виникає [7].

О. Леонтьєв зазначає, що потреби виступають як вихідний пункт будь-якої діяльності, котра відображається в мотивах. Структура особистості і компоненти, що її формують, розкриваються через аналіз мотиваційно-потребнісної сфери [4]. В. М'ясищев уточнює поняття спрямованості особистості і визначає її як "вияв домінуючого ставлення особистості" [5]. А. Петровський відокремлює у спрямованості її характеристики: інтереси, схильності, переконання, що в них виявляється світогляд людини [6].

Наступний етап, коли процес дослідження спрямованості особистості стає значно ширшим, – це 60–80-ті рр. XX ст. До цього періоду належать праці Б. Ананьєва, Л. Божович, О. Ковальова, М. Левітова, Б. Ломова, М. Неймарк, К. Платонова, А. Щербакова, П. Якобсона та інших.

Спрямованість особистості розглядається як системоутворювальна якість, своєрідний інтегратор усіх динамічних тенденцій особистості, вона виявляє ставлення особистості до цілей її діяльності на емоційному, пізнавальному й поведінковому рівнях (Б. Ананьєв). Представники теорії потреб і мотивів виводять визначення спрямованості особистості як сукупності домінуючих мотивів. Ієрархічна структура мотивів і визначає спрямованість особистості людини (Л. Божович). У теорії значущості спрямованість особистості визначається значущістю намірів і діяльності, переконань. Мотиви і стосунки мають різний ступінь значущості й тим самим визначають напрям діяльності. При цьому вказується на вектор "мотив – мета" як системоутворювальний фактор діяльності, у якому виявляється спрямованість особистості (Н. Добринін, Б. Ломов). Спрямованість розглядається як соціально зумовлена структура динамічної функціональної структури особистості, де акцент робиться на динамічну природу спрямованості, її мобільність (К. Платонов). Під спрямованістю розуміється "… таке складне утворення в особистості, котре має окреслити особливості тенденцій поведінки й дій людини, її обличчя і ставлення до свого майбутнього тощо" (П. Якобсон).

Останнім часом (кінець XX – початок XXI ст.) у науковій психолого-педагогічній літературі спрямованість особистості переживає черговий етап свого розвитку, коли вчені А. Бодальов, Ю. Забродін, Л. Мітіна, Н. Обозова, Б. Пєтухова, Н. Рейнвальд, Б. Сосновський та інші особливу увагу приділяють вивченню функцій, структури, видів, якісних характеристик спрямованості особистості.

Виникнення різноманітних теорій, підходів, напрямів до розуміння цього поняття, відповідно, сприяло появі у психолого-педагогічній літературі великої кількості його тлумачень і визначень. Узагальнивши їх, можна дати таке визначення поняття спрямованості особистості: сукупність (система) мотивів; різноманітні відносини (система відносин); її якості, властивості і характеристики.

Крім того, серед інших різноманітних визначень спрямованості особистості існують такі, котрі можна розподілити за групами:

1) група визначень, що має за основу мотиви, потреби, настанови, принципи, погляди, переконання тощо:

– "внутрішня позиція особистості, стійко домінуюча система, у якій основні, провідні мотиви, підпорядковуючи собі всі інші, визначають будову мотиваційної сфери людини" (Л. Божович);

– "структурний елемент особистості, що включає до свого складу допитливість, інтереси, мотиви, потреби, принципи, ідеали, настанову, переконання, світогляд" (Т. Голубєв);

– "інтегративна підструктура особистості, котра забезпечує цілеспрямованість, цілісність, стійкість конкретного змісту її діяльності, що виявляється в її принципах, поглядах, переконаннях, ідеалах, настановах, потребах, мотивах, інтересах" (С. Коптякова);

– "сукупність потягів, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів, світогляду, переконань" (К. Платонов);

– "соціально зумовлений вищий рівень особистості, що охоплює бажання, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, переконання, світогляд" (К. Платонов);

– "єдиний "механізм мотивації", що забезпечує доцільне управління поведінкою особистості, її саморегуляцію" (В. Ядов);

– "один із найважливіших рівнів особистісної організації, виражений у настановах, тенденціях, потребах, інтересах та ідеалах індивіда" (І. Кондаков);

– "сукупність поглядів, ідей, переконань людини, що стали провідними в її активній діяльності" (Г. Луков);

2) група, що має соціально-філософський напрям:

– "стрижень, ядро особистості, що зумовлює її своєрідність як соціальної істоти і створює ієрархічну структуру особистості" (А. Сейтешев);

– "інтегративний показник ставлення людини до своїх соціальних ролей" (Н. Боритко);

– “своєрідність духовного образу особистості, її характер, основна життєва настанова, генеральна лінія життя людини” (Н. Макаров);

– “вияв соціальної і моральної цінності особистості” (С. Мартинова);

– “синтетична і динамічна єдність суб’єкта, свідоме ставлення людини до середовища, самої себе” (В. М’ясищев);

– “динамічна організація суттєвих сил людини” (А. Прангішвілі);

– “динамічна тенденція” (С. Рубінштейн);

– “внутрішні динамічні тенденції” (Д. Узнадзе);

– “особистісний сенс” (О. Леонтьєв);

3) група визначень, пов’язана з діяльністю:

– “активна діяльність, спрямована на досягнення певних цілей, що взята як ціле, у свою чергу, охоплює такі підструктури: потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання; активна діяльність, орієнтована на досягнення відносно складних і віддалених життєво важливих цілей” (К. Платонов);

– “вибіркова активність особистості в її стосунках та діяльності” (О. Ковальов);

– “ті риси, котрі у своїй сукупності зумовлюють особливості поведінки і діяльності людини в умовах певного соціального оточення” (П. Рудик);

– “засіб прояву настанови як “цілісного стану суб’єкта”, його цілісної спрямованості у певний бік, на певну активність, схильність, готовність до здійснення діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби” (Д. Узнадзе);

– “результат виховання і становлення особистості, при цьому спрямованість не зводиться до механічної суми внутрішніх спонук, а виступає в їхній єдності з об’єктивними умовами й усвідомлюваними людиною цілями діяльності” (Н. Феденко);

– “складне утворення особистості, котра має окреслити особливості тенденцій поведінки і дій людини, що визначають у соціальному плані її спілкування за суттєвими лініями: її ставлення до інших людей, до себе, свого майбутнього тощо; спрямованість виявляється в особливостях інтересу, цілях діяльності, у ставленні до потреб, до настанов особистості” (П. Якобсон).

Як бачимо, поняття спрямованості особистості в сучасній психолого-педагогічній науці є надзвичайно широким й не визначеним до кінця. Його тлумачення й визначення багатомірні і різнопланові, хоча принципові розбіжності у трактуванні терміна “спрямованість особистості” практично відсутні. Ще не склався єдиний підхід, який би дав змогу однозначно визначити суть спрямованості як явища людської психіки. Автори вкладають у розуміння спрямованості різний сенс, що визначається:

1) особливостями тлумачення цього поняття в межах відповідних концепцій;

2) специфікою рівня явищ, що вивчаються в кожному окремому випадку;

3) складом елементів, що входять до структури спрямованості.

Спільним для всіх теоретичних систем є також визнання спрямованості й структурних компонентів та елементів, що її створюють, основним (генеральним) фактором, котрий ініціює й реалізує як окремі види й форми прояву людської активності, так і життєдіяльність у цілому. Крім того, дійшли висновку, що в сучасній психолого-педагогічній науці спрямованість розглядається з двох глобальних позицій: як атрибут особистості і як атрибут діяльності.

Висновки. Таким чином, на підставі аналізу теорій, підходів до визначення спрямованості особистості у нашому дослідженні розуміємо її як складну інтегративну динамічну системоутворювальну якість у структурі особистості, котра охоплює сукупність потреб, мотивів, інтересів, цілей, намірів, потягів, ідеалів, настанов, ціннісних орієнтацій, світогляду, яка організує життя особистості у соціумі й орієнтує її поведінку й діяльність у взаєминах з іншими людьми на основі набутих знань. Подальше дослідження буде присвячене визначенню структурних компонентів і основних функцій спрямованості особистості.

Література

1. Жернов В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: Теория и практика ее формирования : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / В.И. Жернов. – Магнитогорск, 1999. – 302 с.

2. Землянская О.В. Формирование профессионально-педагогической направленности в подготовке будущего учителя (на практие филологического факультета) : дис. на соискание ученой степени канд. наук : спец. 13.00.08 / О.В. Землянская. – Новокузнецк, 2003. – 216 с.

3. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин ; [под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1977. – 304 с.

5. Мясищев В.Н. Профессиональная направленность личности / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 14–20.

6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.

8. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: (Теория и практика воспитания) / А.П. Сейтешев. – Алма-Ата : Наука, 1990. – 336 с.

МАЛЬНЄВА О.В.

СУТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Оскільки професійно-етична культура педагога реалізується, насамперед, у педагогічній діяльності, у його поведінці, ставленнях до учнів, колег, суспільства, професії й виявляється у взаємодії та спілкуванні, то необхідно розглянути педагогічні технології взаємодії, технології спілкуван-

ня, технології вирішення конфліктів, технології організації колективної й індивідуальної діяльності, технології педагогічної вимоги.

Спілкування в роботі педагога має важливе ціннісне навантаження. Спілкування – засіб, основний метод і зміст діяльності педагога. Цей соціальний "метод" педагог використовує при взаємодії з учнями, при координації дій з різними службами системи освіти, колегами. Технологія професійної взаємодії для ефективності діяльності повинна мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду, будувати діяльність на інтенсивній основі, приділяти велику увагу прогнозуванню й проектуванню, використати новітні інформаційні засоби. Нерідко людина не може правильно виявити свої високі моральні переконання через слабку технологію реалізації етичних цінностей. Технологія професійної взаємодії й спілкування є сполучною ланкою між внутрішньою моральною культурою особистості й зовнішньою культурою поведінки.

Мета статті – розглянути суть педагогічного спілкування.

Спілкування – процес взаємозв'язку й взаємодії суб'єктів (спільнот, груп, особистостей), у якому відбувається обмін інформацією, діяльністю, настроєм, досвідом, здібностями, умінням і навичками.

Роль спілкування в житті людей величезна. У процесі спілкування забезпечується життєдіяльність людини й суспільства, змінюється структура й суть соціальних суб'єктів, формуються історично конкретні типи особистостей і вся розмаїтість людських індивідуальностей, відбувається соціалізація людини, становлення її як особистості.

Серед розмаїтості видів спілкування виділяють педагогічне спілкування. Педагогічне спілкування є приватним видом спілкування людей (наприклад, у зіставленні з діловим, сімейним тощо спілкуванням). Йому властиві як загальні риси комунікативної взаємодії, так і суто специфічні, властиві освітньому процесу. Можна стверджувати, що педагогічне спілкування є одним із видів професійного спілкування.

У процесі педагогічного спілкування здійснюється передача знань, закріплення цих знань у свідомості й пам'яті учнів, контроль за успішністю, вплив на особистість учня з метою формування в нього соціальних якостей і цінностей у сприятливому емоційному кліматі навчального співробітництва педагога і його вихованців. Педагогічне спілкування – це також багаторівнева взаємодія викладача й студента.

У широкому контексті, як зауважує І. Зимня [1], педагогічне спілкування можна визначити як "таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, що створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню "психологічного бар'єра"), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дає змогу максимально використати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя". Додамо до

цього, що педагогічне спілкування як форма навчального співробітництва є умовою оптимізації навчання й розвитку особистості самих учнів [1].

Таким чином, педагогічне спілкування – це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння й взаємодії між педагогами й учнями, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності.

Специфіка педагогічного спілкування, насамперед, виявляється в його поліоб'єктній спрямованості. Воно спрямоване не тільки на саму взаємодію тих, хто навчається, з метою їхнього особистісного розвитку, а й, що є основним для самої педагогічної системи, на організацію освоєння навчальних знань і формування на цій основі творчих умінь. Унаслідок цього педагогічне спілкування характеризується щонайменше потрійною спрямованістю: на саму навчальну взаємодію, на тих, хто навчається (їхній актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння (засвоєння). Водночас педагогічне спілкування визначається й потрійною орієнтованістю його суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною. Викладач, працюючи з одним учнем над освоєнням навчального матеріалу, завжди орієнтує його результат на всіх присутніх у класі, і навпаки, працюючи із класом, тобто фронтально, впливає на кожного учня. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, будучи всією сукупністю названих характеристик, виражається в органічному сполученні елементів особистісно орієнтованого, соціально орієнтованого й предметно орієнтованого навчання. Специфіка педагогічного спілкування зумовлюється також і тим, що воно одночасно містить у собі навчальні й виховну функції, оскільки освітній процес, як ми вже відзначали, має виховний і розвивальний характер.

На проблему виділення функцій педагогічного спілкування й визначення головної, провідної існують різні точки зору. На думку Л. Мітіної, "змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку учня, а головним "інструментом" виступають його психологічна взаємодія з дитиною, педагогічне спілкування" [2]. Про інструментальну функцію педагогічного спілкування говорить О. Леонтьєв, який вважає, що спілкування становить необхідну й спеціальну умову присвоєння дитиною досягнень історичного розвитку людства. Мова вчителя – основний засіб, що дає змогу прилучити учнів до культурної спадщини, навчити їх як способам мислення, так і його змісту [3]. Як підкреслює А. Брудний, "спілкування вчителя з учнями інструментальне, тому що має на меті координацію спільних дій у навчальному процесі". Разом з інструментальною А. Брудний виділяє також і трансляційну функцію педагогічного спілкування. На його думку, навчальна функція педагогічного спілкування є провідною, хоча й не самодостатньою. Остання, як вважає він, може бути співвіднесена в загальному плані із трансляційною [4].

Не менш істотна й відзначена К. Роджерсом функція полегшення, фасилітації спілкування. Ця функція настільки важлива, що К. Роджерс називає вчителя, насамперед, фасилітатором спілкування. Це означає, що

вчитель допомагає учневі виразити себе, виразити те позитивне, що в ньому є. Зацікавленість педагога в успіху учня, доброзичливий, підтримуючий контакт, атмосфера спілкування полегшує педагогічну взаємодію, сприяє самоактуалізації учня і його подальшому розвитку [5].

Говорячи про соціальну роль педагогічного спілкування і його функції, необхідно відзначити таке:

1. Взаємодія педагога й учня полягає, насамперед, в обміні інформацією пізнавального й афективно-оцінного характеру. І передача цієї інформації здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації. Таким способом здійснюється інформаційна функція педагогічного спілкування.

2. Спілкування як діалог розгортається в умовах когнітивно-складного відображення людьми один одного. Психологічно грамотне сприйняття педагога учнем допомагає встановити на цій основі взаєморозуміння й ефективну взаємодію. Мова йде в цьому випадку про соціально-перцептивну функцію спілкування, про ті психологічні механізми (ідентифікації, емпатії, рефлексії), за допомогою яких сприймається й пізнається особистість учня.

Вступаючи у взаємини з учнями, педагог пропонує себе як партнера по спілкуванню. Це передбачає певну його активність. Бажано, щоб він створив позитивне враження в очах учнів. Ця здатність суб'єкта спілкування формувати про себе позитивне враження одержала назву самоподання. Згідно з О. Леонтьєвим, існує три основних мотиви самоподання: прагнення до розвитку відносин, самоствердження особистості й необхідність професійного плану. Функція самоподання, або функція самопрезентації в педагогічному спілкуванні допомагає самовираженню і педагога, і учня [6]. В актах педагогічного спілкування здійснюється презентація внутрішнього світу педагога. Можна повністю погодитися із цього приводу зі В. Сластьоніним: "Не змучена, втомлена і спустошена, а цікава, духовно багата, ідейно зріла людина може стати володарем дум і почуттів нового покоління". У випадку, коли педагог з багатим внутрішнім світом здатний грамотно показати його учням, можна говорити про конгруентне самовираження.

Конгруентність – це повна відповідність того, що людина пропонує за допомогою тону голосу, руху тіла й голови, змісту її слів, внутрішнім переконанням. Те, що людина говорить, перебуває в повній гармонії з усіма органами чуттів, що виражають її стан [7].

3. У спілкуванні завжди відбувається взаємодія інтелектів людей, їхніх емоційних сфер та їхньої волі, а це означає, що й у педагогічному спілкуванні фактично постійно розгортається взаємодія характерів і, зрозуміло, взаємодія особистостей педагога й учнів, взаємодія учнів, а також професійна взаємодія педагогів. Усе це знаходить своє відображення в інтерактивній функції педагогічного спілкування. Інтерактивна функція педагогічного спілкування полягає, насамперед, в організації взаємодії між педаго-

гом й учнем, викладачем і студентом, викладачем і студентською групою, тобто в обміні не тільки знаннями й ідеями, а й діями.

4. Афективна функція спілкування полягає в емоційній стимуляції, розрядці, полегшенні, психологічному комфорті й контролі афекту, його нейтралізації, корекції або створенні соціально значущого афективного ставлення. Позитивно емоційне, комфортне спілкування створює умови для творчої спільної діяльності, "поведінки, що допомагає", появи особливої соціальної установки на іншу людину, що викликає почуття поваги, подяки, симпатії. У стані комфортного спілкування дві особистості – педагог й учень – починають утворювати певний загальний емоційно-психологічний простір, у якому розвивається процес прилучення учня до людської культури, різнобічного пізнання навколишньої його соціальної дійсності й самого себе, своїх можливостей і здібностей, тобто розгортається процес соціалізації особистості учня.

Перелічені функції – інформаційну, соціально-перцептивну, презентативну або самопрезентації, інтерактивну й афективну – можна назвати основними функціями педагогічного спілкування.

Мистецтво педагога виявляється в тому, як він знаходить контакти й потрібний тон спілкування з учнями в тих чи інших ситуаціях; яким способом організовує самостійну роботу учнів, включаючи їх у вирішення навчально-пізнавальних завдань; як він створює креативну атмосферу на занятті; як він використовує свою уяву, інтуїцію, неусвідомлювані компоненти розумової активності. Словом, творчість – це процес, у якому педагог реалізує й стверджує свої потенційні сили й здібності й у якому він сам розвивається, адже "у творчості твориться й сам творець".

Зв'язок різних сторін (функцій) спілкування, їх динаміка найбільш явно простежуються в рівневій схемі спілкування, запропонованій Я. Яноушеком [8]. На першому рівні цієї схеми комунікація являє собою, насамперед, передачу й прийняття інформації, її кодування й декодування, що здійснює вирівнювання розбіжності, наявних у вихідній інформованості індивідів, що вступили в контакт. Однак уже на цьому рівні комунікація не зводиться тільки до передачі й прийняття інформації, у прихованому вигляді вона включає й взаємне ставлення учасників. Так, з боку мовця наявна антиципація (передбачення) того, як сприйме слухач (реципієнт) передану йому інформацію. У свою чергу, реципієнт реконструює контекст одержуваної ним інформації: вихідний задум мовця, його досвід, знання тощо. Безпосередній зв'язок зі спільною діяльністю на цьому рівні відсутній.

Комунікація набуває явно взаємного характеру на другому рівні, де вона являє собою взаємну передачу й прийняття значень учасниками. На цьому рівні комунікація безпосередньо пов'язана з їхньою спільною діяльністю щодо вирішення загального завдання, що веде до певної диференціації функції не тільки в діяльності, а й у пов'язаній з нею комунікації. Остання в цьому випадку може набувати характеру інформування, опитування, навчання, інструктажу, наказування тощо, забезпечуючи злагодже-

ність спільної роботи. Обмін знаннями, міркуваннями, рішеннями, на який ця комунікація спрямована, підлеглий тут спільному вирішенню завдання – одержанню потрібних відомостей, засвоєнню навчального матеріалу, відкриттю нових знань, передачі наказу.

На третьому рівні на передній план виступає те, що для комунікації найбільш істотно, а саме: прагнення зрозуміти установки й погляди один одного, прислухатися до думки інших, навіть коли з ним не погоджуються тощо. У цьому випадку комунікація спрямована на формування загальної оцінки досягнутих результатів, внесків окремих учасників.

Висновки. У процесі педагогічного спілкування вирішуються найрізноманітніші педагогічні завдання професійної діяльності. Ефективність їх вирішення залежить від того, наскільки вчитель зуміє організувати взаємодію з учнями та учнів між собою, ґрунтуючись на тактовності, толерантності та доброзичливості.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д., 1997. – 480 с.
2. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя / Л.М. Митина. – Тула, 1991.
3. Леонтьев А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. – М., 1961.
4. Брушлинский А.В. Диалог в процессе познания / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов // Познание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 7–9.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М., 1995.
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии: изучение научного наследия / А.Н. Леонтьев ; [под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева]. – М. : МГУ, 1994. – 285 с.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М., 1976. – 210 с.
8. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М., 1996.

МАНОХІНА І.В.

СИРІТСТВО ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Здавна в нашій країні побутує вислів: “Діти – наше майбутнє”. Мабуть, нікого не треба переконувати в тому, що майбутнє нашої країни залежить від того, якими підростають сьогодні її найменші громадяни.

Неможливо оцінити, яка роль у процесі розвитку та виховання дитини належить сім’ї, бо сімейне оточення за своїм значенням не зможе поступитися жодному із соціальних інститутів. Дитина, яка позбавлена можливості виховуватися в сім’ї, у процесі особистісного розвитку набуває ряду недоліків, які заважають формуванню її індивідуальності, впевненості в собі, автономності, ініціативності; не дають змоги бути повноцінним суб’єктом міжособистісних відносин.

Видатний філософ Ф. Ніцше вважав, що головною, визначальною властивістю історії є те, що вона рухається по колу, таким чином, відбувається своєрідне періодичне повторення. На жаль, це стосується й проблеми наявності в нашому суспільстві дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьків-

ського піклування. Ця проблема повертається знову й знову, а ми постаємо перед нею незахищеними та безпорадними.

Варто зазначити, що для дітей, які виховуються поза родиною й відірвані від суспільного життя, формування системи моральних та соціальних цінностей набуває важливого значення, саме тому виникає гостра потреба у спеціально підготовлених кадрах, які зможуть організувати систему якісної соціально-педагогічної допомоги та підтримки дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування; оптимізувати процес соціалізації таких дітей, їх адаптацію до життя в суспільстві.

Безперечно, неправомірно говорити про професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, без урахування значення феномену сирітства в сучасному суспільстві, визначення понятійних категорій "діти-сироти" та "діти, позбавлені батьківського піклування", з'ясування причин сирітства та встановлення, які діти належать до зазначеної категорії.

Окремі питання, присвячені соціальним наслідками позбавлення дітей батьківської опіки, причинам виникнення сирітства та розробці соціально-педагогічних шляхів щодо запобігання цьому приділяли увагу А. Адлер, О. Безпалько, Н. Болотіна, В. Бурак, Л. Волинець, С. Воскобойнікова, К. Добромислов, М. Захаров, А. Зінченко, А. Капська, О. Карпенко, В. Кобелєва, А. Ліханов, П. Люблінський, Н. Максимова, Л. Мардахаєв, О. Мачульська, Н. Міщенко, В. Москалюк, В. Мустаєва, А. Нечаєва, Д. Ніконов, П. Пилипенко, І. Пінчук, Н. Поліс, С. Прилипко, С. Синчук, І. Сирота, О. Стремоухов, С. Толстоухова, Є. Тучкова та ін.

Визначення термінологічних понять, що стосуються питань сирітства ("діти-сироти"; "діти, позбавлені батьківського піклування"; "соціальні сироти" тощо) розкрито в дослідженнях сучасних науковців О. Антонової-Турченко, Л. Артюшкіної, В. Виноградової-Бондаренко, Л. Волинець, М. Галагузової, І. Іванової, Н. Комарової, В. Курбатова, В. Оржеховської, І. Пєші, А. Поляничко.

Незважаючи на достатній науковий інтерес і значну кількість досліджень щодо цього феномену, у літературі не існує чіткого, спільного для всіх науковців визначення понятійних категорій "діти-сироти" та "діти, позбавлені батьківського піклування". Головна проблема полягає у відмінностях щодо тлумачення цих понять, розуміння причин, що їх викликають, та обставин, що їх супроводжують.

Мета статті – верифікація поняття "сирітство" як науково-теоретичної категорії.

Відповідно до мети нами було визначено основні завдання:

– дати визначення термінологічних понять, що стосуються питань сирітства;

– розкрити підходи науковців до сутності цієї науково-теоретичної категорії.

Питання втрати батьків дитиною в наш час науковці розглядають як двостороннє явище: з одного боку, традиційно, як смерть батьків, з іншо-

го – як відсутність піклування за дітьми з боку батьків, що зумовлено різними причинами.

Саме за цим основним принципом розрізняють дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування.

Для розрізнення цих категорій дітей використовують терміни “діти-сироти” та “діти, позбавлені батьківського піклування”. У науковій літературі можемо зустріти синонімічні терміни, найбільш уживаними з яких є “біологічні” та “соціальні” сироти. У першому випадку батьки дитини померли або загинули, у другому – дитина має біологічних батьків, але вони з різних причин не займаються її вихованням і не піклуються про неї.

Традиційний зміст тлумачення терміна “діти-сироти” має визначення М. Галагузової: “особи, віком до 18 років, у яких померли один чи обидва батьки” [2].

У літературі нерідко використовуються синонімічні до поняття “діти-сироти” терміни, зокрема “прямі сироти”, “біологічні сироти”, “фізичні сироти”.

Юридичне визначення категорій “діти-сироти” і “діти, позбавлені батьківського піклування”, подано в Законі України “Про охорону дитинства”: “дитина-сирота – дитина, у якої померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, – це діти, батьки яких: позбавлені батьківських прав; дітей відібрано без позбавлення батьків батьківських прав; визнані відсутніми безвісти; визнані недієздатними; оголошені померлими; відбувають покарання в місцях позбавлення волі; перебувають під вартою на час слідства; розшукуються органами внутрішніх справ через ухиляння від сплати аліментів; відсутність відомостей про їхнє місцезнаходження; через тривалу хворобу не мають змогу виконувати батьківські обов’язки; підкинуті діти; батьки яких невідомі; безпритульні діти” [9].

У деяких літературних джерелах дітей, позбавлених батьківського піклування, називають “соціальними сиротами”. Соціальне сирітство як явище виникло внаслідок кризи інституту сім’ї, падіння його моральних правил.

У визначенні поняття “сирота” в сучасній педагогічній літературі важливим є поєднання змістовного навантаження термінів “діти-сироти” та “діти, позбавлені батьківського піклування”, що відображено, наприклад, у словнику за редакцією А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової: “дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні і потребує захисту та допомоги з боку держави” [4].

Це тлумачення терміна співзвучне з поглядами російського дослідника В. Курбатова, який вказує на тимчасову чи постійну позбавленість сиротою свого сімейного оточення або неможливість залишатися в такому оточенні та наявність у такої дитини права “на особливий захист та допомогу, що надається державою” [5].

У російській науковій літературі, зокрема М. Галагузовою, В. Курбатовим, термін “діти, які залишилися без піклування батьків” використовують як родове поняття щодо термінів “діти-сироти” та “соціальні сироти”.

В. Курбатов визначає його таким чином: “діти, які залишилися без піклування батьків, – особи віком до 18 років, що залишились без піклування одного чи обох батьків. До цієї категорії зараховують дітей, у яких немає батьків або вони позбавлені батьківських прав. Діти вважаються сиротами у зв’язку з ухиленням батьків від їх виховання або від захисту їх прав та інтересів, відмовою батьків узяти своїх дітей із виховних, лікувальних закладів, закладів соціального захисту населення та інших аналогічних закладів і в інших випадках визнання дитини такою, яка залишилась без батьківського піклування в установленому законом порядку” [5].

Досить широкий зміст вкладає в термін “сирота” В. Даль, знімаючи у визначенні вікові обмеження: “Сирота – у кого немає батька або матері, або немає обох, це кругла сирота”. Це “взагалі безпомічний, самотній безпритульний бідняк, у цьому значенні й старі люди називають себе сиротами, і так само називають убогих та жебраків” [3].

Подібний зміст терміна наведено у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови”, де подано таке значення: “Людина, що залишилась без рідних, близьких; одинока, самітна людина” *образно* у порівн. // перен. бідна, нещасна людина, бідолаха [1].

“Тлумачний словник російської мови” дає таке визначення: “Сирота – дитина чи неповнолітній, у якої померли один або обидва батьки. Сирітство – стан сироти: самотність” [6].

У нашому розумінні дитина-сирота постає як дитина, що тимчасово або постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок втрати батьків або яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні й потребує захисту та допомоги з боку держави.

Уживання терміна “діти, що залишилися без піклування батьків” як загального для визначення всіх можливих випадків має історично-традиційний характер. Так, щорічний звіт, де відображений облік, улаштування та рух дітей і підлітків (Форма РВК № 103), на початку 1940-х рр. мав назву “Звіт про влаштування дітей, що втратили батьків”, з 1948 р. у назву внесено зміну: “Звіт про влаштування дітей і підлітків, що лишилися без батьків”, а з 1953 р. протягом кількох десятиліть незмінно називався “Звіт про влаштування дітей і підлітків, що залишились без піклування батьків”.

У документі-маніфесті SOS-Kinderdorf International “Право дитини на сім’ю” використовують термін “діти, що залишилися без піклування батьків”, що означає “діти, якими не опікуються їхні батьки та які не проживають разом з ними незалежно від причин і обставин такого стану” [7]. Як бачимо, це визначення співвідносне з наведеними вище тлумаченнями терміна “сироти”.

Дітьми, позбавленими батьківського піклування, вважаються діти, чиї батьки в судовому порядку позбавлені батьківських прав або вилучені

із сім'ї без позбавлення батьківських прав. Останнім часом у нашій державі вагомого звучання набуває захист дітей з особливими потребами, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Закон України "Про охорону дитинства" (2001 р.) визначає "охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток встановлює основні засади державної політики у цій сфері" [9].

Інше тлумачення знаходимо в Законі України "Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей". Діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісти відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням батьками покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, що перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [8].

Приклади вживання терміна "діти, що залишилися без піклування батьків" паралельно з терміном "діти, позбавлені батьківського піклування" знаходимо й в українській науковій літературі із соціальної роботи. Існування в суспільстві такої соціально-демографічної групи дітей, як сироти, зумовлює й існування сирітства. У дослідженнях, присвячених питанням сирітства, існують схожі тлумачення цього поняття. Зазвичай, дослідники обмежуються наведенням одного визначення терміна. У довідникових і аналітичних матеріалах для соціальних педагогів та соціальних працівників за редакцією О. Антонової-Турченко, Л. Волинець, І. Іванової, А. Капської, І. Козубовської, Н. Комарової, І. Миговича, І. Пєші, І. Пінчук, С. Толстоухової сирітство визначено як "соціальне явище, поява якого зумовлена наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків унаслідок позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісти зниклими та ін.".

Варіативність уживання термінів "діти-сироти" та "діти, позбавлені батьківського піклування", з одного боку, та "біологічні та соціальні сироти" – з іншого, зумовлена сферами їх використання: у нормативно-правових документах використовують лише перший варіант, у науковій соціально-педагогічній літературі та практичній соціальній роботі – обидва варіанти.

Щодо поняття "діти, позбавлені батьківського піклування", то нам найбільше імпонує таке: діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісти зниклими або не-

дієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти.

Починаючи з 1950-х рр. у світовій науці та з кінця 80-х рр. в Україні активно вживають термін "соціальні сироти".

Соціальне сирітство – часто використовуваний, але не закріплений законодавчо термін; соціальний феномен, що означає велику кількість неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків за їх наявності. До соціальних сиріт належать діти-відмовники; підкидьки; діти батьків, позбавлених батьківських прав або визнані судом недієздатними (за наявності психічних захворювань), діти, чиї батьки перебувають у місцях позбавлення волі або їх місцезнаходження невідоме.

Соціальна сирота – це дитина, яка має біологічних батьків, але вони з якихось причин не займаються вихованням дитини і не піклуються про неї. У цьому випадку турботу про дітей бере на себе суспільство й держава. Це і діти, батьки яких юридично не позбавлені батьківських прав, але фактично не піклуються про своїх дітей.

Соціальне сирітство – соціальне явище, зумовлене наявністю в суспільстві дітей, які залишилися без піклування батьків унаслідок позбавлення їх батьківських прав, визнання батьків недієздатними, безвісти зниклими тощо.

За статистичними даними, станом на 24 квітня 2011 р. в Україні налічується 8 млн 80 тис. дітей. Із них – 98 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Якщо порівнювати з даними попередніх років, то кількість цієї категорії дітей значно зменшилася. Так, на кінець 2009 р. за офіційними даними було 100 787 осіб; у 2010 р. кількість таких дітей становила 100,3 тис.

У сучасних умовах розвитку суспільства причинами соціального сирітства є:

– збільшення кількості позашлюбних дітей (19,8% від загальної кількості новонароджених);

– збільшення розлучень і сімей, у яких дитину виховує один із батьків;

– збільшення кількості батьків, позбавлених батьківських прав.

Отже, до категорії дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, відносять дітей, у яких батьки: померли; позбавлені батьківських прав; обмежені в батьківських правах; визнані безвісти зниклими; недієздатні (обмежено дієздатні); відбувають покарання у виправних колоніях; звинувачуються в злочинах і перебувають під охороною; ухиляються від виховання дітей.

Щодо причин наявності сирітства, то серед найпоширеніших ми визначили такі: алкоголізм та наркоманія батьків; передчасна смерть дорослого населення; збільшення кількості непрацездатних батьків, у тому числі через психічні захворювання; велика кількість позашлюбних дітей; соціальна дезорганізації сімей; матеріальні та побутові проблеми батьків.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що перед науковцями та соціальними педагогами на сьогодні стоїть декілька важливих завдань: серед розмаїття термінів, що стосуються науково-теоретичної категорії "сирітство", обрати найдоцільніший, який більш змістовно передає сутність цього поняття; дати означення феномену сирітства з погляду соціальної педагогіки; визначити соціально-педагогічний підхід до розуміння терміна й явища цієї категорії майбутніми фахівцями.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Галагузова М.А. Соціальна педагогіка : курс лекцій / М.А. Галагузова. – М., 2000. – 192 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского язика : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз., 1991. – Т. 4. – 684 с.
4. Капська А.Й. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / А.Й. Капська, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухова. – К. : Логос, 2000. – 260 с.
5. Курбатов В.И. Социальная работа : учеб. пособ. / В.И. Курбатов. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2003. – 480 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – [10-е изд., стереотип.]. – М. : Советская энциклопедия, 1973.
7. Право ребёнка на семью. Опека ребёнка на базе семейного воспитания. Опыт, познания, видение Детских деревень SOS : документ-манифест [Электронный ресурс] / SOS-Kinderdorf International. – Режим доступа: http://www.sos_dd.ru.
8. Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей : Закон України № 2623-IV // Словник законодавчих термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.nau.ua/doc/? uid=1078.2962.0.
9. Про охорону дитинства : Закон України. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2001. – С. 34–56.

МАСЛЮК Л.П.

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПРИНЦИП У НАВЧАННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Курс на гуманітаризацію освіти і привертає увагу педагогів до питань мовної освіти, що знайшло своє відображення, зокрема, у введенні у ВНЗ другої іноземної мови. Оскільки першою іноземною мовою найчастіше є англійська, а німецька, французька, іспанська пропонуються як другі іноземні мови, їх вивчення передбачає звернення до досвіду студентів у рідній і першій іноземній мові. Існують значні можливості для використання позитивного перенесення знань, умінь і навичок, здатних компенсувати труднощі засвоєння нової мови та інтенсифікувати навчання другої іноземної мови, і більшою мірою це стосується репродуктивних видів мовленнєвої діяльності, насамперед читання.

На думку багатьох дослідників (Л. Вяземська, І. Колесник, К. Крупник, Р. Низамов, Т. Кузнецова, Р. Шор), схожість європейських мов є основою позитивного перенесення. Існують і психолого-дидактичні передумови інтенсифікації навчання читання: читання є видом мовленнєвої діяльності, який студенти вже опанували в процесі спеціального навчання, і в них уже сформовані механізми читання, які збігаються в різних мовах. Використання двомовного (у рідній і першій іноземній мові) досвіду в навчанні читання третьою (другою іноземною мовою) дало б змогу зробити навчання цього виду мовленнєвої діяльності більш ефективним [1, с. 47].

Отримані наукою дані про взаємозв'язок читання і говоріння підтверджують, по-перше, рівнозначність цілей навчання усного мовлення і читання протягом усього навчального процесу з оволодіння іноземною мовою, а по-друге, необхідність правильного (оптимального) розподілу часових витрат на читання і говоріння на занятті і в домашній самостійній роботі. Невиконання цих двох вимог на практиці є однією з причин недостатнього розвитку у студентів навичок іншомовного спілкування.

У контексті нових підходів і змін у стратегії навчання іноземної мови і мовної освіти в цілому, читання взагалі і читання творів художньої літератури країни, мова якої вивчається, стає важливим і невід'ємним аспектом процесу навчання іноземних мов, при цьому саме поняття "читання" вимагає нового осмислення, а його реалізація як змістовного компонента навчання потребує розробки ряду положень, пов'язаних з його організацією і методичним забезпеченням, що й визначило актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті – виділити в досвіді студентів уміння, здатні компенсувати недостатнє знання другої іноземної мови, і визначити компенсаторні можливості мовного матеріалу з тим, щоб розробити методику застосування компенсаторних знань, умінь і навичок у навчанні читання французькою як другою іноземною мовою.

Формування компенсаторних умінь студентів на основі використання їх досвіду читання рідною і першою іноземною (англійською мовою), а саме: умінь орієнтації в структурі тексту і його лексико-граматичному наповненні, сприяє оптимізації навчання читання на початковому етапі вивчення другої іноземної мови (французької). У процесі навчання читання французькою як другою іноземною мовою необхідно спиратися на загальні принципи, що діють при навчанні будь-якої діяльності іноземною мовою. Найбільш істотними принципами є такі.

Оскільки у студентів, які вивчають дві іноземні мови, більше розвинута рефлексія (погляд на себе з боку, прагнення дати собі звіт), саме тому загальний методичний принцип у навчанні другої іноземної мови можна визначити як комунікативно-когнітивний, де когнітивний аспект підпорядкований комунікативному, і він виявляється там, де треба знайти будь-які аналогії, які полегшують засвоєння, або, навпаки, виявити відмінності, щоб уникнути інтерференції.

Усі чотири основних види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо – мають розвиватися у взаємозв'язку один з одним. Специфічним для навчання другої іноземної мови є те, що навчання читання з самого початку здійснюється на матеріалі автентичних текстів і має велику питому вагу, оскільки студенти володіють латинським шрифтом, швидше опановують правила читання, хоча тут є небезпека виникнення інтерференції з французькою мовою. Вони краще володіють прийомами роботи з іншомовним текстом, ширше спираються на мовну здогадку.

Дуже важливі принципи економії та інтенсифікації навчання другої іноземної мови. Процес оволодіння другою іноземною мовою може бути значно інтенсифікований, якщо студенти мають високий рівень володіння англійською мовою, оскільки французька та англійська мови мають багато спільного, наприклад:

1. Наявність дієслова-зв'язки:

English Français

My name is Miller.	Mon prénom est Paul.
He is ill.	Il est malade.

2. Уживання артиклів:

English Français

the car	la voiture
a car	une voiture
the garage	le garage
a garage	un garage

3. Уживання відносних займенників у складнопідрядних реченнях з підрядними означальними:

English Français

the man, who…	l'homme, qui …

4. Уживання допоміжних дієслів і дієприкметників при утворенні складних минулих часів і пасивної форми дієслова:

English Français

I have written…	J'ai écrit ….
He had returned…	Il était revenu …
We were asked …	Nous avons été demandés...

Серед факторів, які сприяють економії часу та інтенсифікації процесу навчання, виділимо такі.

Володіння латинським шрифтом скорочує період алфабетизації і зводить його до роз'яснення і засвоєння відмінностей звуків та літер у французькій та англійській мовах, графічного і звукового слова.

Наявність значного потенційного словникового запасу сприяє інтенсифікації засвоєння лексики. Схожість багатьох англійських слів з французькими, які є запозиченнями з французької мови (court, servant, guard, prince, vassal, government, serf, village (двір, слуга, охорона, принц, васал, уряд, кріпак, село); army, battle, banner, victory (військо, бій, прапор, перемога); religion, chapel, prayer, to confess (релігія, каплиця, молитва, сповідатися); city, merchant (місто, купець); також інтернаціоналізми полегшують процес навчання читання і сприяють більш швидкому засвоєнню французької лексики.

Швидке просування в галузі читання сприяє швидшому розвитку соціокультурної компетенції, оскільки опора на екстралінгвістичні і паралінгвістичні знання, уміння та навички студентів у читанні здатні компенсувати недостатнє володіння французькою мовою. Умовою ефективності навчання застосування компенсаторних умінь студентів є відбір текстів, які відповідають ряду дидактичних, психологічних і лінгвістичних критеріїв.

Компенсаторну роль у навчанні читання французькою як другою іноземною мовою відіграє використання в підготовчих вправах мовного матеріалу, який має графічні та структурні аналоги в рідній і першій іноземній мові, та наявність установок на свідоме використання досвіду в рідній і першій іноземній мові в практичних вправах.

Навчання читання іншомовної літератури в немовному ВНЗ нерозривно пов’язане з вирішенням загальноосвітніх, освітніх та практичних завдань. Іноземна мова сьогодні, коли фахівцеві доводиться знайомитися з великим обсягом друкованої інформації, реконструювати текст і самому обробляти інформацію, перестала бути предметом загальної освіти, а стала помічником, засобом оволодіння спеціальністю [2, с. 16]. Сказане випливає з вимог програми з іноземної мови для немовних вищих навчальних закладів, у якій вказується, що основною метою навчання іноземної мови в немовному ВНЗ є досягнення студентами практичного володіння цією мовою, що означає таку мовленнєву діяльність, яка дає можливість після закінчення курсу навчання читати оригінальну літературу за фахом для отримання необхідної інформації. Читання функціонує як засіб формування гармонійно розвинутої особистості, що передбачає не тільки інтелектуальний розвиток і професійну підготовку, а й формування соціальних здібностей людини, в широкому розумінні – здібностей людини бути громадською особистістю, жити в суспільстві з високоморальними нормами, спілкуватися з людьми, формувати здатність будувати товариські ділові відносини, бути принциповою і доброзичливою, вимогливою до себе, самокритичною, здатною до співчуття, співпереживання, тактовною і делікатною в стосунках з іншими людьми [3, с. 109].

Таким чином, навчання читання іноземною мовою розглядається як один із засобів навчання будь-якої спеціальності як у плані поглиблення теоретичних знань, так і в плані вдосконалення практичних умінь. Навчальний процес набуває професійної спрямованості, а навчання читання стає його невід’ємною складовою і сприяє розвитку соціальних якостей студен-

тів. Створюються реальні можливості для здійснення міжпредметних зв'язків.

Проте вивчення досвіду та практика роботи в немовному ВНЗ дають змогу відзначити, що майбутні фахівці не повною мірою опановують уміння отримувати необхідну інформацію при читанні текстів за фахом. Однією з причин цього є проблема відбору текстів для навчання другої іноземної мови, яка продовжує залишатися однією з кардинальних у методиці, оскільки від її правильного вирішення багато в чому залежить здійснення тих навчальних і виховних завдань, які стоять перед викладачами іноземної мови.

З усіх питань, пов'язаних з відбором текстового матеріалу, необхідно виділити ті, які вимагають подальшого висвітлення, залишаючись на сьогодні дискусійними і не до кінця вирішеними. Зокрема, великий інтерес становить дослідження виховного впливу текстів, їх здатності впливати на формування громадянськості, розвивати у студентів потребу в читанні іншомовної літератури за фахом, покращувати їх професійні вміння читати залежно від цільової настанови. Разом з тим необхідна повна ясність у питанні про те, які тексти можна вважати інформативними, від чого залежить інформованість студентів, якого обсягу і складності мають бути ці тексти, співвідношення обсягу текстів для читання і вправ до них у процесі навчання студентів, щоб забезпечити сформованість зрілого читання, що дає студенту змогу використовувати літературні джерела іноземною мовою з метою поліпшення мовної підготовки, більш глибокого оволодіння спеціальністю і розвитку потреби в читанні іншомовної літератури з урахуванням специфіки професійної спрямованості навчання в немовному ВНЗ і комплексного підходу до навчання і виховання студентів.

Щоб відібрати тексти, придатні для навчання читанню, необхідно:

– проаналізувати текстовий матеріал та його організацію в підручниках і навчальних посібниках для немовних вищих навчальних закладах з метою виявлення теоретичних основ відбору та організації текстів;

– з позицій вимог до відбору навчального текстового матеріалу проаналізувати джерела інформації французьких авторів, включаючи книги, енциклопедії, періодичну пресу з метою первинного відбору літератури згідно з програмою зі спеціальності;

– відібрати тексти, придатні для навчання читання студентів різних спеціальностей і розробити до них серію вправ, які забезпечують сформованість навичок ознайомлювального, навчального та переглядового читання;

– провести дослідне навчання з метою перевірки ефективності використання відібраних текстів для навчання читання і провести аналіз текстів з метою виявлення особливостей текстів, що стосуються різних галузей науки і техніки, визначити ступінь доступності текстів.

Висновки. Встановлено перелік компенсаторних умінь студентів у навчанні читання другою іноземною мовою та визначено критерії відбору текстів для такого навчання, які відповідають вимогам сучасної освіти. До

таких критеріїв відносимо відомі дидактичні критерії відповідності змісту тексту, а також психологічні і лінгвістичні критерії, які беруть до уваги компенсаторні характеристики текстів.

Література

1. Аблам С. К вопросу об интерференции и транспозиции умений и навыков родного языка при обучении иноязычной речи учащихся V–VIII классов средней школы / С. Аблам // Взаимодействие языков в процессе обучения. – Вильнюс : Наука, 2006. – С. 79–81.

2. Аврорин В. Двуязычие и школа / В. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 2008. – С. 49–69.

3. Алтонен А. Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. Алтонен. – М., 1998. – 189 с.

МУСАЄВ К.Ф.

ОСОБЛИВОСТІ КАТЕГОРІЇ “ЗДІБНОСТІ” В ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІЦІ

Категорія “здібності” належить до одного з основних і найскладніших понять психології і педагогіки. Проблема виявлення і розвитку здібностей у всі часи привертала увагу багатьох дослідників, тому що саме від здібностей особистості в більшості випадків залежить успішність і результативність багатьох видів діяльності (у тому числі й навчальної).

В сучасній психолого-педагогічній науці дослідження проблеми здібностей відбувається під впливом праць Б.Г. Ананьєва, А.Г. Ковальова, Г.С. Костюка, М.С. Лейтеса, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, В.М. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, Ю.О. Самаріна, Б.М. Теплова.

Як свідчить аналіз відповідних літературних джерел, у психолого-педагогічній науці до цього часу відсутня єдина точка зору на визначення поняття “здібності”. Це вказує, з одного боку, на складність і недостатню розробленість цього феномену, а з іншого – на наявність різних підходів дослідників до вивчення здібностей.

При загальнопсихологічному підході під здібностями розуміють будь-який прояв можливостей людини (відправний момент – людина здібна, може здійснювати якусь діяльність). Усередині проблеми виникає питання – як ефективніше розвивати можливості (здібності) всіх людей, тобто проблема здібностей набуває психолого-педагогічної спрямованості. При індивідуально-психологічному підході підкреслюється різниця між людьми у здібностях.

Найчастіше словом “здібності” називають ступінь прояву і своєрідність тих властивостей психіки, від яких залежить успішність певної діяльності. Багатьма дослідниками прийняте визначення здібностей, яке у свій час дав йому Б.М. Теплов і пізніше підтримав М.С. Лейтес. За цим визначенням, здібності – це такі “індивідуально-психологічні особливості, які мають стосунок до успішності виконання однієї або декількох діяльностей”, і їх “… не можна зводити до наявних знань, навичок чи вмінь, але

вони можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок" [7, т. 1, с. 16].

Як відомо, формуючи це визначення, Б.М. Теплов мав на увазі три основні ознаки здібностей:

− під здібностями слід розуміти індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;

− здібностями слід вважати не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, що пов'язані з успішністю виконання якої-небудь діяльності або багатьох видів діяльності;

− поняття "здібність" не слід зараховувати до тих знань, навичок і вмінь, які вже наявні в конкретної людини.

Визначення здібностей, зроблене Б.М. Тепловим, вказує на те, що здібності індивіда можна виявити на основі того, як швидко і ґрунтовно він пристосовується до певної діяльності. Тому до виконання діяльності неможливо передбачити його здібності. Але саме за результатами якої-небудь діяльності можна емпірично виявити наявність здібності або констатувати її відсутність.

Мета статті є аналіз особливостей категорії "здібності" та застосування їх до пошуку технологічних здібностей учнів основної школи в позашкільній діяльності. Для цього необхідно:

– визначити теорії походження та сутності здібностей, їх типологію та підходи;

– розкрити сучасні психолого-педагогічні проблеми пошуку здібностей учнів основної школи в позашкільній діяльності;

– застосувати проаналізовані особливості здібностей до пошуку технологічних здібностей учнів основної школи у позашкільній діяльності.

Дослідження Б.М. Теплова започаткували створення діяльнісно-особистісного підходу до вивчення здібностей, який знайшов підтримку й у сучасних дослідників цієї проблеми. Один з них (зокрема М.Г. Давлетшин, П.І. Іванов) вважають, що здібності являють собою "своєрідне поєднання індивідуально-психологічних якостей особистості, які визначають ступінь діяльності й успішність зайняття цією діяльністю" [7, с. 157]. Н.В. Кузьміна визначає здібності "як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов діяльності і знаходження (тобто створення) найбільш продуктивних способів одержання бажаних результатів у ній" [7, с. 8].

Особливістю особистісно-діяльнісного підходу, як на це звертає увагу Є.П. Ільїн, слід вважати вивчення здібностей з позиції особистості (при визначенні місця здібностей серед інших психологічних феноменів) і з позицій діяльності (при поясненні генезису здібностей). Тому в цьому випадку здібності і визначаються як властивості (чи сукупність властивостей) особистості, які впливають на ефективність діяльності. Але така загальна схема не пояснює, які ж властивості особистості або її особливості мають визначати здібності. Відповідь на це питання формулюється по-різному. Одні дослідники (вважають, що їх менше) зараховують до здібностей

якусь окрему властивість людини, інші – сукупність властивостей і особливостей. Так А.Г. Ковальов під здібностями розуміє ансамбль або синтез властивостей особистості людини, які відповідають вимогам діяльності, а К.К. Платонов – сукупність (структуру) стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, що мають зазнавати змін під впливом виховання [5]. Такий самий підхід наявний і в спільній праці А.Г. Ковальова і В.М. Мясищева: вони вважають, що під здібностями слід розуміти ансамбль властивостей, необхідних для успішної діяльності, включаючи емоційні і вольові особливості людини, а також синтез особистісних відносин.

Вирішення питання про здібності з позицій цілісно-особистісного підходу, як це вдалося показати у своєму дослідженні Є.П. Ільїну [3], має суттєві недоліки. Адже можна припустити, що людині властиві декілька яскраво виражених здібностей, котрі знаходять прояв у різних за характером видах діяльності. Тоді необхідно визнати, що така людина має і декілька структур особистості. На основі цього виникає явна суперечність у розумінні цілісної характеристики особистості. Цілісно-особистісний підхід спрямовує вивчення проблеми з позицій здібної людини, а не її окремих здібностей. З цього приводу слушним може бути зауваження Т.І. Артем'євої, що "вивчення здібностей в широкому особистісному плані, а також намагання визначити здібності через особистість … переводять саму проблему здібностей у площину проблем особистості … Тут приховується відома небезпека "розчинити" здібності в психології особистості, втратити власний предмет дослідження" [1, с. 67].

На противагу діяльнісно-особистісному підходу ряд дослідників (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков) визначає здібності з функціонально-генетичної точки зору, згідно з якою "здібності – це властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразності, котра знаходить прояв у діяльності і своєрідності виконання діяльності" [2, с. 40]. Такий підхід підтримує і Б.Ф. Ломов. Тісний зв'язок психологічних проявів здібностей з функціонуванням окремих сторін діяльності мозку він розглядав як цілісну єдину систему, що складається з трьох взаємозв'язаних сторін. До першої з них належать особливості функціонування мозку, які забезпечують своєрідність виконання дій. Друга сторона являє собою безпосередньо операційний склад здібностей, які забезпечують успішність діяльності як сукупності розумових дій. "Щоб ці операції сформувались, − зазначав Б.Ф. Ломов, − необхідний певний рівень розвитку відповідних функцій, і разом з тим під час оволодіння операціями ці функції розвиваються" [6, с. 134]. Третя сторона – мотиваційна. У ній особливо важливим є те, що до мотиваційної, змістовної сторони здібностей автор зараховує і нахили. "Коли мова йде про мотиваційну сторону розумових здібностей, то маються на увазі перш за все нахили, пов'язані з потребою в пізнанні – однією з головних потреб людини" [3, с. 134–135]. У цьому випадку Б.Ф. Ломов розглядав здібності як загальнолюдські родові властивості.

Функціонально-генетичний підхід передбачає вивчення здібностей з позиції функції і функціональної системи, а виникнення (генезису) здібностей – з погляду природженості. Відправним моментом цього підходу є те, що здібності повинні знаходити прояв перш за все в елементарних психічних і психомоторних функціях (процесах). На це у свій час звертали увагу В.О. Крутецький, Б.А. Микитюк, В.Д. Шадриков, В.Б. Шварц. Адже можна вести мову про добру чи погану пам'ять, про добрий чи поганий розподіл і переключення уваги, про швидкість рухів і витривалість людини. Таким чином, здібності можуть характеризувати ступінь прояву якісних сторін функцій (сенсорної, мнемічної, рушійної тощо). Це й означає, що здібності співвідносяться з психічними функціями. Важливою особливістю функціонально-генетичного підходу до вивчення проблеми здібностей є визначення їх генетичної зумовленості, природженості. Природженість здібностей визнана К.К. Платоновим, В.С. Фарфелем, В.Д. Шадриковим, рядом інших психологів і фізіологів. Зокрема, В.Д. Шадриков визначав, що "вже при народженні дитина має певні здібності. Це здібності генотипу" [5, с. 20]. Визначення природжених здібностей дає можливість вести мову про те, що вони існують до діяльності. А тому відпадає необхідність пов'язувати їх появу тільки з діяльністю (хоча і відокремлювати здібності від діяльності також не слід).

Наявність відмінностей в існуючих підходах до вивчення здібностей, на нашу думку, зовсім не означає, що ці підходи суперечать один одному. Адже кожен з них досліджує лише один бік проблеми і не може претендувати на її вирішення в цілому. Ми не ставили собі за мету критично оцінити кожен з існуючих підходів, з'ясувати їх переваги і викрити недоліки, а лише намагалися з'ясувати їх особливості.

При всій різноманітності підходів до вивчення проблеми здібностей ми поділяємо таке їх розуміння, коли здібності розглядаються саме як індивідуальні психологічні особливості, які пов'язані з природними передумовами і визначають успішність діяльності. Але при цьому ми не заперечуємо, що здібності ґрунтуються, перш за все, на своєрідності психічних процесів, зумовлених відповідними психофізіологічними функціями індивіда.

Вивчення літературних джерел вказує на наявність у теорії здібностей різних підходів до з'ясування структури, динаміки розвитку та діагностики здібностей особистості. Особливо яскраво відображені різні теоретичні позиції та точки зору з означених питань у зарубіжній психології та педагогіці, де існує кілька напрямів, що розглядають проблему розвитку здібностей і важливості спадкових факторів і соціального середовища для цього розвитку.

Представники біологізаторського напряму (З. Фрейд, А. Адлер, Е. Кречмер) вказують на природженість здібностей, успадкованих від батьків. Процес їх розвитку вони розглядають як автогенез (саморозвиток), заперечують детермінованість останніх соціальними умовами життя людини.

Представники другого напряму – соціальної зумовленості (О. Галич, О. Новицький) вважають, що здібності розвиваються виключно під впливом певного середовища і виховання. При цьому середовище розглядається як стійке явище, що не зазнає змін, а розвиток здібностей – як результат механічного впливу середовища на людину без урахування її активності. Цей напрям повністю заперечує внутрішню детермінацію здібностей і цілком ізолює її від індивіда.

Третій – біосоціальний напрям розвитку здібностей (Е. Торндайк, А. Роджерс) полягає у розумінні їх динаміки як результату одночасного впливу обох факторів – біологічного і соціального. Представниками цього напряму не розкривається взаємозв'язок між біологічними і соціальними факторами в розвитку особистості.

В діагностиці здібностей зарубіжні дослідники віддають перевагу тестовим методикам, а також факторному й інтерспективному аналізу. Причому, застосування цих методів дуже часто відбувається ізольовано, незалежно, що знижує об'єктивність даних про здібності і призводить до суб'єктивізму в їх оцінюванні. Багато дослідників переоцінюють кількісні і недооцінюють якісні методи дослідження здібностей. Але поряд з цим спостерігаються і комплексні дослідження (Ф. Вернан, Л. Терман, В. Штерн), у яких, крім тестів, застосовуються аналіз продуктів трудової діяльності, дані соціологічних досліджень тощо.

Походження здібностей пов'язано з розвитком, адже умовою існування здібності є її розвиток. "Питання про здібності повинне бути пов'язане з питанням про розвиток, − писав С.Л. Рубін штейн. – Пов'язати … проблему здібностей з питанням про розвиток − означає визнати, з одного боку, що здібності не можуть бути просто прищеплені ззовні, що в індивіді повинні існувати передумови, внутрішні умови для їх органічного зростання і, з іншого боку, що вини не визначені, не даються в готовому вигляді до і поза будь-яким розвитком" [6, с. 3–4]. За С.Л. Рубінштейном, розвиток здібностей відбувається за спіраллю: здібність одного рівня стає передумовою розвитку здібності більш високого рівня.

Закінчуючи аналіз підходів, які розкривають походження здібностей, ми вважаємо доцільним звернути увагу на дуже важливу обставину. У працях О.В. Брушлинського, К.М. Гуревича, А.Г. Ковальова, В.О. Крутецького, М.С. Лейтеса, В.М. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна зустрічається думка про те, що дійсності не відповідають як ті теорії, що проголошують природженість здібностей і зводять їх до задатків (теорія спадкових здібностей), так і ті теорії, які повністю ігнорують природні передумови здібностей і вважають їх зумовленими лише середовищем і вихованням (теорія набутих здібностей). У першому випадку детермінація здібностей зводиться лише до внутрішніх, у другому – тільки до внутрішніх умов, тоді як при формуванні здібностей (і психічного взагалі) зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні.

В сучасній психології склалася єдина точка зору на те, що між здібностями та основними компонентами, від яких залежить успішна діяль-

ність людини (а ними є знання, навички й уміння), не можна ставити знак рівності. Але разом з тим не можна і заперечувати діалектичний зв'язок між здібностями, знаннями й уміннями, на що звертали увагу в багатьох своїх працях і Б.М. Теплов, і М.Д. Левітов, і С.Л. Рубінштейн. Засвоєння знань і вмінь сприяє розвитку здібностей так само, як і наявність відповідних здібностей створює умови для оволодіння вміннями та знаннями. Це виявляється в тому, наскільки швидко і легко відбувається засвоєння спеціальних знань, як продуктивно ці знання застосовуються на практиці, тощо.

Висновки. Таким чином, можна вважати, що загальна обдарованість постає як якісне своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успіху в багатьох видах діяльності.

Наявність різних теорій походження та сутності здібностей знаходить відображення в різних підходах до їх типології. Огляд літературних джерел вказує на те, що основою класифікації здібностей можуть бути різні вихідні позиції. Ось тільки деякі з них: відмінність в основних видах діяльності; відмінності, пов'язані з особливостями функціонування органів чуття і вищої нервової діяльності; операційні визначення, пов'язані із застосуванням різноманітних систем тестів з наступним факторним аналізом результатів їх застосування.

Література

1. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 184 с.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.

3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.

4. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.

5. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. − 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. − 720 с.

7. Теплов Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы и их психологических проявлениях / [отв. ред. Е.А. Голубева, Е.П. Гусева]. – М. : Наука, 2004.

НІКОЛЕНКО Л.М.

СУТНІСТЬ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Сучасні тенденції розвитку інтеграційних процесів постіндустріального суспільства вимагають від особистості усвідомлення власної ролі і значення в житті, а також дій відповідно до власних переконань і цінностей.

Важливими умовами функціонування демократичного суспільства є виховання в молодого покоління толерантності і вміння знаходити компроміс. Сьогодні вища школа має сприяти розвиткові демократичної куль-

тури, формуванню в студентської молоді практичних умінь адаптуватись до життя, бути мобільними, соціально здатними до комунікації. Процеси глобалізації, що відбуваються в українському суспільстві, розширюють простір соціальної взаємодії, який, у свою чергу, збільшує значення спілкування як засобу опанування людиною конкретного простору. Метою вищого навчального закладу, крім професійного становлення особистості, стає забезпечення таких педагогічних умов, які максимально сприятимуть опануванню студентами простором соціальної взаємодії, реалізації ними основних ставлень: відкритості, поваги до інших, толерантності, готовності до сприйняття нового, співпраці, відповідальності за свої дії. При цьому підвищуються вимоги до розвитку інтегрованих умінь, котрі мають забезпечити майбутньому фахівцю високий рівень конструктивної взаємодії, універсальною формою якої виступає комунікація. Як бачимо, зовнішні обставини стимулюють і активують внутрішні можливості людини в комунікації, тобто її комунікаційний потенціал.

Питанням розробки проблеми комунікації особистості в різних аспектах сучасні науковці приділяють значну увагу. Філософсько-методологічні основи комунікації (спілкування) розглянуто в працях М. Кагана, Б. Паригіна, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект розвитку індивідуальних комунікативних можливостей вивчали О. Добрович, О. Мудрик, В. Кишницький, В. Рижов, М. Савчин, С. Терещук, Т. Титаренко. Як психологічне явище поняття “потенціал” використовував Б. Ананьєв і пов’язував його з такими ресурсами і резервами людської особистості, як обдарованість, спеціальні здібності, працездатність.

Проте і на сьогодні цей феномен потребує подальшого детального дослідження.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукових праць визначити сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену та перспективи щодо його всебічного вивчення.

Відповідно до мети визначено основні завдання:

– здійснити аналіз філософської, психолого-педагогічної і лінгвістичної літератури щодо визначення сутності понять “комунікація”, “комунікаційний потенціал особистості”;

– на основі проведеного аналізу верифікувати дефініцію “комунікаційний потенціал особистості” та визначити перспективи щодо його подальшого всебічного вивчення.

Враховуючи різні погляди дослідників на феномени “потенціал” і “комунікація”, вважаємо за необхідне насамперед звернутися до етимології слів.

“Потенціал”, “потенційний” – сили, що можуть бути задіяні та використані як можливість зростання, розвитку і саморозвитку суб’єкта, системи [5, с. 915]. Це поняття застосовують до характеристики суспільства, його окремих сфер, груп людей, індивідів у таких сполученнях, як економічний потенціал, науковий, комунікаційний та ін.

Комунікація (лат. communicatio – зв'язок, повідомлення) – спектр зв'язків та взаємодій, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаєморозуміння, сприймання, відтворення, вплив групи на людину чи однієї людини на іншу [14].

Цінною для нас у цілому аспекті є думка М. Кагана, який вважає, що поняття "комунікація" і "спілкування" необхідно розмежовувати і визначає термін "комунікація" як суто інформаційний процес передачі повідомлень, під час якого суб'єкт впливає на іншу людину як на об'єкт власної активності, а поняття "спілкування" визначає як міжсуб'єктну взаємодію, у процесі якої діяльність суб'єкта спрямовано на іншу людину як на активну унікальну істоту, а не пасивного об'єкта своєї активності. Соціальна природа людини, як зауважує М. Каган, зумовлює те, що комунікація людей є для них умовою праці, пізнання, вироблення системи цінностей, необхідних для життя.

В. Петровський також підкреслює переважно інструментальний характер комунікації, а сутність спілкування вбачає у створенні спільного змісту, що потребує досягнення взаємної ідеальної представленості взаємодіючих сторін.

На відміну від цих науковців, В. Крисько поняття "комунікація" розглядає як "зв'язок, під час якого здійснюється обмін інформацією між системами в живій і неживій природі", а поняття "спілкування" – як складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів і зв'язків між людьми, що зумовлюються потребами спільної діяльності і передбачають обмін інформацією і вироблення єдиної стратегії взаємодії. Спільною рисою цих понять науковець вважає наявність стосунків між індивідами, які є активними суб'єктами, зацікавленими в налагодженні спільної діяльності, можливість взаємного впливу в процесі обміну інформацією.

Нам імпонують погляди О. Бодальова та О. Леонтьєва, які визначають комунікацію як особливий вид діяльності, що опосередковує інші види діяльності особистості (пізнавальну, перетворювальну, оцінну), але при цьому "породжується і стимулюється ними".

На думку В. Мясищева, комунікація являє собою єдність трьох процесів: відображення, ставлення і звертання. Відображення – це сприйняття, розуміння людини людиною як суб'єкта взаємодії; ставлення – це не лише внутрішній стан людини, що виявляє її доброзичливість до іншого, а і прояв цього стану; звертання – це активність у стосунках під час спілкування.

Звернувшись до філософського енциклопедичного словника, ми виявили, що в ньому комунікацію показано як ознаку "конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, що розгортається на основі толерантності й порозуміння" [6, с. 357].

Комунікація є однією з найважливіших категорій психологічної науки. Спочатку вона розглядалася як умова і фактор людської діяльності, з часом – як особливий вид діяльності і, насамкінець, як одна із найважли-

віших умов способу життя людини. Тому особливий інтерес у межах обраного нами напряму дослідження становлять праці психологів-науковців щодо розгляду сутності процесу спілкування. Вони визначають комунікацію як:

1) міжсуб'єктну взаємодію, у якій відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами діяльності, як одну з необхідних і загальних умов формування і розвитку суспільства та особистості (А. Єрмоленко, А. Каган, В. Семіченко);

2) особливу форму взаємодії людей, у ході якої відбувається обмін інформацією, сприймання людьми один одного (О. Бодальов, М. Обозов, Л. Орбан-Лембрик та ін.);

3) один з видів діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Рижов).

Враховуючи особливу значущість взаємодії людей у колективі, ряд дослідників особливо наголошує на міжособистісному боці процесу комунікації (Г. Ложкін, Б. Ломов, Б. Паригін та ін.), зокрема підкреслюючи, що вона становить ніби внутрішній механізм життя колективу або соціального об'єднання: в процесі комунікативної взаємодії передається і засвоюється соціальний досвід, відбуваються зміни структури і сутності взаємодіючих суб'єктів, формується вся різноманітність людських індивідуальностей, відбувається соціалізація особистості.

Як бачимо, існує широкий спектр поглядів щодо розуміння феномену "комунікація" та багато його визначень. У різноманітті інтерпретацій феномену "комунікація" поступово викристалізувалися два основні підходи – інформаційний та діяльнісний. Інформаційний підхід передбачає розгляд комунікації як процесу передачі будь-якої інформації за посередництва знакових систем комунікатором та прийому її реципієнтом. Очевидним для нас є те, що цей підхід суттєво звужує поняття і не дає його повної картини. Специфіка діяльнісного підходу полягає в розгляді комунікації як особливого виду діяльності. Такий підхід дає змогу співвіднести комунікативну діяльність з іншими видами діяльності людини та зрозуміти її специфіку і місце в системі загальної життєдіяльності людини.

На наш погляд, несправедливо звужувати сутність поняття "комунікація" лише до передачі певного обсягу інформації, тому ми, підтримуючи О. Бодальова, О. Леонтьєва, С. Полякова та їх однодумців, будемо спиратися на таке визначення: "комунікація – це налагодження та розвиток контакту між людьми, в процесі якого відбувається обмін думками, почуттями, діями, вчинками, зразками поведінки" [4, с. 241] й ототожнювати його за сутнісними ознаками із поняттям "спілкування".

Важливим для нас видається дослідження О. Брудного, який розглядав методологічні аспекти проблеми комунікації особистості і відзначав залежність комунікаційної поведінки від зовнішніх умов. Комунікаційні здібності, які особистості в принципі притаманні, але реалізуються не повною мірою і не завжди, навіть у визначених суспільством межах, науковець визначав як "комунікаційний потенціал". Коли людина опиняється в

незвичних ситуаціях спілкування, її комунікаційний потенціал набуває форм реалізації, зумовлених новими взірцями міжособистісних стосунків, новими цілями [1].

Короткий словник термінів дає нам таке визначення феномену: "Комунікаційний потенціал особистості – притаманні особистості об'єктивні й суб'єктивні комунікаційні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно і є внутрішнім резервом індивіда" [14].

Як видно з означеного, комунікаційний потенціал характеризує можливості особистості як конкретного і реального учасника спільної діяльності і визначає ефективність такої участі, а відповідно, глибину і повноту входження у спільну діяльність, співпрацю, у групу, людську спільноту. Комунікаційний потенціал (за М. Каганом) визначається можливостями особистості у просторі міжособистісної взаємодії, які виявляються лише у виключних соціокультурних умовах [2]. Ці можливості реалізуються за наявності в людини комунікативних якостей, здібностей, котрі, власне, і є внутрішнім резервом особистості і забезпечують її ефективну діяльність.

Комунікаційні здібності розвиваються і формуються в спілкуванні та закріплюються у структурі особистості як своєрідна життєва позиція, як важливий чинник життєвої перспективи. Серед складових комунікаційного потенціалу виокремлюють динамічність, яка сприяє розвиткові комунікаційних здібностей, ставить перед особистістю підвищені вимоги до використання внутрішніх комунікаційних резервів, переведення їх із розряду потенційних в актуальні. Мова йде про найефективнішу реалізацію закладених у людині потенційних комунікативних можливостей, про перехід потенційного в активне, про реалізацію комунікаційного потенціалу.

Цікавою є думка В. Рижова про те, що комунікаційний потенціал особистості є надзвичайно важливим для спілкування, оскільки виступає системою властивостей, що забезпечують успішне спілкування [11]. Дослідник використовує поняття "комунікаційний потенціал особистості" в декількох значеннях. По-перше, система властивостей психологічних особливостей особистості розуміється ним як така, що набувається в реальних умовах спільної діяльності з іншими людьми і в реальному спілкуванні з ними; по-друге, комунікативні властивості характеризують особистість з погляду її можливостей як конкретного і реального учасника спільної з іншими людьми діяльності і визначають ефективність такої участі; по-третє, в особливих випадках діяльності і в специфічних ситуаціях спілкування, що ставлять до особистості підвищені вимоги, ці властивості виступають як внутрішні резерви особистості, що забезпечують її діяльність у таких умовах. У цьому плані, як зазначає автор, особливо значущими є ситуації та умови психологічної діяльності, що пов'язані з комунікативною сутністю діяльності, а також спілкування в емоційно напружених обставинах типу конфліктів тощо.

На наш погляд, на особливу увагу заслуговують також дослідження Р. Максимової, присвячені детальному вивченню структури і змісту комунікаційного потенціалу особистості. Дослідниця вважає, що можливості

особистості реалізуються за умови наявності в людини комунікаційних якостей, здібностей і визначає комунікаційний потенціал як наявність у людини певного роду комунікаційних здібностей, що характеризують її можливості у здійсненні комунікаційної діяльності [9]. На думку автора, комунікаційні можливості людини характеризуються п'ятьма показниками: комунікаційною активністю, емоційною реактивністю в спілкуванні, комунікаційним обсягом (кількістю міжособистісних контактів і часом, витраченим на спілкування) та потребою в спілкуванні. З них найбільш тісно пов'язані емоційна реактивність, комунікаційна активність та комунікаційна впевненість. У ході дослідження автор виявила й інші компоненти комунікаційного потенціалу особистості, пов'язані між собою: комунікабельність у налагодженні і підтримці контактів, уміння вільно триматися на людях, доброзичливе ставлення до інших.

Вважаємо необхідним звернутися і до наукових праць, присвячених вивченню комунікаційного потенціалу особистості в контексті професійної діяльності. Аналізуючи особистість керівника та його управлінську діяльність, Л. Орбан-Лембрик під комунікативним потенціалом особистості розуміє внутрішньо притаманні керівникові наявні комунікативні можливості, об'єктивні й суб'єктивні, які реалізуються як свідомо, так і стихійно та змінюються разом із зміною функціональної діяльності керівника. Важливим нам видається те, що при аналізі комунікативного потенціалу керівника науковець відзначає його психологічну та соціальну основи, де перша зумовлює намагання керівника максимально реалізувати свої індивідуальні властивості та характерологічні особливості у процесі спілкування, а друга враховує систему суспільних відносин, причинно-наслідкові зв'язки, соціокультурний та етнопсихологічний контекст спілкування. Автор наголошує, що комунікаційний потенціал керівника здатен змінюватися, реалізовуватися в будь-яких проявах: від свідомості до практичних дій [7].

О. Кощинець розглядає комунікаційний потенціал керівника загальноосвітньої школи і в його структурі виокремлює такі складові: комунікаційні знання, комунікаційні вміння та навички, емоційно-емпатійні можливості, перцептивно-рефлексивні особливості, потребу в спілкуванні; комунікаційну готовність до управлінської діяльності; комунікаційну програму в системі управління; соціально-психологічне відображення управлінської реальності. Автор наголошує, що управлінська діяльність керівника загальноосвітньої школи – це перш за все взаємодія між людьми, які виступають суб'єктами впливу керівника і водночас є активними учасниками управлінського процесу. А соціально-психологічний за своєю суттю управлінський процес цілком залежить від комунікаційного потенціалу керівника [8].

С. Терещук серед основних характеристик комунікаційного потенціалу вчителя виділяє такі: комунікаційні здібності, перцептивно-рефлексивні можливості, емоційно-емпатійні якості, комунікаційні вміння та навички, комунікаційні знання, мотивацію спілкування. Дослідник зазначає, що комунікаційний потенціал вчителя значною мірою зумовлений

безпосередньо активною творчою участю педагога у спілкуванні, оптимальним напруженням його психофізичних, індивідуальних властивостей, наявних комунікаційних здібностей [12].

Нас зацікавила також праця В. Пілецького, який звертає особливу увагу на аналіз психологічних складових комунікаційного потенціалу студентської групи і стверджує, що психологічні складові комунікаційного потенціалу студентської групи майбутніх менеджерів-економістів визначають показники задоволеності загальною професійною підготовкою. Такими показниками, на його думку, виступають ціннісно-орієнтаційна єдність групи, можливість саморозвитку і самовдосконалення, набуття комунікаційного досвіду, високий рівень потреби у спілкуванні, комфортне самопочуття в групі, позитивна мотивація, умови і характер спілкування в студентській групі. У свою чергу, актуалізація комунікаційного потенціалу забезпечується комунікаційними чинниками, що впливають на задоволеність, серед них: демократичний стиль керівництва у групі, діалогічний характер взаємодії, реалізація статусу особистості в позиції студента [10].

Висновки. Як свідчить вищевикладений аналіз вітчизняної і зарубіжної філософської, психолого-педагогічної і лінгвістичної літератури, вивчення категорії "комунікаційний потенціал особистості" є актуальною проблемою теорії і практики сьогодення.

Наукові пошуки психологів та педагогів дали нам змогу визначити комунікаційний потенціал особистості як сукупність потенційних можливостей особистості, що виявляються в соціокультурних умовах і забезпечують успіх у сфері міжособистісної взаємодії людей.

Водночас питанню дослідження комунікаційного потенціалу студентського об'єднання на сьогодні приділяється недостатня увага, що зумовлює потребу подальшого вивчення цього феномену в психолого-педагогічному аспекті, необхідність визначення складових комунікаційного потенціалу студентського об'єднання, педагогічних умов його реалізації та шляхів актуалізації у практиці позааудиторної діяльності.

Література

1. Брудный А.А. Знание, понимание, действительность / А.А. Брудный. – Фрунзе, 1986. – 180 с.

2. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

3. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Изд-во института практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

4. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики / С.Д. Поляков. – М. : Знание, 1993. – 241 с.

5. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 2. – 926 с.

6. Філософський енциклопедичний словник / [Національна академія наук України, ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

7. Орбан-Лембрик Л.Е. Мотиваційна сфера особистості керівника / Л.Е. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 1999. – Вип. 1. – С. 105–111.

8. Кощинець О. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / О. Кощинець ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.

9. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Р.А. Максимова. – Л., 1981. – 191 с.

10. Пілецький В.С. Комунікаційний потенціал студентської групи як чинник успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук. / В.С. Білецький. – Івано-Франківськ, 2003. – 195 с.

11. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук / В.В. Рыжов. – М., 1995. – 37 с.

12. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікаційного потенціалу вчителя : дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / С.В. Терещук. – Івано-Франківськ, 2001. – 190 с.

13. Дмитренко Т.О. Сутність комунікації як універсальної форми соціальної взаємодії людей [Електронний ресурс] / Т.О. Дмитренко // Вісник ХДАК. – Х., 2010. – Вип. 30. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkhdak/2010_30/V30-2-2.pdf.

14. Короткий термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ttp://books.br.com.ua/44827.

ПИЗІНА Є.В.

ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАННЯХ

Інтерес багатьох дослідників до проблеми професійної підготовки перекладачів у вищих технічних навчальних закладах зумовлений об’єктивною необхідністю збільшити кількість конкурентоспроможних технічних перекладачів і підвищити рівень професійної підготовки випускників ВНЗ. Тим не менше, питання наближення рівня професійних умінь та навичок молодих спеціалістів у галузі технічного перекладу до реальних вимог ринку перекладацьких послуг досі залишається невирішеним через відсутність єдиної концепції підготовки фахівців цього напряму, яка б ураховувала всі аспекти перекладацької діяльності. Одним з можливих кроків до подолання цієї проблеми може стати впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку перекладачів у вищих технічних навчальних закладах.

Цікавість наукової спільноти до питань реалізації та впровадження компетентнісного підходу зумовила появу значної кількості досліджень, присвячених визначенню поняття “професійна компетентність” і виділенню її основних складових. Аналіз науково-педагогічної літератури й останніх досліджень, присвячених питанню професійної підготовки спеціалістів різних напрямів, а також проблемі професійної підготовки технічних перекладачів, свідчить про те, що проблема професійної компетенції

фахівця взагалі, у тому числі в галузі технічного перекладу, досліджувалася у таких напрямах:

– визначення поняття “професійна компетентність” (В. Буряк, В. Гриньова, І. Зимня, В. Ісаєв, В. Лозова, А. Маркова, І. Родигіна, А. Хуторськой);

– дослідження реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті (Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Пуховська);

– дослідження професійної педагогічної компетенції (І. Ісаєв, В. Лозова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, Е. Шиянов);

– формування різних аспектів перекладацької компетенції (Н. Гавріленко, В. Золотухіна, М. Інютін, Т. Кириченко, Ю. Комендровська, В. Коміссаров, Л. Куплевацька, Л. Латишев, О. Матвєєва, Р. Міньяр-Бєлоручєв, О. Морозова, Н. Новосєльцева, В. Провоторов, І. Халєєва).

Разом з тим у педагогічні науці, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі перекладацької компетенції, поза увагою науковців залишаються концепції перекладацької компетенції, розроблені європейськими та азійськими дослідниками. Ми вважаємо таке упущення дуже прикрим, оскільки, на нашу думку, дослідження досвіду, набутого зарубіжними науковцями, сприятиме поглибленню розуміння поняття перекладацької компетенції та її структури й слугуватиме додатковим підґрунтям упровадження компетентнісного підходу в підготовку перекладачів в умовах вітчизняної вищої освіти.

Актуальність заявленої проблеми, об’єктивна потреба у формуванні професійної компетентності технічних перекладачів під час їхньої професійної підготовки у вищих технічних навчальних закладах, недостатнє теоретичне обґрунтування підготовки технічних перекладачів узагалі зумовили ***мету статті*** – проаналізувати погляд на поняття перекладацької компетенції та її структуру, який склався у зарубіжних дослідників та висвітлений у зарубіжних (англомовних) науково-педагогічних виданнях.

Протягом останніх трьох десятиліть зарубіжні вчені зараховують перекладацьку компетенцію до найбільш важливих понять професійної підготовки перекладачів, адекватне визначення якого дасть змогу уточнити зміст і завдання професійної підготовки технічних перекладачів.

Незважаючи на великий досвід відповідних досліджень, зарубіжні дослідники досі не дійшли згоди щодо визначення перекладацької компетенції та виділення її основних складових. Протягом значного часу проблему становив навіть сам термін – донедавна в англомовних дослідженнях, присвячених особливостям перекладацької діяльності й підготовки професійних перекладачів, можна було зустріти терміни *transfer competence* (передавальна компетенція, компетенція перенесення) [10], *translational competence* (перекладна компетенція) [5; 18], *translator competence* (компетенція перекладача) [7], *translation performance* (виконання перекладу) [20], *translation ability* (здатність до перекладу) [8; 15] або навіть “*translation skills*” (навички перекладу) [8]. Сьогодні більшість дослідників використовують термін *translation competence* (перекладацька компетенція), хоча пи-

тання щодо його визначення й досі залишається відкритим, а її структура – остаточно не сформована.

Протягом тривалого часу дослідники, які використовували поняття "перекладацька компетенція" [5; 7; 10; 18], не вважали за потрібне наводити його визначення. Перше визначення перекладацької компетенції знаходимо у В. Вілса, який розглядав перекладацьку компетенцію як "інтерлінгвальну суперкомпетенцію (interlingual supercompetence), в основі якої лежать вичерпні знання мов оригіналу та перекладу (у тому числі прагматики тексту) і яка становить собою здатність поєднувати дві одномовні компетенції на більш високому рівні". [19] Таким чином, незважаючи на використання поняття "суперкомпетенція", бачимо, що у своєму визначенні його автор не виходить на межі знання мов і вміння їх використовувати.

На сучасному етапі європейські й азійські дослідники поняття перекладацької компетенції розглядають як складну, багатокомпонентну структуру, в основі якої лежать уміння та навички перекладача. Так, Р. Белл визначає перекладацьку компетенцію як "знання та навички, необхідні перекладачеві для здійснення перекладу", Д. Келлі – як макрокомпетенцію, яка охоплює знання, навички й установки, які перекладач використовує в повсякденній професійній діяльності, а Х. Альбір – як "знання того, як перекладати" [1; 6; 9; 11].

Виходячи з розуміння перекладацької компетенції як важливої властивості перекладача, яка лежить в основі перекладацької діяльності й від якої залежить її успіх, Д. Мандей розглядає цю компетенцію як таку, що дає перекладачеві можливість "виконувати когнітивні операції (cognitive operations), необхідні для адекватного здійснення процесу перекладу" [17]. Нарешті, дослідна група у проблемах формування й оцінювання перекладацької компетенції (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) визначає перекладацьку компетенцію як експертне процедурне знання; систему взаємопов'язаних компетенцій, які лежать в основі перекладацької діяльності, прямо вказуючи на дві визначні особливості професійної компетенції перекладача: 1) перекладацька компетенція являє собою процедурне знання, тобто таке, яке описує правила перетворення (алгоритми, методики, інструкції) об'єктів предметної галузі, а не лише знання про них; 2) перекладацька компетенція складається з кількох взаємопов'язаних компонентів [12; 13]. Останнє твердження слід, на нашу думку, розглядати в контексті професійної підготовки перекладачів, а саме: процес формування перекладацької компетенції має бути системним, оскільки недостатня сформованість одного компонента неминуче позначиться на професійній компетенції перекладача в цілому.

Отже, на підставі проведеного аналізу можемо стверджувати, що зарубіжні вчені, які опікуються проблемою перекладацької компетенції, виділяють такі характерні ознаки цього поняття:

– це сукупність знань і навичок перекладача, що лежить в основі або допомагає перекладачеві здійснювати професійну діяльність;

– ті знання, які можна віднести до перекладацької компетенції, мають процедурний характер, тобто є знаннями "як";

– перекладацька компетенція становить собою систему знань і навичок, компоненти якої є взаємопов'язаними.

Зрозуміло, що всі наведені визначення аж ніяк не можна назвати достатньо точними й адекватними, оскільки вони, на нашу думку, або не є всеохопними і тому підлягають доопрацюванню, або не є однозначними й припускають наявність різночитань. Тим не менше, зроблений нами аналіз слугує на користь реалізації мети нашого дослідження, а саме: визначенню того, що являє собою перекладацька компетенція.

Різні погляди на визначення перекладацької компетенції не сприяли виробленню єдиного погляду на те, з яких компонентів вона складається. Проведений нами аналіз англомовних науково-педагогічних видань показав, що на сьогодні існує два основні підходи до моделювання перекладацької компетенція, які умовно можна назвати педагогічним та емпіричним.

Автори, які дотримуються педагогічного підходу, виходять із потреби готувати кваліфікованих перекладачів, тому в основі їх методології лежить педагогічна наука. Основоположниками цього підходу можна назвати М. Орозко, С. Себокову та К. Шеффнер, які окремо одна від одної визначили складові перекладацької компетенції, формуванню яких має бути присвячена професійна підготовка майбутніх перекладачів. Сутність виділених компетенцій в усіх дослідниць більшою або меншою мірою збігається, тому ми вважаємо доцільним подати результати їхніх досліджень у вигляді таблиці [3; 16].

Позитивною рисою педагогічного підходу, безперечно, є виділення складових перекладацької компетенції саме з урахуванням потреб професійної підготовки майбутніх перекладачів та інтерпретація специфіки перекладацької діяльності з позиції навчання. Водночас слід відзначити такі відмінності в розумінні дослідниками деяких ключових положень, а саме:

– різне розуміння того, яке місце у професійній компетенції перекладача посідає рівень його знання мов оригіналу та перекладу;

– різне розуміння того, яке місце в перекладацькій діяльності (і, відповідно, у професійній підготовці майбутніх перекладачів) посідає використання перекладацького інструментарію і що саме слід розуміти під цим поняттям;

– різний погляд на те, чи впливають на перекладацьку діяльність психофізіологічні якості перекладача та його аналітичні вміння й чи можна їх формувати під час навчання.

Ми вважаємо, що наявність таких різночитань істотно збіднює педагогічний підхід і може стати на заваді впровадженню його в професійну підготовку перекладачів.

В основі моделей, створених у межах емпіричного підходу, лежать експериментальні дослідження, під час яких досліджувалися різні аспекти перекладацької діяльності, вплив лінгвістичних й екстралінгвістичних факторів на процес перекладу, особливості прийняття перекладацьких рішень тощо.

Таблиця

Складові перекладацької компетенції з позиції професійної підготовки перекладача (за матеріалами досліджень К. Шеффнер, М. Орозко та С. Себокової)

<table>
<tr><th>К. Шеффнер</th><th>С. Себокова</th><th>М. Орозко</th></tr>
<tr><td colspan="2">лінгвістична
знання мов, з якими працює перекладач</td><td>комунікативна
система знань та навичок, які лежать в основі мовного спілкування</td></tr>
<tr><td colspan="2">культурна</td><td>екстралінгвістична</td></tr>
<tr><td colspan="3">сукупність знань про культуру, історію, соціальні, політичні й економічні реалії життя носіїв цих мов та спеціальні знання, які перекладач використовує відповідно до потреб конкретної ситуації перекладу</td></tr>
<tr><td colspan="3">власне перекладацька
здатність перекладача створити текст перекладу, причому такий, який повністю відповідає нормам мови перекладу</td></tr>
<tr><th>К. Шеффнер</th><th>С. Себокова</th><th>М. Орозко</th></tr>
<tr><td>текстоутворювальна
сукупність знань про текстові жанри, які існують у мовах, використовуваних викладачем, правила й особливості їх побудови</td><td colspan="2">–</td></tr>
<tr><td colspan="2">професійна
сукупність знань з тієї професійної галузі, до якої належить перекладений текст</td><td>–</td></tr>
<tr><td>–</td><td colspan="2">інструментальна
сукупність навичок використання технічних засобів
сукупність знань про особливості перекладацької діяльності;
сукупність знань про джерела інформації, перекладацький інструментарій і технічні засоби, які перекладач може використовувати у професійній діяльності; про ринок перекладацьких послуг</td></tr>
<tr><td colspan="2">дослідницька
здатність майбутнього перекладача здобувати нові знання</td><td>–</td></tr>
<tr><td colspan="2">–</td><td>психофізіологічна
здатність перекладача використовувати внутрішні психомоторні, когнітивні й установлювальні ресурси</td></tr>
<tr><td colspan="2">–</td><td>стратегічна
сукупність свідомих і несвідомих, вербальних і невербальних процедур, використовуваних перекладачем для вирішення проблем, які виникають під час перекладу</td></tr>
</table>

Одним з перших займатися проблемою визначення рівня перекладацької компетенції з позиції перекладацької практики, у тому числі досліджувати потенціальне використання тестування для виділення її компонентів, почав С. Кемпбелл. Виходячи з результатів своїх досліджень, він сформулював дві складові перекладацької компетенції: *особистісну* як сукупність психологічних якостей та установок перекладача, які він реалізує під час виконання професійних завдань (наприклад, його схильність до прийняття ризикованих перекладних рішень або наполегливого відстоювання власної позиції безвідносно до того, наскільки вона є правильною чи обґрунтованою) та *власне перекладацьку* як сукупність специфічних для двомовного спілкування вмінь та навичок, що власне і дають змогу виконувати ці професійні завдання, яка, у свою чергу, включає *мовну компетенцію в мові перекладу* (визначає здатність перекладача створювати текст мовою перекладу із дотриманням усіх норм та правил), *лексичну компетенцію кодування значення* (визначає здатність перекладача правильно та повно використовувати словниковий склад мов, із якими він працює) і *лексичну компетенцію перенесення значення* (визначає здатність перекладача використовувати словниковий склад мови перекладу відповідно до норм цієї мови) [2].

Хоча таке розуміння перекладацької компетенції співвідноситься із визначенням цього поняття, розробленим В. Вілсом, його аж ніяк не можна вважати таким, що задовольняє наші потреби, оскільки зведення перекладацької компетенції до знання мови та вміння користуватися нею не відповідає реаліям професійної перекладацької діяльності й може розглядатися лише як відправна точка в подальших дослідженнях.

Послідовники С. Кемпбелла (Д. Келлі, Б. Енглунд, В. Пеллатт та К. Гріффітс) погодилися б із нашою точкою зору, оскільки у своїх дослідженнях вони приділяли більше уваги “немовним” знанням та навичкам, без яких неможлива професійна перекладацька діяльність. Зокрема серед виділених ними (разом чи окремо) компетенцій слід відзначити *комунікативну* компетенцію [6; 14]; *мовну* компетенцію [4]; *стилістичну* компетенцію [4]; *текстоутворювальну* компетенцію як здатність створити текст, який повністю відповідає конкретній ситуації [4; 6]; *культурну* компетенцію як сукупність знань про культуру носіїв цих мов [4; 6]; *інструментальну* компетенцію як сукупність умінь і навичок, які дають перекладачеві змогу використовувати різноманітні допоміжні засоби (словники, енциклопедії, термінологічні бази даних, інтернет-ресурси) [4; 6; 14]; *психофізіологічну*, або *установлювальну*, компетенцію [6; 14]; *міжособистісну* компетенцію [6; 14]; *організаторську* та *організаційну* компетенцію [14]; *прагматичну* компетенцію [4]; *креативну* компетенцію й компетенцію *винахідливості* [14]; *маркетингову* компетенцію як здатність продати результат своєї праці [14] тощо.

Представники емпіричного підходу, таким чином, значно ширше, ніж представники педагогічного, розуміють поняття перекладацької компетенції, що дало їм змогу звернути увагу на особливості перекладацької

діяльності, які зазвичай залишаються поза увагою професійної підготовки перекладачів, що не може не позначитися на якості професійної перекладацької діяльності. Так, до безперечно позитивних якостей, притаманних емпіричному підходові, ми зараховуємо розгляд комунікативної компетенції як: 1) базової складової перекладацької компетенції; 2) складної компетенції, яка являє собою комплекс компонентів, пов'язаних із володінням мовою; виділення таких важливих характеристик особистості перекладача, як творчість, креативність і винахідливість; акцент на здатності перекладача планувати й організовувати свою професійну діяльність, отримувати додаткову інформацію від компетентних осіб та за допомогою спеціальних джерел інформації ресурсів і оптимізувати процес перекладу за допомогою технічних засобів; зазначення необхідності навчити перекладача не тільки перекладати, а й продавати результат своє праці тощо.

Однак при цьому ми вважаємо, що представники цього підходу також не змогли розробити єдину точну й злагоджену модель перекладацької компетенції, яка б ураховувала всі особливості перекладацької діяльності й могла бути із певним доопрацюванням упроваджена до вітчизняної системи професійної підготовки технічних перекладачів.

Найбільш завершеною постає, на нашу думку, модель перекладацької компетентності, розроблена членами дослідної групи з проблем формування та оцінювання перекладацької компетенції (PACTE), створеної на базі Автономного університету Барселони (Іспанія) [12; 13]. Опублікована у 2010 р. цією групою модель перекладацької компетентності включає п'ять основних компонентів:

– *білінгвальна* компетенція, яка включає знання, необхідні для двомовного спілкування, у тому числі прагматичну та соціолінгвістичну інформацію, знання про словниковий склад обох мов, їхню граматичну структуру, правила сполучуваності компонентів у тексті, правила побудови текстів тощо;

– *екстралінгвістична* компетенція як сукупність знань про світ взагалі та носіїв мов, використовуваних під час перекладу зокрема;

– *інструментальна* компетенція як сукупність навичок використання у процесі перекладу джерел інформації та комунікативних технологій (словників, енциклопедій, граматичних довідників, підручників зі стилістики, електронних корпусів текстів, пошукових систем тощо);

– *стратегічна* компетенція, яка визначає здатність перекладача ефективно виконувати перекладацькі завдання та розв'язувати проблеми, що виникають у процесі перекладу. Автори моделі наголошують на тому, що оволодіння стратегічною компетенцією має особливе значення для успішної перекладацької діяльності, оскільки саме завдяки цій компетенції перекладач отримує здатність планувати процес виконання перекладацького завдання й оцінювати його, активізувати інші складові перекладацької компетенції, знаходити й розв'язувати проблеми, що виникають під час перекладу;

– *психофізіологічна* компетенція як сукупність пізнавальних і психологічних особливостей (пам'ять, сприйняття, увага) перекладача, його установок (допитливість, наполегливість, ретельність, критичне мислення) і особистісних якостей (креативність, логічність, здатність до аналізу та синтезу тощо).

Наведена модель розглядає перекладацьку компетентність як складну багатоскладову й багаторівневу систему, яка включає всі характерні особливості професійної діяльності перекладача, у тому числі безпосередньо не пов'язані зі здійсненням перекладу, і тому, на нашу думку, може бути взята за основу нашої власної моделі перекладацької компетенції.

Слід зазначити, що завдання створення адекватної моделі перекладацької компетентності, незважаючи на отримані досягнення, може ще довго залишатися невирішеним, однак усіх дослідників цього питання об'єднує прагнення повною мірою розкрити специфіку цього складного, багатоаспектного поняття.

Висновки. Підбиваючи підсумки нашого аналізу, маємо зауважити:

– у західній науково-педагогічній літературі викладено різні погляди на визначення поняття "перекладацька компетенція" та підходи до виділення її складових;

– більшість дослідників погоджуються з тим, що під поняттям "перекладацька компетенція" слід розуміти складну систему знань, умінь та навичок перекладача, які він реалізує під час перекладу;

– в основі підходів до виділення структури перекладацької компетенції лежать конкуренті завдання, які мають розв'язати представники світової наукової спільноти. Представники педагогічного підходу виходять з потреби підготувати компетентного фахівця, перекладача, здатного успішно виконувати професійні завдання. Метою представників емпіричного підходу є експериментально з'ясувати, як взаємодіють різні компоненти перекладацької компетенції і як ця взаємодія впливає на результат перекладу.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення власної моделі перекладацької компетенції та її експериментальну перевірку в системі підготовки перекладачів.

Література

1. Bell R.T. Translation and Translating / R.T. Bell. – London : Longman, 1991. – P. 43.

2. Campbell Stuart J. Towards a Model of Translation Competence / J. Stuart Campbell // Translators' Journal. – Vol. 36. – № 2–3, 1991. – P. 329–343.

3. Developing Translation Competence. Edited by Christina Schäffner and Beverly Adab. – John Benjamins Publishing Co, Amsterdam, The Netherlands, 2000. – 250 p.

4. Englund Dimitrova, Birgitta. Expertise and explicitation in the translation process. – John Benjamins Publishing Co, Amsterdam, The Netherlands, 2005. – 304 p.

5. Hansen G. Success in Translation / G. Hansen. – In Perspectives : Studies in Translatology, 1997. – P. 201–210.

6. Kelly D. A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice / D. Kelly. – Manchester, St Jerome, 2005.

7. Kiraly D.C. Pathways to Translation / D.C. Kiraly. – The Kent State University Press, 1995.
8. Lowe P. Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating. In M.G. Rose (ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. – American Translators Association Series. – Vol. 1. – New York : SUNY Binghamton Press, 1987. – P. 53–61.
9. Martínez Melis N. Assessment In Translation Studies. Research Needs / Melis N. Martínez, A.H. Albir // Translators' Journal. – 2001. – Vol. 46. – № 2. – P. 272–287.
10. Nord C. Text Analysis in Translation / C. Nord. – Amsterdam, Rodopi, 1991.
11. Orozco M. Measuring Translation Competence Acquisition / M. Orozco, A.H. Albir // Translators' Journal. – 2002. – Vol. 47. – № 3. – P. 375–402.
12. PACTE group. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues // Translators' Journal. – 2005. – Vol. 50. – № 2. – P. 609–619.
13. PACTE group. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model Project and Dynamic Translation Index. In O'Brien, Sharon (ed.) *IATIS Yearbook 2010*, Londres, Continuum.
14. Pellatt, Valerie, Griffiths, Kate. Teaching and Testing Interpreting and Translating. – Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, Germany, 2010. – 338 p.
15. Pym, Epistemological problems in translation and its teaching. – Teruel, Caminade, 1993.
16. Šeböková, S. Comparing translation competence. – M.A. Brno, Masaryk University, 2010. – P. 56–57.
17. The Routledge companion to translation studies / [ed. Jeremy Munday]. – Routledge, New York, USA, 2009.
18. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond / G. Toury. – John Benjamins Publishing Co, Amsterdam, The Netherlands, 1995.
19. Wilss W. The Science of Translation / W. Wilss. – Tübingen, Gunter Narr, 1982. – P. 58.
20. Wilss W. Towards a Multi-facet Concept of Translation Behavior / W. Wilss. – 1989. – № 34. – P. 129–149.

РЕЗУНОВА О.С.

ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ МІЖНАРОДНОГО СПІЛКУВАННЯ

На сьогодні особливо гостро відчувається значний вплив інтернаціоналізації, глобалізації та інтеграційних процесів, які охоплюють весь світ. Усе більше підприємств здійснюють свої операції на території багатьох країн одночасно. Актуальною для ведення агробізнесу стає проблема вивчення культурних особливостей та менталітету окремих національностей. Важливою є здатність виявляти та використовувати особливості національних культур для створення унікальних конкурентних переваг на міжнародному ринку.

Гостро відчувається ця проблема у вищих навчальних закладах, тому що саме їх випускники мають стати кваліфікованими кадрами, здатними зіграти ключову роль у спілкуванні з представниками різних культур. Сучасному суспільству потрібні фахівці, здатні вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, здійснювати повноцінні контакти з пред-

ставниками інших країн і культур у різних сферах людської діяльності, активно реалізовувати свій особистісний потенціал у професійній та творчої діяльності.

В останні роки в результаті міжнародної інтеграції та процесу глобалізації посиленно розвивається міжнародне співробітництво. У цьому процесі активною стороною виступають також студенти, які проходять різні види практик та стажувань за межами України.

Більшість останніх розробок, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур, належать американським та західноєвропейським дослідникам (У. Гудікунст, С. Кім, С. Кітаяма, Г. Маркус, Р. Нісбетт, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстед та ін.) і базуються на аналізі культурних систем за чотирма основними параметрами (владна дистанція, уникнення ситуацій непевності, індивідуалізм vs. колективізм, маскулінність vs. фемінінність) та встановленні кореляцій між ними та певними культурними проявами.

Доцільність паралельного вивчення мови та культури, а також проблему формування компонентів комунікативної компетенції у процесі підготовки учнів та студентів до міжкультурної комунікації розглядають багато вчених-методистів як на різних ступенях загальноосвітньої школи (М.В. Баришников, Л.П. Голованчук, О.О. Коломінова, О.Г. Оберемко, О.М. Осіянова, М.А. Саланович), так і в межах підготовки студентів мовних (Н.Ф. Бориско, Л.С. Дімова, С.Ю. Ільїна, Т.П. Черепанова, Т.О. Яхнюк) і немовних спеціальностей (Н.Б. Ішханян, Л.П. Каліберда, Ю.М. Петрусенко, В.М. Топалова) вищих навчальних закладів.

Проте проблеми підготовки майбутніх економістів-аграріїв до крос-культурної комунікації все ще залишаються невизначеними.

Мета статті – визначити роль міжнародного спілкування в процесі формування крос-культурної компетенції майбутніх економістів аграрних ВНЗ.

Організація міжнародного обміну досвідом, здобуття грантів на науково-дослідну роботу, входження до консорціумів університетів для участі в конкретних проектах – це питання, безперечно, актуальні сьогодні. Реалізація освітніх проектів дає змогу вдосконалювати систему акредитації та підвищувати якість освіти в Україні, узгодити систему вищої освіти з потребами ринку праці, рухатися в напрямі Болонського процесу. Серед нових тенденцій системи освіти – інтеграція систем різних типів і створення інтернаціональних зв’язків з метою зміцнення локальних систем.

Сьогодні студенти і випускники вузів мають чудову можливість пройти виробничу практику – одну з найважливіших форм професійної підготовки майбутніх спеціалістів у різних галузях – за кордоном. Мета виробничої практики – закріплення, поглиблення і розширення навичок, здобутих студентами в процесі навчання, формування в них системи професійних вмінь і навичок згідно з профілем спеціальності, підготовка студентів до самостійної роботи.

Основними завданнями виробничої практики є:

– забезпечення цілісної підготовки студента до основних етапів професійної діяльності;

– послідовне розширення вмінь та навичок;

– нерозривний зв'язок практичного навчання з теоретичним.

Крім роботи і мовної практики, стажисти знайомляться з культурою іншої країни, з методами ведення бізнесу і, нарешті, зав'язують ділові знайомства.

Існує безліч програм стажувань за кордоном. Розробляють їх у країнах, зацікавлених у поширенні і популяризації своїх принципів і моделей ведення бізнесу й управлінської діяльності. Ці програми проводять вітчизняні і зарубіжні організації – посередники між департаментами різних держав і споживачами. Їх можна порівняти з туристичними агентствами, але вони організовують не відпочинок, а навчання й роботу.

Всі програми розраховані на те, що молоді професіонали в процесі стажування здобувають необхідні знання і досвід для організації власного бізнесу на батьківщині. У подібний процес навчання й обміну досвідом залучені США, Канада, Австралія, Нова Зеландія, Німеччина, Велика Британія, Ірландія, Мальта, Австралія, Іспанія, Італія, Франція та інші країни.

Найчастіше вітчизняні компанії з організації навчальних поїздок пропонують стажування у сфері готельного і туристичного бізнесу. У зарубіжних компаніях асортимент більш цікавий: менеджмент медичних установ, педагогічна діяльність, бізнес і комерція, фінанси, бухгалтерія, маркетинг; бібліотекознавство, право, реклама, друкарська справа, зв'язки з громадськістю, веб-дизайн, шоу- і арт-бізнес, цивільна інженерія, програмування й IT, дизайн та архітектура.

У кожній країні своє ставлення до стажистів. Так, у Європі стажування в основному неоплачувані: студент-практикант живе повністю за рахунок батьків або опікунів. Обов'язковим пунктом є навчання мови і вузькопрофесійних предметів. Стажування, як правило, короткострокові – декілька місяців. Після закінчення видають сертифікат встановленого в країні перебування зразка.

Embassy CES (Велика Британія) – програма розрахована на 12 тижнів: шість тижнів навчання плюс шість тижнів стажування. Заробітна плата не передбачена. Спочатку проводиться курс англійської мови, потім стажування, після якого стажист повертається в мовну школу на два тижні для закріплення спеціалізованої лексики і підготовки звіту про роботу. Після закінчення видають сертифікат Cambridge Certificate in Work Experience (Basic Certificate) і сертифікат Embassy CES.

У США практикантів розцінюють як працівників, а не учнів. Тому всі стажування оплачує працедавець, немає ввідного курсу в спеціалізацію та уроків англійської мови. Потрібні практиканти, які вже достатньою мірою освоїли англійську і теорію за своєю спеціальністю. Американці живуть за принципом: "Краще навчання – це робота!".

SMG (США) – 6, 12 і 18 місяців плюс місяць на відпустку, під час якої можна подорожувати країною. Оплачувана практика (мінімальна годинна ставка $5,75) в одній з американських компаній, навчання не передбачене. Програма розрахована на студентів денних відділень четвертих – п'ятих курсів ВНЗ і аспірантів, які недавно закінчили ВНЗ, добре володіли англійською мовою і мають досвід роботи за фахом.

PLI (Канада) – 8 тижнів і більше. Під час стажування заробітну плату не виплачують. Програма поділена на підготовчі курси з англійської мови і навчальну практику. Учасникові програми повинно бути не менше ніж 20 років, вимоги до мови високі: рівень, еквівалентний TOEFL 185.

Уряд Австралії зацікавлений у залученні молодих фахівців, тому недавно вступила в дію віза Paid trainee visa 442, що дає можливість після закінчення програми стажування продовжити візу або переоформити на постійну. Разом з оплачуваними стажуваннями в Австралії діє декілька державних імміграційних програм.

Trainee New Zealand (Нова Зеландія) – шість місяців плюс місяць для подорожей з можливістю продовження візи ще на півроку. Проходить за підтримки уряду Нової Зеландії, що забезпечує учасникові дозвіл на роботу в цій країні на термін від 6 до 12 місяців. Спочатку стажування оформляють на шість місяців, а потім воно може бути продовжено ще на півроку за угодою учасника і працедавця. Після закінчення програми можна залишатися в країні до трьох місяців як турист (для наших співгромадян при цьому необхідно отримати туристичну візу).

В Австралії пропонують стажування у сфері туристичного, готельного і ресторанного бізнесу. Можна заробити й окупити свої витрати. Середня зарплата становить 7–8 австралійських доларів на годину при робочому тижні 35–40 годин. Рівень мови вище за середній/високий, TOEFL 550 [4].

Україна інтенсивно розробляє нові освітні технології, розвитку яких сприяє і програма Європейської комісії TEMPUS (Trans-European Mobility Program for University Studies). Ця програма спрямована на вдосконалення системи вищої освіти (в тому числі й аграрної) в країнах-партнерах на основі збалансованої співпраці з навчальними закладами країн – членів Європейського Союзу. Головне призначення програми – транс'європейська мобільність у сфері університетської освіти. Керівництво програмою здійснює Європейська комісія – Генеральна дирекція з освіти та культури (Брюссель, Бельгія). Технічну підтримку програми забезпечує Департамент TEMPUS-ERASMUS MUNDUS Європейського фонду освіти (Турін, Італія).

Діяльність програми TEMPUS пов'язана з наданням грантів на освітні проекти трьох видів: спільні європейські проекти, структурні та додаткові заходи, індивідуальні гранти на мобільність. Фінансування проектів здійснюється за допомогою надання грантів університетам-учасникам (членам консорціуму) на два або три роки.

Проект передбачає:

– інтенсивну мовну підготовку викладачів;

– стажування викладачів у найпотужніших університетах Європи з метою підготовки нових навчальних курсів;

– придбання комп'ютерної та офісної техніки;

– придбання навчальної літератури, підписка на періодичні видання;

– публікація наукових, навчально-методичних матеріалів;

– проведення міжнародних конференцій, семінарів, круглих столів за участю зарубіжних фахівців.

Набутий досвід у період виробничого стажування та навчання за кордоном підвищує професійний рівень майбутнього фахівця сільського виробництва, дає можливість підготовки матеріалів для захисту дипломних і дисертаційних робіт, розширює його кругозір, покращує мовну практику, удосконалює крос-культурну компетентність і навички творчого підходу до вирішення різних питань, дає можливість упровадження нових ідей у період становлення і розвитку ринкових відносин у сільському господарстві нашої країни.

Дослідна робота проводилась на базі Дніпропетровського державного аграрного університету, а саме: вивчалися можливості міжнародне стажування студентів та викладачів.

З року в рік поширюється міжнародна та зовнішньоекономічна діяльність агроуніверситету з університетами та науково-дослідними центрами Європи, Азії й Америки. На сьогодні Дніпропетровський державний аграрний університет має тісні партнерські зв'язки з університетами таких штатів США, як Вірджинія, Огайо, Каліфорнія, Пенсильванія, Іллінойс, університетами Західного Онтаріо (Канада), м. Кордови (Іспанія), Плімутським (Великобританія), Боннським (Німеччина), Празьким (Чехія) та ін. Вони здійснюються за різними напрямами: науково-дослідним, навчально-методичним, включаючи виробниче стажування викладачів і студентів.

Зараз на розгляді Європейської комісії знаходиться ряд спільних проектів з університетами Німеччини, Нідерландів, Іспанії, Чехії та ін.

Особливе значення в агроуніверситеті приділяється виробничому стажуванню за кордоном. За останні роки на рослинницьких та тваринницьких фермах Великобританії пройшли виробниче стажування 268 осіб; Чехії – 14; Данії – 11; Франції – 9, Іспанії – 25 студентів та наукових і педагогічних працівників університету.

Стажування здійснюється на високоефективних фермах, що позитивно впливає на формування майбутніх фахівців сільського господарства. Це особливо важливо в період реформування агропромислового комплексу. Досвід зарубіжних ферм щодо організації виробництва і переробки сільськогосподарської продукції, впровадження передових технологій, використання сучасної техніки, маркетингові дослідження, бізнес-плани, вирішення соціально-економічних проблем, безсумнівно, мають позитивний вплив на підвищення економічної ефективності ферм та інших нових агроформувань на Україні.

Серед ряду проектів, у яких бере участь агроуніверситет, підписано угоду з Інститутом сільськогосподарської техніки Боннського університету ім. Фрідріха Вільгельма з навчання аспірантів і бакалаврів. Згідно з домовленістю, шість представників університету, які рекомендуються для на-

вчання, отримали стипендії за програмою Леонарда Ейлера (ДААД, Німеччина), які дають можливість глибше вивчити німецьку мову, провести ряд наукових дослідів та успішно захистити німецькою мовою дипломи міжнародного зразка.

Проводила роботу бізнес-школа Ричарда Айві Університету Західного Онтаріо (Канада), в якій щорічно навчалися та отримували сертифікати міжнародного зразка 42–50 студентів, викладачів та спеціалістів АПК.

У 2007 р. Дніпропетровський державний аграрний університет, увійшовши до консорціуму чотирьох університетів, разом з Університетом Амстердама (м. Амстердам, Нідерланди), Університетом Георга-Августа, (м. Геттінген, Німеччина) і Дніпропетровським університетом економіки та права, одержав грант на Спільний європейський проект з метою розробки та ліцензування програми підготовки магістрів зі спеціальності 8.000013 – Бізнес-адміністрування [5].

Міжнародне співробітництво позитивно впливає на формування нової творчої особистості, на вдосконалення та укріплення матеріально-технічної бази та науково-дослідних винаходів, придбання сучасної навчально-методичної літератури та різних матеріалів, підвищення професійного рівня професорсько-викладацького складу і студентів з урахуванням досвіду праці зарубіжних університетів.

Висновки. Оцінюючи в цілому позитивність міжнародного співробітництва, необхідно відзначити, що життя, науково-технічний прогрес ставить аграріям все нові й нові сучасні вимоги, тому завдання полягає в постійному розширенні і зміцненні ділового міжнародного співробітництва. Таким чином, агроуніверситети матимуть ще більш міцну сумісну плідну співпрацю із зарубіжними партнерами, науково-освітянські традиції, відповідну матеріально-технічну базу, чітку цілеспрямованість і науково-педагогічний потенціал, здатний забезпечити потреби сільського господарства кадрами високої кваліфікації, надати виробництву необхідну наукову допомогу і цим зробити свій внесок у розвиток сільського господарства.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є процес розширення і зміцнення міжнародних зв’язків з метою вдосконалення крос-культурної компетентності майбутніх аграріїв.

Література

1. Калиберда Л.П. Кросс-культурный менеджмент и формирование культурной компетенции студентов / Л.П. Калиберда // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – 2006. – Вип. 1 (4). – С. 51–54.

2. Петрушенко Ю.М. Когнітивна концепція крос культурного менеджменту / Ю.М. Петрушенко, Т.А. Голець // Вісник СумДУ. Серія: Економіка. – 2008. – № 1. – С. 120–128.

3. Byram M. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context / M. Byram, G. Zarate // Language Teaching. – 1996. – № 10. – P. 67.

4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/abroad/articles/43.html.

5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dsau.dp.ua.

РЕУТОВА В.В.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ЕКОНОМІКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На початку нового тисячоліття складність і неоднозначність суспільно-економічних відносин у нашій країні зумовили необхідність виховання автономної особистості, здатної до творчого вирішення життєвих проблем, пов'язаних з економічними аспектами життєдіяльності. Означене стало підставою для введення у програму навчання учнів старших класів предмета "Економіка".

Необхідною передумовою засвоєння учнями сучасних економічних знань на належному рівні є перетворення вчителя економіки з ординарного транслятора застарілих економічних концепцій в організатора інноваційного викладання предмета та каталізатора самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Утвердження відповідного формату професійної діяльності вчителів економіки значною мірою пов'язане з наявністю в них високого рівня інформаційної культури, основи якої набуваються в базовій освіті, а формування продовжується в системі фахової підготовки. Проте внаслідок стрімких темпів розвитку мультимедійних, інформаційно-комунікаційних, інформаційно-узагальнюючих засобів у рамках базової і фахової освіти неможливо забезпечити фахівця сумою інформаційно-професійних знань, умінь і навичок, що будуть актуальними протягом усієї професійної діяльності. Водночас несистемне самовдосконалення вчителів економіки у використанні інформаційних технологій (за рахунок власних зусиль або відвідання спеціальних курсів) хоча й дає їм змогу перебувати в руслі актуальних тенденцій розвитку інформаційної галузі, але не допомагає у використанні інформаційних технологій у процесі викладання навчального предмета. Зокрема, практика показує, що у значної кількості вчителів економіки викликають труднощі моделювання та проведення уроку в комп'ютерному класі, керування тематичними форумами за участю учнів, підготовка і поширення електронних матеріалів з урахуванням правових аспектів подання та використання інформації.

Вищесказане детермінує необхідність цілеспрямованого вдосконалення, розширення й оновлення професійно-інформаційних знань, умінь і навичок, що лежать в основі інформаційної культури вчителів економіки у післядипломній освіті. Утім, на цьому шляху виникає ряд суперечностей, зокрема між:

– необхідністю врахування індивідуального рівню інформаційної культури слухачів курсів підвищення кваліфікації та характером навчання, зорієнтованого на усередненого слухача;

– потребою в удосконаленні, розширенні й оновленні професійно-інформаційних знань, умінь і навичок учителів економіки у післядипломній освіті з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності та

усталеними традиціями багаторазового повторення засад комп'ютерної грамоти на курсах підвищення кваліфікації;

– вимогами професійної діяльності вчителів економіки до високого рівня сформованості конкретних інформаційних компетенцій та відсутністю відповідних післядипломних курсів, зорієнтованих на формування цих компетенцій;

– тенденціями подолання фахівцями нестачі професійної інформації, перш за все, за допомогою електронних джерел і традиціями навчального процесу курсів підвищення кваліфікації, у якому засвоєння інформації засновується на використанні традиційних друкованих джерел.

Мета статті – виявлення стану розробленості проблеми розвитку інформаційної культури вчителів економіки в системі післядипломної освіти.

Підґрунтя для подолання названих суперечностей закладено в наукових працях, присвячених теоретико-методологічним засадам післядипломної педагогічної освіти в Україні (В. Арешонков, А. Зубко, А. Кузмінський, В. Луговий, О. Мороз, В. Руссол, Т. Хлєбнікова).

У цих працях післядипломна освіта постає як процес спеціалізованого вдосконалення наявного професійно-освітнього статусу особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або здобуття іншої спеціальності на основі отриманого раніше кваліфікаційного рівня і практичного досвіду. Іншими словами, післядипломна освіта забезпечує фахове вдосконалення громадян, поглиблення, розширення і оновлення їхніх професійних знань, умінь, навичок.

Визначальною ознакою системи післядипломної освіти є органічне поєднання стаціонарних форм роботи (курсовий період) із самостійною роботою студентів у міжкурсовому періоді. Характерними для післядипломної освіти є денна, заочна, вечірня, дистанційна форми навчання, об'єднання цих форм, а також екстернат. Терміни, періодичність навчання, обсяги навчального часу в системі післядипломної освіти встановлюються закладами післядипломної освіти згідно з відповідними нормативними документами та державними стандартами освіти.

Важливою особливістю післядипломної освіти учителів економіки є те, що контингент слухачів представлений уже сформованими професіоналами, у яких сформовано загальні уявлення про особливості професійної діяльності, а також основні професійні функції. Студенти, як правило, знають, що саме їм потрібно, вони вже свідомо визначили подальшу освітню та професійну траєкторію, що дає змогу більш усвідомлено та цілеспрямовано формувати й розвивати необхідні професійні компетенції. Внаслідок останнього у контексті формування інформаційної культури, післядипломна освіта вчителів економіки постає як оптимальне середовище для цілеспрямованого розвитку професійно-інформаційної культури.

Сутність феномену інформаційної культури висвітлено у працях С. Антонової, Є. Булгакової, Н. Гендіної, В. Казанцевої, С. Каракозова,

В. Когана, Е. Семенюк, В. Уханова, В. Харченко, А. Шейкіна, у яких інформаційна культура постає як:

– єдність інформаційних здібностей і творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційній взаємодії суб'єктів у процесі створення, зберігання і використання інформації в суспільстві [9];

– поняття, що характеризує загальнолюдську культуру з погляду створення накопиченої, обробленої та переданої в її межах інформації [11, с. 345];

– інформаційний компонент людської культури, який характеризує рівень усіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів і відносин [13];

– сукупність принципів і механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх з'єднання в загальний досвід людства (у широкому значенні); оптимальні способи здійснення операцій зі знаками, даними, інформацією та подання їх зацікавленому споживачу для вирішення теоретичних і практичних завдань (у вузькому значенні) [4];

– складова базисної культури, що дає змогу ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні і переробці будь-якого характеру, у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі, практичному використанні. При цьому інформаційна культура має включати грамотність і компетентність у розумінні природи інформаційних процесів і відношень, гуманістично орієнтовану інформаційну ціннісно-смислову сферу [8];

– одна зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність щодо оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і інформаційно-комунікаційних технологій [5, с. 7];

– уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки і передачі комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи [1];

– частина базисної культури особистості, що характеризує інформаційну сферу її життєдіяльності і включає сукупність знань, умінь і навичок роботи з інформаційними джерелами, наявність творчого підходу у сфері інформаційної діяльності, що дає змогу ефективно працювати при пошуку, передачі, отриманні інформації, вміння на цій базі генерувати якісно нову інформацію [14].

Аналіз дефініцій названих авторів дав змогу визначити інформаційну культуру як складову базисної культури особистості, що дає змогу ефективно брати участь у всіх видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні й переробці, а також у створенні на цій основі якісно нової інформації, її передачі та практичному використанні.

На особливу увагу заслуговують шляхи цілеспрямованого формування інформаційної культури у різноманітних суб'єктів навчання, висвіт-

лені в наукових працях, присвячених проблемам формування інформаційної культури фахівців різних категорій (Н. Бойко, І. Захарова, Г. Костішина, С. Пейперт, Л. Савчук), формуванню інформаційної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів (О. Малишевський, Г. Шипота, А. Ясінський), проблемам формування окремих компонентів інформаційної культури майбутніх учителів (Т. Бабенко, М. Жалдак, О. Значенко, А. Клименко, А. Коломієць, О. Шиман), формуванню інформаційної культури вчителів різноманітних профілів у післядипломній освіті (І. Воротнікова). Авторами обґрунтовано й експериментально перевірено ефективні педагогічні умови формування інформаційної культури в контексті навчального процесу середньої школи та базової вищої освіти. Зокрема, перспективними шляхами вдосконалення формування інформаційної культури особистості виступають:

– створення та використання комп'ютерних навчальних середовищ, а також використання комп'ютера як засобу для розвитку пізнавальної самостійності студентів [7; 12; 15];

– спрямування змісту навчання на створення у студентів системи узагальнених орієнтирів для самостійного пошуку професійної інформації, навчання евристичних пізнавальних процедур [10];

– оволодіння з боку викладачів достатніми знаннями й уміннями щодо використання програмно-апаратних комплексів у навчальному процесі [2; 6];

– використання психологічних і педагогічних стимулів активної навчально-пізнавальної діяльності студентів [7; 10];

– фахове наповнення інформативної складової професійної підготовки [12];

– використання електронних контрольних програм з метою діагностики, контролю, моніторингу якості навчальних досягнень під час самостійної роботи [3];

– використання електронних підручників і навчальних посібників з мультимедійним контентом, які забезпечують не тільки передачу змісту лекцій, а й організують самоконтроль навчальних результатів, а також значно підвищують рівень інтерактивності навчального процесу [7].

Не применшуючи значущості наукового внеску авторів проаналізованих праць у створення теоретичного та практичного базису задля формування інформаційної культури особистості, відзначимо, що в існуючих дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання розвитку інформаційної культури вчителів економіки в післядипломній освіті.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз наявних джерел засвідчив недостатню розробленість засад розвитку інформаційної культури вчителів економіки в системі післядипломної освіти. Зважаючи на це, узагальнення теоретичних здобутків, а також розрізненого емпіричного досвіду формування інформаційної культури різних категорій фахівців у контексті розвитку інформаційної культури вчителів економіки в післядипломній освіті виступає актуальною науковою проблемою. Розробка цієї проблеми пов'язана з визначенням критеріїв та показників сформованості інформаційної куль-

тури вчителів економіки; створенням моделі розвитку інформаційної культури вчителів економіки в післядипломній освіті, а також науковим обґрунтуванням необхідних і достатніх педагогічних умов розвитку інформаційної культури вчителів економіки в післядипломній освіті. Означені завдання визначатимуть н*апрями наших подальших досліджень*.

Література

1. Антонова С.Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования / С.Г. Антонова // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 82–87.
2. Бабенко Т.В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.В. Бабенко. – Кіровоград, 2008. – 20 с. – укр.
3. Бойко Н.І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. "Теорія і методика професійної освіти" / Н.І. Бойко. – К., 2008. – 23 с.
4. Булгакова Е.Т. Информационная культура как составляющая профессиональной культуры будущего специалиста-гуманитария / Е.Т. Булгакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 22–28.
5. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / [Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова та ін.]. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
6. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / Мирослав Иванович Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
7. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 спец. "Общая педагогика и история педагогики" / И.Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.
8. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–55.
9. Коган В.З. Человек : информация, потребность, деятельность / В.З. Коган, В.А. Уханов. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1991. – 192 с.
10. Костишина Г.І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :13.00.04 спец. "Теорія і методика професійної освіти" / Г.І. Костишина. – Т., 2003. – 20 с.
11. Левит С. Культурология. XX век : энциклопедия / С. Левит. – СПб. : Университетская книга : Алетейя, 1998. – 447 с.
12. Савчук Л.О. Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. "Теорія і методика професійної освіти" / Л.О. Савчук. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
13. Семенюк Э.П. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.П. Семенюк // НТИ. Серия 1. – 1994. – № 1. – С. 2–7.
14. Ядрихинская Е.Е. Педагогические условия формирования информационной культуры будущего специалиста / Е.Е. Ядрихинская // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 103–106.
15. Papert S. Mindstorms: children, computers, and powerful ideas / S. Papert. – N.-Y. : Basic Books ink. Publishers, 1980. – 224 p.

РЯБКО І.В.

МОРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Як показує практика і підтверджують психолого-педагогічні дослідження, моральні відносини виникають не у всякій діяльності, а лише в такій, що породжує суб'єкт-суб'єктну взаємодію партнерів. Це – "спільно взаємодіюча" (В. Білоусова), колективна (А. Макаренко), групова діяльність, робота "в команді" (С. Кові, Ф. Лютенс, Д. Ньюстром та ін.). В їх основу покладено ідею відповідальної співучасті в колективній праці, яка забезпечує її учасникам позицію суб'єктів, які здатні до творчо-активного виконання професійних обов'язків, узгодженості в діях, ставлення до партнера як до суб'єкта.

Мета статті – розглянути моральну діяльність як форму поведінки державних службовців з погляду моральних відносин, які породжує організація спільної праці, відповідності професійної діяльності моральним критеріям.

Педагогічно доцільна організація праці є етичною завдяки особливому характеру професійних відносин державних службовців, а також переосмисленню ними суті й змісту професійної діяльності, яка з набору посадових функцій перетворюється на джерело індивідуальної та групової мотивації. Основними ознаками моральних відносин, відомих як відносини "відповідальної залежності" і "взаємної відповідальності" (А. Макаренко), є відповідальність перед іншим і водночас залежність від результатів його праці. У системі таких відносин персональна відповідальність кожного за виконання дорученої ділянки роботи доповнюється "взаємною відповідальністю" за самореалізацію іншого, а отже, і за результати спільної (колективної) діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Умовами виникнення таких відносин виступають: 1) спільні цінності й цілі; 2) узгодженість мотивів; 3) моральний консенсус стосовно прав і обов'язків; 4) групова взаємодія, яка забезпечує можливості морального самоствердження кожного з учасників колективної діяльності; 5) чітка система відносин підпорядкування (ієрархії) всередині колективу (організації) і в системі вищого рівня. Перелічені умови організації професійної діяльності державних службовців забезпечують здатність колективу до самоорганізації, а також до внутрішньої і зовнішньої (щодо середовища) адаптації. При цьому моральна свобода державного службовця виявляється у свідомому виборі позиції, яка кожним вчинком демонструє здатність добровільно підпорядковувати власні бажання вимогам колективної діяльності і діяти відповідно до професійних морально-етичних цінностей.

Теоретичний аналіз соціальної взаємодії суб'єктів дає змогу виділити внутрішні (суб'єктивні) й зовнішні (об'єктивні) чинники моральної діяльності державних службовців. До перших належать ставлення державних службовців до професії і праці як до діяльності, що становить суттєву частину життя і забезпечує їх розвиток і самореалізацію (цінності й мотиви,

які характеризують суб'єктивну орієнтацію на моральне самоствердження у професійній діяльності і визначають лінію поведінки), морально-професійні якості характеру, здібності, культура спілкування; свідоме виконання моральних і юридичних вимог щодо праці (вміння і навички моральної аргументації, вибору й оцінювання управлінських рішень і дій та практичної реалізації); лояльність до колективу, влади в цілому і підпорядкування керівним вимогам. Зовнішніми чинниками виступають належні умови праці (комфортне середовище праці відповідно до її "контексту" і соціальної значущості, включаючи морально-психологічний клімат у колективі), організація праці (удосконалення змісту посадових обов'язків з метою збільшення державним службовцям можливостей для реалізації індивідуальних здібностей, використання методу роботи в команді, залучення до управління колективними справами), удосконалення системи службових відносин (внутрішніх, зовнішніх), справедлива оцінка праці.

Дослідники – фахівці з менеджменту, педагоги і психологи (В. Зігерт, Л. Ланг, Ф. Лютенс, А. Макаренко, Д. Ньюстром, В. Сухомлинський, Е. Фромм, Дж. Честара та ін.) наголошують на особливому значенні змісту робочого місця (соціальної ролі), його включеності в загальну турботу про результати праці колективу. Зміст праці, її місце й роль у груповій діяльності, забезпечуючи умови для самодіяльності, породжують високу відповідальність, яка приносить відчуття самоповаги від причетності до результатів спільної праці [3]. "Якби людина звільнилася від обов'язку нести відповідальність за функціонування системи виробництва й управління, – пише Е. Фромм, – то вона перетворилася б на абсолютно безпорадну істоту, позбавлену впевненості в собі й залежну від інших людей і обставин" [8, с. 401]. У межах такого підходу етична поведінка державного службовця стимулюється демократичним стилем керівництва, колективною турботою про моральну самореалізацію, контролем громадської думки на засадах принципу "паралельної дії" (А. Макаренко).

Етичним імперативом демократичного стилю керівництва виступає співучасть державних службовців в управлінні. Участь в управлінні – не просто фізична присутність або участь в окремих організаційних формах управління. В управлінні бере участь внутрішнє "Я" службовця, а не його вміння і навички. Участь в управлінні – це ментальне та емоційне залучення державних службовців до вирішення ситуацій управління, які стимулюють їх прагнення зробити особистий внесок у досягнення цілей державного органу і розподіл відповідальності за його діяльність. Суть механізму формування етичної поведінки державних службовців у професійній діяльності розкривають три основні ідеї: залучення, особистий внесок у загальні результати спільної діяльності, відповідальність за особисті й колективні дії та їх наслідки [6, с. 207]. Співучасть в управлінні перетворює державних службовців із виконавців волі керівника – об'єктів керівного впливу на суб'єктів колективної діяльності – команду. Це – соціально-моральний процес, завдяки якому державні службовці "самозалучаються" в досягнення цілей організації, використовуючи щодо неї займенник "ми",

а не “вони”, вирішуючи “наші”, а не “їх” проблеми. Вони беруть на себе відповідальність за дії колективу (команди), оскільки беруть участь у його роботі як можливість робити те, що вважають за необхідне, а за свій внесок отримують відповідну винагороду. Розумна участь в управлінні сприяє задоволенню вищих інтелектуальних і духовних потреб державних службовців. За такого підходу керівник сприймається як учасник спільної праці, який забезпечує команді належні ресурси і моральну підтримку. У цьому контексті дослідники у сфері менеджменту обґрунтовують тезу про необхідність “адаптації керівництва до нової парадигми обслуговуючого керівництва” [6, с. 221].

Підхід до професійної діяльності як до форми моральної поведінки поширений в управлінській теорії і практиці. Тут також сформувалися два підходи. Діяльність визнається моральною, якщо вона узгоджується з вимогами моралі, її цінностями й нормами. Тобто, якщо працівник чесно й сумлінно виконує свої професійні обов’язки, це є достатньою підставою вважати його поведінку етичною, на відміну від неетичної (аморальної), коли він порушує приписи професійної етики, використовуючи професійну діяльність в особистих чи корисливих цілях. Інший підхід характеризує “власне” моральну діяльність. Вважається, що такою є діяльність, яка ґрунтується на свідомому виборі суб’єктом рішення, дії з метою утвердження певних моральних цінностей або пов’язаних із ними “уявленнями про власну гідність” [202, с. 277–278]. З погляду професійної етики державних службовців моральними слід визнати обидва типи поведінки.

Складність феномену моралі та професійної діяльності державних службовців зумовлює потребу в аналізі етики в контексті взаємодії людини і ситуації. Використання категорії “ситуація” виправдане, оскільки “всі вчинки здійснюються в конкретній ситуації” і визначаються не лише абстрактними етичними нормами, а й реальними умовами людської взаємодії [4]. Моральний вибір особистості, хоч і здійснюється в моральному полі професійної етики, проте в конкретній ситуації на нього впливають цінності, які вона обстоює. Тому використання категорії “ситуація” спонукає звернути увагу на проблемний характер професійної діяльності державних службовців. Вона є сигналом до морального оцінювання кожного вчинку або дії незалежно від того, соціального чи природного середовища вони стосуються.

Вихідним положенням для оцінювання професійної діяльності державних службовців є ідея служіння, згідно з якою моральним є вибір “блага” людей. Її реалізація передбачає моральну мотивацію діяльності (прагнення втілити ідеал справедливості, бажання творити добро, підкорення почуттів обов’язку тощо), яка залежить від усвідомлення службовцем місії державної служби, цілей організації і власних професійних обов’язків. Незважаючи на потенційну необмеженість ідеї добра для моральної особистості, кожна одинична ситуація не позбавлена визначеності й конкретності щодо міри добра і зла. З цього погляду особистісним і суспільним “добром” у поведінці державного службовця є його доброчесність і, насампе-

ред, “розсудливість” (“державницька мудрість” – Арістотель). Вона забезпечує можливість свідомого, вільного (такого, що має альтернативи), виваженого і відповідального морального вибору з-поміж альтернативних варіантів вирішення того, який є “більшим добром” (більш справедливим) на користь громадянина, суспільства чи держави в конкретній ситуації професійної діяльності.

Що стосується етичного аспекту, то суть проблеми полягає в здатності державного службовця бути моральним суб’єктом. Ідеться про здатність, по-перше, до моральної ідентифікації потреб ситуації (матеріальних і духовних) та самооцінки власних можливостей; по-друге, до конструювання кількох альтернативних планів діяльності (вчинку); по-третє, до їх морального оцінювання, що передбачає готовність вибрати кращий варіант вирішення і мужність його реалізувати. На думку В. Малахова, однією із найслабших ланок у моральній поведінці управлінських кадрів є готовність до морального вчинку. Розмірковуючи над проблемою “кризи вчинку” в сучасній практиці, вчений вбачає її причину в радянській “традиції” влади, загальноприйнятою нормою поведінки якої було “мудре” правило: “Не виступай”, “Не висувайся”. Світ, що потребував активного людського втручання, зазначає він, все більше перетворювався на світ Вчинку, який не відбувся [5, с. 282]. Більш предметно ця ідея сформульована в колективній монографії, авторами якої є Є. Головаха, І. Бекешкіна, В. Небоженко. В радянський період, як вважають науковці, в основу не лише професійної діяльності, а й у ставленні людини до світу взагалі були покладені “цінності бюрократичної системи: непрофесіоналізм (некомпетентність), безвідповідальність, адже не було свободи вибору, а були накази, псевдоактивність, пасивність, приховані за бурхливою демонстративною діяльністю. Одна з головних вимог бюрократії – робити все, щоб ситуація, врешті-решт, не змінилася” [1, с. 86]. Тому проблема полягає в демократичному саморозвитку особистості, в її орієнтації на ініціативне, відповідальне і професійне виконання суспільно важливої діяльності”. Такий розвиток особистості зумовлює “нове” управління, яке зорієнтоване на людину, її творчий розвиток і самореалізацію в праці.

Наведені оцінки підтверджують практичний сенс вибору категорії “ситуація” як індикативного поняття для професійної поведінки державних службовців. Термін “ситуація” “сигналізує” про особливу потребу моральності поведінки в непередбачених обставинах. Спонтанність рішення чи дії, які часто доводиться приймати або здійснювати державним службовцям, об’єктивно зумовлює обмеженість стандартних способів моральної поведінки. Тому здатність до швидкої й точної ідентифікації ситуації і пошуку адекватних засобів знаходження виходу з неї та відповідної дії залежить від моральної свідомості і духовно-вольового вибору. Вони відображають індивідуальний моральний досвід службовця, набутий ним практичним шляхом.

Моральний досвід є основою соціального, в тому числі й професійного досвіду, інструментом знаходження ефективних засобів досягнення

цілей, а також пізнання моральної сутності професійної діяльності. Багатогранність феномену "досвід" дає змогу зрозуміти суть морального досвіду особистості. Виділимо найбільш суттєві для нашого дослідження значення: 1) досвід – це чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, що являє собою зусилля, спрямоване на те, щоб змінити реальність; 2) досвід є породженням активності, дій суб'єкта у світі; 3) досвід є наслідком взаємодії людини з фізичним і соціальним середовищем; 4) досвід – це відображення у свідомості людини закономірностей об'єктивного світу й суспільної практики, що пов'язано з рефлексією [7, с. 98–99]. Тобто "досвід" – це характеристика цілісної особистості в єдності її інтелектуальної, емоційно-почуттєвої, вольової і моральної сфер.

Поняття "моральний досвід професійної поведінки" описує "лінію професійної поведінки" людини. В ньому відображені моральний сенс і особливості професійної діяльності, а також соціальні обставини її здійснення. Моральний досвід державних службовців характеризує їх здатність до управлінської діяльності служіння у відповідній сфері на конкретному робочому місці в системі конкретного державного органу. Лінія поведінки слугує зовнішнім виявом морального досвіду. В ній поєднуються здатність службовця до пристосування (адаптації) і готовність до перетворення ситуації (й середовища) шляхом утвердження власною етичною поведінкою нових норм і цілей. Визначальну роль у збагаченні морального досвіду відіграє досвід критичного мислення і рефлексії, тому засобом його вдосконалення є професійно спрямована етична освіта. Вона покликана забезпечити формування вмінь і навичок моральної аргументації й оцінювання рішень у конкретних ситуаціях професійної діяльності.

Виконуючи обов'язки, державний службовець взаємодіє у внутрішньому (колективі) і зовнішньому середовищі (соціальному і природному), знаходячи шляхом розумового (уявного) експерименту моральні рішення. Він не диференціює знання і вміння на економічні, юридичні, політичні чи моральні. Здійснюючи етичний вибір, він використовує їх як інструменти вирішення певної проблеми, оцінюючи її на предмет моральності. У ситуації вибору для нього важливо оцінити: 1) що про це сказано в законі; 2) які морально-етичні засади вирішення проблеми; 3) що підказують знання і професійний досвід; 4) які можливості наявні в організації і який власний потенціал для прийняття правильного рішення. У цьому розумінні професійна етика є прагматичною [2, с. 103]. Особисто набутий моральний досвід у поєднанні з бажанням і практичною готовністю розв'язувати проблеми моральними методами й засобами забезпечує успіх професійної діяльності. Моральна професійна діяльність як форма етичної поведінки державного службовця зумовлена його моральною свідомістю і характером морального професійного досвіду.

У моральній діяльності визначальну роль відіграє нормативність, яка впорядковує її основні елементи на всіх етапах професійної діяльності, забезпечуючи належний рівень інтеграції учасників у процесі спільної діяльності: планування, організації, мотивації, виконання, контролю й оціню-

вання результатів та їх наслідків. Завдяки контролю за дотриманням моральних норм досягається бажаний рівень професійної діяльності, який відповідає суспільним вимогам (справедливості, гуманності, відповідальності тощо). З погляду етики нормативність не означає сліпе і бездумне виконання норм, оскільки це суперечить вимозі автономності суб'єкта (свободи його доброї волі) у виборі цілей і засобів дії. Вимогою етики є "самоконструювання" поведінки навіть в умовах недосконалих норм (закону). Воно здійснюється на засадах морального закону взаємності, шляхом обговорення етичних дилем у відповідному професійному просторі. Таким чином, діяльнісний підхід до етики державних службовців характеризує її як етику цілей, засобів, дій і чеснот, оскільки вони визначають якість професійної діяльності. Цей підхід з'ясовує, чи:

– виправдані цілі діяльності, які цінності вони утверджують;
– відповідають цілям засоби, якими користується державний службовець;
– етичні дії державного службовця;
– моральні наслідки цих дій.

Формальне визначення професійних етичних норм не забезпечує вирішення проблеми співвідношення мети і засобів діяльності та поведінки. Не вдаючись до її докладного аналізу, оскільки вона досить повно висвітлена в літературі ("мета виправдовує засоби" (Н. Макіавеллі), "непротивлення злу насильством" (Толстой), "мета виправдовує засоби" (Г. Гегель), "етика ненасильства" (Ганді, Кінг), "дискурсивна етика" (Апель, Ю. Габермас), "ділова етика" (Джодж) та ін.), зауважимо, що кожна із позицій за певних обставин має моральний сенс. Принциповим є розуміння сутності етичного (гуманітарного) оцінювання професійної діяльності. Вона полягає у виявленні цінностей і життєвих сенсів ("в ім'я чого?"), що стоять за тими чи іншими цілями, вчинками державного службовця в конкретній ситуації, а також їх віддаленими наслідками.

У сучасній демократичній практиці ефективним способом вибору в ситуації моральних дилем є етичний дискурс. Він органічно поєднує в собі етику переконань і етику відповідальності та здійснюється в рівноправному діалозі Я з іншим Я за принципом розуму і совісті особистості. Цей підхід передбачає постійне етичне напруження суб'єкта поведінки, проте дає змогу в процесі спільного обговорення ситуації, яка цього потребує, заслухати переконливі аргументи кожного з учасників і шляхом досягнення морального консенсусу вибрати найбільш прийнятне рішення.

Висновки. Таким чином, етична поведінка державного службовця – це особливим чином орієнтовані діяльність і спілкування службовця як суб'єкта професійної діяльності, спрямовані на утвердження цінностей і цілей демократичної держави, в яких узгоджені суспільні, колективні й індивідуальний інтереси. Вона має гуманістичну спрямованість, є внутрішньо мотивованою і наслідком добровільного вибору службовцем суспільного інтересу як домінуючого мотиву професійної діяльності. Умовами її формування є: лояльність до колективу і його визнання колективом, сво-

бода і відкритість інформаційного обміну, довір'я, взаємна підтримка дій, доброзичливість у стосунках тощо.

Література

1. Головаха Е. Демократизация общества и развитие личности: От тоталитаризма к демократии / Е. Головаха, И. Бекешкина, В. Небоженко. – К. : Наук. думка, 1992. – 126 с.

2. Джеймс В. Прагматизм / В. Джеймс ; [пер. з укр. П. Насади]. – К. : Альтернативи, 2000. – 145 с.

3. Зигерт В. Руководить без конфликтов : сокр. пер. с нем. / В. Зигерт, Л. Ланг ; [науч. ред и авт. предисл. А.Л. Журавлев]. – М. : Экономика, 1990. – 335 с.

4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Наука, 1984. – 353 с.

5. Малахов В.А. Етика : курс лекцій / В.А. Малахов. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Либідь, 2000. – 384 с.

6. Ньюстром Дж.В. Организационное поведение/ Дж.В. Ньюстром, К. Дэвис ; [пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского]. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.

7. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С.С. Аверинцев, Э. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М. : Совет. энцикл., 1989. – 815 с.

8. Фромм Э. Психоанализ и этика : пер. с англ. / Э. Фромм. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 568 с.

САМСОНОВА О.О.

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Динаміка розвитку сучасної України в період відродження національної економіки та поява можливостей для розкриття професійного потенціалу особистості потребує від фахівця здатності до самовдосконалення. Розвиток системи післядипломної педагогічної освіти вимагає від науки запровадження нових методів навчання й виховання педагогів та дітей. Сучасна теорія і практика освіти спираються на гуманістичні парадигми у здійсненні навчального процесу в післядипломній освіті, які спрямовані на забезпечення широкого вибору в різних сферах діяльності педагога, його самореалізацію та соціально-професійну ідентифікацію, зумовлюють велике значення гуманітарні компоненти. Гуманізація та гуманітаризація стають найважливішими напрямами вдосконалення післядипломної освіти педагогів. Сучасний педагог уже сприймається не як "джерело" інформації, а як вихователь, який допомагає дитині розкрити здібності, нахили й таланти, сформувати особистісні якості, світогляд, усвідомити свою індивідуальність і цінність. Педагог виконує роль помічника й партнера у становленні дитини як особистості і суб'єкта навчально-виховної діяльності. Внаслідок цього увагу вчених привертає феномен фасилітації у професіональній діяльності педагога, яка сприяє більш глибокому засвоєнню знань і актуалізує ціннісне ставлення до особистості та індивідуальності дитини. Гуманізація сучасної освіти зумовила зміну освітньої парадигми з суб'єкт-

об'єктної на суб'єкт-суб'єктну, що потребує пошуку нової професійної позиції педагога, яку він реалізує у взаємодії з дітьми, – позиції фасилітатора.

У науковій літературі проблема формування педагогічної фасилітації розглядається в контексті розвитку фасилітивності (М. Казанжи, О. Саннікова); відтворення фасилітуючої взаємодії в навчально-виховному процесі (О. Врублевська, О. Димова); фасилітивної компетентності фахівців (О. Левченко, Т. Сорочан).

Мета статті – розкрити й проаналізувати сутність та особливості фасилітації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Під фасилітацією розуміють спосіб здійснення навчання, за якого викладач займає позицію помічника та допомагає курсанту самостійно знаходити відповіді на запитання та набувати нових навичок. Фасилітація передбачає надання можливості курсантам взяти на себе контроль і відповідальність за власні зусилля та досягнення. Важливою особливістю фасилітації є підтримка процесу, а не змісту діяльності, щодо якого той, хто підтримує, займає нейтральну позицію [3]. Крім того, вона передбачає не просто допомогу тому, хто навчається, в досягнення його цілей, а і створення необхідного емоційного фону діяльності.

За твердженням К. Роджерса [7], яке ми вважаємо незаперечним, основою змін людини є її здатність зростати, розвиватися та навчатися, спираючись на власний досвід. А в слухачів післядипломної освіти, оскільки це вже сталі педагоги, достатньо такого досвіду. Змінити будь-кого, передавши йому готовий досвід, неможливо. Можна лише створити таку атмосферу, яка сприяє розвитку особистості, що К. Роджерс і називає фасилітацією. Він вирізняє два типи учіння: перше є примусовим, надмірно інтелектуалізованим, оцінюваним, спрямованим на засвоєння знань; друге – вільне і таке, що ініціюється й оцінюється самим учнем, воно спрямоване на засвоєння змістів як елементів особистісного досвіду. Таке учіння є захопливим, воно впливає на всю особистість людини. К. Роджерс назвав його усвідомленим. Основне завдання особистісно центрованого педагога – стимулювання, або фасилітація усвідомленого учіння. Фасилітація усвідомленого учіння інструментально може бути реалізована за допомогою різних технологій, але в їх основі лежить особлива педагогічна філософія, сукупність цінностей, нерозривно пов'язаних з особистим способом буття людини. Основу педагогічної позиції педагога-фасилітатора становить система особистісних настанов, які реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії зі слухачами. По-перше, фасилітаційний підхід передбачає відкритість педагога своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно і відкрито транслювати їх оточуючим. По-друге, відображає принципову впевненість педагога в можливостях і здатностях тих, хто навчається. По-третє, це здатність бачити внутрішній світ кожного. Ніби його очами. Саме виходячи з цього, у відносинах з тим, кого навчає, педагог будує таку навчальну взаємодію, при якій стає реальним і соціально бажаним вільний особистий вибір рішення.

Серед сучасних інтерпретацій педагогічної фасилітації можна виділити дві групи:

1. Це “неспецифічні”, або “адекватні” трактування. Представлений у них зміст категорії “фасилітації” доповнює – частіше не стільки змістовно, скільки синонімічно – тезаурус педагогічних термінів. До цієї групи інтерпретацій можна віднести трактування фасилітації як спільно-пасивної взаємодії [9], характеристику фасилітатора як фахівця незацікавленого, нейтрального і такого, який не має права приймати рішення, “не вручається суть питання і не пропонує яких-небудь ідей” [5], опис фасилітації як одного зі стилів педагога-модератора [2], розкриття змісту фасилітації через перелік етичних норм і прийомів конструктивного спілкування.

2. Це “системні”, або “розширені” трактування, що підкреслюють зміст фасилітації як визначального чинника особистісно орієнтованої освіти як умови становлення творчої особистості учасників освітнього процесу. У “системних” тлумаченнях акцентується активна включеність педагога-фасилітатора в освітній процес [8], його провідна роль в організації навчання як “взаємовпливу людей, що підвищує їх активність”.

Загальним для всіх інтерпретацій є акцент на “допомогаючій” місії педагога-фасилітатора. Відмінність полягає в тому, що розуміється під “позитивними особистісними змінами”, становленню яких покликаний допомагати педагог, і яке місце в освітньому процесі відводиться “вільному особистому вибору” того, хто навчається.

Різноманітність описів, неоднозначність трактувань вочевидь свідчать про те, що сьогодні в науковому середовищі відбувається оформлення нового поняття педагогічної психології і педагогіки, а це, у свою чергу, відображає процес усвідомлення й узагальнення можливостей реалізації гуманістичної теорії в практиці освіти.

Визначення змісту і місця фасилітації в гуманістичній педагогічній діяльності зумовлює необхідність поєднати ідеї “ненав’язливої допомоги”, свободи вибору, опосередкованого впливу й ідеї активної педагогічної дії, керівництва навчально-виховним процесом. Вихід із цієї суперечності полягає в зміні цільових орієнтирів освітньої діяльності педагога, в зміщенні фокусу дії викладача зі слухача на соціальну ситуацію його розвитку. Викладач стимулює “осмислене учіння”, активно діючи не на слухача, а на ситуацію навчання. “Виховання здійснюється через власний досвід учня, який повністю зумовлений середовищем, і роль вчителя при цьому зводиться до організації та регулювання середовища” [3].

Отже, як зазначено вище, ми розглядаємо фасилітаційну взаємодію як спосіб реалізації соціальної ситуації розвитку таких особистих новоутворень, як суб’єктність, здатність до усвідомленого учіння, до творчої самоактуалізації. Соціальна ситуація розгортається в навчальному процесі як система трансперсональних взаємодій і взаємостосунків. Виходячи зі сказаного, основними завданнями педагога у фасилітаційній взаємодії є такі:

– забезпечити сприйняття вимог соціальної ситуації розвитку як особисто актуальних для учасників взаємодії;

– активізувати створення в змістовному полі взаємодії різноманітних способів зворотного реагування на вимоги соціальної ситуації розвитку;

– зробити ці способи максимально доступними для сприйняття і критичного оцінювання учасниками взаємодії;

– підтримати спроби самостійного використання обраних способів реагування на виклики зовнішнього середовища.

Фасилітаційна взаємодія є процесом, що розгортається в часі. Як робочу модель можна виділити такі етапи в освітньому процесі:

– відкриття слухача до взаємодії. Основним завданням цього етапу є розвиток спонтанності, упевненості, позитивного само ставлення;

– взаємодія в просторі альтернативних дій і рішень. Активність учасників на цьому етапі взаємодії сприяє становленню навичок самостійної пізнавальної діяльності, критичного мислення;

– соціальна підтримка досвіду самостійної суб'єктної активності. Успішна реалізація цього етапу забезпечить усталення здатності до творчої самоактуалізації в різних ситуаціях життєдіяльності [1].

Найважливішими якостями педагога-фасилітатора К. Роджерс називає емпатію, безумовне схвалення особистості, автентичність педагога. Учасник освітнього процесу, а в нашому випадку це педагоги, має відчувати повагу до себе, зацікавленість своєю персоною та позитивне ставлення. Спрямованість розвитку є особистим вибором та власною ініціативою, що й приводить до орієнтації особистості на саморозвиток.

Умовами ефективної фасилітації викладачем є:

1. Відкрите та щире ставлення викладача до слухача, уникнення засудження та критики.

2. Співтворчість: спільна з викладачем дослідна діяльність, пошук вирішення завдань.

3. Довіра й повага один до одного у відносинах викладача та слухача, увага й повага до особистості.

4. Надання максимальної свободи в процесі творіння та самореалізації.

5. Максимальне врахування інтересів кожної особистості, педагогічна творчість і гнучкість у виборі педагогічних засобів.

6. Підтримка самоповаги слухача та його зацікавленості навколишнім світом.

7. Надання допомоги та підтримки учаснику освітнього процесу в разі необхідності без втручання в природний процес самореалізації особистості.

8. Щирий інтерес викладача до ідей слухача та результатів його творчої діяльності.

9. Щире застосування схвалення в разі досягнення слухачем значущих результатів.

10. Використання ідей учасників освітнього процесу в подальшій організації навчально-виховного процесу.

11. Створення атмосфери постійного пошуку та ідей щодо їх вирішення.

Втім треба пам'ятати, що як сприятливі, так і несприятливі умови, можуть відігравати однаково негативну роль для самореалізації людини. Надмірна зовнішня стимуляція може призвести до перенапруження та загасання потреби особистості у творчій самореалізації. Рушійною силою творчої активності є не зовнішні, а внутрішні мотиви, тобто в процесі творчого пошуку вони керуються не бажанням отримати нагороди, сподобатися кому-небудь чи здобути переваги, вони займаються пошуком заради пошуку, вирішенням проблеми заради самого вирішення.

Виходячи з цього, під час освітнього процесу найважливішим є надання якомога більше свободи та можливостей вибору, більш інтенсивне навчання й дозвіл працювати з високою швидкістю, виявляючи самостійність і відповідальність, з наданням можливості досягти максимальних для особистості результатів.

Фасилітація викладача передбачає допомогу слухачам щодо:

– внесення ясності в цілі діяльності;
– стимулювання розумового процесу за допомогою запитань;
– стимулювання розмаїття висунутих ідей;
– аналізу та надання переваги певним ідеям;
– визначення наступних кроків на шляху до реалізації намічених цілей;
– установлення зв'язків між ідеями, формулювання висновків;
– відчуття задоволення курсантами своєю діяльністю за допомогою зворотного зв'язку;
– упровадження ідеї у практику.

Фасилітація дає змогу бути більш продуктивними у своєму творчому процесі завдяки креативному мисленню та знаходженню інноваційних рішень, але найважливіше – вона є мотиваційним інструментом завдяки сприянню повному залученню особистості до самостійного прийняття рішень і зобов'язань.

Спрямованість на суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію зі слухачами закономірно приводить до необхідності реалізувати навчальний процес через його інтерактивні форми. Серед активних форм навчання особливу роль відіграє груповий тренінг. Термін "тренінг" має ряд значень: навчання, виховання, дресирування. Подібна багатозначність притаманна і науковим визначенням тренінгу. У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання чи соціально-психологічного впливу. Л. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг "як засіб пливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування", "засіб розвитку компетентності в спілкуванні", "засіб психологічного впливу" [6]. Г. Ковальов зараховує соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напряму. Д. Паригін описує методи групового консультування, як активне групове навчання навичок спілкування в житті і суспіль-

ства взагалі: від навчання професійно корисних навичок до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції і самооцінки.

С. Макшанов [4] запропонував термін “навмисна зміна”. Таке формулювання має можливість опису всієї безлічі явищ, які стосуються динаміки психологічних феноменів людини і групи, відображає процесуальні і продуктивні характеристики тренінгу, ефективність якого пов’язана з прийняттям відповідальності за все, що відбувається під час тренінгу, як фахівцем, що проводить тренінг, так і учасником.

Таким чином, тренінг – це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [1].

Ми поділяємо точку зору В. Бабайцевої, що визначає тренінг як особистісно орієнтовану технологію, що акцентує увагу на розвитку особистісних якостей слухачів. Основними завданнями тренінгу, що використовується в процесі розвитку фасилітаційних умінь слухачів, є допомога в самопізнанні, самоусвідомленні, насамперед своїх сильних сторін, своїх достоїнств і разом з тим недоліків, які необхідно усунути в процесі навчання.

Крім того, у процесі тренінгу розвивається важлива професійна якість – впевненість у собі. Не менш істотним стає пробудження інтересу до іншої людини, чутливість до психічних станів іншої людини.

Висновки. Фасилітація як феномен гуманних відносин педагога та слухачів створює сприятливі умови для об’єктивного вивчення особистості, наукового управління її діяльністю, свободи вибору, власного професійного зростання та самовдосконалення педагога.

Використання активних форм навчання в післядипломній освіті дає змогу зробити слухача суб’єктом своєї освіти, який бачить реальну педагогічну проблему, ставить цілі, планує шляхи їх досягнення, використовує весь свій особистісний потенціал, удосконалюється при цьому як професіонал.

Література

1. Авдєєва І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи / І.М. Авдєєва, І.М. Мельникова. – К. : Професіонал, 2007. – 304 с.

2. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності / Р. Гармстон // Крок за кроком. – 2003. – № 1. – С. 8–10.

3. Жижина И.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации / И.Н. Жижина, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 1999. – Т. 2 (2).

4. Макшанов Г.И. Психология тренинга / Г.И. Макшанов. – СПб., 1997.

5. Медведева К. Посредничество и регулирование конфликтного взаимодействия в рамках деловой коммуникации : курс. работа / К. Медведева. – М. : МГУ, 2001. – 40 с.

6. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М., 1990. – 216 с.

7. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс ; [пер. с англ. М. Злотник]. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.

8. Ульянова О.С. Психолог-фасилитатор в новой школьной реальности или технологии диалога / О.С. Ульянова. – М. : АПКиПРО, 1992. – 253 с.

9. Цилфидис Л.К. Принципы педагогического взаимодействия учителя и учеников в таэквон-до / Л.К. Цилфидис // Юбилейный сборник научных трудов молодых ученых и студентов РГФК. – М., 1998. – С. 209–214.

СИДОРЕНКО-НИКОЛАШИНА Е.Л.

НЕКОТОРЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В настоящий момент перед высшей школой стоит важная задача – повышение эффективности подготовки специалистов, личностные качества которых отвечали бы современным требованиям науки и производства. Разрешение данной проблемы является актуальным и предполагает поиск, а значит, выбор инновационных педагогических технологий.

На протяжении последних трех десятилетий принцип наглядности в образовании реализуется при создании современных информационных технологий обучения. В.М. Монахов называет его “интерактивной наглядностью” [4]. Если в традиционном понимании под наглядностью нами понималась прежде всего иллюстративная компонента, обеспечение потребности учащегося увидеть в какой-либо форме предмет или явление, произвести с ним минимальные манипуляции, то в компьютерном обучении наглядность позволяет как вычленить главные закономерности изучаемого предмета или явления, так и рассмотреть его в деталях.

Конкретные рекомендации по использованию различных способов представления объекта в компьютерном моделировании, специфических особенностей и возможностей компьютера по реализации принципа наглядности изложены Н.В. Апатовой. В частности, по ее мнению, “картирование знаний позволяет выявить внутренние структуры объекта или явления, фиксирует их в виде понятий, а компьютер позволяет изучить динамические связи между понятиями” [1, с. 12]. Таким образом, наглядность, обеспечиваемая компьютером, свидетельствует о появлении нового мощного инструмента познания – когнитивной компьютерной графики, позволяющей визуализировать те человеческие знания, для которых еще не найдены текстовые описания или которые требуют высших ступеней абстракции.

Проблемой процесса обучения является использование компьютерных технологий, интегрированных в электронное образование, позволяющих создать единое рабочее пространство, доступное для всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, администрации.

Цель статьи – проанализировать современные компьютерные технологии, определить целесообразность и результативность их применения в процессе обучения.

Электронное образование, или *e*-learning, можно определить как вид обучения, в котором все аспекты образовательного процесса основаны на компьютерных технологиях. Современные ИКТ образования позволяют: создавать и управлять содержимым знаний; создавать целевые группы и распространять по ним учебную информацию (расписание занятий, планы и содержимое лекций, задания); проводить онлайн-тесты, собирать и обрабатывать их результаты; организовать коллективную работу студентов (учеников) над заданиями.

В основном, технология компьютерного обучения исследовалась в двух направлениях: визуализации (обеспечения наглядности) учебного содержания и алгоритмизации учебной деятельности. При этом информационная технология обучения является технологической основой для создания новой методической системы, позволяющей рассматривать обучаемого не как объект, а как субъекта обучения, а компьютер – как средство обучения. Компьютер в этом качестве является беспрецедентным в истории педагогики, потому что объединяет в себе как средство, инструмент обучения, так и субъекта – учителя. Изменение ролевой обстановки ведет к существенному пересмотру теории обучения и необходимости разработки информационных технологий обучения.

Термин “информационные технологии” ввел В.М. Глушков, понимая под ними процессы переработки информации, имеющей вид конкретных данных – чисел или текста [2]. Ранее методики не называли информационными технологиями лишь потому, что данный термин связан с появлением вычислительной техники. В связи с этим, не нарушая общности определения, данного В.М. Глушковым, можно конкретизировать его: “информационная технология – это совокупность средств и методов, с помощью которых осуществляется процесс переработки информации, … а о его результатах можно судить только по ответам на различного рода вопросы (включая решение задач)”, при этом роль компьютера сводится к выдаче необходимой в каждом конкретном случае информации [2, с. 9].

Внедрение информационных технологий оказывает влияние на многие компоненты методической системы обучения – ее содержание, организационные формы, методы обучения и т. д. Вопросы психолого-педагогического обоснования влияния использования компьютеров на учебный процесс, в том числе на развитие мыслительной деятельности и познавательной активности учащихся, на раскрытие их интеллектуального потенциала рассматривались в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, М.И. Жалдака, А.А. Зенкина, И.И. Ильясова, М.Б. Ковальчук, В.Ф. Паламарчук, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной и других исследователей. Вопросы использования автоматизированных систем обучения были предметом исследования Н.В. Апатовой, В.П. Беспалько, О.Н. Гончаровой, Т.В. Зайцевой, М.Я. Игнатенко, М.С. Львова, С.А. Ракова, А.В. Спиваковского, Ю.В. Триуса и других.

В ряде работ указывается, что конечным продуктом информационной технологии обучения является программно-методический комплекс (ПМК). В его состав должно входить: программное обеспечение; методические материалы, ориентированные на учителя; учебные пособия и раздаточный материал для обучаемого [4]. Компонентами учебной деятельности при компьютерном обучении являются: учебная задача, система учебных действий, моделирование содержания объектов усвоения, преобразование модели, действия самооценки и контроля [1].

Подготовку учебного материала, разработку обучающих программ производят специалисты в данной научной области, методисты – теорети-

ки и практики, программисты. Именно они создают конечный продукт – компьютерную программу учебного назначения. Правильно задать объект (явление) в виде компьютерной модели можно при условиях: если будут выделены основные структурные элементы объекта, его системообразующие связи и определены типы знаковых средств, обеспечивающие реализацию выделенных связей на экране дисплея [1]. Эффективное представление материалов учебных занятий на экране компьютера является одним из центральных вопросов компьютерного обучения, при этом объем текста обусловлен особенностями памяти обучаемого.

Поясним ряд терминов, которые в большинстве пришли из англоязычной литературы, поэтому трактуются часто либо неоднозначно, либо неточно. При рассмотрении терминов расположим их не только в порядке исторического появления, но и по степени возрастания сложности технологии.

1. Автоматизированные обучающие и контролирующие системы (Computer Assisted Instruction – CAI). В таких системах компьютер выдает инструкции обучаемому, представляя материалы занятия и вопросы, на которые обучаемый отвечает. В основном, такие программы выполняют роль учителя некоторого среднего ученика. CAI могут быть различной степени сложности, от простых тренажеров (выполнение упражнений и практических заданий) до моделирующих и репетиторских программ. В отечественной литературе такие системы называют АОС (автоматизированные обучающие системы).

2. Класс более гибких АОС (Computer Assisted Learning – CAL). Эти системы рассчитаны, в основном, на самостоятельное использование учащимися, выполняют роль познавательных средств. Они располагают различными порциями учебного материала, выдаваемыми по запросу, которые формирует определенные знания, умения, навыки. Обучаемый может переключиться на другую часть программы, вернуться на предыдущий фрагмент, в зависимости от своих успехов в обучении.

3. Системы-микромиры, конструирующие модели некоторых целостных систем, которые не могут быть принесены и размещены в классе. С помощью текста, графиков, вопросов обучаемый ставит “псевдоопыт” в микромире (это может быть, например, системой контроля самолета).

4. Системы-репетиторы, использующие методы искусственного интеллекта (Intelligent Tutoring System – ITS) и позволяющие обучаемому различным образом организовывать учебный материал, а также продвигаться в обучении, но и задавать системе вопросы в различной форме (как на псевдоестественном языке, так и выбирая из предлагаемых перечней) [1].

Многие разработчики и пользователи обучающих программ указывают на то, что компьютерное обучение наиболее эффективно при использовании некоторых печатных материалов, будь это компьютерная тетрадь [4], карта инструкций [8] или концептуальная карта. Компьютерная тетрадь позволяет представить структуру будущего занятия, актуализировать имеющиеся у студента знания и умения, усвоить минимальный объем уче-

бного материала, отразить индивидуальные шаги обучения для каждого учащегося. Карта инструкций дает обучаемому возможность увидеть полное содержание занятия в АОС (в виде последовательных выдаваемых меню, то есть общее оглавление) и тем самым определять свое местоположение при работе с программой. Карта инструкций облегчает работу студенту на 80% [8]. В карте, помимо инструкций, представлены конкретные кадры экранов дисплея. Для каждого параграфа (темы) готовится своя карта. Концептуальная карта позволяет перед изучением данной темы рассмотреть основные понятия не только в связях данного предмета, а и использование их в других предметах, мотивируя тем самым студента еще до начала компьютерного занятия и активизируя необходимые знания.

Развивающееся в последние годы обучение на расстоянии (дистанционное обучение), использующее систему компьютерной связи, привело к появлению термина “электронный учебник” и значительному его расширению для понимания каждой компьютерной обучающей системы как электронной книги. Электронный учебник – это комплекс учебно-методических материалов и программных средств для автоматизированного обучения по конкретной дисциплине. Учебные материалы представлены в виде гипертекста, имеющего вид текста, отдельные слова или участки которого служат ссылками для связи и перехода к другому тексту или изображению. Очевидно, что компонентный состав электронного учебника соответствует составу программно-методического комплекса, описанного выше, и может вполне заменить не только различные методические указания для учителя (на печатной основе), но и учебник в традиционном его понимании. Наиболее успешно в настоящий момент развиваются мульти- и гипермедиакниги.

Системы мультимедиа разрабатываются для стимуляции наибольшего количества ощущений у обучаемого, что способствует лучшему усвоению учебного материала. Мультимедиа могут включать компьютерное управление, выполнение некоторого задания на оборудовании, которое работает под руководством компьютера. Системы мультимедиа позволяют формировать навыки, которые в других учебных компьютерных средах сформировать в принципе невозможно.

В сочетании с гипертекстом системы мультимедиа образует системы гипермедиа. Гипертекст отличают три главных особенности: ключевые выделенные слова текста, представляющие собой набор узлов (вершин графа); сеть, связывающая эти узлы; система мультимедиа. Узлы являются понятиями или дискурсами (связным текстом) и служат точками входа в другие тексты или системы мультимедиа (аудио, видео). Подведя к ним курсор, можно выйти из текста и перейти к другому узлу графа. В этом узле возможны другие формы представления учебного материала, например, иллюстрации, которые, в свою очередь, могут иметь свои точки выхода в другие узлы графа системы. Такие картинки называются гиперкартами. Гиперкарты позволяют “картировать знания”, включать объекты в новые системы связей как в процессе обучения, так и перед компьютерным заня-

тием, являясь раздаточным материалом и ориентиром учащегося в некотором фрагменте системы [1]. Гипермедиа позволяет объединить концептуальные знания нескольких контекстов (смыслов). Система гипермедиа обеспечивает автора курса возможностями создания различных путей обхода графа курса. Пути движения по графу обучаемыми определяются средствами навигации: пассивные студенты предпочитают управляемые системой последовательности материала, активные – сами отслеживают связи между узлами сети.

Для создания программных средств обучения используются такие специализированные инструментальные средства, как авторские среды. Авторские системы играют важнейшую роль для внедрения информационных технологий в процесс обучения, так как только они позволяют без углубленных знаний в области компьютерных технологий создавать обучающие программы, удовлетворяющие требованиям самого преподавателя. Авторская инструментальная система – это набор инструментальных средств, который позволяет преподавателям (не программистам) создавать электронные учебники (курсы) в рамках ограничений и правил, принятых в данной системе. Составляется структурно-функциональная схема курса, формируются кадры различного назначения, определяются их свойства и связи элементов.

Обучающей системой может называться любая информационная система, при работе с которой можно получить новое знание. К таким системам относятся так называемые экспертные системы. “Экспертно-обучающей системой мы будем называть программную систему, реализующую ту или иную педагогическую цель на основе знаний экспертов в некоторой предметной области, в области диагностики знаний обучаемых и управления учением и демонстрирующую поведение на уровне экспертов” [5, с. 45]. Существуют различные концепции, касающиеся в основном разработки экспертно-обучающих систем. Наиболее распространенной является следующая точка зрения: экспертно-обучающая система (ЭОС) – это совокупность трех систем: экспертной системы предметной области, экспертной системы диагностики уровня усвоения учебного материала и экспертной системы по методике обучения. Первые две составляющие используют общие принципы организации и функционирования экспертных систем и базируются на обобщенном опыте группы экспертов. Профессиональные экспертные системы могут использоваться для обучения логике рассуждений в конкретных предметных областях; учащийся может создать личную экспертную систему для оценивания собственных знаний; наиболее широко распространенным является использование экспертной системы в роли репетитора. Несколько макетов экспертно-обучающих систем, основанных на применении средств картирования знаний по высшей математике, сконструировано Н.В. Апатовой [1]. Влияние информационных технологий на содержание каждой конкретной учебной дисциплины имеет три аспекта: позволяет расширить содержание, сделать его более емким; скорректировать содержание, пересмотреть его структуру и компоненты;

обогатить методику изучения новыми формами и примерами, сделать ее более эффективной за счет решения новых задач с помощью компьютера.

Важным моментом работы с автоматизированной обучающей системой является контроль знаний студента: текущий и итоговый. Текущий контроль проходит в три этапа: вопрос фрагмента учебного материала, контрольная работа параграфа, контрольная работа главы. Итоговый контроль совмещается с тренировкой по понятиям курса (раздела) и осуществляется контрольной работой, сгенерированной по вероятностному алгоритму. Анализ ответа может производиться одним из следующих способов: сравнение с эталоном (полное совпадение последовательностей символов); поиск в ответе ключевого слова как подстроки; поиск в ответе группы слов в определенной последовательности их вхождения в ответ; анализируется последовательность ответов обучаемого и делается общий вывод об их правильности; ввод ответа с помощью указателя (выбор); ввод одиночного символа в качестве ответа.

Сегодня непосредственное внедрение в учебный процесс современных компьютерных технологий – основная характеристика системы образования. В этом направлении исследований нужно отметить работу М.И. Жалдака над программно-методическим комплексом “GRAN” [3], предназначенным для изучения курса алгебры и начал анализа, а также его последователей, продолживших разработку “GRAN” и новых компьютерных технологий: Ю.С. Рамского, Н.В. Морзе, С.П. Семенца (“GRAN1” при изучении школьного курса алгебры и начал анализа), С.А. Ракова (пакет “DERIVE” для курса аналитической геометрии, пакеты компьютерной алгебры (CAS – Computer Algebra System) и пакеты динамической геометрии (DGS – Dynamic Geometry System)), Т.В. Зайцевой (пакеты (“GRAN1” и “DERIVE” при изучении школьного курса алгебры и начал анализа для 10–11-х классов), О.В. Клочко (пакет “Финансы без проблем”) и других.

На основе современных подходов разработки программного обеспечения с использованием средств визуального программирования под руководством Ю.В. Триуса были созданы проекты инструментальных программ для решения ряда прикладных математических задач: *Extremum* (задач линейного и квадратичного программирования геометрическим методом); *Xtremum* (задач одномерной оптимизации приближенными методами); *XTREMUMND* (задач многомерной безусловной оптимизации приближенными методами); *Nonline* (задач нелинейного программирования геометрическим методом); *Transport* (транспортной задачи методом потенциалов); *ASimplex* (задач линейного программирования симплексным методом) и других [7].

Известны системы компьютерной алгебры (CAS) – Axiom, Mathematica, Maple, MathCad и другие, цель которых состоит в поддержке вычислительных и расчетных задач. Система автоматического доказательства теорем (ATP) обеспечивает поддержку логического вывода. Интеграция этих двух программ представляет собой насущную научную задачу. А.В. Спиваковским в соавторстве с М.С. Львовым и Г.М. Кравцовым скон-

струирована система TerM, в которой решение класса вычислительных задач и логических задач на доказательство интегрируется с единых позиций, а целью студента является не получение результата, а построение хода решения математической задачи [6].

Сегодня более развита компьютерная поддержка теоретического материала (лекционных курсов), тогда как технической поддержки практических занятий явно недостаточно. Данный факт явился основанием для разработки в Херсонском государственном университете программно-педагогического комплекса “Мир линейной алгебры”, который позволяет использовать ИКТ при решении задач курса линейной алгебры и применяется при различных формах обучения, в том числе при дистанционном обучении [6].

В условиях массовой компьютеризации и информатизации всех областей жизни существенная роль принадлежит веб-технологиям, под которыми понимают информационные технологии, использование которых дает возможность осуществлять прорабатывание данных (веб-ресурсов), размещенных в локальных или глобальных компьютерных сетях. Процессы поиска, просмотра и сохранения интересующей информации намного упрощены благодаря использованию веб-технологий, что дает возможность пользователю экономить время и в любой момент времени иметь под рукой справочные материалы различного характера. Таким образом, Интернет – это средство навигации каждого пользователя, в том числе преподавателя, студента и научного работника, в информационном пространстве практически неограниченного объема. Очевидна перспектива ориентации образования на веб-технологии.

Вызывает обеспокоенность тот факт, что с появлением веб-технологий молодежь все меньше читает книги и периодические издания, так как традиционные бумажные издания сегодня переходят в новую форму – электронную. Настораживает и возможность недостоверности информации, размещенной в веб-ресурсах сети Интернет. Главная педагогическая задача в данном направлении должна заключать в формировании у студентов критического отношения к изучению получаемой информации. Эта проблема может быть решена с помощью технологии Интранет, использующей корпоративные сети и обеспечивающей стабильность образовательных веб-ресурсов, которые администрирует сам преподаватель, инженер или лаборант.

За последние два десятилетия, с тех пор, как информатика, программирование и информационные технологии стали обязательными для изучения в среднеобразовательной и высшей школе, изменились акценты в содержании образования, в формировании первоочередных знаний, умений и навыков обучаемых. Программистский уклон обучения [4] постепенно трансформируется в сторону системы “компьютер – пользователь” [3; 7]. Использование персональных компьютеров позволяет применять современные технологии обучения, усиливать методическую поддержку учебных дисциплин компьютерными демонстрационными и модульными

программами, программами-тренажерами и т. д. По мнению М.И. Жалдака, пользоваться современным персональным компьютером с готовым программным обеспечением общего и специального назначения, в частности учебного, необходимо научить всех учеников, в то время как программистами станут среди них далеко не все [3]. При этом Интернету отводится роль ключевого фактора интеграции системы образования Украины в мировую образовательную среду.

Эффективным средством обучения в наши дни является система MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда) – свободная система управления обучением (LMS), которую можно результативно использовать в учебном процессе при проведении тестирования, создания гипертекстовых материалов и т. п. Система MOODLE ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками.

Идея создания платформы поддержки обучения с использованием информационных технологий возникла в 1999 г. у Мартина Доугиамаса (Martin Dougiamas), автора MOODLE, после продолжительного опыта администрирования коммерческой платформы WebCT в одном из крупных университетов Австралии – Curtin University. MOODLE изначально задумывался как инструментарий расширения возможностей преподавания, а не как бесплатная замена распространенных коммерческих обучающих интернет-платформ. Однако архитектура MOODLE и заложенные в нее принципы оказались настолько удачными, что система завоевала мировое признание.

Полноценное использование системы управления обучением MOODLE позволяет обеспечить: многовариантность представления информации; интерактивность обучения; многократное повторение изучаемого материала; структурирование учебного материала и его модульность; создание постоянно активной справочной системы; самоконтроль учебных действий; выстраивание индивидуальных образовательных траекторий; конфиденциальность обучения; соответствие принципам успешного обучения.

Одним из основных понятий системы дистанционного обучения MOODLE является курс. В рамках системы курс представляет собой как средство организации процесса обучения, так и среду общения круга заинтересованных людей в рамках одной тематики.

Все курсы в рамках системы распределяются по категориям. Названия категорий являются ссылками, при переходе по которым пользователь сможет увидеть список курсов только этой категории с расширенной информацией, которая включает список преподавателей курса и описание самого курса.

Все курсы имеют одинаковую структуру, представляющую собой блоки, расположенные в правой и левой колонках, а также основного содержания (модулей), находящихся в центре страницы. Блоки увеличивают

функциональность и простоту использования системы. Для этой же цели можно использовать и навигационную панель. Таким образом, электронное образование является практически идеальным для организации дистанционного (заочного) обучения, а также для организации образовательного процесса в филиалах вуза.

В заключение можно сделать следующие ***выводы***.

1. Эффективное представление материалов учебных занятий на экране компьютера является одним из центральных вопросов компьютерного обучения.

2. Использование системы компьютерной связи привело к появлению термина “электронный учебник” и значительному его расширению для понимания каждой компьютерной обучающей системы как электронной книги.

3. Авторские системы как специализированные инструментальные средства играют важнейшую роль для внедрения информационных технологий в процесс обучения, позволяют без углубленных знаний в области компьютерных технологий создавать обучающие программы, удовлетворяющие требованиям самого преподавателя (учителя). При этом важнейшим моментом является контроль знаний студента (ученика).

4. В условиях массовой компьютеризации всех областей жизни существенная роль принадлежит веб-технологиям, использование которых дает возможность осуществлять прорабатывание данных (веб-ресурсов), размещенных в локальных или глобальных компьютерных сетях. Очевидна перспектива ориентации образования на веб-технологии.

5. Электронное образование является практически идеальным для организации дистанционного (заочного) обучения, а также для организации образовательного процесса в филиалах вуза.

Литература

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании : монография / Н.В. Апатова. – М. : РАО, 1994. – 228 с.

2. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В.М. Глушков. – М. : Наука, 1982. – 552 с.

3. Жалдак М.І. Методика вивчення основ інформатики та обчислювальної техніки у педагогічному вузі : навч. посіб. / М.І. Жалдак. – К. : КДПІ, 1986. – 75 с.

4. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий : монография / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 2006. – 319 с.

5. Петрушин В.А. Экспертно-обучающие системы / В.А. Петрушин. – К. : Наукова думка, 1992. – 196 с.

6. Співаковський О.В. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / О.В. Співаковський, М.С. Львов, Г.М. Кравцов та ін. // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2002. – № 2 (20). – С. 17–21.

7. Триус Ю.В. Комп’ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Ю.В. Триус ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 649 с.

8. Jolicoeur K. Implementing educational software and evaluating it’s academic effectiveness: part 1 / K. Jolicoeur, D.E. Berger // Educational technology. – 1988. – September. – P. 7–13.

СОПНЄВА Н.Б.

СУТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна діяльність учителя за своєю природою, характером і результатами є етичною, ґрунтується на етичних законах і принципах. І майбутній учитель повинен чітко усвідомлювати це та діяти на основі "золотих" правил етики. Розпочинати роботу в цьому напрямі необхідно з першого курсу в процесі навчальної етичної діяльності.

Мета статті – розглянути суть, структуру та особливості навчальної етичної діяльності.

До основних понять, якими необхідно оперувати при розгляді суті та структури навчальної етичної діяльності, необхідно зарахувати: етику, мораль, моральність, моральну культуру, моральне виховання, вихованість, моральні почуття, моральну свідомість, етичну взаємодію, етичні мотиви, етичні дії, етичні ставлення, етичну поведінку, педагогічну етику, категорії педагогічної етики. Розглянемо їх більш детально.

Етика є однією з найдавніших галузей філософії, що розглядає теоретичні аспекти моралі. Термін "етика" походить від давньогрецького слова "етос", що означає норов, характер та ін. Арістотель утворив від цього слова прикметник "етичний", щоб позначити ним групу чеснот, які мають відношення до характеру людини, – мужність, упевненість, щедрість тощо. Науку, котра вивчає ці етичні чесноти, філософ назвав етикою. Вона вивчає моральні проблеми життя людини, дає визначення добра і зла, розглядає різні моделі міжлюдських відносин. Він стверджував, що етика допомагає пізнати, що треба робити і від чого треба утримуватися.

Поняття "мораль" також має стосунок до норову та характеру. Воно виникло від слова mores (лат.) – звичай, норов і поведінка. Цицерон утворив прикметник moralis, який описував якості й чесноти, що характеризували темперамент людини, її здібності керуватися у своїй поведінці вказівками розуму та гармонійно будувати свої відносини з іншими людьми [1, с. 592]. Отже, поняття "мораль" і "моральність" визначається як особлива форма моральної свідомості, що здійснює управління поведінкою людини.

Представники гуманістичної педагогіки (В. Вахтеров, К. Вентцель, С. Гессен, П. Каптерєв, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.) провідним у теорії виховання вважали моральне виховання: "Найвища мета виховання – у вихованні моральному, вихованні морального характеру, а все інше повинно підкорюватися їй" [2, с. 40]. Моральне виховання, на думку П. Каптєрева, повинно бути зведено до моральної освіти: "Моральний розвиток і розумова освіта по суті мають абсолютно однакові цілі та прагнення. Мова йде про розумово-моральне прикладання істини до життя людей" [3, с. 152–153]. Аналогічних поглядів дотримувався В. Вахтеров, який вважав, що тільки усвідомлені моральні установки можуть визначати поведінку людини. Провідну роль у моральному вихованні, на його думку, відіграє розумовий розвиток [4].

Сучасні філософи-етики (Л. Архангельський, А. Гусейнов, І. Кон та ін.) визначають поняття “моральна культура” особистості з матеріалістичної позиції, яка перебільшує роль соціальної сутності людини: “Людина стає моральною істотою (з точки зору дескриптивного підходу, тобто описового) під впливом суспільного способу життя, внаслідок формування у неї здібності вступати в моральні відносини з оточуючими, а також потреб у відтворюванні звичних і необхідних форм даних відносин” [5, с. 105].

Поняття “моральна культура особистості” А. Гусейнов та І. Кон [6] розглядають як характеристику морального розвитку особистості, в котрій відображається ступінь освоєння нею морального досвіду суспільства, здатність органічного й послідовного використання в поведінці та відносинах з іншими людьми цінностей, норм і принципів, готовність до постійного самовдосконалення. У цьому визначенні особистість розглядається лише як об’єкт, який повинен прийняти (“засвоїти” або “освоїти”) моральні вимоги суспільства, тим самим позбавляючи її своєї “самості”, свободи вибору й можливості бути свідомим суб’єктом своєї діяльності.

Моральна культура особистості є цілісною системою взаємопов’язаних між собою компонентів: культури моральної свідомості (моральні погляди й переконання); культури етичного мислення (здатність до моральних суджень, розрізнення категорій добра і зла, прекрасного й потворного, уміння користуватися етичним знанням у процесі аналізу, порівняння, узагальнення дійсності, діяльності й поведінки як власної, так і інших людей); культури почуттів, культури поведінки.

Поняття “педагогічна етика” є окремим видом професійної етики. Предметом педагогічної етики є закономірності прояву моралі в свідомості, поведінці, відносинах і діяльності педагога.

Педагогічна мораль є нормативною системою, яка визначає практику морально-педагогічних відносин. У її основі – принципи педагогічної моралі – найбільш загальні вимоги, які виражають напрями поведінки вчителя стосовно того або іншого об’єкта.

Моральні принципи є однією з форм моральної свідомості, в якій моральні вимоги виражаються найбільш узагальнено. Якщо моральна норма приписує, які вчинки людина може здійснювати, то моральні принципи виражають вимоги суспільства до моральної сутності людини, її призначення, характеру взаємовідносин між людьми. Ці принципи, що ввійшли у свідомість людини, виступають своєрідними духовними інструментами морального пізнання зовнішнього світу, самовизначення свого призначення в суспільстві. Закріпившись у свідомості, вони відіграють активну роль у моральному оцінюванні особистістю своїх вчинків і поведінки.

Провідну роль у духовному світі особистості відіграє світогляд, складовою якого є моральні знання і переконання. Їх формування й утвердження у свідомості, практичне втілення залежить від тих моральних принципів, якими керується особистість, на які вона спирається у своїй соціальній діяльності. Дотримання моральних принципів є умовою моральної рівноваги особистості, її здатності бути етично послідовною у своїх

вчинках. Чим чіткіше у світогляді особистості виявляються моральні принципи, чим органічніше вони входять у її переконання та мотиви поведінки, тим більш стійкий стан її морального здоров'я.

Необхідно також розкрити змістовну структуру педагогічної етики, яка включає: моральну свідомість, тобто погляди, переконання, почуття; моральні відносини; моральну діяльність.

Педагогічна етика вивчає характер етичної діяльності та моральних відносин у навчально-виховному процесі, які передбачають: вимогливість до себе й оточуючих; відповідальність як за власну моральну поведінку, так і учнів; постійне управління власними емоціями та моральними почуттями; здатність здійснювати етичні вчинки; уміння оцінити як власні етичні вчинки, так і інших людей, виходячи з етичних норм.

Розглядаючи педагогічну етику, необхідно виділити її категорії, такі як: педагогічна справедливість, педагогічний обов'язок, професійна честь і совість, гідність, педагогічний авторитет та ін.

Ці категорії в педагогічній етиці зараховують як до моральних почуттів, так і до моральних якостей. Моральні почуття є проявом ставлення особистості до предметів і явищ дійсності, що відповідає її запитам та інтересам. За своєю психологічною природою почуття є стійкими умовнорефлекторними утвореннями у свідомості особистості, слугують підґрунтям її афективно-вольових реакцій у різних обставинах і ситуаціях. Емоції ж є формою вираження почуттів. За своїм соціальним змістом моральні почуття є суб'єктивним ставленням особистості до різних сторін суспільного буття. До моральних почуттів належать почуття милосердя, доброзичливості, справедливості, поваги до дитини, любові до дитини, довіри, співчуття.

У науковій літературі є спроби створити етичну типологію особистості, знайти критерій, який можна покласти в її основу. Більшість спеціалістів вважає, що як такий критерій необхідно визначити моральні якості. Інші переконані, що критерій етичної типології випливає з характеру взаємовідносин між особистістю і суспільством [7, с. 41–42]. Ми погоджуємося з першою думкою. Моральні якості ми особистості є поняттями моральної свідомості, за допомогою якої виділяються і характеризуються найбільш типові риси поведінки. Моральні якості поділяємо на загальні, конкретні і специфічні. До загальних зараховуємо: гуманізм – поважне ставлення до кожної людини, орієнтація на її особистісну гідність, віра в її здатність до самовдосконалення; справедливість – об'єктивна оцінка особистісно-ділових якостей людей у їх діяльності, визнання їхньої індивідуальності, відкритість критиці, самокритичність.

Зазначені нами етичні поняття формуються у процесі навчальної етичної діяльності, яка характеризується тими самими складом, структурою й ознаками, які має навчальна діяльність, але відрізняється певною специфікою: передбачає цілеспрямовану етичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що взаємодія є універсальною категорією, яка розглядається як методологічний принцип пізнання природи та людей, як форма руху будь-якої системи, як інтегруючий чинник, що об'єднує частини в ціле, як вид відносин або зв'язків, безпосередніх або опосередкованих, як процес впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного.

У навчально-пізнавальній діяльності етична взаємодія відображає характер як безпосередніх відносин викладача і студента, студента і студента, так і необов'язкові безпосередні навчальні контакти, тобто взаємообмін думками та почуттями, що сприяє етичному розвитку як студента, так і викладача. Вона визначається існуванням і організацією учіння, відображаючи процеси інтеракцій, їх взаємну зумовленість, вплив викладача і студента один на одного, зміну їх інтелектуального, емоційного та психофізичного станів у напрямі особистісного та професійного зростання.

Особливість навчальної етичної взаємодії суб'єктів у тому, що вона характеризується: їхніми етичними взаємовідносинами в сумісній навчальній діяльності (компетентністю в розв'язанні етичних ситуацій, толерантністю у вирішенні конфліктів, що забезпечує моральну комфортність суб'єктів пізнавальних дій); індивідуальним етичним розвитком кожного студента (його емоційної, інтелектуальної, вольової, предметно-практичної сфер життєдіяльності, здатність до рефлексії своїх вчинків та дій).

Навчальна етична взаємодія вимагає педагогічно цілеспрямованої навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя щодо формування в нього етичних знань, якостей та етичної поведінки, які суттєво впливають на ефективність професійно-педагогічної підготовки.

Постійній етичній взаємодії, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, сприяють: правильна організація процесу спілкування; підвищення ролі оцінних дій учнів, утвердження віри в позитивні якості товариша; орієнтація на позитивне в людях, яка спрямована на виявлення кращих сторін своєї особистості; організація спеціальних педагогічних ситуацій; організація діяльності за вибором; своєчасна непомітна допомога, схвалення педагога; виявлення позитивних і негативних впливів на студента, розвиток дружніх зв'язків; підвищення ролі оцінних дій студента, утвердження віри в позитивні якості товариша; створення ситуацій переживання у зв'язку із самоствердженням у колективі на основі участі в колективних формах діяльності; знання індивідуальних особливостей студентів з метою коригування системи знань, умінь, якостей, здійснення етичних дій, вчинків і поведінки студентів; проведення занять у формі ділових і рольових ігор, диспутів, заочних подорожей тощо з метою розвитку інтересу до моральної проблематики, більш тісної взаємодії студентів у процесі навчання; створення позитивної атмосфери на заняттях; використання різних видів групової роботи; організація спілкування студентів, яке координує цілі та дії, узгоджує етичні рішення, сприяє взаєморозумінню, розвитку емпатії, усвідомлення як своєї поведінки, так і одногрупників, налагоджує співпрацю та формує турботливе ставлення один до одного.

Висновки. Отже, вважаємо, що навчальна етична діяльність майбутнього вчителя є навчальною діяльністю, свідомо спрямованою на формування етичних понять і етики поведінки, педагогічної етики в цілому в процесі етичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Література

1. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
2. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика: ее главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. – СПб., 1914. – 384 с.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 163–232.
4. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1987. – С. 269–324.
5. Архангельский Л.М. Марксистская этика: предмет, структура, основные направления / Л.М. Архангельский. – М. : Мысль, 1985. – 239 с.
6. Словарь по этике / [под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона]. – М. : Политиздат, 1989. – 221 с.
7. Архангельський Л.М. Социально-этические проблемы теории личности / Л.М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 296 с.

СУЩЕНКО Л.О.

ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ Й ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ

Підвищення ролі науки в суспільстві, зростання її соціального престижу висуває високі вимоги до знань про науку. Аналіз науки передбачає звернення до її виникнення та розвитку.

Становлення науки пов'язане з таким ступенем розвитку людського суспільства, коли був нагромаджений певний мінімум наукових знань і здійснювалась передача їх у різних видах практичної діяльності.

Важливий внесок у розробку цієї теми зробили О.І. Жилінська та О.М. Обушна. Дослідження О.І. Жилінської окреслює ряд висновків і пропозицій, спрямованих на прискорення процесу становлення й ефективного функціонування організаційно-економічного механізму реалізації пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки. У праці О.М. Обушної зроблено аналіз результатів моделювання та прогнозування динаміки, різноманітних кваліфікаційних груп науковців.

Характеристику науки вперше було дано Арістотелем. Він створює науку як особливу форму знання – знання заради самого знання, і в досягненні його вбачає вищу мету людської діяльності. Успіхи природознавства епохи Відродження створили нову об'єктивну основу виникнення філософського дослідження науки, а необхідність і неминучість боротьби зі схоластикою стимулювали цей процес [3].

Подальший розвиток науки привів до синтезу органічного поєднання теоретичних і емпіричних методів дослідження. Такий тип наукового пізнання характерний для науки Нового часу.

Промислова революція зумовлює розвиток капіталізму і виникнення науки нового типу – вона починає перетворюватися в безпосередню продуктивну силу суспільства. Загалом в історичному генезисі науки можна виділити три основних періоди.

Переважно особистісно-світоглядна орієнтація науки: від її виникнення до Галілея і Ньютона. Основною метою наукової діяльності в соціальному плані було формування загального уявлення про світ і місце в ньому людини.

Переважно технологічна, матеріально виробнича орієнтація наук наявна починаючи з XVII ст. і до сучасності. Технічна орієнтація науки була за результатами революційною як для техніки, так і для самої науки. Техніка стає "певною силою знання" і все більше залежить від успіхів наукових досліджень. Наука стає фактором виробничого процесу, який, у свою чергу, стає сферою її застосування. В цьому аспекті і виражається сутність нової цільової орієнтації науки, нового історичного етапу її розвитку.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти розвитку та тенденції сучасної науки в Україні.

Орієнтація на розвиток інтелектуального творчого потенціалу особистості (сучасний етап). У ході науково-технічного прогресу інтелектуальний, духовний розвиток людей стає провідним фактором зростання матеріального виробництва.

Розвиток науки в сучасному суспільстві спричинює "вертикальну" інтеграцію науки – тенденцію до все більшого зближення науки з практикою, а у зв'язку з цим – до зближення між фундаментальними і прикладними науками. Відбуваються суттєві зміни в науці як системі знання, поглиблюються процеси диференціації та інтеграції наукового знання [2].

Результатом диференціації є поява окремих теоретичних систем і виділення їх у самостійні галузі науки із своїм предметом, мовою і методом. Диференціація наукового знання супроводжується його інтеграцією, що являє собою не просто об'єднання існуючих систем у щось єдине, не суму знань, досягнутих різними науками, а прагнення в процесі взаємозв'язку запозичити один в одного і методи, і мову, щоб застосувати їх для вивчення свого об'єкта. Інтеграція шляхом перенесення методів і мови науки є одним із показників глибокої єдності сучасного наукового знання.

Інтеграція охоплює чітко відокремлені одна від одної науки та означає процес, пов'язаний з підпорядкуванням окремих наук, що виділяються, цілісній структурі концептуального каркаса висхідного знання. Тенденція до інтеграції наук відображає універсальний характер руху матерії та її основних атрибутів – простору, часу, причинності, можливості і дійсності тощо. Інтеграція та диференціація діалектично взаємопов'язані. Диференціація виступає як форма виділення нових концепцій зі знання, що стало традиційним, причому стара концепція може виступати як хронічний випадок нової із збереженням її значення для певного кола явищ. Але в процесі диференціації розвиваються теорії, які починають наближатися між собою, формуючи загальний концептуальний апарат і сприяючи подаль-

шому синтезу знання. Суміжні галузі різних наук зливаються, утворюючи нові дисципліни. Так виникає нова наука, що виділяється зі старої.

Саме діалектичний синтез становить зміст зростаючого взаємозв'язку наук, а інтеграція виступає як форма цієї взаємодії. Особливу роль виконує філософія, яка володіє універсальним категоріальним апаратом і пронизує все інтелектуальне поле сучасних базисних наук.

Інтегративні потенції, перш за все, виявляються у використанні принципів загального зв'язку явищ і матеріальної єдності світу. Разом з тим і інші принципи, закони та категорії філософії відіграють істотну роль в інтеграції наук про природу і суспільство, оскільки вони на загальному рівні відображають істотні взаємозв'язки між атрибутами та властивостями матерії, між буттям та свідомістю.

Філософія, з одного боку, узагальнює інтегративні тенденції в окремих науках, а з іншого – виконуючи методологічні функції пізнання, здійснює як синтез знання в окремих наукових дисциплінах, так і "зовнішній" синтез між дисциплінами та їхніми основними підрозділами.

Філософія, що є ядром таких інтегративно-загальнонаукових форм пізнання, як методологія, світогляд, наукова картина світу, безпосередньо через них справляє великий вплив на зближення наук про природу і суспільство, на розвиток техніки.

Розвиток будь-якої галузі науки має чотири фази. Перша фаза є латентною, вона починається з виникнення "зародкових" праць, роль яких встановлюється, звичайно, тільки при подальшому історичному аналізі. Друга фаза – період початкового оформлення і розвитку ідей. Вона характеризується "вибуховим" зростанням інформації при менш швидкому зростанні кількості авторів. У третій фазі – період експлуатації ідей – галузь стає доступною для освоєння ширшому колу авторів. Кількість авторів і публікацій помітно зростає, але темпи цього зростання знижуються. У цей період у певній галузі можуть зародитися "гарячі точки", які з часом відділяються від неї і перетворюються в самостійні галузі досліджень. Четверта фаза названа періодом насичення: галузь вичерпує себе, основні ідеї переходять у підручники. Далі можливий розпад на декілька галузей або зникнення як самостійної галузі досліджень.

Розуміння науки як системи знання цілком правомірне, оскільки її функцією є пізнання. І, звичайно, такий підхід до науки може бути цілком придатним для логіки науки. Але його обмеженість відразу виявляється, як тільки підійти до науки як до складного явища, спробувати з'ясувати її закономірності і соціальні функції, що відіграють важливу роль у розвитку суспільства. Реалізуючи свої соціальні функції, наука включається в процес розвитку як його інтегруючий фактор, а цілі суспільства стають органічними стимулами розвитку науки. Соціальні функції науки мають об'єктивний характер і визначаються суспільними потребами.

З погляду взаємовідносин суспільства і науки, головною функцією є практична, прикладна її функція. Призначення науки не лише пояснювати світ, а й перетворювати його, ставати безпосередньо продуктивною силою

суспільства. Відкриваючи об'єктивні закони розвитку природи і суспільства, наука сприяє розвиткові суспільного виробництва, всіх сфер діяльності. Тому практична функція науки тісно пов'язана з гносеологічною.

Пізнавальна і практична функції науки зумовлюють одна одну, виступають у діалектичній єдності. Разом з тим пізнання здійснюється насамперед заради практичних цілей, а отже, гносеологічна функція в цьому плані підпорядкована практичній.

Різні галузі знання реалізують гносеологічну функцію неоднаковою мірою. Технічні науки покликані безпосередньо обслуговувати матеріальне виробництво, тому вони мають прикладне значення. Природничі і гуманітарні науки переважно виконують пізнавальну роль.

У сучасних умовах спостерігається виникнення і розвиток прогностичної функції науки як основи управління суспільними процесами. Наукові знання допомагають передбачити спрямованість розвитку дійсності.

Засвоєння людиною наукових знань робить їх елементом культури, внаслідок чого питома вага науки в духовному житті суспільства надзвичайно зростає. Наука сприяє формуванню наукового світогляду. Це означає, що наука як система знань і специфічний вид діяльності виконує певні культурно-світоглядні функції в суспільстві.

В реальному житті, однак, всі соціальні функції науки тісно взаємопов'язані, ніколи не виявляються в чистому вигляді, відокремлено. У процесі своєї історії вони постійно змінювались, принципово змінювалась і сама наука, розуміння її предмета і мети.

Довгий час у літературі домінувало уявлення про науку як про систему знання. При такому підході вона мала таку структуру: факт, закон, проблема, ідея, гіпотеза, теорія тощо. Подібне розуміння науки містить у собі елемент істини, але абсолютизація системи наукового знання унеможливлює з'ясування сутності науки. На сучасному етапі розвитку, коли виявилася невідокремлюваність наукового знання від процесу його здобуття, точка зору на науку як на систему знання уявляється однобічною [2].

Альтернативою цій точці зору є розуміння науки як особливої форми діяльності. Прихильники такої концепції акцентують увагу на реальному аспекті науки – на науковій діяльності. Проте і тут не можна уникнути однобічності. Зосереджуючись на процесі виробництва наукового знання, прибічники цієї точки зору абстрагуються від розгляду структури пізнання, вважаючи, що структуру науки становить сукупність етапів пізнавальної діяльності.

Проте і таке розуміння не виявилося кінцевим пунктом теоретичного осмислення науки. Йому на зміну прийшло розуміння науки як особливого процесу пізнання, складовими якого є пізнавальна діяльність, об'єкти, засоби та результати пізнання.

Розглянута еволюція теоретичного розуміння науки пов'язана в основному з її логіко-гносеологічним аналізом. При цьому соціальна природа науки, соціально-культурна зумовленість її розвитку спеціально не досліджуються. Сьогодні розрив між логіко-гносеологічними і соціально-

культурними аспектами науки поступово ліквідується, а дослідження її соціальної детермінації становить своєрідний методологічний фокус рефлексії над наукою, що пов'язано зі зростанням соціальної ролі науки і соціальною відповідальністю вченого за результати своєї діяльності.

Відзначимо, що розуміння принципу соціальної детермінації пізнання теж зазнало суттєвих змін. У літературі тривалий час панувала точка зору, згідно з якою, суспільні потреби безпосередньо визначають розвиток науки. Безумовно, така традиція ґрунтується на реальних фактах. Проте безпосередня соціальна зумовленість науки є швидше винятком, ніж загальним правилом. Справа в тому, що не всі цілі наукового пізнання безпосередньо задані суспільними потребами. Вони часто є результатом внутрішнього розвитку науки. Якщо принцип соціальної детермінації науки зводити лише до безпосередньої зумовленості цілей наукової діяльності, то він втратить статус всезагальності та необхідності. Виникає така дилема: або принцип соціальної визначеності науки не є всезагальним, або його слід тлумачити ширше, ніж безпосередня зумовленість цілей наукового пізнання. Якщо раніше акцентували увагу лише на соціально-культурній зумовленості розвитку пізнання, то сьогодні – на адаптації наукового знання в тому чи іншому соціально-культурному середовищі [3].

Важливою тенденцією розвитку науки є її подальша інтеграція. У зв'язку з цим уявляється принциповою екстраполяція синтетичних процесів у науці та змісту знання на пізнавальні засоби вираження і перетворення цього знання. Тут маються на увазі не лише спроби побудови загальної теорії систем. Не менш важливі ті зміни, які відбуваються в сучасній методології науки. Вони характеризуються взаємопроникненням, зближенням ідеалів природничо-наукового і гуманітарного знання. Істотною є і переорієнтація дослідницького інтересу з питання "Як пізнавати?" на метапроблему "Для чого пізнавати?". Інакше кажучи, важливим регулятором інтегративних процесів сучасної науки стають ціннісні аспекти.

Однією з найважливіших тенденцій розвитку сучасної науки є орієнтація на людину. Проблема людини, її ролі та місця в сучасному світі сьогодні набула гострого соціального змісту. Вона перебуває в центрі теоретичного дослідження цілого комплексу наук: філософії, соціології, психології, біології, медицини, економіки, ергономіки тощо [2].

Важливу роль в орієнтації науки на людину відіграє розробка таких категорій, як універсальність і проективність, самодостатність і цілісність. Максима людського буття розкривається через абсолютне і вічне, універсальність – через конкретно-загальне, проективність – через категорію практики, самодостатність – через саморух і категорію субстанції. Принцип цілісності та світового порядку реалізується через категорію закономірності й необхідності, доцільності та гармонії. Настанова на людиномірність буття передбачає категоріальний статус поняття суб'єкта і розглядає людину як особливий світ (соціум).

Не менш суттєвим є виникнення нових наук (ергономіка, теорія гри) і поява нових галузей у старих науках (конструктивістська математика, логіка практичних міркувань тощо), що зумовлено людською діяльністю [3].

Ще однією важливою тенденцією розвитку наукового пізнання є його технологічне спрямування. Розвиток творчих здібностей людини стає потребою суспільного виробництва. Подолання дихотомії технологічної та культурної функції науки – одна з особливостей сучасного наукового знання. Технологічне застосування знання тією мірою, якою воно одночасно виступає як процес розвитку людини, є культурним феноменом. Але неправомірно ототожнювати технологізацію науки з реалізацією її культурної функції. Результатом цього процесу є підвищення продуктивності суспільної праці не через розвиток техніки, а як наслідок зростання її культури [1].

Збіг технологічної та культурної функції науки веде до взаємоперетворення зовнішніх і внутрішніх чинників наукового розвитку. Проблеми, які виникають у виробництві, адресовані науці не як зовнішні цілі, а як мета культурної людини, що перетворює світ. Це положення не виключає логіки самостійного розвитку науки. Якщо наука виникла в результаті відокремлення духовних потенцій від матеріального виробництва і тривалий час була лише функцією останнього, реагуючи на його запити, то зараз самі ці запити і навіть цілі галузі виробництва конституюються завдяки іманентному розвиткові науки.

Розгляд взаємозв'язку науки і виробництва орієнтує дослідження не на минуле, а на майбутнє, тобто на створення людиною свого власного світу. А це накладає відбиток і на розвиток самої людини. Вона повинна формуватися не як "частковий" робітник, а як універсальна, цілісна особистість. Розуміння науки в контексті людської діяльності веде до необхідності визнання внутрішньої соціальної зумовленості пізнання не лише суспільства, а і природи. Звідси випливає, що пізнання світу водночас є самопізнанням людини, і, за логікою самої інтенції пізнавальної діяльності, воно містить у собі соціальний і гуманістичний сенс.

Гуманізація науки – тривалий процес. Незважаючи на потужні інтегративні тенденції, що викликані науково-технічною революцією, зв'язки між природознавством і суспільствознавством мають переважно зовнішній характер. Більше того, навіть всередині однієї і тієї самої сфери природознавства вузька спеціалізація розділяє вчених стіною некомпетентності. Наукова діяльність значною мірою має частковий характер та виступає у формі спільної праці. Навіть проблеми, які виникають на межі наук, ведуть до створення нових наукових дисциплін відповідно до галузевого принципу їх структурування. Водночас стрімке зростання інтегративних процесів свідчить, що вже на сучасному етапі галузевий принцип перестав відповідати провідним тенденціям розвитку науки і виробництва. Відсутність необхідної гнучкості стає перешкодою на шляху науково-технічного прогресу. Вузька спеціалізація і відсутність органічного взаємозв'язку природо-

знавства і гуманітарних наук справляють негативний вплив на розвиток науки в цілому.

Сьогодні втілення наукового знання в практику є односпрямованим процесом. Зворотний зв'язок малоефективний. Саме це є причиною того, що в практику інколи втілюються не ті знання, які їй дійсно потрібні, а ті, які впроваджуються легше і простіше. Цим пояснюються невміння і небажання більшості "виробничників" орієнтуватися на нові досягнення науки. Ситуація ускладнюється ще й тим, що знання, яке має бути втілено в практику, має комплексний характер, тобто воно ґрунтується на різних ідеалах раціональності, які виключають один одного.

Істотною перешкодою на шляху успішного впровадження наукового знання в практику є командно-адміністративний метод управління. Він ефективний лише в екстремальних ситуаціях, проте, ставши нормою життя, він не тільки негативно впливає на підлеглих, а й дезорієнтує мислення керівництва. Такий керівник втрачає відчуття реальності, сприймає бажане за дійсне. Цьому сприяють і підлеглі. Неможливість виконання фантастичних прожектів штовхає їх на шлях фальсифікації даних, підтасовки цифр, відвертого обману. Тому демократизація всіх сфер суспільного життя, атмосфера творчого діалогу – запорука наукового вирішення всіх нагальних проблем.

У сучасну епоху переважає інтенсивний розвиток прикладного знання, який ґрунтується на його технологічному застосуванні, а не екстенсивний. Водночас обидва параметри становлять єдиний процес розвитку науки: кожний наступний рівень наших уявлень дає змогу більш чітко окреслювати межі застосування тих чи інших наукових положень, а процес уточнення їх сфери істинності в багатьох випадках веде до поглиблення змісту нашого знання.

Висновки. Отже, як зазначалося вище, одним із завдань науки є передбачення можливих майбутніх змін об'єктів, у тому числі й тих, які відповідатимуть майбутнім типам практики. З цією метою передбачаються відповідні наукові розвідки, результати яких можуть знайти своє застосування у практиці майбутнього.

Література

1. Вихрущ В.О. Методологія та методика наукового дослідження / В.О. Вихрущ. – Тернопіль, 2004. – 224 с.

2. Кедров Б.М. О современной классификации наук: основные тенденции в её эволюции / Б.М. Кедров // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 85–103.

3. Кохановський В.П. Філософія науки : підручник для ВНЗ / В.П. Кохановський. – К. : Освіта, 1994. – 360 с.

4. Краткий словарь по социологии / [под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина]. – М. : Политиздат, 1988. – 479 с.

5. Україна XXI століття : стратегія науки // Освіта. – 1992.

ТЕМЧЕНКО О.В.

КВАЛІМЕТРИЧНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

Особливою проблемою сьогодення є розвиток творчого потенціалу особистості, її креативних здібностей, творчої активності.

Питання формування творчого потенціалу учителів постійно перебуває в колі пильної уваги науковців. Позитивно оцінюючи здобутки педагогічної науки щодо цього, слід зауважити, що в працях розкривають лише окремі аспекти проблеми, бракує системних досліджень щодо розвитку творчої активності як майбутнього, так і вже працюючого вчителя. До сьогодні не розроблено апарат вимірювання рівня творчого потенціалу педагога, наявність якого значною мірою могла б вплинути на якість використання цього потенціалу в діяльності спеціаліста.

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що проблема формування творчого потенціалу розглядалася у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях з позиції професійної підготовки майбутнього педагога. Наявний певний позитивний досвід у розробці основних теоретичних положень з цієї проблеми. Зокрема, філософський аспект творчості розглядали у своїх наукових працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, П. Копщин, О. Коршунов та інші. Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Лук, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та інші розробили психологічну базу цієї проблеми. Проте питанням розвитку творчого потенціалу вчителя-практика приділяється недостатньо уваги. Педагогічний аспект формування та розвитку творчої активності вчителя, визначення найважливіших якостей педагога, які сприяють його успішній творчій діяльності, розглядаються в працях Ю. Азарова, В. Андреєва, Ю. Бабанського, О. Бодальова, Д. Вількєєва, М. Данилова, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кичук, Н. Кузьміної, Л. Лузіної, М. Махмутова, М. Нікандрова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, М. Поташника, І. Родак, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Р. Шакурова, Т. Шамової, Г. Щукіної та інших науковців.

Мета статті – розробка інструментарію для визначення рівня творчого потенціалу вчителя загальноосвітньої школи.

Творчий потенціал педагога визначається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів і методів, здатних забезпечити цю готовність.

Складовими творчого потенціалу вчителя є такі: загальнокультурні й професійні знання, гуманітарний світогляд, на основі яких будується й регулюється педагогічна діяльність, розвинуте чуття нового, високий ступінь розвитку творчого мислення, його гнучкість і оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов [4].

Не всі вчені поділяють думку про домінуючу роль природжених здібностей у творчому самовиявленні індивідуума. За висновками багатьох

досліджень, звичайна людина відрізняється від відомих особистостей не відсутністю творчих можливостей, а здатністю їх виявляти, підтримувати і реалізовувати [4; 8]. Тому правомірним є питання про визначення рівня творчого потенціалу вчителя та створення сприятливих умов для його розкриття і, зокрема, в процесі післядипломної освіти.

Творчий потенціал будь-якої людини, у тому числі й педагога, характеризується рядом особливостей особистості, які називають ознаками творчої особистості.

Науковці наводять різні переліки таких ознак. Вони виокремлюють здатність особистості помічати та формулювати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань; вміння проникати в проблему і водночас відриватися від реальності, бачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; уміння побачити знайомий об'єкт з нового боку, у новому контексті; готовність відмовитися від теоретичних суджень, поділу на чорне та біле, відійти від звичної життєвої рівноваги та стійкості заради пошуку [3; 10].

Інші автори відносять до ознак творчої особистості легкість асоціювання (здатність до швидкого та вільного переключення думок, здатність викликати у свідомості образи та створювати з них нові комбінації); здатність до оцінних суджень та критичність мислення (вміння обирати одну з багатьох альтернатив для її перевірки, здатність до перенесення рішень); готовність пам'яті (оволодіння досить великим обсягом систематизованих знань, підпорядкованість і динамічність знань) і здатність до узагальнення та відкидання несуттєвого [4; 8].

Учені також вважають творчою ту особистість, провідною характеристикою якої є креативність як здібність перетворювати діяльність на творчий процес. Є. Громов і В. Моляко виділяють сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість.

Креативність виступає умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом її самоактуалізації. Креативність виражається чуттєвістю до проблем, відкритістю до нових ідей та здатністю руйнувати чи змінювати стійкі стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, неочікуваних і нетипових вирішень проблем.

Таким чином, наявність інноваційного потенціалу визначають за такими показниками:

– творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї. Зумовлюється професійною настановою на досягнення пріоритетних завдань освіти; вміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці. Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем;

– високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів педагога. На перший план виступає неповторна своєрідність кожної особистості, самооцінка соціокультурного та

інтелектуального рівня розвитку; вибір різних форм культурної та наукової, творчої активності;

– відкритість особистості педагога до нового розуміння і сприйняття різних ідей, думок, напрямів, течій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті її мислення.

Еталон, ідеальна модель учителя-творця включає в себе й загальнокультурну, професійно-предметну, методичну, психолого-педагогічну підготовленість, захопленість своєю роботою й почуття романтизму, повагу й довіру до особистості учня.

Таким чином, розвиток творчого потенціалу вчителя є необхідною умовою творчості, внаслідок якого формуються творчі здібності, виховується творче мислення, ставлення до дійсності в учителя й учня [2].

Творчий потенціал розвивається поступово, поетапно, через збагачення творчого досвіду, систематичне спрямування на творчу діяльність, виховання потреби у творчості.

Дуже важливим є оцінювання творчого потенціалу кожного вчителя для того, щоб допомогти йому і дати можливість розвиватися в потрібному руслі.

Для оцінювання педагогічних явищ і процесів в останні роки дуже широко використовується педагогічна кваліметрія.

Проте в жодній із праць, у яких іде мова про розвиток креативності вчителя, не робиться спроба визначення рівня творчого потенціалу вчителя за допомогою математичних методів.

Аналіз бібліографії з питань вимірів у педагогіці показує, що у нас в країні та за кордоном розроблялись і застосовувались на практиці десятки різних методик оцінювання якості педагогічних об’єктів, але, як правило, на емпіричному рівні, без використання методів кваліметрії. На сучасному етапі розвитку науки необхідно створювати ефективну систему вивчення педагогічної діяльності на основі кваліметричної діагностики. Саме кваліметричний метод діагностики творчого потенціалу створює основу для його оцінювання, дає змогу визначити сильні сторони педагога, окреслити шляхи ліквідації виявлених прогалин. Кваліметрія – наукова сфера, яка вивчає методологію і проблематику кількісних оцінок якості будь-яких предметів або процесів [1]. Кваліметричний підхід (від лат. qualis – який за якістю і грец. metreo – міряю) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісний опис якості). На сьогодні кваліметрія набула в педагогіці широкого вжитку. Педагогічна кваліметрія – це використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних та дидактичних об’єктів.

Згідно з Г. Єльніковою [7], педагогічна кваліметрія – це міждисциплінарна наука, яка поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо.

У педагогічній кваліметрії розглядаються як загальні проблеми вимірів, так і конкретні завдання, пов’язані з вимірами і педагогічними дослідженнями, такі, наприклад, як розробка параметрів вимірів знань

учнів (М. Алексєєв, О. Левін, М. Соколова), педагогічної експертизи (А. Єрмола, В. Черепанов), оцінки складності навчального тексту (Я. Мілк) та інші.

Для створення еталону творчого потенціалу вчителя необхідно визначити його критеріальну основу – фактори, критерії та показники. Параметр (від грец. parametron – той, що вимірює) – це величина, що характеризує будь-яку основну властивість пристрою, системи чи явища, процесу тощо. Л. Даниленко під поняттям "параметр" розуміє основну властивість процесу, явища, системи; в освіті – суттєву ознаку або основну властивість педагогічного явища чи процесу [5, с. 71]. Фактор – це суттєва характеристика властивості (параметра). Критерій – ознака, на основі якої проводиться оцінювання суттєвих характеристик явища (факторів). Показник критерію – те, за чим можна оцінювати хід чогось (критерію чи ознаки). При визначенні сутнісних факторів, критеріїв та показників критеріїв творчого потенціалу необхідно враховувати відсутність щодо цього питання державних унормованих положень, рішень, настанов, наказів тощо, суворої регламентації професійних вимог, принципів, дисциплінарних норм.

У результаті проведеного аналізу теоретичних джерел, досвіду практичної діяльності, анкетування та опитування вчителів, керівників шкіл і з огляду на те, що творчий потенціал реалізується в діяльності, нами було визначено основні характерні складові (надалі – фактори) творчого потенціалу вчителя та виокремлено рівні сформованості творчого потенціалу педагога: високий, середній, низький.

Отже, використавши фактичний матеріал, ми визначили показники творчого потенціалу вчителя. Кожен фактор розкривається через систему критеріїв.

Кожен з критеріїв є відносно самостійним, але, будучи складовими творчого потенціалу вчителя в цілому, вони є взаємозалежними. Дійсно, з одного боку, зміна певних особистісних ставлень, рис, якостей, рівня професійної компетентності змінює загальний потенціал особистості і, навпаки, потенціал особистості впливає на прояв тих чи інших показників у її структурі.

На підґрунті визначених параметрів, факторів і критеріїв, спираючись на методику експертних оцінок, розроблену Г. Дмитренком та Г. Єльніковою, нами створена кваліметрична модель творчого потенціалу-вчителя (табл. 1).

З метою визначення вагомості факторів і критеріїв досліджуваного педагогічного феномену і з огляду на те, що творчий потенціал вчителя належить до досліджуваних явищ щодо яких недостатньо інформації, нами був використаний метод експертних оцінок або ранжування (метод Делфі).

При створенні цієї моделі ми керувалися загальновідомими в кваліметрії принципами [1; 6; 7; 9].

Як видно з таблиці, рівень творчого потенціалу як складного цілісного явища характеризується шістьма окремими факторами (Р), кожен із яких

задовольняє певні суспільні потреби і характеризується та оцінюється через систему критеріїв.

Таблиця

Кваліметрична модель творчого потенціалу особистості вчителя

Фактор, Р	Вагомість, Ф	Критерій, К	Вагомість, k	Рівень вияву (оцінка), v
1. Гуманістичний світогляд	0,15	1. Повага й довіра до особистості учня	0,4	
		2. Повага й довіра до колег	0,3	
		3. Повага й довіра до інших учасників навчально-виховного процесу	0,3	
2. Відчуття новизни	0,17	4. Здатність відмовлятися від орієнтації на авторитети	0,17	
		5. Здатність піддавати сумніву очевидне	0,17	
		6. Здатність уникати поверхових суджень (формулювань)	0,17	
		7. Чуттєвість до проблем	0,17	
		8. Концентрація уваги	0,16	
		9. Чіткість висловлювань	0,16	
3. Творчість мислення	0,17	10. Гнучкість, оригінальність, глибина проникнення в проблему	0,25	
		11. Уміння бачити знайомий об’єкт з нового боку (розвинутість фантазії)	0,25	
		12. Здатність виявляти, підтримувати, реалізовувати творчі можливості	0,25	
		13. Здатність викликати у свідомості нові образи й створювати з них нові комбінації	0,25	
4. Динамізм мислення	0,17	14. Здатність швидко змінювати прийоми дій у нових умовах	0,5	
		15. Здатність до швидкого та вільного переключення думок	0,5	
5. Перспективність мислення	0,17	16. Здатність помічати й формулювати альтернативи	0,5	
		17. Здатність до оцінних суджень і критичного мислення	0,5	
6. Готовність пам’яті	0,17	18. Володіння досить великим обсягом систематичних знань	0,5	
		19. Підпорядкованість і динамічність знань	0,5	

Визначення рівня сформованості творчого потенціалу вчителя доцільно проводити як самооцінку (задоволення особистих потреб), і як зовнішню оцінку з боку колег, вищих управлінських структур, батьків (задоволення суспільних потреб) тощо.

У цій моделі кожен фактор і критерій творчого потенціалу має вагомість у межах одиниці (тобто її частинах). При цьому сама одиниця символізує творчий потенціал як найвищу якість у цілому.

Рівень сформованості творчого потенціалу вчителя виражається середньо зваженою арифметичною залежністю.

Рівень вияву показників творчого потенціалу вчителя теж виражається в частинах одиниці і має такі норми: повна відповідність вимогам (так) – 1; частково позитивна відповідність вимогам (більше так, ніж ні) – 0,75; урівноважена відповідність вимогам (і так, і ні) – 0,5; частково негативна відповідність вимогам (більше ні, ніж так) – 0,25; повна невідповідність вимогам (ні) – 0.

Загальний рівень творчого потенціалу вчителя загальноосвітньої школи визначається за таким алгоритмом:

1) оцінюється рівень вияву критеріїв (v);

2) враховуючи значення вагомості кожного критерію, яке ми приймаємо за еталонну одиницю, підрахуємо відносну оцінку (P) для кожного фактора (за кваліметричною моделлю) за формулою:

$$Đ = \hat{O} \times \sum_1^n vik i \ .$$

Загальна комплексна оцінка рівня творчого потенціалу вчителя знаходиться як середньо зважена арифметична залежність за формулою:

$$P_{\text{заг.}} = P_1 + P_2 + P_3 + P_4 + P_5 + P_6,$$

де $P_1, P_2, P_3\ P_4, P_5, P_6$ – часткові оцінки факторів.

Висновок про рівень творчого потенціалу вчителя загальноосвітньої школи робиться на основі такої шкали: $0{,}8 \le P \le 1{,}00$ – високий рівень; $0{,}5 \le P < 0{,}8$ – середній рівень; $0{,}00 \le P < 0{,}5$ – низький рівень.

Відповідно до цієї шкали вважаємо за потрібне якісно охарактеризувати рівні творчого потенціалу вчителя.

Для високого рівня творчого потенціалу вчителя характерними є наявність індивідуальної стратегії вирішення професійних завдань (незалежно від варіативності ситуації зберігається стійка система принципів і професійних регуляторів); схильність педагога до пошуку оригінальних методичних і технологічних рішень професійних завдань будь-якого рівня складності, до роботи з будь-яким дітьми; високий рівень рефлексивних умінь.

Вчителі із середнім рівнем творчого потенціалу володіють інформаційними ресурсами, легко орієнтуються в нових напрямах інформаційної думки, вдало здійснюють цілепокладання у власній діяльності та діяльності учнів, приймають рішення відповідно до поставлених цілей, адекватно застосовують методи і технології навчання й виховання з урахуванням ін-

дивідуальних особливостей учнів, володіють засобами і прийомами рефлексії щодо власної діяльності і поведінки.

Для вчителів з низьким рівнем творчого потенціалу характерні, як правило, достатній рівень знань свого предмета, методики його викладання, прийомів і методів виховання, уміння (часто пов'язане з небажанням) знаходити необхідну педагогічну інформацію, використовувати інформаційні ресурси.

Рівень навичок спілкування середній, у рекурентних групах – сприйняття інформації, настороженість, боязнь зробити не так; участь у громадському житті – за дорученням адміністрації, орієнтація на рольову поведінку, засновану не на особистій, а загальній системі цінностей. Учителі з низьким рівнем творчого потенціалу володіють елементами рефлексії, але не вважають за потрібне рефлексувати. Вони схильні до самовдосконалення під керівництвом адміністрації.

Висновки. Розроблена таким чином модель дає можливість як виміряти рівень наявного творчого потенціалу вчителя, так і визначити ті його складові, які потребують додаткової уваги та впливу. Крім того, модель може бути використана при визначенні осіб, які мають виконувати завдання різного рівня складності й творчості.

Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної освіти – це проблема, вирішення якої на сьогодні не завершене. Подальшого вирішення потребують такі питання, як: удосконалення управління процесом розвитку творчого потенціалу педагога, розробка цільової програми розвитку творчого потенціалу вчителя, створення відповідного інноваційного середовища у закладі освіти і включення в нього кожного педагога тощо.

Література

1. Азгольдов Г.Г. О квалиметрии / Г.Г. Азгольдов, Э.П. Райхман. – М., 1973. – 172 с.

2. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – М., 1990.

3. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процес се творчества и сотрудничества / В.А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 144 с.

4. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм / И.Г. Геращенко // Школа. – 2000. – № 1. – С. 2–5.

5. Даниленко Л.І. Модернізація форм, методів діяльності директора загальноосвітньої школи / Л.І. Даниленко. – К. : Логос, 2002. – 180 с.

6. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.

7. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління : тексти лекцій / Г.В. Єльнікова. – Х. : Основа, 2004. – 128 с. – (Серія "Бібліотека журналу "Управління школою"; Вип. 3 (15)).

8. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М., 1987. – 159 с.

9. Измерение качества продукции. Вопросы квалиметрии / [под ред. А.В. Гличева]. – М. : Издательство стандартов, 1976. – 86 с.

10. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.

11. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу : наук.-метод. посіб. / З.В. Рядова. – Х : Гімназія, 2004. – 72 с.

ФІЛАТОВА Л.С.

ІМІДЖ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В РІЗНИХ ГАЛУЗЯХ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Розробка цілісної концепції феномену іміджу викликає необхідність аналітико-синтетичного підходу до дослідження стану проблематики іміджу. Сутність цього підходу ми вбачаємо в тому, щоб спочатку шляхом аналізу виявити в різних галузях знань про людину такі аспекти та поняття, які можуть сприяти побудові наукової концепції іміджу, а зрештою синтезувати їх у певну концептуальну єдність, яка й стане підґрунтям для побудови наукової концепції іміджу.

Значущість явища "імідж" об'єктивно зросла в ході соціальних змін кінця XX – початку XXI ст. Причина цього процесу полягає в зростанні індивідуальної та професійної свободи, що є наслідком соціального та технічного розвитку у світі. Формою, що декларує індивідуальність, виступає імідж. Таким чином, у науці склалася зацікавленість до вивчення цього явища. За своєю семантикою імідж поліметричний. Різні науки намагаються дати власне визначення та пояснення природи явища, що позначається названим терміном.

Передумовами виникнення науково-теоретичних основ теорії іміджу виступили такі галузі наукових знань: психологія (Г. Андреєва, В.В. Бєлобрагін та В.Я. Бєлобрагін, А. Калюжний, Є. Перелигіна, В. Шепель та ін.), соціологія (П. Корнілов, А. Кошмаров, О. Попова та ін.), політологія (В. Бебик та ін.) тощо. У межах традиційних наукових дисциплін з'являються й спеціальні галузі: іміджелогія (А. Панасюк, Г. Почепцов, В. Шепель та ін.), паблік рилейшнз (В. Бебик, Є. Богданов, В. Зазикін та ін.) тощо.

Однак, сьогодні відсутній цілісний системний міждисциплінарний підхід до вивчення сутності іміджу, що й спонукало нас до наукового пошуку.

Мета статті полягає в узагальненні визначень іміджу в категоріальних апаратах різних галузей знань, зокрема, у психології, соціології, політології, етиці, естетиці та інших.

Перші наукові розвідки щодо іміджу людини було зроблено в психології, яка робить акцент на емоційних характеристиках особистості, її темпераменті, ступені впливу на оточуючих. Украй важливим у психологічному сприйманні є вміння бачити людей "наскрізь" або "читати" інших задля розуміння їх поведінки, мотивації та рушійних сил поведінки. Відомо, що за допомогою іміджу людина має змогу сховатися, мовби розчинитися, не бути сама собою. Формально така готовність кожного до "розчинення" і виступає психологічною основою іміджу. Іншими словами, імідж виступає засобом конформізму особистості [18, с. 20].

До витоків іміджу слід віднести праці відомих психологів, що виконані в межах соціально-перцептивного підходу (О. Бодальов, В. Панфєров, С. Рубінштейн та їх послідовники). У дослідженнях цих авторів детально розглянуті закономірності сприйняття та розуміння людьми один одного, особливості формування першого враження, специфіка соціально-психо-

логічних механізмів міжособистісного сприйняття, зміст соціальних стереотипів, які дали підстави для розробки проблем іміджу. Імідж у контексті невербальної соціальної поведінки розглядав С. Рубінштейн. Він надав цій проблемі наукової фундаментальності: "…дія не вичерпує свого зовнішнього боку, а має свій внутрішній зміст і ставлення людини до оточуючого світу, є зовнішньою формою існування внутрішнього, духовного змісту особистості, також і виразні рухи, не лише зовнішній супровід емоцій, а зовнішня форма їх існування…" [22, с. 409].

У працях О. Бодальова знаходимо підтвердження того, що імідж нерозривно пов'язаний із психічними особливостями людини: "…зовнішність … є показником потайних і недоступних для безпосереднього спостереження психічних властивостей особистості" [6, с. 85].

Детальний аналіз питань співвідношення елементів зовнішнього образу та поведінки людини, з одного боку, а з іншого – її психічних властивостей провів В. Панфєров. Згідно з його концепцією взаємозв'язку суб'єктивних властивостей особистості та об'єктивних характеристик її поведінки, психічні якості індивіда відкриваються іншим людям через його зовнішній образ, до складу якого входять не лише візуальні властивості, а і його емоції, вчинки, дії [14].

Спираючись на теоретичне підґрунтя, висунуте відомими психологами, власне спробуємо з'ясувати сутність поняття "імідж". У перекладі з англійської image означає "образ". Тобто, коли йдеться про імідж людини, то здебільшого говорять про її образ, який виникає в інших людей. Поняття "імідж" має багато різних трактувань. Звернемося до психологічного словника, який визначає імідж як "…стереотипізований образ конкретного об'єкта, що існує в масовій свідомості. Як правило, поняття імідж стосується до конкретної людини, але також може розповсюджуватися на окремий товар, організацію, професію тощо [19].

Отже, імідж являє собою образ, у цьому полягає його сутнісна характеристика. У тлумачних словниках української мови слово "образ" визначається як зовнішній вигляд кого-небудь, чого-небудь; відображення когось, чогось у пам'яті, свідомості чи створене уявою; характерна для літератури й мистецтва форма відображення дійсності; узагальнений тип, характер, створений письменником чи митцем" [25, с. 478–479].

Однак, слово "імідж" у сучасній українській мові не є синонімом слова "образ", а тому пропонуємо розглядати імідж як різновид образу, а саме як такий образ, прообразом якого виступає суб'єкт [15, с. 12]. Під таким суб'єктом можна розуміти: насамперед, людину, колектив, групу і, нарешті, будь-який предмет.

Аналіз наукових джерел відомих вітчизняних психологів дав змогу з'ясувати, що загальноприйнятого визначення поняття "імідж" доки не існує. Так, зроблено спроби визначити імідж як:

– віртуальний образ (В. Шепель та ін.);

– символічний образ або образ-уявлення (І. Альохіна, В. Маркін, А. Панасюк, Є. Перелигіна, Є. Петрова та ін.);

– стереотипний образ (В.В. Бєлобрагін та В.Я. Бєлобрагін, Н. Казарінова, А. Калюжний, В. Куніцин та ін.);

– синтетичний образ (А. Санатулова, С. Сергієнко та ін.);

– маніпулятивний образ (Є. Богданова, Л. Вайткунене, В. Зазикін та ін.).

Проте ці визначення неповні й не можуть бути універсальними.

Дослідник означеної проблеми, спеціаліст у галузі соціальної психології В. Шепель узагальнив досвід вивчення проблеми формування іміджу та розмежував поняття "імідж" та "образ". За словами психолога, образ визначається як узагальнювальна характеристика особистості, тоді як імідж – це індивідуальний вигляд або ореол, що створюється засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою привертання уваги до себе [27].

Аналізуючи імідж у контексті проблем комунікативного процесу, Є. Петрова підкреслює, що визначення терміна "імідж" – вкрай важливе завдання, хоча й непросте, бо важко підлягає вивченню те, що не визначено й досі чітким понятійним змістом і конкретним значенням. Автор переконана, що в основі вивчення іміджу пріоритетну роль відіграють знаки й семіотичні системи комунікації. Саме знаки виступають засобом експресивно-імпресивного прояву іміджу, його інформаційної об'єктивації та інтерпретації, як прояв їхньої інструментальної функції в розвитку та керівництві іміджем. Отже, імідж – "це образ-уявлення, в якому у складній та певній взаємодії поєднуються внутрішні та зовнішні характеристики об'єкта" [16]. Спробувала узагальнити та сконструювати теоретичну модель іміджу І. Альохіна: "Імідж являє собою програму соціальної поведінки та їх об'єднань. Він являє собою закріплену в символах та образах групових норм орієнтацію поведінки суб'єкта та зразки бажаних вражень…" [1]. Твердження про знакову та інформаційно-символічну природу іміджу поділяє також Є. Перелигіна: "Імідж – це символічний образ суб'єкта, що створюється в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії" [15]. Розуміння іміджу як логічно побудованої системи символів, у якій великого значення набуває образ, поділяють також С. Ананьєва, Є. Єгорова-Гантман, В. Маркін та ін.

Детальний аналіз цієї проблеми провели В.В. Бєлобрагін та В.Я. Бєлобрагін [4]. Дослідники проаналізували зміст поняття "імідж" у 45 авторів, чиї праці були виконані протягом останніх 15 років, і з'ясували, що майже всі науковці використовують лише семантичну основу – "образ" і визначають імідж чи як форму відображення об'єкта, чи як модель пізнання, чи як інструмент управління. Самі ж Бєлобрагіни визначають імідж як стереотипний образ, що цілеспрямовано формується суб'єктами суспільної практики в індивідуальній, груповій та суспільній свідомості з метою досягнення політичних, економічних, соціальних цілей, пізнання, кар'єри тощо. Схожа думка підтримується А. Калюжним, який стверджує, що імідж – це емоційно забарвлений стереотипний образ, ідеалізована модель сполучення елементів суспільства та предметного світу [9]. Близькі до

цих висновків В. Куніцин та Н. Казарінов, які стверджують, що імідж як образ-уява наділяє об'єкт додатковим цінностями, не має підстав у реальних властивостях самого об'єкта, новими характеристиками, стимулюючи уяву [12].

Інших поглядів дотримуються А. Санатулова та С. Сергієнко, які досліджували імідж як певний синтетичний образ, що складався у свідомості людей стосовно конкретної особи, організації або іншого соціального об'єкта та містить у собі значний обсяг емоційно забарвленої інформації про цей об'єкт [23; 24].

Деякі науковці вбачають зв'язок іміджу з маніпуляціями свідомістю людей. Так, Л. Вайткунене описує особливості іміджу як засобу маніпуляції та механізму психологічного впливу та визначає імідж як спеціальним чином виготовлений образ, у якому "головне є не те, що є в реальності, а те, що ми бажаємо бачити, що нам потрібно". Також імідж розглядається як єдиний психологічний механізм формування масової свідомості [7, с. 64–65]. Схожі тези висувають й Е. Богданов та В. Зазикін, розуміючи під іміджем маніпулятивний, привабливий психічний образ, що легко трактується та впливає на емоційну сферу людини (іноді на її підсвідомість), а через них – на пояснювальні механізми свідомості та поведінки, вибір людини [5, с. 39]. На їх думку, дія іміджу заснована на сильному емоційному враженні, коли знижується механізм свідомого контролю. Аналізуючи подібні визначення терміна "імідж", ми приєднуємося до думки В. Ісаченко в тій частині, де наведені твердження характеризують імідж, з одного боку, як явище, що створене за допомогою маніпуляції, а з іншого – як таке, що одночасно виступає дієвим засобом маніпуляції людьми [8]. Проте означені феномени у вітчизняній науці вивчені ще недостатньо.

Дослідниця Г. Андреєва використовує в науковому обігу імідж як спеціальний образ предмета, що сприймається, коли ракурс сприйняття навмисно зсунутий і акцентуються лише певні сторони об'єкта. Таким чином досягається ілюзорне відображення об'єкта або явища…[2].

Цікавим вважаємо погляд І. Ладанова на сутність іміджу як соціально-психологічного явища: "Імідж – це образ, відбиток, розумове уявлення конкретної особи, змістовий бік її характеру" [13, с. 103]. З точки зору практики, автор наближає поняття "імідж" до грецького слова "харизма", у значення якого давні греки вкладали: авторитетність, мудрість, обдарованість і святість.

Як бачимо, здебільшого автори єдині в думці, що імідж пов'язаний зі створенням цілеспрямованого образу, що повинен задовольняти потреби сприйняття соціального оточення. Цієї ж думки дотримується й В. Ісаченко, наголошуючи, що названий образ конструюється самою особистістю, виходячи з її потреб, спрямованих на її самовдосконалення [8].

У соціології імідж розглядається як цілісний та якісно визначений образ людини, який стійко живе та відтворюється в масовій та індивідуальній свідомості. Він виникає за ініціативи особистості, але корегується її оточенням за результатами сприйняття. Тобто особливість соціального пі-

дходу до розгляду поняття імідж полягає в контекстуальній інтерпретації. За визначенням О. Попової, під іміджем розуміють образ соціальної ролі, що конструюється суспільством, групою й особистістю, виконується в процесі соціальної взаємодії, пропонується партнерам та контролюється виконавцем та громадськістю [18, с. 31]. Тобто імідж – це рольова особистісна маска, в якій виконавець ролі прагне предстати перед партнерами та бути прийнятим ними.

Соціологічний енциклопедичний словник пропонує два тлумачення терміна "імідж": по-перше, зовнішній образ, що створюється суб'єктом з метою викликати певне враження, думку, ставлення до інших; по-друге, сукупність властивостей, що приписуються об'єкту рекламою, пропагандою, модою, забобонами, традиціями з метою викликати певні реакції щодо нього [21]. Цієї думки дотримується П. Корнілов, говорячи про подвійність природи терміна "імідж", у якій сполучені елементи пасивного відображення та активного впливу на свідомість людей. Також науковець конкретизує визначення та розкриває сутність названого феномену у вигляді певної програми дій та поведінкових алгоритмів: "Людина будує свій імідж на основі створених образів, але "вражає" у певних межах, які прийняті суспільством або певною групою…" [18, с. 22–23]. Спеціаліст у галузі соціології А. Кошмаров характеризує імідж як експресивний, виразний бік образу [11]. У свою чергу, І. Федоров трактує імідж як "…психічне інтеріоризування, загальну соціальну орієнтацію, самопрограмування психікою більшості своїх підсистем на спілкування" [26].

Іншими словами, імідж з погляду соціології постає як своєрідний алгоритм стереотипних норм, ритуалів тощо. Він виник з метою вирішення значної кількості завдань з мінімумом витрат, використовуючи та копіюючи стереотипи, норми й символи. Одночасно імідж виступає проекцією соціальної поведінки в особистому психічному просторі.

Політологія вивчає низку проблем – від формування теоретичних, концептуальних засад до конкретних політичних технологій, запровадження їх у політичну практику. Політологічний енциклопедичний словник визначає імідж у широкому розумінні як "…розповсюдження уявлення про характер того чи іншого об'єкта; у більш вузькому (щодо пропаганди, реклами, масової культури тощо) розумінні, як цілеспрямовано сформований образ-уявлення, який за допомогою асоціацій наділяє об'єкт (явище, особистість, товар тощо) додатковими цінностями (соціальними, політичним, соціально-психологічними, естетичними та ін.) і завдяки цьому завжди сприяє більш цілеспрямованому й емоційному його сприйняттю" [17].

Одним з аспектів вивчення політології є політична реклама, у ході якої політичний лідер і його команда стикається з образом ідеального та реального діяча. Такий створений у громадській свідомості образ суспільних інститутів (держави, політичних партій, організацій, установ) та окремих політичних лідерів отримав назву "імідж" [3, с. 308].

Отже, імідж з погляду політологів є надзвичайно складним феноменом, який створюється на ґрунті поєднання раціональних та ірраціональ-

них чинників впливу на свідомість (суспільну та індивідуальну) та потребує системного підходу до вивчення цієї проблеми на основі використання наукових методів дослідження, зокрема політологічних.

Виявляє зацікавленість дефініцією "імідж" і така наука, як етика, що досліджує виникнення, сутність, закони розвитку моралі та її роль у соціальному житті. Словник з етики стверджує, що імідж – уявлення щодо речей і людей, яке формується (як правило, цілеспрямовано) засобами масової інформації, включаючи рекламу [20].

Відомо, що однією з категорій етики є моральний ідеал, який заснований на визнанні загальнолюдських цінностей. Цей ідеал і слугує своєрідною програмою для створення іміджу. Як зазначає А. Ковальчук, етична наука неоціненно збагатила теорію та практику іміджелогії завдяки сформованим законам розвитку моральності взагалі, морального становлення особистості, визначенню основних засобів, шляхів і методів впливу на моральний світ людини тощо" [10, с. 10].

Також проблеми іміджу пов'язані з вихованням естетичних смаків, розвитком творчих здібностей. Опора на естетику – науку про мистецтво – вкрай потрібна в ході теоретичного обґрунтування прийомів використання прекрасного у своїй роботі, засобів впливу на імідж.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити сутність феномену "імідж" і стверджувати, що означене поняття за своїм змістом є складним, багатогранним. Наявні недостатня вивченість, міждисциплінарність цього явища, що підтверджує необхідність подальшого вивчення проблеми формування іміджу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізі сучасних підходів до визначення поняття й сутності, функцій та особливостей іміджу в педагогіці.

Література

1. Алёхина И. Имидж и етикет в бизнесе / И. Алёхина. – М. : Дело, 2003. – 112 с.

2. Андреева Г.М. Социальноя психология / Г.М. Андреева. – М. : Просвещение, 1988. – 432 с.

3. Бебик В.М. Базові засади політології: історія, теорія, методологія, практика : монографія / В.М. Бебик. – К. : МАУП, 2001. – С. 308–313

4. Белобрагин В.Я. Некоторые вопросы формирования имиджелогии как науки / В.Я. Белобрагин, В.В. Белобрагин // Имиджелогия – 2000 : материалы II Международного симпозиума. – М., 2004. – 380 с.

5. Богданов Е.Н. Психологические основы "паблик рилейшнз" : учебное пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.

6. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалёв. – М. : МГУ, 1982. – 167 с.

7. Вайткунене Л. Психологические средства буржуазной пропаганды / Л. Вайткунене // Коммунист. – 1984. – № 10. – С. 58–67.

8. Ісаченко В.В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.В. Ісаченко. – О., 2004. – 23 с.

9. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

10. Ковальчук А.С. Основы имиджелогии и делового общения : учебн. пособ. для студентов вузов / А.С. Ковальчук. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 256 с.

11. Кошмаров А.Ю. Телеведущий образ политического лидера как результат репутационного менеджмента / А.Ю. Кошмаров // Психология как система направлений. Ежегодник Российского психологического общества. – М., 2002. – Вып. 2. – Т. 9.– С. 426.

12. Куницина В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова. – М., 1989. – 205 с.

13. Ладанов И.Д. Практический менеджемт. Психотехника управления и самотренировки / И.Д. Ладанов. – М. : Корпаративные стратегии, 2004. – 496 с.

14. Панферов В.Н. Классификация социально-психологической интерпритации личности / В.Н. Панферов // Вестник ЛГУ. – 1970. – № 23. – С. 59–64.

15. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа : учеб. пособ. / Е.Б. Перелыгина. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 223 с.

16. Петрова Е.А. Имидж как социально-психологический феномен : текст доклада на заседании секции психологии / Е.А. Петрова. – М., 2006. – 16 с.

17. Політологічний енциклопедичний словник. – К. : Генеза, 1997. – 400 с.

18. Попова О.И. Имидж преподавателя вуза: проблемы трансформации в современной России : дис. на соискание научной степени канд. социол. наук : спец. 22.00.04 / О.И. Попова. – Екатеринбург, 2007. – 152 с.

19. Психология : словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

20. .Словарь по этике / [под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

21. Социологический энциклопедический словарь / [под ред. Г.В. Осипова]. – М., 1998. – 356 с.

22. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

23. Санатулова А.И. Формирование имиджа профсоюзного руководителя / А.И. Санатулова. – М., 2001. – 137 с.

24. Сергиенко С.К. Групповые технологии решения организационно-психологических задач : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук / С.К. Сергиенко. – М., 2000. – 23 с.

25. Сучасний тлумачний словник української мови : 60000 слів / [за ред. В.В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2009. – 832 с.

26. Федоров И.А. Имидж как программирование поведения людей / И.А. Федоров. – Рязань,1997. – 240 с.

27. Шепель В.М. Имиджелогия: как нравиться людям / В.М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

ХАТУНЦЕВА С.М.

СУТЬ І ЗМІСТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Поняття “індивідуалізація навчання” в педагогічній літературі використовується в різних значеннях й у кожному конкретному випадку залежить від мети й засобів індивідуалізації. У дослідженнях немає чіткого розмежування понять “індивідуалізація” та “диференціація”. Незважаючи на багатоаспектність розгляду в літературі проблеми диференційованого навчання, на сучасному етапі розвитку освіти вона, як і раніше, залишається

актуальною, тому що диференціація розглядається з позиції формування державної політики в галузі освіти; побудови освітньої системи; конструювання змісту освіти; форм організації навчання; засобів, методів, характеру спільної діяльності педагога й тих, кого навчають. А тому ***метою статті*** є визначення понять "індивідуалізація" та "диференціація".

Більшість дидактів тлумачать індивідуалізацію як організацію навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних розбіжностей учнів, рівня їхнього розвитку й здібностей до навчання, самостійності при вирішенні пізнавальних завдань, забезпечення навчальної діяльності учня на рівні його потенційних можливостей. Індивідуалізація тут не передбачає обов'язкового врахування особливостей того, хто навчається, найчастіше заняття організовуються з урахуванням груп школярів, виходячи, наприклад, з рівня розвитку розумової активності й самостійності в навчальній роботі тощо.

Проблема індивідуалізації навчання досліджувалася в працях як зарубіжних учених (А. Адлер, Е. Кречмер, К. Леонгард, Т. Ліпс, Э. Мейман, С. Хол, В. Штерн, К. Юнг й ін.), так і вітчизняних педагогів і психологів (А. Бударний, Г. Берулава, І. Дубровіна, Л. Кірсанов, Є. Рабунський, Т. Решетова, Н. Фролова, І. Унт, І. Якиманська).

Є. Рабунський розглядає індивідуалізацію домашніх завдань у галузі гуманітарних дисциплін. Основою для індивідуалізації стали успішність, рівень пізнавальної самостійності й активного інтересу до навчання. Автором розроблено теоретичні основи індивідуального підходу, виходячи з аналізу самостійної навчальної діяльності школярів, визначено типи учнів на основі особливостей їхньої навчальної діяльності й розроблено класифікацію завдань для самостійної роботи.

А. Бударний розробив теоретичні основи проведення уроку при індивідуалізованому навчанні на основі розподілу класу на групи та дослідив зв'язок між здатністю до навчання й труднощами навчальних завдань, а також можливості індивідуалізації навчання на різних етапах навчального процесу.

А. Кірсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи як систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності й реальними пізнавальними можливостями колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дають змогу забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання. Дослідник вивчає можливості використання завдань різної складності в різних ланках навчального процесу та подає індивідуалізацію як динамічну функціонуючу систему, що розвивається й охоплює всі види навчальної діяльності. Він також досліджує індивідуалізацію при формуванні наукових понять і вихованні творчої активності учнів.

І. Унт розглядає індивідуалізацію як урахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються. Поняття "диференціація" розуміється як врахування індивідуальних особливостей учнів у

тій формі, коли учні групуються на основі певних особливостей для окремого навчання, що в цьому випадку відбувається за різними навчальними планами і програмами. Автор підкреслює, що поняття "диференціація" може бути використане в широкому значенні при формуванні змісту освіти й організації навчальної роботи, коли в основі диференціації лежать зовнішні ознаки. У контексті індивідуалізації навчання диференціація – це урахування особливостей індивіда, його особистісних якостей.

На нашу думку, у визначенні цих понять найбільш повне їх тлумачення подано в працях І. Унт. Ми згодні з автором у тому, що не можна обмежувати поняття "індивідуалізація навчання" врахуванням тільки форм внутрішньокласних індивідуалізованих завдань.

Використання термінів "індивідуалізація" й "диференціація" як синонімів ми також вважаємо недоцільним. Дослідники досить часто обмежували врахування і груп учнів, які подібні за певним комплексом якостей, або розглядали індивідуалізацію навчальної роботи як систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності й реальним пізнавальним можливостям навчального колективу й окремих учнів та їхніх груп, що дають змогу забезпечити навчальну діяльність суб'єкта на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання.

Існують також праці, в яких терміни "індивідуалізація" й "диференціація" використовуються як синоніми. Є. Голант використовує термін "диференційоване навчання", а Є. Рабунський термін "диференціація" розглядає в більш вузькому значенні, як поділ тих, кого навчають, на потоки, як формування спеціальних шкіл і класів. Диференціація навчання визначається як урахування індивідуальних особливостей учнів у групах, створених на підставі рівня загальних особливостей.

Навчально-виховний процес, для якого характерне врахування типових індивідуальних розбіжностей учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання в умовах цього процесу – диференційованим навчанням (Н. Шахмаєв). Диференційоване навчання сприяє розвитку потенційних можливостей учнів, воно спрямоване на формування творчої особистості, стимулює самостійність мислення тих, хто навчається, прагнення до самоосвіти й самовиховання, допомагає свідомому вибору професії.

У педагогічних дослідженнях більшість авторів під індивідуалізацією навчання розуміють організацію навчального процесу, при якій враховуються не тільки психологічні особливості учнів, а й рівень їхніх знань, самостійності при вирішенні пізнавальних завдань. Індивідуалізація навчання при цьому передбачає врахування особливостей фізичного, розумового, морального розвитку учнів; характеру мотивації навчальної діяльності; характеру середовищних впливів на учня в класі.

У зарубіжній літературі також трапляються різні варіанти використання понять індивідуалізації й диференціації навчання. Американські вчені під індивідуалізацією розуміють будь-які форми й методи врахування індивідуальних особливостей учнів. Як стратегія навчання індивідуалізоване навчання, на думку Н. Гролунда, виявляється в трьох варіантах:

1) використання індивідуалізованого навчання у всіх досліджуваних предметах, частині предметів, в окремих частинах навчального матеріалу або окремих учнів;

2) варіювання темпу навчання, цілей навчання, методів навчання, навчального матеріалу, необхідного рівня успішності;

3) модифікація в груповому навчанні до повністю незалежного навчання.

Поняття "індивідуалізація" тут використовується для реалізації аміністративної стратегії при формуванні груп на підставі загальних принципів навчання учнів.

Німецькі вчені поняття "диференціація" вживають у значенні врахування індивідуальних особливостей учнів у різних формах і методах навчальної роботи. Автори більш широким вважають поняття "диференціація", а "індивідуалізація" розглядається як окремий випадок диференціації (внутрішня диференціація).

Французькі вчені під індивідуалізацією розуміють вдосконалювання самостійної роботи учнів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей. Причому, самостійна робота учнів у класі над виконанням тих самих завдань вважається індивідуальною роботою. Поняття "індивідуалізація" вживається в тому випадку, якщо завдання підбираються для кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей.

У працях І. Бутузова, Н. Гончарова, М. Мельникова, В. Ревякіної, І. Унт, Н. Шахмаєва узагальнено досвід здійснення індивідуалізації в педагогічній практиці вітчизняної школи, дано класифікацію різних форм і видів диференційованого навчання, спрямованого на врахування індивідуальних особливостей учнів за допомогою об'єднання їх у групи.

Підстави вибору профілю навчання для класів з поглибленим вивченням окремих предметів, сполучення загального, політехнічного та професійного навчання найбільш глибоко вивчені й теоретично обґрунтовані в дослідженнях О. Вториної, В. Ленгвінаса, С. Літерата, О. Максимової, М. Пальянова. Деякі аспекти організації диференційованого навчання в умовах сільської школи висвітлені в дисертаціях Ю. Іванова, Л. Меденцева й ін. Особливості відносин учнів в умовах диференційованого навчання вивчалися Г. Бросалкіною, І. Краав. У працях цих авторів зазначається, що диференційоване навчання конструюється на різних підставах, це визначає розмаїтість форм його реалізації. Мова йде про створення спеціалізованих шкіл, класів або груп усередині класу, що навчаються за навчальними планами та програмами, які істотно різняться щодо змісту, темпу проходження матеріалу тощо.

Аналіз праць з цієї проблеми показує, що диференційоване навчання характеризується як процес, що забезпечує найбільшою мірою врахування індивідуальних особливостей учнів за допомогою об'єднання їх у групи на підставі схильностей, інтересів, можливостей, освітніх потреб (Є. Рабунський, Н. Шахмаєв).

У сучасній дидактиці диференціація навчання трактується як “дидактичний принцип навчання, відповідно до якого для підвищення ефективності створюється комплекс дидактичних умов, що враховує типологічні особливості учнів (їхні інтереси, творчі здібності, навченість, працездатність тощо), відповідно до яких відбираються та диференціюються цілі, зміст освіти, форми й методи навчання (В. Андреєв).

У зарубіжній літературі цілі навчання найбільш змістовно представлені в працях Б. Блума. Він класифікує їх на три групи: когнітивні або пізнавальні (знання, інтелектуальні вміння); мотиваційні (інтереси, установки, цінності, переконання); психомоторні (рухові вміння й навички).

У когнітивних цілях розрізняють шість основних категорій, які мають ієрархічно розгалужені підкатегорії: знання – сюди входять терміни, факти, поняття, закономірності, теорії; розуміння, тобто інтелектуальні вміння для оперування знаннями; застосування, тобто використання знань у нових умовах, а також вирішення проблем; аналіз; синтез; оцінка, тобто судження про правильність або цінність вивченого, критичне порівняння різних теорій та узагальнень. У цій класифікації цілей навчання об’єднані різні категорії знань і мислення.

Виділяють специфічні цілі індивідуалізації, суть яких – засобами індивідуалізації вдосконалити знання, уміння, навички учнів, сприяти реалізації навчальних програм, підвищенню рівня знань, умінь і навичок кожного учня окремо, поглибити й розширити знання учнів на основі їхніх інтересів і здібностей.

Розвивальну мету індивідуалізації визначають як формування й розвиток логічного мислення, креативності, умінь навчальної праці. Специфічна мета виховної індивідуалізації – поліпшення навчальної мотивації та розвиток пізнавальних інтересів. У цілому специфічною метою індивідуалізації навчання є збереження та подальший розвиток індивідуальності особистості.

При використанні поняття “індивідуалізація навчання” необхідно мати на увазі, що мова йде не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. У реальній практиці навчання індивідуалізація завжди відносна з таких причин:

1) зазвичай враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого учня, а групи учнів, що володіють приблизно подібними особливостями;

2) ураховуються лише відомі особливості або їх комплекси й саме такі, які важливі з погляду вчителя (наприклад, загальні розумові здібності); поряд з ними може існувати низка особливостей, урахування яких у конкретній формі індивідуалізації неможливе або не є необхідним;

3) іноді відбувається врахування деяких властивостей або станів лише в тому випадку, якщо це важливо для конкретного учня (наприклад, талановитість у якій-небудь галузі, розлад здоров’я тощо);

4) індивідуалізація реалізується не в повному обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в якому-небудь виді навчальної роботи й інтегрована з неіндивідуалізованою роботою.

При цьому необхідно зазначити, що індивідуалізацію можна розглядати з погляду процесу навчання, змісту освіти й побудови шкільної системи. Перша з них стосується відбору форм, методів і прийомів навчання, друга – створення навчальних планів, програм, навчальної літератури й складання завдань, які пропонуються учням, і третя – формування різних типів шкіл і класів.

Висновки. У гуманістично орієнтованих навчальних програмах основною метою навчання є розвиток особистості кожного учня (знання – не засіб, а мета розвитку). Звідси й зміна пріоритетів: від формування знань, умінь і навичок як основної освітньої парадигми, що забезпечує соціальну компетентність, до створення умов для розкриття суб'єктного досвіду особистості, її природної психічної активності. Але для цього потрібні не тільки школи різного типу, але, насамперед, (і це – головне) різні програми, підручники, дидактичні матеріали, методичні посібники, що дають можливість педагогу (і самому учневі) обрати оптимальний варіант навчання.

У цей час, однак, практично відсутні навчальні програми, що забезпечують учню можливість оволодіти знаннями з урахуванням індивідуальної вибірковості до змісту, виду й форми програмного матеріалу. Тому, він не може обрати для себе ту навчальну програму, з якою йому легше й приємніше працювати.

Водночас диференціація навчальних програм здійснюється, в основному, за рахунок ускладнення наукового змісту. Способи засвоєння цього змісту, як правило, не враховуються. Корекційні програми будуються з урахуванням змісту навчального матеріалу, його складності, а не на основі надання особистості можливості самостійно обрати тип завдання, виконуючи яке, можна використати різні змістові ознаки, надають перевагу формам викладу (словесній, наочній, умовно-символічній).

Існуючі програми дають змогу удосконалювати знання, уміння, але мало впливають на розвиток учня як особистості, тому що виходять не з індивідуальних особливостей учня, а зі змісту наукового знання.

Література

1. Блум Ф. Мозг, разум, поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофтедтер. – М. : Прогресс, 1988. – 245 с.

2. Унт Н. Индивидуализация и дифференциация обучения / Н. Унт. – М., 1990. – С. 8.

3. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань, 1982. – С. 183.

4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-познавательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М., 1982. – С. 17.

ХОМЯК Л.В.

СУТНІСНО-ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРА

У практиці сучасного вищого навчального закладу все більше визначаються аспекти, пов'язані саме з особистісним розвитком студента. У професійному навчанні дуже важливим є формування особистості майбутнього професіонала, суть якого зводиться до того, щоб не тільки надати студентам можливість здобути професійні знання, уміння й навички, а й сформувати у майбутнього фахівця професійно значущі та соціально необхідні особистісні якості. Ці якості мають особливу значущість для сучасного менеджера-професіонала, відповідно, вони ж і визначають освітню практику підготовки таких фахівців.

Проблема професійного становлення фахівця у наш час набуває іншого змісту, особливої актуальності і не може розглядатися поза розвитком особистості, оскільки саме від успішності цього процесу багато в чому залежить якість підготовки фахівця, рівень сформованості в нього професійно значущих якостей.

Мета статті – розкрити сутнісно-змістовну характеристику професійно значущих якостей менеджерів та виявити професійні якості, що сприяють успішній управлінській діяльності. У педагогічних дослідженнях з питань професійного розвитку вивчається проблема створення оптимальних умов для формування особистісних та професійно значущих якостей відповідно до можливостей та інтересів людини, а також вимог суспільства.

На теоретичних дослідженнях у сфері професійної освіти акцентують увагу Б. Ананьєв, Є. Богданов, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова; з позиції педагогіки – Я. Коменський, А. Макаренко, Г. Песталоцці, В. Сухомлинський та сучасні дослідники: Н. Амінов, Л. Занков, Є. Клімов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.

Прикладні аспекти професійно значущих та особистісних якостей фахівців різних професійних груп є предметом дослідження С. Головіна, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, Л. Мітіної, С. Співака та ін.

У науковій літературі професійно значущі якості розглядаються як менш, так і більш інтегральні психологічні "одиниці". Прикладом широкого поняття професійно значущих якостей суб'єкта діяльності може слугувати положення В. Бодрова, який визначав професійно значущі якості як "сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання та реальної діяльності" [3, с. 153].

Є. Клімов зазначає, що професійно значущі якості мають якісну та кількісну сторони, які формуються в рамках системи, що задається ситуацією професійного розвитку, на основі змісту та умов, у яких освоюється професійна діяльність. У цьому випадку "вихідним матеріалом" для формування особистості професіонала є індивідуальні якості людини, що

вступає в процес професіоналізації. До них автор зараховує індивідуальні та особистісні властивості людини, що впливають на процес професіоналізації в цілому [7, с. 86].

Найбільш змістовне визначення професійно значущих якостей дає В. Шадриков, який розуміє під ними "індивідуальні якості субєкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння" [9, с. 66]. Таким чином, головним критерієм виділення професійно значущих якостей є відношення індивідуальних якостей людини до діяльності, а також форма її професійної активності. Під професійно значущими якостями особистості професіонала слід розуміти інтегральні системні якості, що впливають на ефективність діяльності індивіда з пошуку та вибору професії, з освоєння професійної діяльності у процесі навчання. Змістовна характеристика професійно значущих якостей дає можливість наблизитись до аналізу особистості професіонала як суб'єкта різних форм професійної активності та професіоналізації в цілому.

За своїм походженням професійно значущі якості формуються з урахуванням професійних вимог певної соціально-виробничої системи та забезпечують її відтворення, збереження та розвиток. Саме "індивідуальне наповнення" професійно значущих якостей визначає неповторність професіонала, даючи йому змогу збагачувати професійно орієнтовані якості особистості якостями своєї індивідуальності, яка в ході професійного становлення виявляється як на ранніх етапах професіоналізації, коли вона визначає професійний вибір, так і на більш пізніх етапах, як характеристика професіонала та форм його професійної активності.

Для опису характеристик управлінської діяльності, на думку А. Карпова, слід використовувати традиційні уявлення про структуру психологічної організації суб'єкта, враховуючи при цьому специфіку діяльності, а також значущість якостей фахівців для організації. Автор вважає, що управлінська діяльність може характеризуватися різним рівнем її якісних параметрів, які залежать, у першу чергу, від професійно значущих якостей фахівців та відображаються у трьох основних вимірах:

– власне діяльнісному, що пов'язаний з організацією та управлінням якою-небудь системою;

– кадровому – "особистісному", що пов'язаний із управлінням людьми та організацією міжособистісних взаємодій;

– виробничо-технологічному, що пов'язаний безпосередньо з організацією технологічного процесу, з його оперативним управлінням [6, с. 38].

Менеджер у сучасних умовах ринку повинен: бути стратегом; досконало знати маркетинг; контролювати фінанси та управляти ними; знати виробництво; вміти організовувати продажі своєї продукції; розвивати нові продукти; впроваджувати інформаційні технології на своєму підприємстві; здійснювати адміністрування; знати право в повному обсязі; управляти людськими ресурсами; забезпечувати безпеку; займатися зв'язками з громадськістю та рекламою; демонструвати такі управлінські якості (перелі-

чимо лише деякі): вміти мислити стратегічно; швидко та ефективно виправляти власні помилки; приймати ризиковані рішення та управляти організаційними змінами; володіти високим рівнем інтелектуального розвитку; вміти працювати у команді; вміти працювати під тиском; мати фізичне та розумове здоров'я; володіти почуттям гумору та самоіронією.

У професіограмі фахівця менеджера можна виділити різні аспекти розвитку особистісних, професійно-управлінських, загальнокультурних якостей майбутнього менеджера:

– усвідомлення самооцінки особистості;

– орієнтацію на освоєння фундаментальних та професійно-управлінських знань, готовність до постійної самоосвіти;

– формування креативного мислення;

– розвиток здатності до самоаналізу та самоконтролю.

У різних дослідженнях, що проводяться з метою виявлення найбільш важливих компонентів професійної майстерності управлінців, які роблять найбільший внесок у забезпечення продуктивності всієї професійної діяльності, автори доходять висновку, що, крім різноманітних процесуальних навичок, суттєвий, а інколи і вирішальний внесок у досягнення високої ефективності управлінської діяльності роблять такі характеристики суб'єкта управлінської діяльності, які традиційно належать не до процесуальних здібностей, а до особистісних якостей – індивідуальних особливостей мислення, характеру, темпераменту, особливих характеристик мотиваційно-потребнісної сфери особистості, її ціннісних уявлень та практично-ціннісних орієнтацій.

Так, фундаментальне дослідження з аналізу та виявлення професійних якостей менеджерів вищої кваліфікації, що проводилося в Інституті прикладних досліджень (США) впродовж 18 років та охопило загалом 1500 людей, виявило, що найбільшу важливість мають такі десять якостей, серед яких дуже важливе місце займають власне особистісні якості менеджерів:

– яскраво виражена здібність до стратегічного планування та прогнозування;

– прийняття правильних та своєчасних перспективних рішень щодо виділення та розподілу ресурсів;

– прагнення збільшити кількість своїх обов'язків за рахунок розширення масштабів діяльності або в результаті переходу на роботу вищого рівня;

– непересічне вміння приймати творчі та раціональні рішення в умовах більшого ступеня ризику, уникнення тривалого перебування у "зоні комфорту";

– виключна впевненість у власних силах: невдачі сприймаються тільки як тимчасові незгоди;

– прагнення мати значні права та нести більшу відповідальність;

– схильність до інтуїтивного передбачення та абстрактного аналізу ходу розвитку складних процесів і критичних ситуацій;

– розуміння роботи як головної цінності, в яку вкладають усі здібності та сили, володіння почуттям “внутрішньої оцінки” своїх дій, які не завжди узгоджуються з діями оточуючих;

– концентрація уваги на вирішенні проблеми, а не на виявленні винуватців, бажання працювати з такими підлеглими, які не бояться ризику і вміють приймати самостійні рішення;

– власницьке ставлення до ідей, що реалізуються, та результатів їх впровадження.

І. Брієнес описує дослідження, у якому шляхом аналізу більшої кількості опитувань керівників вищої ланки високоприбуткових компаній було виявлено декілька сотень характеристик управлінської діяльності, що були класифіковані у 37 категорій, які охоплюють базові навички, вміння і якості, властиві керівникам, які домагаються високих результатів. Потім ці категорії були об’єднані у три основні групи – аналітичну, соціальну, емоційно-психологічну. При цьому була використана ідея моделі ефективного управління Каца, який поділив управлінський персонал на три категорії: вищу, середню і нижчу, причому для кожної категорії виділялась особлива характерна якість, що забезпечує продуктивність управління:

– для вищих керівників – розвинутість концептуального мислення;

– для середніх – вміння забезпечити відповідну мотивацію виконавців та психологічний клімат;

– для нижчих – детальне знання технічних аспектів завдань, що виконуються.

Аналітичну групу якостей становили здібності:

– виробляти довгострокові та короткострокові цілі;

– виявляти суттєво важливі характеристики навколишнього середовища;

– своєчасно усвідомлювати необхідність принципових змін.

Соціальну групу якостей становили вміння:

– орієнтувати людей на досягнення поставлених цілей;

– вміло налагоджувати спілкування в колективі;

– координувати спільні зусилля виконавців;

– узгоджувати індивідуальні, групові та загальноорганізаційні інтереси.

Емоційно-психологічну групу якостей становили здібності:

– продуктивно працювати у стресових ситуаціях;

– швидко перебудовуватися психологічно, пристосовуючись до нових обставин;

– витримувати регулярні емоційні перевантаження;

– мати сміливість йти на виправданий ризик.

Таким чином, першу групу якостей становлять гностичні, другу – комунікативні процесуальні вміння; третя група – це комплекс психологічних характеристик та професійно значущих якостей.

Найбільш значущими характеристиками для управлінців є такі аспекти особистості:

– навички соціальної взаємодії (здатність ефективно спілкуватися, будувати міжособистісну взаємодію);

– орієнтація на успіх (наявність таких якостей, як наполегливість, завзятість, схильність до ризику, азартність, працездатність);

– соціальна зрілість (наявність достатньо сформованих особистісних цілей, здатність до корекції власної поведінки);

– практичний інтелект (здатність визначити проблему та знайти можливі засоби її вирішення);

– здатність до складної роботи (стійкість до стресу, вміння планувати складну роботу та визначати пріоритетність завдань, коли є брак часу);

– соціальна пристосованість (вміння співпрацювати з колегами та керівництвом, пристосованість до організаційної соціокультури, традицій, норм і ритуалів);

– лідерство (здатність спонукати до дій, викликати довіру оточуючих).

На думку Р. Кричевського, керівник високого рівня повинен мати високий інтелект, але це має бути інтелект не стільки теоретичний, скільки практичний. Серед спеціальних здібностей виділяють інформованість, компетентність, спеціальні вміння. Р. Кричевський, посилаючись на Р. Стогділла, виділяє такі якості керівника, як домінантність, впевненість у собі, емоційна врівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнень, підприємливість, відповідальність, надійність у виконанні завдань, незалежність, товариськість [8, с. 35]; Г. Юркевич виділяє такі: а) вольові якості – наполегливість, рішучість, впевненість у собі, зібраність, витримка, стресостійкість; б) емоційно динамічні якості – почуття гумору, життєрадісність, оптимізм; якості, що характеризують ставлення менеджера до колег, підлеглих, а саме: комунікабельність, контактність, емпатію; якості, що характеризують ставлення менеджера до управлінської діяльності та вирішення управлінських завдань, а саме: високий професіоналізм, творчий характер праці, відчуття нового, відчуття ситуації [10, с. 16]. Окремі фахівці (Л. Балабанова, О. Сардак та ін.) зазначають, що для успішної професійної діяльності менеджера необхідними є фізичне і психологічне здоров’я, високий рівень внутрішньої культури, чуйність, дбайливість, доброзичливе ставлення до людей, оптимізм, упевненість у собі [1, с. 20–21]. На думку В. Береги, управлінську функцію менеджера мають забезпечувати: психологічна компетентність, розвинуті вольові риси, здатність до самоаналізу, самооцінки, прагнення зрозуміти позицію іншого, толерантність, уміння спілкуватися, висока комунікабельність, навички маніпулятивного спілкування, енергійність, розвинуте почуття гумору, вміння створювати психологічний комфорт для підлеглих, уміння запобігати конфліктам та вирішувати їх [2, с. 83–85]. Важливими рисами майбутнього менеджера, на думку професора Й. Завадського, мають виступати: тактовність, емоційна стриманість і безмежна терплячість, розвинута ко-

мунікативна здібність та ін [4, 98–99]. Н. Іогалевич серед професійно-важливих умінь та здібностей майбутнього менеджера виокремлює: легкість у спілкуванні, домінантність, соціальну компетентність, самостійність, впевненість, самоконтроль, уміння керувати своїми емоціями та поведінкою [5, с. 95–99]. Таким чином, у багатьох авторів ми зустрічаємо подібні риси, що виділяються як найбільш значущі для управлінця: інтелект, самостійність, активність, вміння працювати з людьми та ін.

Отже, професійно значущими якостями гуманного лідера є такі: непересічний, вроджений потенціал, що виявляється як талант створювача і координатора; спрямованість на людину – мотивація працівників до роботи, застосовування політики "відкритих дверей", консультування зі своїми підлеглими, спонукання їх до кращої роботи, реагування на їх особисті потреби; глибокі пізнання та професіоналізм у сфері своєї діяльності; бачення чіткого образу того, чим може стати організація, а також шляхи, що ведуть у цьому напрямі; натхнення кожної людини, що входить до складу організації, – це те, що спонукає людей до дії; енергія під час виконання організаційних проектів та реалізація ініціатив – це те, що веде організацію у обраному напрямі; незаперечна перевага результатів, які отримані у певному виді діяльності (результативність); етична чуттєвість, доброта; розуміння зв'язку між першістю та обов'язками; постійне самостворення, креативність.

Висновки. Характеристика професійно значущих якостей менеджерів дає змогу піддавати аналізу особистість професіонала. Мовна компетентність є невід'ємною складовою професійно значущих якостей менеджерів. Успішне здійснення діяльності можливе у випадку взаємозв'язку між професійно важливими властивостями особистості. Характеристика особистості менеджера, його професійні знання та вміння є факторами успішності управлінської діяльності. Багато з якостей взаємодіють між собою, а їх зміст ніби взаємопроникає один в одного. За рахунок такої взаємодії вони не є автономними, а виступають як компоненти та засоби реалізації один одного. Тіснота зв'язку та ступінь взаємопроникнення управлінських здібностей виражені настільки, що кожна окрема здатність фактично є ефектом об'єднання, конвергенції багатьох якостей особистості, що є професійно значущими для менеджерів – фахівців з управління.

Література

1. Балабанова Л.В. Організація праці менеджера / Л.В. Балабанова, О.В. Сардак. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.

2. Берега В.В. Управленческая деятельность: теория и практика профессиографического исследования / В.В. Берега. – Донецк : ИЭП НАН Украины, 2000. – 96 с.

3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учеб. пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

4. Завадський Й.С. Менеджмент : підр. для студ. економ. спец. вищ. навч. закл. : [у 2-х т.] / Й.С. Завадський. – К. : вид-во Європ. ун-ту, 2002. – Т. 2. – 640 с.

5. Іогалевич Н. Особенности индивидуальности студентов-менеджеров / Н. Іогалевич // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 95–99.

6. Карпов А.В. Психология менеджмента : учеб. пособие / А.В. Карпов. – М. : Гардарики, 2005. – 584 с.

7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

8. Кричевский Р.Л. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 207 с.

9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

10. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера : автореф. дис. на здобуття накового ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 / Г.Й. Юркевич ; Інститут психології ім.Г.С. Костюка, АПН України. – К., 1999. – 19 с.

ШТЕФАН Л.В.

МЕТОДИКА ВІДБОРУ ЕКСПЕРТІВ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

Питання педагогічної експертизи в умовах інноваційного розвитку освіти набувають особливої актуальності і поширюються на дослідження інноваційного потенціалу: регіонів (Л. Даниленко), навчальних закладів (А. Черемних), окремих викладачів (В. Васильєва, В. Паламарчук, І. Підласий, Р. Петрусьова). Одним із найбільш поширених підходів для вирішення цих питань виступає педагогічна кваліметрія – метод кількісного оцінювання якісних показників освітянської діяльності, який почав активно застосовуватись, починаючи з 70-х рр. XX ст. Важливою умовою його якісного використання виступає адекватний відбір експертів. На сьогодні це питання має дискусійний характер і потребує знаходження дієвих підходів для його вирішення.

Експертне оцінювання є предметом дослідження нової галузі – експертології. Незважаючи на те, що її коріння сягає сивої давнини, й досі теорія експертиз перебуває у стані становлення. Ще більші проблеми існують у теорії педагогічних експертиз, які перебувають у колі уваги таких учених, як Ю. Бабанський, І. Підласий, О. Бондар, Л. Даниленко, Л. Кабан, О. Козлова, Р. Миленкова, Т. Новікова, В. Паламарчук, А. Фурман, В. Черепанов, І. Якиманська та інших.

Метою статті є пошук підходів до проблеми відбору експертів, у колі уваги яких були б інноваційні процеси в освіті.

Поняття “експертиза”, згідно зі словником іншомовних слів “(франц. expertise, від лат. expertus – досвідчений), – це розгляд, дослідження *експертом* якихось справ, питань, що потребують спеціальних знань” [9, с. 237]. Найчастіше воно трактується як “метод дослідження і вирішення проблемних ситуацій компетентними спеціалістами, які володіють спеціальними знаннями, шляхом вибору найбільш аргументованих рішень” [6, с. 33]. Як відзначає І. Якиманська, експертиза “включає два змістових блоки: що оцінюється та як оцінюється; при її проведенні необхідно визначити як “об’єкт”, так і “процедуру” оцінювання. Причому остання залежить від об’єкта (його змісту й характеру)” [11, с. 27]. Безумовно, до цих блоків ло-

гічно додати й третій – особистісний. У контексті вищезазначеного його сутність можна означити тезою “ким оцінюється”, оскільки без наявності експерта цей процес не має сенсу. Таким чином, експертиза включає змістовний блок (“об’єкт” та “процедуру” оцінювання) та особистісний блок (експерта). При цьому педагогічна експертиза трактується як “сукупність процедур, необхідних для отримання колективної думки у формі експертного судження (або оцінки) про педагогічний об’єкт (явище або процес) [10, с. 9].

Отже, відповідальним моментом експертизи є вибір експертів. Експерт (від лат. expertus – досвідчений) – фахівець, який здійснює *експертизу* [11, с. 237]. Словник-довідник з педагогіки уточнює, що експерт – це “відібраний за спеціальною методикою спеціаліст, компетентний у вирішенні певного завдання (проблеми)” [8, с. 429].

Зважаючи на важливість питання, висуваються певні вимоги до особистості експерта. Так, Ю. Бабанський вважає, що він має бути компетентним, здатним до вирішення творчих завдань, позитивно ставитись до експертизи, об’єктивно оцінювати процеси, мати такі якості, як аналітичність і широта мислення, конструктивність мислення, колективізм та самокритичність [1]. В. Черепанов наділяє ідеального експерта такими рисами, як креативність, евристичність, інтуїція, предикативність, незалежність, різносторонність [10]. Визначає вимоги до експерта й С. Гончаренко, який включає до їх складу [3, с. 182] компетентність; креативність; відсутність схильності до конформізму; наукову об’єктивність; аналітичність, широту і конструктивність мислення; позитивне ставлення до інновацій, відсутність консерватизму та етику поведінки. Такий підхід збігається з висновками наукового дослідження Л. Кабан. Згідно з ними, до якостей “ідеального” експерта більшість вчених найчастіше відносить такі [4]:

– креативність, тобто здатність вирішувати творчі завдання, спосіб вирішення яких повністю або частково невідомий;

– евристичність – уміння бачити або створювати неочевидні проблеми;

– інтуїцію – здатність робити висновки про об’єкт, що досліджується, без усвідомлення шляху руху думки до цього висновку;

– предикаторність – уміння передбачати або передчувати майбутній стан досліджуваного об’єкта;

– незалежність – здатність протиставити упередженням і масовим думкам свою власну точку зору;

– всебічність як здатність бачити проблему з різних точок зору;

– об’єктивність;

– почуття колективізму;

– самокритичність.

Модель ідеального експерта розроблено і в експертології. Згідно з нею експерт повинен мати відносно незалежне адміністративне становище, досвід активної роботи у цій системі, досвід активної наукової роботи;

здоров'я (відсутність роздратованості, песимізму, нещирості), інтелектуальну продуктивність, працездатність, впевненість у судженнях, природну допитливість, врівноваженість реаліста, природну щирість, суворе дотримання моралі, відчуття соціальної відповідальності [6, с. 38].

Дотримуючись цих поглядів, зробимо спробу визначити якості "ідеального" експерта для дослідження інноваційних процесів в освіті, і ми, спираючись на підхід, згідно з яким фактори, "на яких заснована здатність індивідуальної особистості давати корисну інформацію в умовах невизначеності", поділяються на внутрішні (індивідуальні) та зовнішні (соціальні) [2, с. 19].

Припустимо, що ці фактори певною мірою впливають на вимоги до якостей експерта. При цьому врахуємо думку Т. Новікової, яка вважає, що специфічні "особливості інноваційної діяльності, а також різноманітні методи експертних оцінок, відсутність єдиного підходу до класифікації педагогічної експертизи накладають певний відбиток на сукупність вимог, яким має відповідати експерт" [7, с. 42].

Тож до якостей експерта, які дають йому змогу давати корисну інформацію щодо педагогічних інновацій за умови впливу зовнішніх факторів, ми віднесли незалежність, відповідальність та всебічність.

До якостей експерта, які зумовлені внутрішніми факторами, були віднесені такі, як компетентність в інноваційній діяльності, позитивне ставлення до інновацій, евристичність, креативність, наукова об'єктивність, предикаторність, допитливість та врівноваженість.

Відзначимо досить тонку межу між наведеними групами факторів та приймемо такий підхід за основу для подальшої роботи, залишивши за ним право на наукову дискусію.

Визначені якості стали основою побудови профілю "ідеального" експерта. При цьому кожна з якостей оцінювалась за звичною для педагогічних досліджень чотирибальною шкалою (табл.).

Таблиця

Профіль "ідеального"експерта

Якості експерта	Оцінка якості експерта			
	2	3	4	5
Незалежність				X
Відповідальність				X
Всебічність				
Компетентність в інноваційній діяльності				X
Позитивне ставлення до інновацій				X
Евристичність				X
Креативність				X
Наукова об'єктивність				X
Предикаторність				X
Допитливість				X
Врівноваженість				X

Як показав подальший аналіз літератури (С. Бєшелєв, О. Бондар, Ф. Гуревич, Д. Ільясов, В. Черепанов), для підбору експертів використовуються такі методи, як:

– документальний (на основі об'єктивних даних щодо стажу роботи, кількості публікацій, участі у наукових конференціях тощо);

– експериментальний (на основі аналізу досвіду роботи експерта у попередніх експертизах);

– метод голосування експертами-виборцями;

– евристичні методи, до яких належать методи самооцінки та взаємооцінки;

– статистичні методи, які засновані на припущенні, що показники експерта мають випадкову та систематичну похибку;

– тестові методи (одержання експертних оцінок у результаті спеціальних випробувань потенційних експертів);

– комбіновані методи.

Ми пропонуємо комбінований метод, який передбачає поєднання методу самооцінки та оцінки кандидата в експерти іншими фахівцями (зовнішня експертиза). Останніми можуть виступати експерти, які вже пройшли перевірку і добре знають кандидата. Підходи до кількісних розрахунків було розроблено на основі адаптації методики В. Лазарєва щодо визначення співвідношення між нормативними та реальними моделями педагогічних об'єктів [5, с. 76–78].

Реалізація методу відбувається за такою схемою:

1. *Самооцінка попередньо визначених якостей (див табл.).* Для цього кандидат в експерти кількісно оцінює якості ідеального експерта та робить позначки "Х" у відповідних графах розробленого профілю. Ці позначки поєднуються і таким чином будується суб'єктивний профіль самооцінки якостей кандидата в експерти, який дає змогу наочно визначитись з розбіжностями між ним та ідеальним профілем експерта. У подальшому кількість отриманих оцінок переводиться у відсотки. Наприклад, шляхом самооцінки кандидатом в експерти було отримано вісім оцінок "5", дві оцінки "4" та одна оцінка "3". Відповідно, ці цифри становлять 72,8%, 18,2% та 9,1%.

2. *Визначення оцінної шкали.* При її розробці ми дотримуватись підходів В. Лазарева [5, с. 77], згідно з якими, встановлюється шкала досягнень від "0" до "1". Відповідно до неї визначаються такі коефіцієнти відносної бажаності для певного рівня досягнення:

– для рівня досягнення "відмінно" коефіцієнт бажаності дорівнює 1 бал;

– для рівня "добре" – 0,7 бала;

– для рівня "задовільно" – 0,3 бала;

– для рівня "незадовільно" – 0 балів.

4. *Визначення оцінки ступеня наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних*. Ця операція проводиться згідно з формулою 1 [5, с. 77], адаптованою до умов нашого дослідження.

$$D_j = \sum_{1}^{m} K_{ig} m_{ig}, \qquad (1)$$

де D_j – ступінь наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних, які визначаються за профілем "ідеального експерта";

K_{ig} – коефіцієнт бажаності певного рівня досягнення;

m_{ig} – кількість оцінок, отриманих за певним рівнем досягнення, %.

Відповідно до нашого прикладу, ступінь наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних дорівнюватиме:

$$D_j = 1 \times 0{,}728 + 0{,}7 \times 0{,}182 + 0{,}3 \times 0{,}091 = 0{,}89. \qquad (2)$$

4. *Аналіз результатів розрахунку оцінки ступеня наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних*. Критерієм аналізу виступає вимога, згідно з якою, ступінь наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних має бути у межах від "0,83" до "1". Цей нижній рівень межі визначався нами з умови допустимої оцінки 70% якостей на рівні п'яти балів та 30% на рівні чотирьох балів. У більшості педагогічних досліджень такий підхід є нормою оцінки високих досягнень, тому був прийнятий за основу і нами. Виходячи з цих міркувань і було розраховано нижню допустиму межу ступеня наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних згідно з попередніми підходами (див. формулу 1). Її значення становило 0,83.

У разі, коли проведені розрахунки щодо ступеня наближення результатів самооцінки кандидата в експерти до бажаних відповідають цій нормі, робиться висновок щодо можливості залучення кандидата до експертизи.

Згідно з нашим прикладом, ця вимога виконується, а отже, робиться попередній висновок щодо можливості залучення кандидата в експерти до роботи за результатами самооцінки.

5. *Оцінка кандидата в експерти фахівцями, які вже пройшли перевірку і виступають зовнішніми експертами.* Ця процедура проводиться зовнішнім експертом згідно з якостями профілю ідеального експерта, застосованого до оцінки кандидата в експерти. Її підсумком є визначення ступеня наближення результатів зовнішньої оцінки кандидата в експерти до бажаних. Його розрахунки проводяться аналогічно до попередніх підходів, але відносно діяльності експерта (див. формулу 1). Наприклад, зовнішній експерт № 1 оцінив нашого кандидата таким чином: сім оцінок "5", три оцінки "4" та одна оцінка "3". Відповідно, ці цифри будуть становити 63,7%, 27,3% та 9,1%. Згідно з ними, оцінка ступеня наближення зовнішніх результатів оцінки кандидата експертом №1 до бажаних, дорівнюватиме:

$$\text{Dзо} = 1 \times 0{,}637 + 0{,}7 \times 0{,}273 + 0{,}3 \times 0{,}09 = 0{,}85. \qquad (3)$$

Критерієм аналізу виступає вимога, згідно з якою, ступінь наближення результатів зовнішньої оцінки кандидата в експерти до бажаної має бути у межах від “0,83” до “1”, тобто така, як і для самооцінної діяльності кандидата в експерти.

За результатами оцінки зовнішнього експерта № 1, наш кандидат в експерти відповідає вимогам. Аналогічно проводяться розрахунки за результатами зовнішньої оцінки іншими експертами.

6. *Висновок щодо кандидата в експерти.* На основі узагальнення розрахункових даних від усіх експертів та самооцінки кандидата щодо якостей як експерта робляться остаточні висновки щодо можливості його залучення до проведення експертизи педагогічних інновацій. У разі, коли хоча б один з експертів представив оцінки, які визначили ступінь наближення зовнішніх результатів оцінки до бажаних за межами дозволеної нижньої межі (нижче за “0,83” балів), кандидатура експерта відхиляється. У разі перебування в цьому діапазоні самооцінного показника кандидата в експерти його кандидатура взагалі не розглядається.

Запропонований підхід дає змогу більш ретельно підійти до вибору експертів, зробити цю процедуру виваженою та прозорою.

Висновки. Активний розвиток інноваційних підходів в освіті спричинив підвищену увагу до питань їх ефективності. У свою чергу, це потребує розробки дієвого експертного інструментарію. Ключовою фігурою в оцінці педагогічних інновацій виступає експерт. Для його вибору рекомендується комбінований метод, який передбачає поєднання методу самооцінки та оцінки кандидата в експерти іншими фахівцями. Подальші дослідження будуть спрямовані в напрямі визначення оптимальної кількості експертів для реалізації запропонованого методу. До того ж потребує поглибленої перевірки визначений діапазон допустимості оцінки ступеня наближення фактичних результатів самооцінки та оцінки до бажаних.

Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

2. Бешелев С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М. : Статистика, 1974. – 159 с.

3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідженя. Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.

4. Кабан Л.В. Оценивание инновационной деятельности общеобразовательных школ региона [Электронный ресурс] / Л.В. Кабан. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007–1/07klvnzr.htm.

5. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев – М. : Педагогическое сообщество России, 2003. – 304 с.

6.На допомогу менеджеру освіти. Частина VI. Теорія і практика атестаційної експертизи в закладах освіти / [автор та укладач О.С. Бондар]. – 2-е вид. доп. і перероб. – Тернопіль : Астон, 2006. – 314 с.

7. Новикова Т.Г. Пректирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании / Т.Г. Новикова. – М., 2001. – 64 с.

8. Словарь-справочник по педагогике / [авт. – сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

9. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельниченка]. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.

10. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.

11. Якиманская И.А. Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценки её деятельности / И.А. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27–36.

ЯНЖУЛА О.В.

СУЧАСНІСТЬ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства. Життя людини серед інших людей проходить як суперечливий і динамічний процес, що вимагає від кожної особистості засвоєння реалій соціального та індивідуального існування, норм і правил духовного та матеріального співжиття відповідно до власних можливостей, переконань і рівня культури.

Необхідність формування висококультурного громадянина України зумовлюється нині ще й тим, що демократизація суспільних відносин у нашій країні вимагає іншого устрою життя, інших відносин між окремими людьми та їх групами, що належать до різних національностей і віросповідань. Саме тому в багатьох національних державних документах закладено ідеї полікультурності. Серед них Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової й повної середньої освіти та інші. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною національної культури народів, що живуть на території України, та світової культури.

Метою статті є дослідження сучасної наукової картини світу як основи полікультурної освіти школярів.

Без сумніву, надзвичайно важлива роль у вирішенні проблем полікультурності відведена сформованості в особистості відповідної картини світу, оскільки саме вона дає можливість виробити у кожної людини позитивне ставлення до представників інших народностей, спрямовує прагнення дізнатися якомога більше про їх культуру, визначає домагання індивідуумом свободи, вміння відстоювати свою позицію та ідеали, формування духовної гнучкості і розуміння необхідності компромісів, включеність людини у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому. Сформованість у процесі навчання у школі такої картини світу значно розширює межі людської свободи і становить основу полікультурної освіти.

Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 60-х рр. XX ст. Інтерес до полікультурного виховання був зумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в співтовариствах з поліетнічним складом [1].

Варто зазначити, що полікультурна освіта має глибокі корені. Її засновник Я.А. Коменський вважав необхідним підготувати дитину до життя в багатонаціональному суспільстві. Ж.-Ж. Руссо писав, що потрібно виховувати у дітей повагу до різних людей, а І.Г. Песталоцці висловлював думку про те, що необхідно виховувати всіх дітей як одну сім'ю, не звертаючи уваги на їх національність. Це він успішно здійснював на практиці. Ідеї полікультурного виховання знаходимо також у працях П. Каптєрева, С. Русової, К. Ушинського, С. Шацького та багатьох інших видатних людей світу. Навіть із цього далеко неповного переліку імен зрозуміло, що ідеям полікультурності приділяли значну увагу видатні вчені різних часів [3, с. 68–77].

У науковій літературі термін "полікультурна освіта" інтерпретується широко, тобто при розкритті його значення педагоги неодмінною складовою вважають виховання, в окремих працях використовують термін "полікультурне виховання" як самостійний. Як справедливо вказує В. Макаєв у статті "Полікультурна освіта – актуальні проблеми сучасної школи", термін "полікультурне виховання" включає не тільки освіту людини, а й мету, завдання й основні напрями формування особистості, готової й здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що включає прилучення підростаючого покоління до етнічної, національної і світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональному середовищі [4, с. 6].

На наш погляд, найважливішою складовою змісту загальної освіти стає культурний компонент у системі виховання та навчання особистості. Національна культура та культурні цінності розглядаються як дві основи, на яких будується зміст освіти, тому що прилучення до духовних цінностей, накопичених століттями, відіграє винятково важливу роль у формуванні особистості.

Цінності мають величезне значення в будь-якій культурі, оскільки визначають відносини людини з природою, соціумом, найближчим оточенням і самим собою. Виходячи з такого розуміння, К. Клакхон і Ф. Стродбек визначили цінності як складні, певним чином згруповані принципи, що додають стрункості і спрямованості різноманітним мотивам людського мислення і діяльності в ході вирішення загальних людських проблем.

У процесі міжкультурних контактів виявляється величезна різниця між тим, як сприймаються однакові цінності людьми різних культур. Серед них можна виділити ті, які збігаються і за характером оцінювання, і за змістом. Такого роду цінності називаються універсальними або загальнолюдськими, їхня універсальність зумовлюється тим, що основні риси таких цінностей базуються на біологічній природі людини та на загальних властивостях соціальної взаємодії. Так, немає жодної культури у світі, де оцінювалися б як позитивні убивство, неправда і злодійство. У кожній куль-

турі є лише своя межа терпимості цих явищ, але загальна їх оцінка однозначно негативна.

Які цінності для людей мають важливе значення і великий вплив, а які не беруться до уваги, залежить від типу культури. Значна частина особливостей власної культури, як правило, не усвідомлюється і сприймається як належне. Усвідомлення цінностей своєї культури настає лише при зустрічі з представниками інших культур, коли відбувається міжкультурна взаємодія. Тоді може виявитися нерозуміння, розгубленість, безсилля і роздратування, що викликають почуття образи, злості, відчуження.

Цінності культури виступають мотивацією культурної поведінки людини, стимулами для досягнення мети і захисту деяких ціннісних надбань. За допомогою ціннісних орієнтацій і цінностей культури в суспільстві формуються стандарти культури [2, с. 93].

Вперше поняття "кульурні цінності" визначила Гаазька конвенція "Про захист культурних цінностей у випадку збройного конфлікту" від 14 травня 1954 р. У ст. 1 Конвенції йдеться про три категорії культурних цінностей:

1) цінності рухомі чи нерухомі, які мають велике значення для культурної спадщини кожного народу, такі як пам'ятки архітектури, мистецтва чи історії, релігійні чи світські, археологічні місцезнаходження, архітектурні ансамблі, які становлять історичний чи художній інтерес, витвори мистецтва, рукописи, книги, інші предмети художнього, історичного чи археологічного значення, а також наукові колекції чи важливі колекції книжок, архівних матеріалів чи репродукції вказаних вище цінностей;

2) споруди, головним і дійсним призначенням яких є збереження чи експонування рухомих культурних цінностей, вказаних у п. 1, такі як музеї, великі бібліотеки, сховища архівів, а також укриття, призначені для зберігання у випадку збройного конфлікту рухомих культурних цінностей, вказаних у п. 1;

3) центри, в яких міститься значна кількість культурних цінностей, вказаних у п. 1,2. так звані центри зосередження культурних цінностей [5, с. 85].

На основі перелічених вище визначень, що містяться в міжнародних правових актах, можна зробити висновок про відсутність універсальної дефініції поняття "культурні цінності". Тому проведений науковий аналіз досліджень дає підстави визначити поняття "культурні цінності" як скарбницю неповторності кожного народу, яку наповнюють певні предмети, що мають історичне, етнографічне, фольклорне та художнє значення і призначені для зберігання, відтворення й охорони.

Висновки. Таким чином, проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства. Життя людини серед інших людей проходить як суперечливий і динамічний процес, що вимагає від кожної особистості засвоєння реалій соціального та індивідуаль-

ного існування, норм і правил духовного та матеріального співжиття відповідно до власних можливостей, переконань і рівня культури. Вкрай важливу роль у навчально-виховному процесі відіграють культурні цінності. Вони виступають тими орієнтирами, без яких неможливе повноцінне навчання та виховання. Однак на сьогодні немає єдиного тлумачення поняття "культурні цінності". Виникає таке враження, що кожен з дослідників наповнює термін власним, зрозумілим лише йому змістом. Це ймовірно пояснюється тим, що при визначенні поняття дослідники застосовували різні підходи (аксіологічний, описовий, історичний, історично-описовий), включаючи філософські концепції при визначенні поняття "культурні цінності".

Література

1. Васютенкова И.В. Социальное здоровье личности в поликультурной образовательной среде / И.В. Васютенкова // Здоровье и образование: Материалы IV научно-практической конференции / [отв. ред. Г.Е. Гун]. – СПб. : ЛОИРО, 2007. – 236 с.
2. Кузнецова Н.И. Понятие культурных ценностей: лекція / Н.И. Кузнецова, В.Г. Растопчин. – М., 1993. − С. 91–93.
3. Лощенова І.Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І.Ф. Лощенова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.
4. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальные проблемы современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогіка. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
5. Україна в міжнародно-правових відносинах: правова охорона культурних цінностей / [відп. ред.: акад. НАН України Ю.С. Шемчушенко та д-р юр. наук. В.І. Акуленко]. – К. : Юрінком Інтер, 1997. − С. 85.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

ГУРОВА Т.Ю.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У сучасному полікультурному світі ідея добросусідства, тобто мирного спілкування між людьми з іншим світоглядом і традиціями розглядається як суспільно значуща цінність. Необхідність виховання толерантності в молодшого покоління пояснюється практичною значущістю цього феномену, оскільки конструктивний діалог між різними культурами в умовах плюралізму думок, інтересів і потреб стає запорукою виживання сучасної людини.

Аналіз наукової літератури показав, що сьогодні проблема толерантності є постійною темою дискусій політиків, громадських діячів, науковців (О. Асмолов, Л. Байбородова, В. Береговий, О. Брянцева, О. Бурлак, Р. Валітова, С. Герасимов, О. Грива, О. Клєпцова, Е. Койкова, Ф. Малхозова, О. Матієнко, А. Погодіна, М. Рожков, Г. Солдатова, Ю. Тодорцева, Л. Шайгерова, О. Шарова, Г. Шеламова, та ін.) [1; 3; 4]. Для українського суспільства ця тема пов’язана насамперед із необхідністю подолання внутрішньої політичної, соціальної і релігійної роз’єднаності.

Мета статті – висвітлити результати проведеного дослідження з проблеми виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

У процесі дослідження було визначено, що існує взаємозв’язок між сучасними вимогами суспільства в гармонійних мирних стосунках і недостатньою розробленістю проблеми виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного простору причиною чого є відсутність цілісної системної концепції виховання толерантності молодших школярів, відсутність діагностичної роботи, критеріїв, показників сформованості толерантності молодших школярів. Складність вивчення толерантності молодших школярів зумовлена насамперед тим, що саме толерантність належить до сфери морально-етичних властивостей особистості, які не піддаються прямому кількісному вимірюванню та чіткому визначенню особливостей зовнішньої детермінації.

Актуальність вивчення та наукового дослідження проблеми толерантності спрямувала роботу до встановлення розуміння поняття “толерантність” в історії людства з метою визначення її ролі й місця в урегулюванні людських стосунків; обґрунтування змісту та структури толерантності; необхідності розробки категоріального апарату, який складається з понять

“толерантність”, “толерантність молодшого школяра”, “виховання толерантності”, “полікультурний освітній простір”, “толерантна поведінка”; а також до визначення критеріїв та показників для діагностики рівнів сформованості толерантності молодших школярів.

Вивчення наукових джерел показало, що вихованню толерантності, як основі мирного співіснування людей різних етнічних, національних або релігійних уявлень надається значна роль в теорії полікультурної освіти. На основі аналізу наукової філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури ми визначаємо поняття “толерантність” як: “інтегративну моральну цінність, що характеризується доброзичливим ставленням і вмінням визнавати погляди та вірування іншого, на основі впевненості у власній позиції; зацікавленістю в позиції іншого незалежно від його етнічної, національної або культурної приналежності, що передбачає вміння контролювати власну поведінку, а також вміння вести активний конструктивний діалог з метою розширення власного досвіду і знаходження компромісу”. Поняття “толерантність молодшого школяра” ми визначаємо як: “стійку особистісну властивість, що характеризується визнанням права на відмінність і вмінням доброзичливого ставлення до цінностей інших без збитку для власної особистості; сформованістю вмінь налагоджувати стосунки з іншими людьми шляхом діалогу; передбачає здатність регулювати прояв власних негативних емоційних і поведінкових реакцій на відмінність”. У проведеній дослідно-експериментальній роботі було схарактеризовано критерії сформованості толерантності молодших школярів (емоційно-когнітивний, мотиваційно-ціннійсний, діяльнісно-рефлексивний). Дослідження та ретельне вивчення психолого-педагогічних особливостей молодших школярів надали можливість виявити показники толерантності для дітей цього віку, а також визначити рівні її сформованості. Було встановлено, що емоційно-когнітивний критерій сформованості толерантності відображається в наявності в молодших школярів таких показників: усвідомленість власної національної належності, знання особливостей регіональних культурних традицій, розуміння поняття “толерантність” та “інтолерантність”; вміння проявляти емпатію, поважне ставлення і чуйність до співрозмовника; позитивна емоційна налаштованість і здатність до прояву стриманості в різних етнокультурних ситуаціях; вміння визнавати погляди і вірування іншого на основі впевненості у власній позиції. Показниками мотиваційно-цінісного критерію сформованості толерантності молодших школярів стали показники: вміння конструктивно співпрацювати для досягнення спільної мети; спрямованість інтересів молодших школярів на спілкування з представниками інших національних, етнічних, релігійних уявлень; зацікавленість в іншій людині, вміння слухати; наявність сформованих етичних і моральних уявлень про толерантну та інтолерантну поведінку. Сформованість толерантності за діяльнісно-рефлексивним критерієм визначалась сукупністю таких показників: вмінням будувати конструктивні стосунки з представниками різних етнокультурних уявлень; здатністю знаходити різні варіанти розв’язання проблемної ситуації; готовністю до

спілкування в різних етнокультурних умовах; вмінням оцінювати й аналізувати власні почуття, слова та вчинки. В результаті проведеної діагностики на констатувальному етапі експерименту ми отримали кількісні дані, які відобразили недостатню сформованість толерантності в учнів початкових класів. Так, переважна більшість молодших школярів експериментальної групи знаходились на середньому і початковому рівнях сформованості толерантності, що становило 85 учнів (34,98%) – середній рівень і 81 молодший школяр (33,3%) – з кількісними показниками початкового рівня. Високий рівень сформованості толерантності виявили 27 учнів – (11,11%), а на достатньому опинились 50 учнів – (20,58%). Загальний середній бал за показниками емоційно-когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісно-рефлексивного критеріїв становив 5,53 бала, що також підтвердило недостатній рівень сформованості толерантності молодших школярів.

Виходячи зі специфіки самої толерантності, а також психолого-педагогічних домінант виховання толерантності в учнів молодших класів, в процесі дослідження було уточнено функції, які відіграє толерантність у молодшому шкільному віці. До основних функцій толерантності було віднесено функцію стійкості, а також спонукальну, адаптаційну, нормативно-ціннісну, комунікативну, виховну та інтегрувальну функції.

Визначено педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору. До них віднесено: впровадження в навчально-виховний процес початкової школи методики виховання толерантності молодших школярів, спрямованої на ознайомлення з культурою, звичаями та традиціями різних народів, що включає методи та прийоми, що сприяють вихованню толерантної свідомості молодших школярів; стимулювання появи емоційного задоволення від процесу взаємодії та спілкування з представниками інших культурних звичок і традицій; організація спільної діяльності учнів з метою формування досвіду суспільної поведінки і розвитку таких якостей особистості молодшого школяра, як співдружність, привітне спілкування, підтримка, турботливе ставлення один до одного; формування вміння критичного осмислення власних поглядів і адекватної оцінки власної поведінки стосовно іншої людини.

До складових структури педагогічної моделі були включені: мета – виховання толерантної особистості молодшого школяра; зміст, функції та система взаємопов’язаних завдань, що підпорядковані меті; підходи та комплекс принципів, на яких ґрунтується виховання толерантності; педагогічні умови, форми та методи роботи; етапи впровадження методики виховання толерантності молодших школярів і прогнозований результат. Теоретична модель сприяла створенню методики виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору. Методи виховання толерантності молодших школярів було обрано відповідно до визначених педагогічних умов і поділено на чотири основні групи: 1) методи спрямовані на формування толерантної свідомості; 2) методи, стимулювання появи емоційного задоволення від спілкування і взаємодії;

3) методи організації спільної діяльності з метою накопичення соціального досвіду та формування моделей толерантної поведінки; 4) методи формування критичного мислення, загального соціального розвитку дитини і підвищення рівня рефлексії.

Для продуктивного виховання толерантності молодшого школяра нами було приділено значну увагу розробці програми факультативного курсу "Від культури спілкування – до культури толерантності". Метою курсу стало виховання толерантності молодших школярів на основі формування їхніх уявлень про існування представників інших національностей, етнічних культур і релігій; формування у них поважного ставлення до всіх народів, що мешкають у регіоні, до їхньої історії, мови, культури, національної гідності; створення позитивних установок на визнання цінності представника та носія будь-якої культури на основі формування позитивного досвіду спілкування з людьми, різними за національними, етнічними, культурними або конфесійними уявленнями. Програма факультативних занять була спрямована на формування соціальної компетентності молодших школярів, тобто на накопичення знань, вмінь і навичок будувати позитивні стосунки в різноманітному світі людей, не схожих один на одного. Основними аспектами програми факультативних занять "Від культури спілкування – до культури толерантності" є підвищення етнічних, релігійних, культурних знань, а також знань міжособистісної взаємодії в учнів молодших класів; формування гуманних стосунків в учнівському колективі на основі створення ситуації успіху спілкування і позитивного емоційного мікроклімату; засвоєння толерантної моделі поведінки через набуття особистісного досвіду взаємодії з таким, що відрізняється, за рахунок засвоєння іншої культури.

На кожному з етапів впроваджуваної методики виховання толерантності молодших школярів враховувались психолого-педагогічні особливості учнів, а також реалізовувались зазначені вище педагогічні умови. Програму запропонованої методики можна використовувати для підготовки майбутніх вчителів початкових класів, ідеї методики можуть бути корисними для класних керівників, вчителів, які читають предмети в початковій школі, а також для батьків. Ефективність розроблених педагогічних умов було перевірено за допомогою методів повторної діагностики і методів статистичної обробки кількісних експериментальних даних [2; 5], які підтвердили тенденцію до зростання високого й достатнього рівнів сформованості толерантності молодших школярів і тенденцію до значного зменшення середнього й низького рівнів толерантності учнів молодших класів.

Так, під час констатувального обстеження за результатами показників трьох критеріїв дані початкового і середнього рівнів становили 33,3% – 81 учень і 34,98% 85 учнів, а на достатньому рівні були 50 учнів (20, 58%) і 27 учнів – (11,11%) з високим рівнем. Після впровадження методики виховання толерантності вищевказані дані суттєво змінилися. Кількість учнів високого рівня експериментальної групи зросла від 11,11% до 40,7% (99 учнів), а достатній рівень змінився з позиції 20,58% на 37,45% (91 учень)

на формувальному етапі. Відповідно, показники середнього і початкового рівнів знизились. Якщо на констатувальному етапі експерименту середній рівень становив 34,98%, то на формувальному – 15,64%. Відповідно, початковий рівень знизився з 33,33% до 6,17% (15 школярів). Слід зазначити, що деякі позитивні зміни були відзначені і в контрольній групі. Так, кількість учнів з початковим та середнім рівнем знизилась (з 32,92% до 27,5%) та з 35,39% до 34,9% відповідно, збільшилась кількість молодших школярів достатнього (з 20,58% до 23,05%) та високого (з 11,11% до 14,4%) рівнів. За допомогою поєднання кількісних і якісних методів діагностування було статистично доведено, що результати змін у сформованості толерантності молодших школярів експериментального класу залежать від впровадженої методики виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору, що було підтверджено отриманими даними. Вплив цієї методики досягає своєї мети – змінює поведінку дітей з інтолерантної на толерантну.

Висновки. У статті висвітлені результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

Література

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности / А.Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
2. Кыверялг А.А. Методы педагогического исследования / А.А. Кыверялг. – М. : Наука, 1979. – 584 с.
3. Матієнко О.С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / О.С. Матієнко. – К., 2006. – 17 с.
4. Погодина А.А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А.А. Погодина. – Ярославль, 2006. – 281 с.
5. Юр Г.О. Математична обробка табличних даних : навчально-методичний посібник / Г.О. Юр. – Краматорськ : КЕГІ, 2002. – 80 с.

ПОГРОМСЬКА Г.І.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ СІМ'ЄЮ ЯК ПРЕВЕНЦІЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Протягом тривалого часу сім'я була й лишається соціальним фундаментом суспільства, головним осередком соціалізації особистості. Разом з тим у житті кожної родини виникають складні й суперечливі моменти, викликані як внутрішніми, так і зовнішніми факторами, коли вона потребує соціально-педагогічної допомоги, підтримки та піклування. Особливо це стосується сімей, де є діти підліткового віку, оскільки саме вони через вікові особливості найбільш чутливо реагують на сімейні та суспільні негаразди, а невирішені проблеми, напружена психологічна атмосфера в родині, педагогічна некомпетентність і просто неувага батьків призводять до протесту, який дуже часто виявляється через девіантну поведінку. На цьо-

му фоні особливої актуальності набуває соціально-педагогічна робота з сім'єю з метою превенції девіантної поведінки дітей та підлітків.

Коло питань, стосовно соціально-педагогічної роботи з різними категоріями сімей, соціальної профілактики та реабілітації, профілактики негативних явищ серед підлітків, розробки та впровадження моделей соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю доволі широко висвічується в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Їм, зокрема, присвячені праці О. Безпалько, М. Галагузової, М. Євтуха, З. Зайцевої, І. Звєрєвої, І. Іванової, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, Р. Овчарової, В. Оржеховської, С. Толстоухової, І. Трубавіної, С. Хлєбік, С. Харченка та ін.

Разом з тим, на нашу думку, питання стосовно соціально-педагогічної роботи з сім'єю із метою запобігання девіантій поведінці дітей і підлітків висвітлені ще недостатньо. Виходячи з цього, ***мета*** нашої ***статті*** – визначення основних напрямів соціально-педагогічної роботи із сім'єю з метою превенції девіантої поведінки дітей та підлітків.

Сім'я являє собою модель суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. Вона є джерелом росту та матеріального добробуту людей, у ній закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, формування шлюбно-сімейних уявлень у молоді, через неї передаються нащадкам духовні цінності історичного та культурного спадку, зберігаються особливості виховання в родині [5, с. 207].

Життєдіяльність сім'ї реалізується через основні її функції: господарсько-економічну (планування сімейного бюджету, ведення домашнього господарства, організація побуту сім'ї, організація споживчої діяльності); репродуктивну (продовження людського роду через народження дітей); комунікативну (створення сприятливого сімейного мікроклімату, організація внутрішньосімейного спілкування); виховну (передача дорослими членами сім'ї соціального досвіду дітям); рекреативну (організація вільного часу та відпочинку сім'ї, розвиток інтересів і потреб її членів); психотерапевтичну (психологічна підтримка членів сім'ї в різних життєвих ситуаціях, створення доброзичливого емоційного клімату в сім'ї з метою відновлення фізичних і психічних сил членів родини, витрачених у різних стресових ситуаціях) [1, с. 85–86].

Той факт, що протягом усього життєвого шляху особистості сім'я є найближчим мікросоціальним оточенням, яке зумовлює спосіб життя та соціальне існування людини, дає змогу розглядати сім'ю як провідний мікрофактор соціалізації особистості. Соціалізаторські функції сім'ї полягають у: забезпеченні фізичного й емоційного розвитку індивіда; формуванні статевої ідентифікації дитини; розумовому розвитку дитини та розвитку її здібностей і потенційних можливостей; забезпеченні дитині відчуття захищеності; формуванні ціннісних орієнтацій особистості; оволодінні дитиною основними соціальними нормами [1, с. 85].

Разом з тим говорити про успішність процесу соціалізації в родині можна лише в разі створення та дотримання необхідних умов, основні серед яких: ставлення до дитини як до рівної; повага до дитини, визнання її особистості; згода з дитиною, а не примушення підкорятися волі батьків; оптимістична віра в можливості дитини; справедливість та міра в заохоченнях та покараннях; створення відповідного поля можливостей для розвитку дитини; допомога дитині в задоволенні її потреб в пізнанні та самовираженні; визнання права дитини на власний вибір; створення доброзичливої атмосфери в сім'ї [5, с. 204].

На жаль, слід зазначити, що останніми роками виявляється ряд негативних тенденцій, що знижують виховний потенціал сім'ї, призводять до порушення її функцій, сприяють формуванню девіантної поведінки дітей та підлітків. До них насамперед належать: збільшення кількості сімей з низькими доходами; погіршення матеріального забезпечення дітей; посилення нервової напруженості людей, зростання кількості стресів та екстремальних ситуацій, які негативно позначаються на психологічному мікроклімати сім'ї; формалізація стосунків дорослих членів родини з дитиною внаслідок зайнятості батьків; переважання малодітних сімей; збільшення кількості дітей, народжених поза шлюбом; домінування в багатьох сучасних сім'ях матеріальних цінностей над духовними, що сприяє виникненню в підростаючого покоління тенденції прагматизму, скнарості, зневажливого ставлення до толерантних відносин; збільшення кількості асоціальних сімей [1, с. 86].

Попри визначені негативні тенденції, у житті кожної сім'ї виникають також кризові ситуації, зумовлені змінами в природному життєвому циклі родини. Дуже часто несприятливі періоди пов'язані з віковими кризами дитини, що призводить до загострення психолого-педагогічних проблем у сім'ї. Таких криз виділяють декілька. Так, криза 3-х років викликана процесом формування головних індивідуально-психологічних якостей особистості та створення передумов для розвитку соціально-моральних якостей; криза 7–8 років пов'язана з адаптацією дитини до нового соціального статусу – статусу школяра; проте, чи не найважчою, є криза 12–17 років – періоду самоствердження та зміни відносин з батьками та світом дорослих у цілому. Підлітки потребують не лише особливої уваги, а й більшої самостійності, поваги до власної думки. Саме в цьому віці, коли емоції переважають над розумом, виникають конфлікти, що призводять до напружених відносин у родині.

У нормальній сімейній атмосфері, де існує висока координованість дій при вирішенні внутрішньосімейних проблем, взаємоповага і взаєморозуміння, дитина почуває себе рівноправною в сімейному колективі, зростає доброзичливою, гуманною, спокійною та оптимістичною, в неї формуються такі цінні соціальні якості, як доброта, взаємоповага, почуття впевненості. У таких родинах вікові кризи долаються легше завдяки значному виховному потенціалу сім'ї та авторитету батьків.

Між тим, далеко не завжди батькам вистачає витримки, педагогічного такту і просто часу вникати в проблеми дітей, замислюватися над причинами, що їх породжують. Реаліями сучасності є бажання дотриматися зовнішнього благополуччя, формального виконання батьківських обов'язків. Такий підхід призводить до вихолощення поняття батьківства, до лише матеріального рівня забезпечення життєдіяльності дитини, виключає найважливішу складову – духовну єдність з дитиною, потребу вникнути в світ її переживань та труднощів.

Байдужість батьків породжує в дітей відчуття самотності, душевний дискомфорт, змушує дитину шукати притулку в різних соціальних середовищах, що, у свою чергу, призводить до соціальної дезадаптації та виникнення різних девіацій.

Таким чином, можна виділити низку причин, пов'язаних із сім'єю дитини, які призводять до її соціальної дезадаптації:

– недостатня увага з боку батьків до дитини, її виховання, задоволення її потреб, нехтування її інтересами;

– брак у сім'ї матеріальних умов для повноцінного розвитку, життєдіяльності та виховання дитини;

– виховання дитини педагогічно некомпетентними особами (наприклад, старшими дітьми), а також особами, що мають обмежені можливості щодо педагогічного впливу на дитину (літнім людям, сусідам, знайомим тощо);

– перенесення дорослими на дитину агресії, спричиненої іншими проблемами;

– залучення дитини до конфліктів між батьками, конкуренція між ними через дитину, атмосфера емоційного напруження, взаємної неприязні;

– неадекватний стиль виховання та порушення педагогічної позиції батьків у благополучних сім'ях (гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне нехтування дитиною тощо);

– безпосереднє залучення дитини до кримінальної діяльності, виховання її в дусі асоціальних орієнтирів;

– жорстоке поводження з дитиною, вчинення відносно неї насильницьких дій, жорстоких методів виховання;

– неприйняття вікових змін у дитині в підлітковому віці – ігнорування батьками вікових потреб підлітка, висування вимог до його поведінки та використання прийомів виховання, що не відповідають конкретному віку [2, с. 288].

Зазначені причини можуть призвести до незадоволеності фізичних і соціальних потреб дитини; формування в неї асоціальних орієнтирів і стереотипів делінквентної поведінки, загальної невихованості; педагогічної занедбаності, відставання у фізичному, психічному та культурному розвитку; посилення загальної тривожності та агресивності дитини, формування комплексу неповноцінності, заниженої самооцінки, невпевненості в собі;

низького авторитету батьків для дитини, пошуку нею зразків для наслідування поза сім'єю; пошуку дитиною захисту й підтримки в компанії однолітків або у сторонніх дорослих; бажання самоствердитися, привернути до себе увагу ризикованими, зокрема делінквентними, вчинками [2, с. 289].

Безперечно, що соціально-педагогічної підтримки з метою створення належних умов для розвитку та соціалізації дитини й усунення чинників, що призводять до соціальної дезадаптації, в першу чергу, потребують так звані "неблагополучні сім'ї", до яких відносять:

– сім'ї, де батьки алкоголіки або наркомани ведуть аморальний спосіб життя. У таких сім'ях формування дитини спотворюється. Вона народжується слабкою, хворобливою, страждає на нервово-психічні захворювання, росте без турботи, опіки, не має найнеобхіднішого;

– сім'ї асоціальні, члени яких конфліктують з морально-правовими нормами суспільства, схильні до правопорушень;

– сім'ї конфліктні, де відбуваються постійні конфлікти між батьками, батьками і дітьми, що виявляються у сварках, суперечках, взаємних образах, грубощах, навіть бійках. Такі відносини є результатом браку взаєморозуміння, взаємодопомоги, щирості, морально-емоційної вихованості та призводять до сімейних криз. Наслідком стає підвищена збудливість, страх, невпевненість дітей у своїх силах, а нестачу таких потрібних позитивних емоцій вони компенсують пошуком їх у вуличних компаніях, бродяжництві, вживанні алкоголю, наркотиків;

– сім'ї неповні, які виникають внаслідок розлучення, смерті одного з батьків, позбавлення батьківських прав тощо. У таких випадках дитину, зазвичай, виховує один з батьків, переважно матір, а спілкування збіднене через труднощі побутового характеру, психологічний дискомфорт;

– сім'ї, зовні благополучні, які найчастіше не привертають уваги, проте мають серйозні недоліки в сімейному вихованні через низьку педагогічну культуру та неосвіченість;

– сім'ї соціального ризику, до яких належать соціально незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки (малозабезпечені, багатодітні, з дітьми-інвалідами, батьками-інвалідами, неповні). Такі сім'ї не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов.

Об'єктом впливу соціального педагога може бути дитина, дорослі члени сім'ї, або вся сім'я. Зазвичай основний зміст соціально-педагогічної роботи із сім'єю становлять забезпечення сім'ї різних видів соціального обслуговування (соціальної допомоги та соціальних послуг), реабілітаційна та профілактична робота, соціальний супровід окремих категорій сімей та соціальне інспектування неблагополучних сімей [1, с. 95]. Проте в контексті роботи з превенції соціальної дезадаптації дітей та підлітків, запобігання девіантній та делінквентній поведінці на перший план виходить профілактична робота із сім'єю.

Цей вид роботи спрямований на попередження неконструктивної взаємодії між членами сім'ї, різних форм насильства, помилок у сімейному вихованні, формування різних видів хімічної залежності у членів сім'ї, виявлення потенційно неблагополучних сімей.

Первинна профілактика більшою мірою має інформаційний характер. У сфері роботи з батьками вона спрямована на надання знань стосовно широкого кола питань: значення особистого прикладу й авторитету у вихованні дітей; відносин різних поколінь у сім'ї, методів педагогічного впливу та формування позитивних відносин між дітьми та дорослими; виховання дітей у сім'ї з урахуванням їх віку та статі; правил організації розпорядку дня дитини; ролі батьків в формуванні у дітей адекватного ставлення до однолітків; соціально-психологічні проблеми у вихованні "важких" підлітків; причини та наслідки дитячого алкоголізму, наркоманії, проституції тощо.

Щодо роботи з підлітками, то основна увага акцентується на наданні інформації про наслідки асоціальних дій, вживання різних видів алкогольних, наркотичних та токсичних речовин; роз'ясненні правових норм стосовно різних аспектів асоціальної поведінки; популяризації переваг здорового способу життя; формуванні навичок культурного проведення дозвілля; створенні умов для самореалізації особистості в різних видах творчої, інтелектуальної, громадської діяльності [1, с. 35].

Вторинна профілактика спрямована на запобігання загостренню негативних явищ та їх наслідків, поглибленню соціальної дезадаптації осіб, яким властива асоціальна або небезпечна поведінка. Головна ж мета третинної профілактики – запобігання рецидивам асоціальної або небезпечної поведінки серед осіб, яким така поведінка була властива раніше.

У процесі профілактичної роботи використовуються як індивідуальні, так і групові та масові форми роботи. Останні є провідними в таких напрямах, як зміцнення інституту сім'ї шляхом формування в населення розуміння сім'ї як базової цінності в житті людини; підготовка молоді до сімейного життя, відповідального батьківства; пропагування здорового способу життя серед членів сім'ї; психолого-педагогічна просвіта подружжя з питань побудови конструктивних відносин та сімейного виховання; профілактика типових причин розлучень. Серед найпоширеніших форм профілактичної роботи можна виокремити лекторії, семінари, тренінги, клуби для молодих сімей, тематичні дні, тематичні передачі на радіо та телебаченні тощо [1, с. 96].

Немаловажним у роботі з превенції соціальної дезадаптації дітей та підлітків є також надання соціально-педагогічних послуг родинам, що опинилися у складних життєвих обставинах. Головну мету цієї роботи становить сприяння розвиткові різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб [5, с. 228].

Результатом подібної роботи є підвищення самооцінки дітей шляхом досягнення успіхів у сферах, не пов'язаних із сім'єю та навчанням; позбавлення дітей постійного перебування у негативній обстановці в сім'ї шляхом організації активного дозвілля; прищеплення навичок організації позитивного дозвілля.

У роботі з так званими "неблагополучними сім'ями" з метою попередження девіантної та делінквентної поведінки дітей та підлітків, значну роль відіграє також соціальне інспектування, метою якого є контроль соціальним педагогом чи працівником за реалізацією у сім'ї прав її членів, виявлення випадків їх порушення та умов, що цьому сприяють. Соціальне інспектування може здійснюватися спеціалістом спільно з дільничним інспектором міліції, представниками опікунської ради, працівниками кримінальної міліції у справах неповнолітніх.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає змогу констатувати, що "незважаючи на всі труднощі й суперечності у здійсненні сім'єю виховної функції, саме родина має найбільші можливості впливу на дітей" [3, с. 3]. Виходячи з цього, профілактична робота із сім'єю як з метою підвищення рівня педагогічної компетенції батьків, покращення психологічного клімату в родині, так і з метою надання інформації про наслідки асоціальної поведінки є одним з перспективних напрямів соціально-педагогічної роботи із сім'єю з превенції девіантої поведінки дітей та підлітків. Дослідження форм і методів профілактичної роботи із сім'єю є перспективним напрямом для подальших наукових розвідок.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

2. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / [автор.-упоряд.: О.В. Безпалько, І.Д. Звєрєва, З.П. Кияниця, В.О. Кузьмінський та ін. ; за заг. ред.: І.Д. Звєрєвої, Ж.В. Петрочко]. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

3. Николаєва В.І. Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / В.І. Николаєва. – Луганськ, 2009. – 20 с.

4. Социальная педагогика : курс лекций / [под общ.ред. М.А. Галагузовой]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

5. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. проф. А.Й. Капської]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

ПРОДАЙКО М.Ю.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Останнім часом в умовах реорганізації структури освіти особливо гостро постає питання формування зацікавленого ставлення учня до вивчення певного предмета, зокрема математики. Математика – одна з небагатьох дисциплін, яка може і повинна мати значну зацікавлену нею аудиторію, оскільки її необхідність і практичну значущість доводять фактично всі сфери нашого життя.

Є різні шляхи активізації навчальної діяльності з математики в основній (і не лише) школі, але найбільш ефективним з-поміж інших завдяки вродженій схильності всіх живих істот до нього є застосування ігрового методу навчання, що є досить доведеним на сьогодні фактом. Завдяки цьому вчителі з багаторічним стажем, намагаючись зацікавити учнів своїм предметом на уроках, широко використовують ігрову діяльність. Якщо вдається виявити в учнів щирий інтерес, залучити їх до спільної творчості, то це вже успіх вчителя, це крок дитини до розуміння математики, законів розвитку Всесвіту.

Гра, як одне з найдивовижніших явищ людського життя, привертала до себе увагу філософів та дослідників різних епох (Платон, Арістотель, Г. Гегель, Ф. Шиллер, Г. Спенсер). Ігрову діяльність як проблему розробляли Д. Ушинський, П. Блонський, С. Рубінштейн.

Дослідження проблеми використання гри у навчальному закладі стосуються у більшості ділових (І. Макаренко, М. Касьяненко, М. Крюков, Я. Гінзбург, Н. Коряк, А. Вербицький та ін.) або рольових ігор (Т. Олійник, Л. Грицюк, В. Нотман, С. Карпова, Л. Петрушина та інші). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували А. Капська, І. Носаченко, В. Семенов, П. Підкасистий, Н. Ахметов, Ж. Хайдаров, Л. Терлецька, А. Деркач, С. Щербак, А. Тюков, Є. Смірнов, І. Носаченко, П. Щербань та ін.

Проведені теоретичні й експериментальні дослідження проблеми використання гри у навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у її навчанні. При цьому необхідно визнати, що використання ігрових технологій на уроках математики залишається проблемою, що потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування ігрових технологій під час вивчення математики в загальноосвітньому навчальному закладі.

Гра є простим та близьким людині способом пізнання навколишньої дійсності, найбільш природним та доступним шляхом до оволодіння тими чи іншими знаннями, уміннями й навичками. Гра – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів.

У вітчизняній педагогічній літературі зустрічаються різні погляди і підходи до сутності дидактичних можливостей ігор. Деякі вчені, наприклад, Л. Шубіна, Л. Крюкова та інші, відносять їх до методів навчання. У. Бедерканова, Н. Богомолова характеризують ігри як засіб навчання. Технологія гри як форми організації і вдосконалення навчального процесу розглянута С. Занько, Ю. Тюнниковим і С. Тюнниковою, які вважають, що до розвитку теорії проблемного навчання, її основних понять, принципів, методів гра не могла отримати і не мала педагогічної логіки побудови ні в

аспекті дидактичної інтерпретації структури і змісту проблем, ні в аспекті організації здійснення процесу гри.

Актуальність проблеми посилюється тим, що психологізація навчального процесу в школі, зумовлена новим педагогічним ставленням до особистості школяра як до суб'єкта життя, привела педагогічну практику до ряду простих форм групової діяльності, які дають змогу розвивати в школярів інтерес до нових знань і сприяють формуванню інноваційної особистості.

За твердженням науковців, гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, бути відповідальним за прийняття рішення, переживати певне емоційне напруження. Вона сприяє організації словесної діяльності учнів з метою виділення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до слухачів такого підтексту, який відповідав би певному змісту мовлення і конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з'ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в учнів уміння правильно визначати і передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться.

У сучасній школі гру з метою активізації та інтенсифікації навчального процесу використовують як на уроці, так і в позаурочний час. Навчальна гра передбачає ігрове моделювання подій та явищ, що вивчаються, має чітко поставлену мету навчання та відповідний цій меті результат [5].

Дидактична гра сприяє підвищенню рівня культури учня. Серед ігор, що використовують учителі, переважають кросворди, чайнворди, вікторини (О. Пруцакова). Однак, підвищуючи рівень знань учнів, вони не впливають на їхні ціннісні орієнтації, свідомість. Водночас існує багато ігор, розроблених як зарубіжними, так і вітчизняними педагогами, спрямованих на формування системного мислення, свідомості та ціннісних орієнтацій, природоохоронної діяльності.

Науковці по-різному підходять до класифікації ігор. На нашу думку, найбільш вдалою є класифікація Г. Селевка [4]. За видом діяльності: фізичні (рухливі), інтелектуальні (розумові), трудові, соціальні, психологічні; за характером педагогічного процесу: навчальні, тренувальні, контрольні, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні та ін.; за характером ігрової методики: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації; за предметними сферами виділяють ігри за всіма шкільними циклами; за ігровим середовищем: з предметами та без них, настільні, кімнатні, вуличні, місцеві, комп'ютерні та з різними засобами пересування.

У навчальному процесі використовують різні варіанти гри. За методикою проведення, дидактичною метою та шляхами її досягнення ігри поділяються на імітаційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання, ігри-драматизації.

О. Газман вважає, що в першу чергу ігри потрібно поділити на такі види:

1. Ігри з фіксованими відкритими правилами (більшість дидактичних ігор, пізнавальні та рухливі, інтелектуальні, музичні, ігри-забави та атракціони).

2. Ігри з прихованими правилами (сюжетно-рольові ігри).

Незважаючи на відмінності, переважна більшість дослідників виділяє такі види ігор, як фронтальні, індивідуальні, групові, сюжетно-рольові.

Дуже важливим питанням є правильне використання ігор на уроці, бо навіть дуже цікаві ігри можуть нашкодити. При проведенні уроку математики з використанням дидактичної гри вчителю необхідно продумати такі запитання [1]:

1. Які вміння та навички з предмета математики учні засвоять у процесі гри? Які розвивальні та виховні цілі ставляться при проведенні гри?

2. Скільки учнів буде брати участь у грі?

3. Які дидактичні матеріали та наочність знадобляться у ході гри?

4. Як з найменшою втратою часу ознайомити учнів з правилами?

5. На який час розрахована гра?

6. Як забезпечити участь у грі всіх учнів?

7. Як організувати спостереження за дітьми, щоб виявити їх активність?

8. Який висновок слід повідомити учням наприкінці гри?

Використання гри в навчальному процесі вимагає дотримуватися деяких правил:

1. Гра має бути попередньою сходинкою до більш важливих речей.

2. Гра має скінчитися раніше ніж набридне учням.

3. Гра має проходити під наглядом вчителя.

Вибір у навчальному процесі ігрових технологій узгоджується з тематичним розподілом навчального матеріалу. Зазначимо, що місце використання гри у навчальному процесі при вивченні кожної теми залежить від: дидактичної мети навчального заняття; мети гри (ігри, спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу застосовуються на початковому етапі; ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування умінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми); від виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми); від способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Важливим питанням упровадження ігрових технологій є врахування вікових особливостей учнів. При їх правильному врахуванні та дотриманні інших обов’язкових вимог в учнів 7–8-х класів, при використанні ігрових моментів формується стійкий інтерес до розгляду математики з її законами, правилами, в 9–10-х класах спеціально підібрані ігри сприяють розвит-

ку інтересу до пояснення цих законів, правил, а в 11-му класі – їх практичному застосуванню та сприйняттю.

Наш досвід показує, що систематичне послугування на уроках ігровими технологіями сприяє формуванню таких якостей особистості, як терпіння, наполегливість, відповідальність, цікавість, спрямованість до пізнавальної діяльності; вміння самостійно набувати знання та застосовувати їх на практиці; створенню позитивного морально-психологічного клімату в класі для розвитку особистостей учнів; підвищенню рівня розвитку комунікативних навичок учнів; спостережливості, вміння бачити незвичайне в знайомих речах.

Саме такі результати ми спостерігали під час проведення педагогічного експерименту у 8-му класі навчально-виховного комплексу № 111 (гуманітарного напряму навчання). Як показують багаторічні досліди вчителів, учні середніх шкіл, ліцеїв, особливо учні гуманітарних класів, не володіють необхідними інтелектуальними навичками для глибокого розуміння правил, формул тощо. В таких ситуаціях вчитель використовує альтернативні методи навчання, наприклад, ігрові технології.

Отже, під час проведення дослідження майже на кожному уроці, використовували ігрові моменти, такі як: кросворд (на уроці вивчення нових знань), що призначений для відпрацьовування нових понять (учні розгадували кросворд, склавши ключове слово, пояснювали його зміст (тема “Формула коренів і дослідження квадратного рівняння”)); аукціон – пропонували для перевірки знань (тема “Квадратний тричлен” – аукціон “Позолоти ручку”); конкурс на краще пояснення нового матеріалу, використовуючи попередні знання – використовували для роботи з підручником – в домашніх умовах; учні, прочитавши параграфи підручника, складали за змістом власне бачення (пояснення нового матеріалу) (тема “Цілі раціональні рівняння, які зводяться до квадратних”); задача без вимог – учням наводили умови задач, у яких не сформульовані вимоги. Школярам треба було скласти запитання до опису ситуації та відповісти на них (тема “Розв’язування задач за допомогою рівнянь”); перевертні – завдання полягли у складанні слів – математичних термінів – із літер, що написані на картках, розкритті їх математичного змісту та характеристиці (тема “Раціональні дроби”: “дірб” – дріб, “завири” – вирази).

У результаті дослідження нами було відзначено, що часто переможцями ігор стають “слабші” в навчанні учні. У ході ігрової діяльності у них виявляються терпіння та наполегливість, тобто ті якості, яких їм не вистачає при систематичній підготовці домашнього завдання.

Захопившись грою, учні не помічають, що вчаться, запам’ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, а також поповнюють запас своїх понять, уявлень, розвивають логіку. Ігрові елементи дають змогу вчителям зацікавити учнів і протягом досить тривалого часу підтримувати їхній інтерес до складних питань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу дітей не завжди вдається. Більше ніж у будь-

якій іншій діяльності у колективній грі виявляються особисті якості кожного, формуються відносини з ровесниками.

Висновки. Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному занятті, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру накопичення в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку логічного мислення, виховання кмітливості, самостійності, тобто таких якостей інтелектуальної сфери, які характеризують творчу особистість. Отже, гра є своєрідним поштовхом для творчого пошуку нових навчальних технологій, що забезпечують інтенсифікацію навчального процесу.

Література

1. Акири И.К. Дидактические игры по математике / И.К. Акири. – Кишинев : Лумина, 1990.

2. Игра и ученье / [С.Ф. Занько и др.]. – М., 1992.

3. Інтерактивні вправи та ігри. – Х. : Основа, 2010. – 144 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998.

5. Гайштут А.Г. Математика в логических упражнениях / А.Г. Гайштут . – К. : Радянська школа, 1985.

СТАТЬЄВ С.І.

ВІДЧУТТЯ РИТМУ – ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ТАНЦЮВАЛЬНИХ РУХІВ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі в Україні відбуваються якісні зміни в системі спеціальної освіти дітей з особливими потребами. Свідченням цього є оновлення структури спеціальних навчальних закладів і змісту навчання в них відповідно до вимог Державного стандарту спеціальної шкільної освіти, в якому зосереджується увага на особистісному і соціально-психологічному спрямуванні розвитку дітей з особливими потребами, здійсненні навчально-виховного процесу на засадах ранньої діагностики й корекції порушень.

У зв’язку з цим особливого значення набувають корекційно-розвивальні заняття, які мають розпочинатися з молодшого шкільного віку і спрямовуватися на формування компенсаторних способів діяльності, запобігання і корекцію вторинних відхилень (Н.Г. Байкіна, Р.М. Боскіс, О.П. Гозова, І.М. Ляхова, Б.Г. Шеремет, М.К. Шеремет, Л.І. Фомічова та ін.).

Для нашого дослідження важливим є розуміння ритму в психологічному і педагогічному аспектах. У психологічному аспекті ритм – це метроритм, або ритміка в широкому розумінні слова. Науковці-психологи [6] визначають ритм як розміреність, узгодженість і рівномірність чергування впорядкованих елементів у системі рухової дії, а також налагоджений перебіг процесів відображення, проектування і регуляції рухів.

З погляду педагогіки, ритміка – це система фізичних вправ, побудованих на взаємозв’язку рухів з музикою, яка є складовою фізичного і художнього виховання [1].

Відчуття ритму має активну природу і супроводжується моторними реакціями. Сутність цих реакцій полягає в тому, що сприймання ритму викликає різноманітні кінестетичні відчуття. Найбільш активно моторні реакції виявляються під час сприймання акценту, тобто розрізнення і підкреслення рухом ударних музичних звуків чи акордів на фоні звучання музики однакової сили [5].

Відчуття ритму відіграє регулювальну роль у просторовій орієнтації дітей, безпосередньо пов'язаної з рухом. При цьому нейрофізіологічним компонентом відчуття ритму, за твердженням І.П. Павлова [4], є орієнтація в просторі, опанування своїм тілом, праворукість і ліворукість, загальна та розумова працездатність. Це положення свідчить про те, що розвиток відчуття ритму пов'язаний з кінестетичним розвитком дитини.

Е. Жак-Далькроз [2] стверджував, що будь-який ритм є рухом, що у створенні й розвитку відчуття ритму бере участь усе наше тіло. Автор вважав, що без тілесних відчуттів ритму не можна сприйняти ритм музичний.

З метою виховання відчуття ритму Б.М. Тєплов [5] указував на необхідність використання музичного ритму.

Наукові висновки І.М. Сеченова з цього питання здобули подальше підтвердження в працях І.П. Павлова та його учнів, які обґрунтували і підтвердили думку І.М. Сеченова про те, що рух часу є своєрідним об'єктивним подразником поряд з іншими їх видами: зоровим, слуховим тощо. Взаємодія всіх органів відчуття в процесі сприймання часу, за твердженням І.П. Павлова й інших фізіологів, має системний взаємопов'язаний характер. Поряд із цим деякі фізіологи [3; 4] науково довели, що підґрунтя сприймання часу і музичного ритму становить умовно-рефлекторна діяльність ЦНС, основними процесами якої є збудження і гальмування, які, у свою чергу, мають хвилеподібний ритмічний характер.

Мета статті – проаналізувати стан розробленості проблеми відчуття ритму в спеціальній методичній літературі та оцінити практику організації занять музично-ритмічного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку; оцінити показники розвитку відчуття ритму у глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків без порушень слухового аналізатору.

В експерименті взяли участь 258 осіб, з яких 77 – глухі діти, які становили експериментальну групу, 100 – діти без патології слухового аналізатора, які ввійшли до контрольної групи та 81 – глухі діти, які представили контрольну групу.

Для визначення відчуття ритму глухих і дітей, які чують, 6–10 років нами було запропоновано такі тести: "Ходьба випадами", "Ходьба с підійманням прямої ноги вперед з відведенням рук у сторони", "Спринт у заданому ритмі".

Результати тестування вищезазначених категорій дітей молодшого шкільного віку (за тестом "Ходьба випадами") засвідчили, що глухі діти 6–10 років мають істотне відставання від однолітків, які чують, за показниками відчуття ритму на рівні значущості £ = 0,05 (t табл. < t розр.) (табл. 1).

Так, середня арифметична величина в КГ дітей, які чують, дорівнювала 3,216, в ЕГ глухих – 2,919, у КГ глухих – 2,946. Різниця між середніми величинами глухих і дітей, які чують, за критерієм Стьюдента становила 4,9, що вказує на істотні розбіжності між результатами тестування вищезазначених груп. У відсотковому відношенні різниця в показниках відчуття ритму між групами глухих і дітей дітей, які чують, становила 9,2%.

Таблиця 1

Результати розвитку відчуття ритму глухих і чуючих дітей, які чують, 6–10 років на констатувальному етапі педагогічного експерименту за тестом "Ходьба випадами"

Група	n	X ± m	δ	t розр.	P	Різниця у %
КГ чуючі	100	3,730 ± 0,070	0,425	10,29	< 0,05	20,2
ЕГ глухі	77	2,973 ± 0,087	0,527	0,99	> 0,05	6,7
КГ глухі	81	3,189 ± 1,288	0,497			

Разом із тим, порівнюючи результати цього тесту між КГ і ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку, можна стверджувати, що середні арифметичні величини суттєво не відрізняються між собою (t табл. > t розр., при t розр. = 0,59) на рівні значущості £ = 0,05. Різниця у відсотках між середніми показниками відчуття ритму в КГ і ЕГ глухих дітей 6–10 років була 0,9%.

Результати тестування "Ходьба с підійманням прямої ноги вперед з відведенням рук у сторони" на констатувальному етапі педагогічного експерименту показали, що глухі діти молодшого шкільного віку мають суттєве відставання від дітей, які чують, 6–10 років за показниками відчуття ритму на рівні значущості £ = 0,05 (t табл.< t розр.) (табл. 2). Так, середня арифметична величина в КГ дітей, які чують, дорівнювала 3,73, в ЕГ – 2,973, у КГ глухих – 3,189. Різниця між середніми показниками глухих і дітей, які чують, за критерієм Стьюдента становила 10,29, що вказує на суттєві розбіжності між результатами тестування цих груп. У відсотковому відношенні різниця в показниках відчуття ритму була 20,2%.

Проте, порівнюючи результати цього тесту між КГ і ЕГ глухих дітей 6–10 років, ми дійшли висновку, що середні арифметичні величини істотно не відрізняються між собою (t табл. > t розр., при t розр. = 0,99) на рівні значущості £ = 0,05. У відсотковому відношенні різниця в результатах цього тесту становила 6,7%.

Результати розвитку відчуття ритму глухих та дітей, які чують, 6–10 років (за тестом "Спринт у заданому ритмі") показали, що діти молодшого шкільного віку з патологією слухового аналізатора мають істотне відставання від однолітків, які чують, за показниками відчуття ритму на рівні значущості £ = 0,05 (t табл. < t розр.) (табл. 3). Таким чином, середня арифметична величина в КГ дітей, які чують, становила 3,757, в ЕГ – 2,865, у КГ глухих дітей – 2,838. Різниця між середніми показниками глухих і

дітей, які чують, за критерієм Стьюдента була 12,89, що вказує на суттєві розбіжності між результатами тестування вищезазначених груп. У відсотковому відношенні різниця в показниках відчуття ритму між групами глухих і дітей, які чують, 6–10 років дорівнювала 23,7%.

Таблиця 2

Результати розвитку відчуття ритму глухих і дітей, які чують, 6–10 років на констатувальному етапі педагогічного експерименту за тестом "Ходьба с підійманням прямої ноги вперед з відведенням рук у сторони"

Група	n	X ± m	δ	t розр.	P	Різниця у %
КГ діти, які чують	100	3,216 ± 0,074	0,452	4,90	< 0,05	9,2
ЕГ глухі	77	2,919 ± 0,058	0,354	0,59	> 0,05	0,9
КГ глухі	81	2,946 ± 0,022	0,199			

Однак, порівнюючи результати цього тесту між КГ і ЕГ глухих дітей, можна стверджувати, що середні арифметичні величини суттєво не відрізняються між собою (t табл. > t розр., при t розр. = 0,50) на рівні значущості £ = 0,05. Різниця у середніх показниках була 0,94%.

Таблиця 3

Результати розвитку відчуття ритму глухих і дітей, які чують, 6–10 років на констатувальному етапі педагогічного експерименту за тестом "Спринт у заданому ритмі"

Група	n	X ± m	δ	t розр.	P	Різниця у %
КГ діти, які чують	100	3,757 ± 0,086	0,523	12,89	< 0,05	23,7
ЕГ глухі	77	2,865 ± 0,065	0,398	0,50	> 0,05	0,94
КГ глухі	81	2,838 ± 0,029	0,263			

Висновки. Після аналізу змісту програм та практики організації занять музично-ритмічного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку ми дійшли висновку, що подані в них види музично-ритмічної діяльності не враховують специфічних особливостей дітей з порушеннями слуху, їх структура і зміст не відповідають програмному матеріалу з ритміки, не враховують особливостей цілеспрямованого музично-ритмічного навчання та розвитку відчуття ритму в дітей зазначеної категорії, а мають здебільшого форму технічного перенесення змісту навчання дітей з нормальним слухом на дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху. Головним недоліком використання цих програм у практиці музично-ритмічного виховання спеціальних закладів для дітей з патологією слухового аналізатора є відсутність корекційної спрямованості цих занять, неможливість подолання психофізичних порушень, зумовлених слуховою патологією. Тому постала проблема проводити дослідження та корекцію розвитку відчуття ритму в глухих дітей молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи вихідні результати дослідження глухих і дітей, які чують, 6–10 років, що характеризують відчуття ритму, можна зазначити, що глухі діти в середньому мають відставання від своїх здорових однолітків на 18,1%. Натомість, глухі діти КГ і ЕГ за цими показниками суттєво не відрізняються між собою. Різниця між середніми показниками в цих групах становила 2,4%. Це засвідчує однорідність груп і дає нам змогу проводити формувальний етап педагогічного експерименту, який включатиме інноваційні впливи на розвиток відчуття ритму у глухих дітей молодшого шкільного віку, які становили ЕГ.

У подальшому планується проводити дослідження інших складових танцювальних рухів, показники розвитку та планування їх корекції.

Література

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства / Э. Жак-Далькроз // Театр и искусство. – СПб., 1913. – С. 5.
3. Квасов Д.Г. О развитии автоматизированных движений руки / Д.Г. Квасов // Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. – 1952. – Т. 38. – № 4. – С. 423–433.
4. Павлов И.П. Полн. собр. соч. : в 5 т. / И.П. Павлов. – М. : АН СССР, 1947. – Т. 4. – 351 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. труды : в 2 т. – М., 1985. – Т. 1. – 329 с.
6. Ухтомський А.А. Засвоєння ритму в світлі вчення про парабіоз / А.А. Ухтомский. – Л. : ЛГУ, 1951. – С. 84.

ВИЩА ШКОЛА

АРТЕМЕНКО О.В.

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ “УСПІХ”, “УСПІШНІСТЬ” У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Реформування сучасної вищої педагогічної освіти України у напрямі інтеграції в європейський освітній простір передбачає розробку та впровадження інноваційних освітніх технологій. Рівень реалізації технологічного підходу є одним із найважливіших критеріїв, за якими визначається конкурентоспроможність та престиж навчального закладу, оскільки успішність впровадження освітніх технологій забезпечують системність, цілеспрямованість, результативність його діяльності.

Входження в європейський соціокультурний простір зумовлює потребу в успішному впровадженні інноваційних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя, які б забезпечували неперервну взаємодію співучасників навчання, мотивоване залучення студентів до навчання, розвиток у студентів прагнення до успіху, поліпшення їх мобільності, соціальної адаптації тощо.

Таким чином, актуальність проблеми полягає в тому, що в сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень вищої освіти значною мірою залежатиме від успішності запровадження інноваційних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя, які ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, успішне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове [5].

У своїх дослідженнях В. Сухомлинський, виділяючи закінчені цикли управління, обґрунтував передумови для успішного впровадження технологічних процесів у навчанні та вихованні учнів. І. Дичківська, досліджуючи інноваційні технології навчання, виокремила умови ефективності інноваційних педагогічних процесів [5]. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх учителів розкрито в дослідженнях І. Богданової, Л. Брескіної, І. Пустинникової, В. Чайки, Н. Шиян та ін.; проблему вдосконалення організації навчального процесу розглядали А. Алексюк, Б. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, М. Чошанов, М. Шиян, Л. Юцявичене та ін. [6].

Але на сьогодні недостатньо досліджена проблема успішності використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття “успіх”, “успішність” у процесі використання інноваційних освітніх технологій професійної підготовки майбутнього вчителя.

Перш ніж розглядати поняття “успішність”, необхідно встановити сутність пов’язаного з ним поняття “успіх”, оскільки вони взаємозалежні.

Успіх із соціально-психологічної точки зору розглядається як подія, що отримала соціальну та суспільну оцінку. Саме суспільство вирішує, чи можна вважати успіхом результати діяльності окремих людей та груп. Звертаючись до “Словника російської мови” С. Ожегова, встановлюємо, що успіх – це: 1) удача в досягненні будь-чого; 2) суспільне визнання; 3) гарні результати в роботі, навчанні [10]. Зрозумілі сутність і зміст проблеми успіху: бажання людини не тільки злитися зі спільнотою, стати єдиним з нею, а й бути відзначеним і визнаним у ній, отримати оцінку своїх дій.

Успіх неможливий без максимально задіяних внутрішніх психологічних ресурсів особистості: сили волі, стійкості до стресів, цілеспрямованості, а також здібностей людини – сукупності якостей, необхідних для досягнення бажаного.

Можна погодитися з російським дослідником А. Бєлкіним [3], що успіх є засобом досягнення успішності та тільки тоді стає ефективним, коли він:

– представлений усім розмаїттям умов і способів для його створення;

– формується на всіх етапах взаємодії студента та викладача;

– реалізується викладачем з урахуванням особливостей та можливостей кожного студента при використанні інноваційних технологій;

– сприяє переведенню навчального процесу з рівня педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії зі студентами.

Певну зумовленість успішності підтверджує експеримент Р. Вайсмана, професора психології з університету Хертфордшира, автора книги “Фактор удачі”, яка стала звітом про майже десятирічну сумлінну науково-дослідну роботу з визначення природи удачі та успіху. Його проект “Удача”, який триває й сьогодні, створювався для вивчення з наукового погляду психологічних відмінностей між людьми, які вважаються щасливчиками і завжди опиняються у потрібному місці в потрібний час, та невдахами, яким постійно не щастить [4].

Так, у британських газетах було надруковано оголошення, в якому запрошувалися до участі в експерименті ті, кому, як вони самі вважають, на диво щастить, і ті, хто відчуває себе “лузером” (від англ. *“loser”* – той, хто втрачає, програє; невдаха). Сотням чоловіків і жінок, що відгукнулися, запропонували переглянути товсту газету і виконати просте завдання – точно підрахувати кількість фотографій у ній. На одній зі сторінок великими літерами на півсторінки був надрукований текст: “Припиніть рахувати. У газеті рівно 43 фотографії”. Оголошення впадало в око, його важко було не

помітити, проте “невдахи”, захоплені підрахунком, не звертали жодної уваги на текст. Експеримент повторили, але в оголошенні написали: “Ті, хто це прочитав, повідомте експериментатора і отримайте 250 фунтів стерлінгів”. Цей текст помітили усі “щасливчики”, за що і отримали винагороду. Жоден з тих, хто перед випробуванням заявляли про те, що їм фатально не щастить, оголошення не побачили: вони чітко виконували інструкції і продовжували рахувати фотографії.

Експеримент, проведений з метою вивчення психології удачі, засвідчив, що люди, які вважають себе невдахами, більш закриті, напружені, тривожні, ніж їх удачливі колеги. Це часто заважає їм помітити щось нове, несподіване, але корисне, руйнує можливості отримати потенційно вигідні варіанти, адже вони зосереджені на чомусь одному. Щасливчики ж, як з’ясувалось, зовсім не розуміють причин свого везіння, а їх благополуччя залежить переважно від способу мислення та поведінки. Випадкові можливості розподіляються між людьми однаково. Але одні беруть їх до уваги, інші цього не роблять, одні уміють використовувати обставини на свою користь, інші – ні [4].

Отже, результати доводять, що успішними й удачливими не народжуються. “Щасливчиками” стають люди, що, по-перше, вміють користуватися випадковими можливостями і можуть створювати їх, по-друге, приймають вдалі рішення, прислухаючись до інтуїції, по-третє, можуть самореалізуватися, сподіваючись на краще, по-четверте, уміють зберігати життєрадісне, позитивне ставлення до життя, що трансформує все негативне і позитивне.

Люди не є потенційно успішними, але вагоме значення мають психологічні вихідні. До аналогічних висновків дійшли й учасники російського “Проекту – 96”, що також проводили дослідження психологічного феномену успіху – невдачі. Вони проаналізували значний обсяг історичних даних та фактів, що стосувалися не лише видатних особистостей, а й народів. На думку дослідників, успішність (удачливість) не залежить від інтелекту, освіти або професійної підготовки. Вона не пов’язана з характером, темпераментом, моральними орієнтирами певної людини. На їх переконання, успіх – це здатність окремих особистостей бачити усі варіанти вирішення проблеми й уміти вибирати оптимальний. При цьому задіяний не інтелект, а надсвідомість – вищі щаблі людської психіки, які часто сприймаються людиною як “внутрішній голос”, до якого, як засвідчує практика, треба дослухатися.

Український психотерапевт-практик, доктор психологічних наук О. Бондаренко помітив, що ті, хто досягає у житті значно більшого, ніж інші, живуть не за типовим проектом, а за індивідуальним. Він виокремив такі базові умови реалізації персоналізованого “сценарію”: успішні люди не бояться проблем і труднощів; їм цікаво жити; усвідомивши свої справжні бажання, вони здатні зважитися на кардинальні зміни як в особистому, так і в професійному житті; такі люди перебувають у постійному розвиткові, що апріорі вимагає значних вольових зусиль; їм не важливо, що ду-

мають інші й чи співвідноситься їхнє самовідчуття із суспільними стереотипами успішності й престижу, – вони здатні створювати власний світ і світ навколо себе, тобто те, що нині називають “високою якістю життя” [4].

Таким чином, з *психологічної* точки зору успішність – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її чеканнями (із рівнем домагань), або перевершив їх. На основі цього стану формується стійке відчуття задоволення, а також більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. У тому випадку, коли успіх стає стійким, постійним, часто розпочинається свого роду ланцюгова реакція, що визволяє величезні, приховані можливості особистості, несе невичерпний заряд духовної енергії [11].

З *педагогічної* точки зору, успішність є певним цілеспрямованим поєднанням психолого-педагогічних заходів і умов, які сприяють усвідомленому включенню кожного суб’єкта в активну навчальну діяльність залежно від індивідуальних можливостей, забезпечують позитивне емоційне налаштування студентів на виконання навчального завдання й адекватне сприйняття результатів своєї діяльності; успішність є цілеспрямованим, організованим поєднанням умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [11].

Педагогіка давно шукала шляхи досягнення якщо не абсолютного, то хоча б успішного результату в роботі із професійної підготовки студентів і постійно удосконалювала свої засоби, методи і форми. Однак, проблеми стабільності в навчанні, а також досягнення кожним студентом успішних результатів залишаються й донині. Для вирішення цієї проблеми існує одна з сучасних інновацій в освіті – технологізація процесу навчання.

Якщо звертатися до значення поняття “технологія”, то слід зауважити, що воно походить від двох грецьких слів – “мистецтво, майстерність” і “навчання”. Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Технологія вказує, з одного боку, на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності, з іншого – на успішні результати цієї діяльності [8].

Інноваційна освітня технологія у вищому навчальному закладі – це науково обґрунтована і унормована за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем та терміном навчання система форм, методів, засобів і процедур, що використовуються для організації та здійснення спільної успішної навчальної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто навчається. Створення та використання нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту. Педагогу недостатньо знати методику, він повинен уміти трансформувати знання і вміння, тобто володіти технологією отримання запланованого успішного результату. Сут-

тєвою особливістю освітньої технології є гарантування кінцевого успішного результату і проектування майбутнього навчального процесу.

В сучасних освітніх технологіях інноваційні процеси мають дискретний, циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим циклом нововведення, та залежать від дії низки психологічних чинників, серед яких головними є:

– готовність студентів до сприймання інноваційних освітніх технологій та позитивна мотивація до успішної навчальної діяльності в цій ситуації;

– готовність викладачів і студентів до успішного використання інноваційних освітніх технологій;

– оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів у досягненні успішності;

– врахування психологічних аспектів щодо успішного використання інноваційних освітніх технологій [9].

Для успішного використання інноваційних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя спираємося на такі компоненти, як:

– індивідуальні здібності студентів;

– здатність викладачів до успішного використання інноваційних освітніх технологій;

– дидактична орієнтація на вироблення позитивно мотивованого ставлення студентів до нового;

– оцінки результатів діяльності;

– аналіз схеми управління успішним використанням інноваційних освітніх технологій [1].

Таким чином, будь-яка технологія виражає певний концептуальний підхід до освіти, і результати її успішного використання можна оцінити за визначеними критеріями [7].

Критерії успішності використання інноваційних освітніх технологій в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя:

– ефективність (глибина, усвідомленість, системність, ціннісно-смислове ставлення, дієвість, міцність, самостійність засвоєння знань тощо);

– розвиток ціннісних орієнтацій;

– самореалізація викладача і студента;

– зміна відносин у педагогічному процесі;

– специфічне мислення (діалектичність, проблемність, аналітичність тощо).

Таким чином, упровадження освітніх технологій сприяє цілеспрямованості, успішності, системності, керованості навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, проте вони не можуть розглядатися як засіб від негараздів сучасної вищої школи. Необхідні також інші шляхи реформування освітньої галузі використання ідеї наукової ор-

ганізації праці як спосіб підвищення успішності інноваційних освітніх технологій.

Висновки. Отже, аналізуючи різні підходи до поняття “успіх”, “успішність”, можна стверджувати, що *успішність* є складним психолого-педагогічним утворенням на засадах стійких мотивів, системи професійних знань, професійно-педагогічних умінь і самооцінки, що забезпечує успіх, тобто досягнення поставленої мети і позитивних результатів діяльності, а також стабільний емоційний настрій від того, до чого в результаті викладач прагнув у своїй діяльності.

Література

1. Авершин А.О. Багатофакторний аналіз академічної успішності студентів [Електронний ресурс] / А.О. Авершин, Т.В. Яковенко. – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Awersin.php.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1996. – 158 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 2001. – 176 с.
4. Вернудіна І.П. Психологічні чинники успіху: спроба компаративного аналізу / І.П. Вернудіна // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13. – № 2–3. – С. 86–91.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [ред. Н.П. Наволокова]. – Х. : Основа, 2009. – 286 с.
7. Конькова С.П. Педагогічна рада “Успішність учнів та її залежність від вибору моделей, методів та технологій навчання” [Електронний ресурс] / С.П. Конькова. – Режим доступу: teacherjournal.com.ua/.../469.
8. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / , О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 198 с.
9. Рацул А. Сутність сучасних педагогічних технологій та впровадження їх у навчальний процес [Електронний ресурс] / А. Рацул // Наукові записки. – Вип. 83. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Ped/2009_83/statti/39.pdf.
10. Словарь русского языка / [сост.: С.И. Ожегов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1972. – 847 с.
11. Смакота Л. Педагогічні умови формування успішної професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи [Електронний ресурс] / Л. Смакота // Гуманітарний вісник. – № 19.

БОЛДУЄВ М.В.

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НОРМИ, КРИТЕРІЇ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, МЕТОДИ

Сучасні перетворення національної системи вищої освіти все помітніше окреслюються тенденціями пом’якшення та децентралізації державного управління ними, утвердження в управлінні принципу субсидіарності (вирішення на місцях всіх тих проблем, що під силу вищим навчальним закладам), розширення автономії вишів та встановлення корелюючої з нею міри відповідальності, передачі частини управлінських функцій та повноважень громадським та професійним інституціям із застосуванням механізму визнання їх висновків та рівня компетентності.

Сьогодні, коли будь-яке управління за своїми типологічними характеристиками стає управлінням якістю, у вищій школі України все ще переважають існуючі форми контролю засвоєння знань і оволодіння навичками в процесі отримання вищої освіти, які навіть не орієнтовані на оцінку власне якості останньої.

Якість вищої освіти визначають за сукупністю характеристик належного рівня фахової компетентності випускників, а останній разом з їх особистісними, громадянськими та професійними цінностями є визначальним щодо державної конкурентоспроможності. Відтак, актуальність управління якістю вищої освіти важко переоцінити.

Управлінський науковий дискурс щодо якості вищої освіти представлений у дослідженнях В. Андрущенка, В. Лугового, О. Ляшенка, С. Гончаренка, В. Байденка, С. Майбороди, М. Білинської, К. Корсака, В. Вікторова, М. Романенка, Д. Дзвінчука, С. Шевченка, Н. Колісніченко, О. Дубровської, Н. Синицької, В. Супрун, Г. Лопушняка, Л. Плахотнікової та ін.

Мета статті – дослідити сукупність норм, критеріїв якості та оцінювання якості вищої освіти в Україні; проаналізувати характеристики для оцінювання якості вищої професійної освіти, основні типи випробувальних завдань і методів у системі засобів і технологій оцінної діяльності для студентів вищої школи.

Одним із недостатньо досліджених аспектів проблеми управління якістю вищої освіти в Україні залишається створення системи засобів і технологій випробувань, оцінювання якості вищої освіти, що відображали б у собі мету освітньої системи, трансформовану у вимоги до сучасного фахівця на будь-яких рівнях його освіти та розвитку. Розв’язання зазначеної проблеми нерозривно пов’язане зі зміщенням акцентів на принцип компетентності випускників ВНЗ. Вирішенню зазначених завдань і присвячена ця стаття.

Для того, щоб органи управління вищою освітою могли впливати на якість вищої освіти, їм необхідно володіти особливими нормативами, критеріями, моделями, певним інструментарієм для вимірювання рівня досконалості й ефективності процесу навчання студентів, тобто унормувати якість вищої освіти.

Під нормами якості вищої освіти (соціальними нормами) розуміється “виявлена, загальновизнана і зафіксована документально система вимог до якості вищої освіти, які відповідають потребам суспільства й особистості” [6, с. 182–183]. Структура норм якості вищої освіти містить норми якості освіченості випускників вищої школи, норми внутрішньої якості системи вищої освіти, норми зовнішньої якості системи вищої освіти (середовища), а всі ці три складники містять позиції за ієрархічними рівнями організації та управління системою вищої освіти:

– міжнародних норм;
– державних (законодавчих і нормативних) норм;
– національно-регіональних (нормативних) норм;

– норм професійних утворень (асоціацій, товариств);

– норм освітніх установ (асоціацій ВНЗ, окремих одиниць);

– індивідуальних, особистісних норм, які є втіленням досягнутого або прогнозованого рівня розвитку якості освіченості.

Для всіх підсистем системи вищої освіти України щодо соціальних норм якості вищої освіти держава має виокремити державний, регіональний, особливий для ВНЗ та індивідуальний компоненти.

Державний компонент має бути спільним для всіх студентів і випускників певного типу вищої школи України і містити мінімальні, обов'язкові вимоги до якості вищої освіти, зафіксовані в державному стандарті. В усіх компонентах нижчих рівнів має бути декомпозиція мети і норм якості вищої освіти на системи таких цілей-норм на всіх етапах навчання людини у ВНЗ (тобто соціально-педагогічне проектування дерева поетапних цілей освіти і розвитку людини) [6, с. 185].

Регіональний (регіонально-етнічний) має бути спільним для всіх випускників ВНЗ визначеного профілю певного регіону. Особливий компонент має бути ознакою конкретного ВНЗ, а індивідуальний – конкретного студента (випускника). Тобто має реалізуватися багаторівнева і багатовимірна модель системи соціальних норм з якості вищої освіти і розвитку людини, структура якої збігається зі структурою вимог до сучасної людини.

Соціальні норми якості вищої освіти можуть формуватись на різних принципах: від минулого або досягнутого рівня; від майбутнього; від абстрактного можливого; від потенційного. Для забезпечення випереджального рівня розвитку людини відносно суспільної практики, органами управління вищою освітою, вищою школою мають використовуватися бази оцінок, сформовані за принципом "від майбутнього", вони ж мають бути взяті і за основу оцінок, моделей якості вищої освіти і розвитку людини.

Загальновідомо, що управління якістю вищої освіти має будуватися на оцінці ситуації та результатів попередніх управлінських впливів та рішень. Для оцінювання якості вищої професійної освіти необхідно встановити її характеристики, які можуть бути оцінені.

Так, Е. Коротков [4, с. 252] весь комплекс таких характеристик пропонує розглядати в п'яти групах, за кожною з яких встановлюється як мінімум по чотири найважливіших критерії, і пропонує використовувати їх для оцінювання, досліджень, аналізу та рекомендацій з якості вищої освіти (див. рис.).

Кожен з таких критеріїв може бути оціненим певною сукупністю універсальних взаємопов'язаних і взаємодоповнюваних методів: тестування на комп'ютері, ділова гра, аналіз кейсів, рольова гра, аналіз накопиченої інформації, соціометричні дослідження, самооцінка професійної підготовки, проектування стратегій, планів, концепцій, програмно-аналітична оцінка письмової роботи (див. табл.) [4, с. 254–255, 260–261].

Рис. Характеристики якості вищої професійної освіти

Комп'ютерне тестування передбачає оцінювання співвідношення професійних знань з ключових дисциплін спеціальності з професійною орієнтацією, причому тест має бути із запрограмованою можливістю отримання оцінок з декількох критеріїв: обсяг і структура професійних знань, стійкість, системність, тип мислення тощо.

За допомогою *ділової гри* здійснюється комп'ютерна імітація певного процесу або явища і студентові необхідно приймати управлінське рішення або виступати в ролі менеджера. Тут мають бути оцінені обрана студентом стратегія, стиль поведінки, навички прийняття рішень, вжиття певних заходів, готовність до ризику, досягнення результату із загальноприйнятих критеріїв та з критеріїв його індивідуальної стратегії.

Застосування кейсів та виконання експертних робіт має на меті оцінити готовність студента до експертної та консультаційної діяльності, його дослідні та управлінські якості.

Рольова ділова гра передбачає можливість оцінювання кожного її учасника, визначення за спеціальною програмою рейтингу професіонала за критеріями готовності до професійної діяльності з урахуванням її рольової структури.

Запропонована технологія призначена не тільки для оцінювання якості вищої професійної освіти, а й для її діагностики, необхідної будь-якому професіоналу, тобто для виявлення та аналізу чинників, що впливають на якість вищої освіти з можливістю реального бачення студентом власних професійних переваг та вад, а також чинників проектування професійної кар'єри.

Таблиця

Характеристика якості освіти: предмет та методи оцінювання

Характеристика якості	Предмет оцінювання та дослідження	Методи оцінювання та дослідження
1. Рівень професійних знань	Наявність необхідних знань, глибина їх освоєння, розуміння професійних проблем	Тестування, аналіз кейсів, письмова робота, аналіз накопиченої інформації
2. Структура професійних знань	Структурні співвідношення знань різних сфер, співвідношення знань, поєднання, взаємодії знань (картина знань)	Тестування, аналіз накопиченої інформації, письмова робота, аналіз кейсів, проектування, соціометричне дослідження
3. Стійкість знань	Чи зафіксовані вони в довгостроковій пам'яті, час на пошук та орієнтацію в системі знань, ритмічність роботи в навчальному процесі	Тестування, аналіз накопиченої інформації, письмова робота, аналіз кейсів, проектування, співбесіда
4. Володіння знаннями (інтегроване використання при вирішенні проблем)	Здатність оперувати отриманими знаннями, використовувати їх при вирішенні проблем комплексно і системно, навички застосування знань	Ділова гра, аналіз кейсів, проектування, письмова робота, рольова гра, самооцінка професійної підготовки
5. Рольова структура діяльності	Готовність спеціаліста до певних ролей у своїй професійній діяльності, розуміння рольової структури професійної діяльності	Тестування, рольова гра, самооцінка професійної підготовки
6. Види діяльності	Готовність до тих видів професійної діяльності, які відображають зміст і особливість професії	Тестування, аналіз накопиченої інформації, проблемно-аналітична письмова робота, співбесіда з проблеми, аналіз кейсів
7. Навички прийняття рішень	Навички розробки та прийняття рішень, здатність оцінювання проблем, визначення їх характеру, вибору варіантів рішень	Ділова гра, рольова гра, проектування
8. Навички експертно-аналітичної роботи	Готовність і здатність провести експертизу ситуації, проаналізувати показники, документи, стан, навички консультування	Аналіз кейсів, письмова робота
9. Комунікабельність	Особистісні якості, розвинуті до професійного рівня (ділове спілкування, лідерство, товариськість, етика відносин та ін.)	Тестування, рольова гра, співбесіда з проблеми, самооцінка професійної підготовки
10. Стиль поведінки	Особисті якості, що визначають успіх лідерства, сильні та слабкі сторони особистості щодо професійної діяльності	Тестування, рольова гра, ділова гра, самооцінка професійної підготовки, соціометричне дослідження
11. Рішучість (схильність до ризику)	Поведінка в екстремальних або кризових ситуаціях, вибір альтернатив рішень	Тестування, рольова гра, ділова гра, самооцінка професійної підготовки

Продовження табл.

Характеристика якості	Предмет оцінювання та дослідження	Методи оцінювання та дослідження
12. Професійне мислення	Тип мислення, його здібності, сильні та слабкі сторони, відповідність типу мислення характеру професійної діяльності (визначається за типологічною матрицею)	Тестування, аналіз накопиченої інформації, письмова робота, аналіз кейсів
13. Стратегія кар'єри	Уявлення про професію, намір чи реальність працевлаштування, активність працевлаштування	Тестування, самооцінка професійної підготовки, соціометричне дослідження
14. Розвиток здібностей	Усвідомлення індивідуальних здібностей, ступінь їх розвинутості, структура, роль у кар'єрі	Тестування, самооцінка професійної підготовки, соціометричне дослідження
15. Впевненість у готовності до професійної діяльності	Впевненість у професійній поведінці, готовність до професійної діяльності	Тестування, самооцінка професійної підготовки, співбесіда з проблеми, аналіз кейсів
16. Оцінка освітньої програми	Ставлення фахівця до програми його професійної освіти, задоволеність освітою	Соціометричне дослідження, тестування, співбесіда за темою

До основних типів випробувальних завдань у системі засобів і технологій оцінної діяльності (у контексті оцінювання якості вищої освіти) для студентів вищої школи інші дослідники пропонують віднести [6, с. 187]:

– *питання* (за елементами знаннєвої структури загальних вимог);

– *задачу-модель* (на використання ключових знань);

– *ситуаційну задачу-модель* як кваліфікаційно-освітнє випробувальне завдання (імітація певної діяльності з необхідністю використання ключових знань);

– *лабораторно-експериментальне завдання (роботу)* як випробувальне завдання для студентів;

– *практичне кваліфікаційне завдання*, що вимагає демонстрації конкретних практичних кваліфікаційних навичок;

– *комплексне теоретико-аналітичне, проектне (таке, що потребує впровадження) кваліфікаційне завдання* (курсова, дипломна робота, магістерська робота, реальне професійне завдання тощо) як випробувальне завдання.

Причому всі наведені типи завдань є носіями – складниками соціальної норми якості вищої освіти і можуть бути різного рівня складності: від тих, що мають однозначну відповідь, до тих, що можуть мати множину розв'язків або жодного). Такі різнорівневі випробувальні різнорівневі за складністю завдання відрізнятимуться один від одного глибиною соціального нормування з якості вищої освіти: чим нижчий рівень невизначеності (нижча складність, більш визначена відповідь), тим більш соціально унор-

мованим є завдання, і навпаки. Кожному випробувальному завданню має відповідати певний критерій або сукупність критеріїв оцінювання як міри відповідності нормі.

Сукупність випробувальних завдань та критеріїв оцінювання успішності її виконання студентами буде засобом випробування та оцінювання якості вищої освіти [6, с. 188–189]. Чим меншим буде рівень невизначеності випробувального завдання, тим простіший критерій оцінки успішності його виконання відповідатиме йому (і навпаки). Зрозуміло, що творчим випробувальним завданням мають відповідати найскладніші системи критеріїв оцінювання, що базуються на експертних методах оцінювання.

Заслуговують на увагу розроблені на підставі здійсненого в наукових дослідженнях аналізу факторів впливу на якість вищої освіти С. Шевченком варіанти блоків параметрів для зовнішнього (внутрішнього) оцінювання якості вищої освіти на програмовому та інституціональному рівнях [7]. Причому наведені параметри повністю узгоджуються з компетентнісним підходом.

Зауважимо, що зазвичай під критеріями оцінювання якості вищої освіти вчені розуміють засоби для суджень, матеріал оцінювання, показники, ознаки, на підставі яких формується оцінка якості [3, с. 107].

Критеріями якості вищої освіти називають ознаки ступеня досягнення або перевищення цілей системи вищої освіти (соціальних норм якості вищої освіти) і умовно ділять їх на три групи [6, с. 185]:

– критерії якості освіченості випускників ВНЗ;
– критерії внутрішньої якості системи вищої освіти;
– критерії зовнішньої якості системи вищої освіти як критерії впливу системи вищої освіти на суспільство.

Світова сучасна освітня спільнота дійшла висновку, що у критеріях якості вищої освіти мають бути відтворені загальні цілі вищої освіти, необхідність виховання у студентів критичного і незалежного мислення та здатності до навчання впродовж життя, заохочення інновацій і різноманітності, визнання важливості залучення і збереження кваліфікованих, талановитих і відповідальних науково-педагогічних працівників [5, с. 100].

Проте, як справедливо зауважує С. Гончаренко, у практиці термін “критерій оцінювання” часто вживається неправомірно, оскільки під ним розуміють параметр (основний параметр), який хочуть виміряти. “Однак це лише вимірювання, а не критерій. Критерієм є правило, згідно з яким виносять оцінку, вибір після вимірювання. У цьому правилі коротко сказано, що таке добре, і що таке погано” [2]. Істинність наведеного визначення підтверджує очевидність: для більшості параметрів у методиках оцінювання якості вищої освіти навряд чи може бути критерієм оцінювання їхня максимізація. Існуючі сьогодні “пусті” кількісні показники якості не стимулюють вищу школу до процесів розвитку якості освіти, не мають нічого спільного з формуванням професійних компетенцій, затребуваних практикою, із запитами ринку праці та потребами тих, хто вчиться. Тут має прийти на допомогу науковий управлінський супровід.

Ознаками модернізованих моделей системи управління вищою освітою та її якістю мають стати відкритість і демократичність. У них державне управління має делегувати свої повноваження громадськості, внаслідок чого зміняться навантаження, функції, структура і стиль управління [1]. Сучасна державна освітня політика України має задати систему координат, у якій уможливлюється самовизначення України в створюваному європейськими державами єдиному освітньому просторі.

Сучасна державна освітня політика має містити позиції підтримки розвитку громадсько-професійної компоненти як складової механізму управління якістю вищої освіти з метою забезпечення якнайшвидшого і перманентного підвищення цієї якості для розвитку української системи вищої освіти і визнання її в європейському освітньому просторі, і що найголовніше – прискорення забезпечення гідної якості життя українців.

Усвідомлення цієї залежності є потужним контраргументом для тих, хто ще й досі внутрішньо не погоджується з європейсько орієнтованим вектором розвитку вищої освіти, державно-управлінської науки та політики, розуміючи його (вектор) як уніфікацію та черговий феєрверк для тимчасової підтримки уваги, не пов'язаної з конкретним наповненням щодо національних інтересів.

Висновки. Отже, на глибоке переконання в умовах становлення в Україні громадянського суспільства лише державно-громадський механізм та інституції такої самої ґенези можуть взяти на себе відповідальність за забезпечення якості вищої освіти. Це зумовлюється взаємовпливом громадянського суспільства і сфери вищої освіти, оскільки громадянське суспільство, впливаючи на розвиток громадських інституцій оцінювання якості вищої освіти, є носієм тої позиції і якостей особистості, які формує і виховує вища школа.

Література

1. Андрущенко В.П. Державно-громадський характер управління освітою / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 5–8.

2. Гончаренко С.У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень: Українська педагогіка – Скарбничка [Електронний ресурс] / С.У. Гончаренко. – Режим доступу: http://ped.sumy.ua/index.php?view=article&catid=18%3A2009-05-23-07-15-48&id=…htm.

3. Гринкруг Л. Критерии реализации интересов человека в профессиональном образовании / Л. Гринкруг, Б. Фишман // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 104–111.

4. Коротков Э.М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов / Э.М. Коротков. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект, 2007. – 320 с.

5. Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку: Комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: Штаб-квартира ЮНЕСКО, Париж, 8 липня 2009 року // Вища школа. – 2009. – № 8. – С. 98–104.

6. Трайнев В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В.А. Трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. – М. : Дашков и К, 2008. – 392 с.

7. Шевченко С.О. Болонський процес в Україні: формування параметрів для оцінювання якості вищої освіти з використанням компетентнісного підходу / С.О. Шевченко // Менеджер: Вісник Донецького державного університету управління : науковий журнал. – Донецьк, 2010. – Вип. 2 (52). – С. 171–178.

БОНДАРЕНКО С.В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ

Однією з умов покращення навчального процесу у вищій школі другої половини XX ст. було залучення студентів до науково-дослідної роботи. Найвищий рівень сформованості професійного інтересу зумовлював появу інтересу до технічної творчості. Стає очевидним значущість професійного інтересу у формуванні, становленні та розвитку особистості майбутнього фахівця.

Проблема формування професійного інтересу ставала предметом пильної уваги багатьох науковців. Так, досліджуючи розвиток професійно-технічної освіти у зазначений період, науковці С. Батишев, М. Пузанов, Н. Ничкало, О. Щербак та інші вказували на необхідність формування професійного інтересу у майбутніх фахівців, як фактор-стимул професійного зростання фахівця називали інтерес О. Коваленко, О. Кучерявий, В. Мороз, Н. Падун, О. Романівський, В. Турченко та ін.

Мета статті – розкрити особливості формування професійного інтересу в студентів у науково-дослідній діяльності вищих технічних навчальних закладів України у другій половині XX ст.

Наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. XX ст. особлива увага приділялась активному залученню студентів до науково-дослідної роботи.

Організація та проведення науково-технічних конференцій були важливою умовою, що сприяла закріпленню сформованого професійного інтересу студентів. Більшість випускників спочатку працювали над науковими роботами у гуртках, а потім їх дослідження продовжувались у курсових чи дипломних роботах. Наведемо теми доповідей, що пропонувались кафедрою “Горных машин и рудничного транспорту” на II об’єднану науково-технічну конференцію професорсько-викладацького складу та студентів Харківського гірничого інституту [1]:

1. Проф. Давидов Б.Л. – “Исследование работы редуктора, установленного на пружинах”.
2. Доц. Скородумов Б.А. – “Влияние характеристик турбомуфт на динамические усилия в цепях тяжелых пластинчатых конвейеров”.
3. Доц. Ушаков Г.А. – “Современное состояние вопросов гидравлического разрушения угля и горных пород”.
4. Асп. Шукайло В.Ф. – “Долговечность деталей машин при случайных нагрузках”.
5. Асп. Овчаров Б.З. – “Результаты промышленных исследований ленточно-цепного конвейера на шахте № 54 треста Боковсантрацит”.
6. Асп. Хонін Ю.А. – “Исследование процесса стопорения барабанов проходческих лебедок”.
7. Студ. гр. ГМ-57-1 Пеко В.И. – “Метод расчета нагрузочных диаграмм на многорезцовый орган горной машины”.

8. Студ. гр. ГМ-56-2 Мартинов А.П., Альохін А.А., Тарянік Ю.Г. – “Высоконапорный насос для разрушения горных пород струей воды”.

9. Студ. гр. ГМ-56-2 Ходоров А.И. – “Машина для механической насадки лав”.

10. Студ. гр. ГМ-57-2 Хрущов А.Ф. – “Реверсивный привод струговой установки с дифференциалом”.

11. Студ. гр. ГМ-57-2 Малько А.П. – “Реверсивный привод струговой установки с планетарным механизмом”.

12. Студ. гр. ГМ-57-2 Савінов В.С. – “Исследование движения угледобывающей машины в забое”.

13. Студ. гр. ГМ-56-2 Лебедєв М.Я. – “Расчетные нагрузки двухконцевой канатной откатки”.

14. Студ. гр. ГМ-56-2 Лазаренко Л.И. – “Машина для бурения наклонных скважин по породе”.

Цінним є досвід науково-дослідної роботи студентів Харківського гірничого інституту. Студенти готували доповіді на науково-технічні конференції, а найкращі роботи преміювались і рекомендувались до впровадження. Так, у відгуку на роботу студента В.В. Конотоп за темою: “Электронный индикатор толщины эмалевого слоя на эмалированном проводе” відзначена цінність цієї пропозиції доктором технічних наук, професором Харківського гірничого інституту Е.Я. Іванченко. А також вказано, що відбулося впровадження й отримано економічний ефект. Такі розробки заслуговували обов’язкового заохочення [2]. Про ефективність дослідної діяльності свідчать відгуки на роботи студентів Харківського політехнічного інституту: В.К. Ільїна за темою “Автоматизация работы толкателей и выходных дверок нагревательных печей тонколистового стана” та Г.В. Маневського за темою “Перевод системы загрузки доменной печи фирмы Фрейн на цикличную работу по двум программам”. Ці роботи були подані як раціоналізаторські, що становлять не тільки теоретичний, а й науковий інтерес та заслуговували преміювання [2].

У плані заходів щодо покращення підготовки спеціалістів було чітко вказано, що необхідно збільшувати кількість студентів, які виконують науково-дослідну роботу, особливо за рахунок студентів старших курсів; кожний викладач мав підготувати на науково-практичну конференцію не менше двох студентів з доповідями; залучати студентів до роботи в лабораторіях на загальній основі [3].

Про це свідчать плани та протоколи засідань Ради студентського наукового товариства Харківського авіаційного інституту. У них вказувалися такі методи і форми роботи: організація доповідей провідних науковців та викладачів з метою пропаганди досягнень науки і техніки; кафедри розробляли для студентів тематику науково-дослідних робіт; відбувалося системне висвітлення науково-дослідної роботи студентів у стінгазетах; проводились спеціальні семінари з техінформаторами груп [4]. Все це не тільки допомагало залучати більше студентів у науково-дослідну роботу, а, в першу чергу, забезпечувало формування професійного інтересу.

Також у зазначений період зверталась увага на ті фактори, що стримували науково-дослідну активність студентів. У першу чергу до них належали невлаштованість побуту та неорганізованість харчування в їдальнях інституту, що забирало багато вільного часу у студентів; постійна участь у сільськогосподарських та будівельних роботах – все це погіршувало науково-дослідну роботу студентів. Щоб їх зацікавити, створювались фільми, які популяризували науково-дослідну роботу студентів [5]. Результати науково-дослідної діяльності студентів відображались у підготовці доповідей на конференції, виготовленні експонатів на виставки, отриманні грошових премій за найкращі розробки. Так, у 1967 р. студентське наукове товариство ХАІ підготувало 160 доповідей на ХХХ ювілейну конференцію, а також 7 експонатів на міську виставку, що свідчить про високу ефективність наукової роботи студентів [6]. Цікавим було і те, що студенти готували експонати на виставку студентських робіт, що проводилась у Будинку студентів [7].

Студенти, які займалися у технічних гуртках, готували доповіді на студентські конференції, що проводились щороку. У Харківському інституті радіоелектроніки у 1971 р. студенти під керівництвом викладачів готували доповіді за такою тематикою: “Модуляторы лазерного излучения в ИК диапазоне” (С.В. Мовчан, група РФ-67-2), “Возможности управления оптическими свойствами полупроводников” (В.Н. Винтаєв, група РФ-66-2), “Расчет приемника излучения гелий неонового лазера” (А.Ю. Гречкін, група РФ-66-2), “Расчет оптических фильтров” (В.П. Воронов, група РФ-66-2), “Расчет спектров модуля” (В.М. Бєлозуб, група РФ-66-2), “Установка для исследования СВЧ свойств плазмы газовых лазеров” (Ю.М. Знатков и О.В. Знаткова, група РФ-66-2) [8]. Така форма роботи студентів вважалась досить ефективною, тому що готувала їх до курсового та дипломного проектування.

Активна участь студентів у роботі гуртків СНТ (студентських наукових товариств) свідчила про високий рівень формування професійного інтересу. Окремі студенти з перших днів навчання у вищих технічних навчальних закладах виявляли високий інтерес до обраної професії, і це проявлялось у їх активності. Архівні дані свідчать, що найкращі студентські наукові роботи направлялись на студентські наукові конференції, а також на міські конкурси студентських робіт. Так, наприклад, відгук на студента групи КР-69-6 Г.П. Антонова свідчить, що протягом навчального року студент брав активну участь у роботі гуртка на кафедрі “Технология производства РЭА” Харківського інституту радіоелектроніки, де були розроблені та виготовлені три лабораторні установки, щоб випробовувати друкарські плати. Результати досліджень повідомлялись на Х студентській науково-технічній конференції. За рішенням секції, доклад Г.П. Антонова був рекомендований на міський конкурс студентських робіт [9].

До опосередкованих факторів, що посилювали формування професійного інтересу у студентів, ми відносимо преміювання найкращих наукових робіт студентів. Доречною є виписка з рішення міської ради Харкова

за 1971 р. “О награждении лауреатов XXV Городского смотра студенческих научных работ (по Харьковскому институту радиоэлектроники)”, де зазначено не тільки ступінь диплому а й розмір грошової нагороди: так за диплом I ступеня – 20 рублів, за диплом II ступеня – 15 рублів, за диплом III ступеня – 10 рублів. Такі заходи певним чином стимулювали студентів не просто займатись науковими дослідженнями, а досягати значних успіхів [9].

Як свідчать результати проведеного дослідження, важливу роль у формуванні професійного інтересу студентів відігравала активна участь у роботі науково-технічних конференцій, гуртках технічної творчості та предметних гуртках. Ті студенти, які брали активну участь у технічній творчості, швидше оволодівали професійною майстерністю, були задоволені обраною професією і не мали бажання її змінювати.

Висновки

1. Заняття в гуртках розширювали світогляд студентів, відкривали романтику обраної професії, сприяли вдосконаленню професійних знань та виробничих навичок, виробленню цілеспрямованості, вихованню волі та наполегливості у досягненні мети.
2. Під час науково-дослідної роботи у студентів виявлявся інтерес до праці, любов до професії, допитливість, з’являлося бажання пізнавати та активно розв’язувати творчі завдання, розвивалась винахідливість, кмітливість, творча уява.
3. Гуртки технічної творчості сприяли розширенню інтересів студентів до тогочасного виробництва, до техніки і науки, розвивали творче і технічне мислення, формували навички та вміння з конструювання, моделювання та раціоналізаторської роботи.
4. Технічна творчість активізовувала процес засвоєння знань, стимулювала прагнення студентів до підвищення загальноосвітнього та культурно-технічного рівня.
5. У розвитку технічної творчості студентів значну роль відігравали виставки технічної творчості. Вони давали змогу ознайомити студентів з основними напрямами творчої роботи з обраної професії, із раціоналізаторськими пропозиціями щодо покращення обладнання, технологічних процесів, з оригінальними інструментами, обладнанням.

Література

1. Отзыв о научно-исследовательских работах студентов, аспирантов и преподавателей Харьковского горного института за 1956 г. – Ф. Р-5649. – Оп. 6. – С. 1–45.
2. Материалы о деятельности студенческого научно-технического кружка Харьковского горного института за 1963–1964 учебный год. – Ф. Р-5649. – Оп. 2. – С. 1–47.
3. План мероприятий по реализации постановления ЦК КПСС от 3 сентября 1966 г. – Ф. Р-4589. – Оп. 4. – С. 1–29.
4. План и протоколы заседаний Совета студенческого научного общества института за 1967 г. – Ф. Р-4589. – Оп. 7. – С. 1–7.
5. Протокол заседания Совета СНО института от 17 января 1967 г. – Ф. Р-4589. – Оп. 7.

6. Протокол заседания совета СНО института от 18 марта 1967 г. – Ф. Р-4589. – Оп. 7.
7. Протокол заседания совета СНО института от 3 апреля 1967 г. – Ф. Р-4589. – Оп. 7.
8. Документы о работе научного студенческого общества Харьковского института радиоэлектроники за 1971 г. (программа, протокол, отчет). – Ф. Р-5649. – Оп. 11. – С. 1–59.
9. Выписка из решения Городского Совета СНО "О награждении лауреатов XXV Городского смотра студенческих научных работ" (по Харьковскому институту радиоэлектроники), 1971 г. – Ф. Р-5649. – Оп. 11. – С. 15–19.

БУРЕНКО М.С.

ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВИЗНАЧЕННЯ НОМЕНКЛАТУРИ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

Професійна підготовка тренера-викладача втрачає сенс в разі невизначеності формальних ознак її кінцевого результату. У рамках компетентнісного підходу такими ознаками є фахові (професійні) компетенції, ті, що відрізняють їх носія від усіх інших професіоналів і є необхідними для виконання специфічних професійних функцій. Ці компетенції являють собою елементарні якісні характеристики суб'єкта професійної діяльності, що визначаються на основі знань, умінь, навичок та установок, необхідних для виконання професійних функцій, які можуть бути безпосередньо виміряні або зафіксовані.

Огляд наукових праць у яких професійна підготовка тренерів-викладачів досліджується з погляду компетентнісного підходу (Ж.В. Бережна, Є.Н. Гогунов, Д.В. Дроздов, Н.Ю. Зубанова, В.В. Назаренко, А.І. Нужина, Н.Ш. Фазлєєв, С.А. Хазова, А.І. Щелкова) вказує на те, що питання щодо номенклатури фахових компетенцій тренерів-викладачів потребує свого науково-обґрунтованого вирішення. При цьому складність полягає у тому, щоб мова компетенцій та їх склад однозначно сприймалися всіма активними агентами: академічними колами, органами управління освітою, студентами, роботодавцями.

Остання теза вказує на необхідність обґрунтування теоретичного і емпіричного базису для визначення ключових фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів, що і є ***метою статті***. Досягнення зазначеної мети пов'язане із вирішенням таких завдань:

– визначення загальних принципів визначення номенклатури (від лат. nomenclatura – розпис імен) – систематизований перелік назв компонентів тієї чи іншої системи, у якому кожному найменуванню присвоєно постійне позначення без додаткових пояснень компетенцій;

– вибір найбільш доцільних підходів до визначення фахових компетенцій;

– розробка процедури визначення номенклатури фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів.

Теоретичну основу для побудови теоретичного базису формування номенклатури фахових компетенцій тренера-викладача знаходимо у працях А.І. Субетто, на думку якого, визначення системи компетенцій для потреб оцінювання якості фахової підготовки у будь-якій галузі має спиратися на такі принципи:

– системності, згідно з яким модель оцінювання елементарних якостей (компетенцій) за внутрішнім розмаїттям, складністю, структурою має бути адекватною структурі оцінюваної інтегральної якості (компетентності);

– адекватності, відповідно до якого кваліфікація експертів має бути адекватною кваліфікації тих людей, які проектували вимірювані професійні компетенції;

– технологічності, згідно з яким будь-яку професійну діяльність можна подати у вигляді системи функцій із певними кваліфікаційними вимогами до їхнього здійснення. Ці кваліфікаційні вимоги являють собою квалітет трудової функції, а сума квалітетів становитиме квалітет трудової діяльності. Цей квалітет діяльності є ідеальним образом якості, яку повинен мати працівник;

– інверсії комплексної компетентності та елементарних компетенцій, згідно з яким, логіка оцінювання тієї чи іншої компетентності розвертається від одиничних компетенцій до комплексної компетентності. Іншими словами, оцінка комплексної компетентності формується як оцінка за сумою компетенцій [8, с. 59].

Зважаючи на ґрунтовність вищеописаних принципів, у подальших міркуваннях будемо спиратися саме на них.

Вибір принципів побудови системи компетенцій дав змогу перейти до виконання другого завдання – вибору найбільш доцільних підходів до встановлення фахових компетенцій.

Узагальнюючи технології визначення фахових компетенцій працівників різних галузей, нами було виокремлено два основних підходи.

Перший підхід можна умовно назвати “функціонально орієнтованим”. При такому підході не береться до уваги за рахунок яких резервів досягається професійно значущий результат. Представники функціонально орієнтованого підходу виходять з того, що професійні компетенції являють собою здатність людини діяти відповідно зі стандартами виконання тієї чи іншої роботи. Тобто цей підхід сфокусований не на особистісних характеристиках, а на стандартах діяльності. Головне запитання: якими є ті суттєві елементи діяльності, що забезпечують результат, який задовольняє задані вимоги?

Цей підхід дає змогу забезпечити підготовку фахівця до конкретних об’єктів та предметів праці. Прикладом використання такого підходу є технологія створення освітньо-професійних характеристик для потреб вітчизняної вищої освіти.

Другий підхід можна назвати “особистісно орієнтованим”, тому що його представники поміщають у фокус якості людини, які забезпечують

успіх у тій чи іншій професійній діяльності. Іншими словами, цей підхід спрямований на формулювання імперативних вимог до якостей виконавців.

Представниками такого підходу можна вважати Н.Ю. Волянюк та Г.В. Ложкіна, які на основі використання контент-аналізу біографічних та автобіографічних джерел виявили та систематизували професійно важливі особистісні якості тренера, розробили акмеологічний інваріант професіоналізму тренера [2].

Іншим прикладом такого підходу є технологія виявлення та визначення професійних компетентностей працівника, розроблена Д. МакКеландом. Її сутність полягає у виявленні осіб зі стійкою ефективною і неефективною виробничою поведінкою та знаходження статистично обґрунтованих відмінностей в їх діяльності. Д. МакКеланд вважає, що тільки так можна визначити ті якості, які є необхідними і достатніми для прогнозу ефективності співробітника на цій посаді [3].

Отже, якщо особистісно орієнтований підхід визначає за допомогою яких ресурсів і які саме люди спроможні виконувати ту чи іншу роботу добре, то функціонально орієнтований диктує на якому рівні та з якою якістю працівник повинен виконувати професійні дії (функції). При цьому, функціонально орієнтований підхід не враховує за рахунок чого буде досягнуто результат: досвіду або знань, здібностей або підвищеної мотивації працівника – головне, що робота буде виконана на належному рівні.

Зазначимо, що ці підходи не є взаємовиключними: їх зближує те, що результатом їх застосування стануть фахові компетенції працівника. Проте, шлях визначення цих компетенцій буде різним.

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку про те, що з погляду нашого дослідження найбільш доцільним буде використання функціонально орієнтованого підходу, сутність якого полягає у встановленні елементарних якісних характеристик суб’єкта професійної діяльності, що визначаються на основі знань, умінь, навичок та установок, необхідних для виконання професійних функцій.

Відповідно до визначених вище принципів і пріоритетного підходу, розпочнемо конструювання методики пілотного дослідження, завдання якого полягатиме у визначенні номенклатури ключових компетенцій тренера-викладача.

Згідно з методичними рекомендаціями В.І. Байденка, до процесу визначення компетенцій мають бути залучені як представники роботодавців працюючи фахівці, а також представники академічних кіл [1]. Це зумовлює побудову цього процесу як такого, в якому результати виконання групи операцій у рамках кожного етапу-ітерації (від. лат. iteratio – я повторюю) використовуються на наступному етапі (виключаючи останній тому, що на ньому отримується кінцевий результат). Обґрунтуємо та зазначемо у загальному вигляді ці ітерації.

Ітерація 1. Визначення і характеристика професійних функцій.

У сучасній енциклопедії соціології "функція" визначена як сукупність стійких характеристик, що дають загальне уявлення про місце того чи іншого соціального об'єкта або процесу в походженні, існуванні, розвитку глобального цілого, а також про взаємозв'язок і залежності його складових. При цьому, під об'єктами розуміються не тільки матеріалізовані комплекси, але й ті чи інші процеси і соціальні відносини [7].

Виходячи з наведеного визначення, відповідь на запитання про коло професійних функцій тренера-викладача потрібно шукати в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій робітників (Випуск 85. Спортивна діяльність) [5].

Зазначимо, що для більш точного формулювання сутності ключових професійних функцій для потреб нашого дослідження можливо буде потрібною певна стилістична декомпозиція наведених у Довіднику професійних функцій.

Наступним кроком буде обговорення на семінарі кафедри обов'язкових і мінімально достатніх у професійній діяльності тренера-викладача функцій з метою надання ним короткої характеристики.

Ітерація 2. Встановлення на основі визначених функцій переліку фахових компетенцій тренера-викладача.

Емпіричну основу для визначення фахових компетенцій тренера-викладача отримуємо у методології проведення експертного опитування, основне призначення якого: виявлення найбільш суттєвих, важливих аспектів досліджуваної проблеми, підвищення надійності, достовірності, обґрунтованості інформації, висновків та практичних рекомендацій завдяки використанню знання експертів [4, с. 488].

Як інструментарій експертного опитування має виступити бланк анкети, основою для якого стануть завдання та обов'язки тренера-викладача, означені в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій робітників (Випуск 85. Спортивна діяльність) [5].

Для спрощення сприйняття експертами питань та загальної логіки анкети доцільно скласти докладну інструкцію.

Відзначимо, що бланк анкети доцільно буде розсилати та приймати (заповнений) через електронну пошту, що значно скоротить час на опрацювання результатів анкетування. Для обробки результатів доцільно буде провести кодування визначених компетенцій, після чого створити інструмент на основі табличного процесору Exel за допомогою якого визначити кількість респондентів, які відмітили ту чи іншу компетенцію, а також середню кількість повторювань тієї чи іншої компетенції у окремо взятій анкеті.

Це дасть змогу отримати рейтинг найбільш важливих фахових компетенцій тренера-викладача з точки зору тренерів.

Ітерація 3. Визначення і характеристика переліку найбільш важливих фахових компетенцій з погляду системи освіти.

Наступним кроком буде "переведення" визначених компетенцій із професійних якостей у характеристики, що могли б виступити орієнтиром для цілей професійної підготовки, а також критеріальними показниками успішності цієї підготовки.

Для цього найбільш доцільним виступає метод групових сесій експертів – зборів фахівців з метою організації взаємодії та з'ясування їх поглядів на предмет дослідження. Проведення сесій обов'язково передбачає присутність модератора, який здатний мотивувати групу експертів конструктивно працювати [6; 9].

Перевагою цього методу є те, що забезпечується всебічний аналіз компетенцій з погляду системи освіти, тому що учасниками таких сесій стають безпосередні представники академічного персоналу.

Визначені у попередній ітерації компетенції мають бути подані на розгляд представникам академічного персоналу у вигляді анкети. Анкетування має проходити анонімно.

Отримані у результаті опитування експертів компетенції мають бути згруповані на основі їх відношення до когнітивної, діяльнісної та особистісної сфери. Після чого у кожному компоненті професійної компетентності має проводитися ранжування компетенцій відповідно з їхньою значущістю.

Подальше опрацювання результатів анкетування академічного персоналу полягатиме у визначенні компетенцій, що отримали найбільший ступінь одностайності експертів, при цьому:

– компетенції, які відзначили менше ніж 50% експертів незалежно від середньозваженого рангу, мають бути виключені зі списку як порогові компетенції, тобто бажані, але що не являють собою гарант високої ефективності виконання тренером-викладачем професійних функцій;

– компетенції, які відзначили більше ніж 50% експертів і середньозважений ранг яких становитиме високий бал, розглядатимуться як компетенції, що забезпечують високу ефективність виконання тренером-викладачем функціональних обов'язків.

Отримані компетенції мають бути обговорені на методичних семінарах з метою надання кожній з них остаточної характеристики. При цьому, варто врахувати позицію В.І. Байденко відповідно до якої при характеристиці компетенцій слід використовувати дієслова в невизначеній формі: "розуміти", "мати", "володіти", "вміти", "бути", "знати", "прагнути", "використати", "враховувати", "обґрунтовувати", "прагнути", "висловлювати" тощо [1].

Вищеописані ітерації дають можливість отримати упорядковану і обґрунтовану номенклатуру найбільш важливих фахових компетенцій тренера-викладача.

Таким чином, результати досліджень, перебіг яких висвітлено у статті, дають змогу сформулювати такі ***висновки***.

1. Теоретичним базисом встановлення номенклатури фахових компетенцій тренера-викладача виступають принципи:

– системності, згідно з яким модель оцінювання елементарних якостей (компетенцій) за внутрішнім розмаїттям, складністю, структурою має бути адекватною структурі оцінюваної інтегральної якості (компетентності);

– адекватності, відповідно до якого кваліфікація експертів має бути адекватною кваліфікації тих людей, які проектували вимірювані професійні компетенції;

– технологічності, згідно з яким будь-яку професійну діяльність можна подати у вигляді системи функцій із певними кваліфікаційними вимогами до їхнього здійснення;

– інверсії комплексної компетентності та елементарних компетенцій, згідно з яким логіка оцінювання тієї чи іншої компетентності розвертається від одиничних компетенцій до комплексної компетентності.

2. Для встановлення номенклатури ключових фахових компетенцій тренерів-викладачів найбільш доцільним буде використання функціонально орієнтованого підходу, сутність якого полягає у встановленні найбільш значних елементів професійної діяльності, що забезпечують професійний результат відповідно до заданих кваліфікаційних вимог.

3. План пілотного дослідження, завдання якого полягатиме у визначенні мінімально достатнього переліку компетенцій тренера-викладача, необхідних для якісного виконання ним професійних функцій має складатися з трьох етапів-ітерацій:

– визначення і характеристики ключових професійних функцій тренера-викладача;

– встановлення на основі визначених функцій переліку фахових компетенцій тренера-викладача з погляду працівників галузі;

– визначення і характеристики переліку найбільш важливих фахових компетенцій з погляду системи освіти.

У подальшому нашу наукову увагу плануємо зосередити на розгорнутій характеристиці ключових фахових компетенцій тренера-викладача.

Література

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Волянюк Н.Ю. Биографический метод исследования в спорте / Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкин // Наука в олимпийском спорте. – 2004. – № 1. – С. 102–107.

3. Галий Л.В. Изучение компетенций персонала: Зарубежный и отечественный опыт / Л.В. Галий, Т.Н. Серопян, В.М. Толочко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N10/ikomp_109.php.

4. Добреньков В.И. Методы социологического исследования : учебник / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – М. : ИНФА–М, 2004. – 768 с.

5. Довідник кваліфікаційних характеристик професій робітників (Випуск 85. Спортивна діяльність) : Наказ № 2264 [Електронний ресурс]. – К. : Державний комітет

України з питань фізичної культури і спорту. – [Чинний від 17.10.2002]. – Режим доступу: http://zakon.nau.ua/doc/? uid=1041.12822.0.

6. Миллс Р. Компетенции / Р. Миллс. – М. : НІРРО, 2004. – 128 с.

7. Социология : энциклопедия / [сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

8. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

9. Уидетт С. Руководство по компетенциям : пер. с англ. / С. Уидетт, С. Холлифорд. – М. : НІРРО, 2004. – 228 с.

БИКОВА В.О.

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Кризові явища в сучасній економіці зумовлюють посилення вимог соціального замовлення на фахівців – випускників вищих навчальних закладів у будь-якій професійній галузі, а тим більше в галузі економіки, які повинні не лише мати професійні знання, вміння та навички, а й гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в економічному середовищі, бути здатними до постійної самооцінки й розвитку своєї конкурентоспроможності. Отже, організація та зміст процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі має забезпечувати розвиток особистості та задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях, які володіють професійно значущими характеристиками та вміють працювати в мінливих економічних умовах.

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць у пошуках різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності у сфері освіти. Але ці дослідження пов’язані, як правило, з окремими напрямами підготовки фахівців і присвячені питанням формування професійної компетентності (М. Вачевський, Л. Дибкова, Л. Карпова, Г. Копил, В. Костенко, В. Петрук, Н. Уйсімбаєва та ін.), навчально-пізнавальної діяльності (Г. Костишина, С. Кустовський, О. Серняк та ін.), професійної підготовки (А. Андрощук, Л. Влодарська-Зола, О. Куліш, О. Лапузіна, О. Москалюк, Е. Нероба, О. Шупта, Л. Щербатюк та ін.), готовності до професійної діяльності (О. Бойко, О. Демченко, С. Доценко, Л. Гончаренко, В. Іванова, М. Карченкова, О. Макаренко, В. Пліско, Г. Савченко, Т. Шестакова та ін.), адаптації до професійної діяльності (Я. Абсалямова, С. Гура, Л. Зданевич, Т. Кухарчук, І. Облєс, С. Хатунцева, В. Цибулько, Н. Шапошнікова та ін.). Проте питання щодо організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки потребує подальшого вивчення.

Метою статті є розкриття моделі організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Відповідно до мети поставлено завдання: розкрити підходи науковців до організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; обґрунтування моделі організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Питання організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки розглянуті в працях С. Борисенко, Т. Мельниченко, І. Саратцевої та ін.

І. Саратцева стверджує, що процес ефективного формування конкурентоспроможності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу зумовлений технологіями навчання, орієнтованими на розвиток особистості, формування професійної культури майбутніх фахівців. Навчання, на думку вченого, повинно мати особистісно орієнтований характер, бути спрямованим на розвиток таких якостей особистості, що є конкурентними перевагами майбутніх фахівців та проходити у сприятливому режимі співробітництва [8].

На думку С. Борисенко, розвиток конкурентоспроможності фахівців здійснюється найбільш ефективно, якщо викладання фахових дисциплін буде спрямоване на особистісні структури майбутніх фахівців, організацію їх безперервної практичної підготовки протягом всього навчання у вищому навчальному закладі [2].

Ураховуючи думку В. Бодрова, вважаємо, що основними засобами розвитку конкурентоспроможності в процесі професійної підготовки у ВНЗ є відповідні умови професійного середовища. “У процесі засвоєння конкретної діяльності, зіткнення студентів з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами виникає суперечність між вимогами діяльності та рівнем розвитку як окремих особистісних утворень, так і професійно орієнтованих структур” [1, с. 84]. Переконані, що ці суперечності й є основною рушійною силою розвитку конкурентоспроможності майбутнього фахівця в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Узагальнюючи результати досліджень В. Андреєвої, С. Борисенко, Н. Борисенко, Т. Мельниченко, І. Саратцевої та ін., ми дійшли висновку, що формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця має розпочинатися ще в період навчання у вищому навчальному закладі та включати такі методи, засоби, форми навчання, які, по-перше, сприяють оволодінню операційним аспектом діяльності, формуючи й розвиваючи професійну компетентність, а по-друге, справляють вплив на розвиток конкурентних якостей особистості та усвідомлення студентами значущості своєї майбутньої професії.

Переконані, що ефективність організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців залежить від участі керівництва вищого навчального закладу, яке забезпечує тісний взаємозв’язок із суб’єктами формування конкурентоспроможності студентів. Організація будь-якої справи має відповідати на запитання: що, за допомогою яких за-

собів, коли та де має бути виконано. Досягнення цього неможливе без чіткого та планомірного управління цією системою. Управління й організація перебувають у постійному зв'язку, вони взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Теорія менеджменту визначає управління як процес планування, організації, мотивації та контролю, потрібний для того, щоб сформулювати та досягти цілей організації [3, с. 48].

Управління у філософії – це функція організованих систем, яка забезпечує збереження їх структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію її програми, мети [10, с. 496]. Соціологія визначає управління як свідому, цілеспрямовану дію людей на суспільну систему загалом або окремі її ланки, що забезпечує оптимальне їх функціонування та розвиток [9, с. 134].

Головною метою управління організацією, на думку психологів А. Петровського, М. Ярошевського, є об'єднання інтересів усіх членів організації, спрямування їх на реалізацію її цілей [7, с. 253].

Для координації дій освітян і роботодавців у процесі організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля створено Центр кар'єри (2004 р.) – структуроване об'єднання (структурний підрозділ) зі своїм положенням та програмою діяльності (див. рис.).

У світі досвід створення подібних центрів на той період (2004 р.) вже був дуже поширеним у всіх провідних університетах. На жаль, послугуватися вітчизняним досвідом не було можливості. Лише деяку інформацію про подібні центри кар'єри можна було отримати в окремих університетах Києва, Харкова, Одеси, досвід яких освітлено на сторінках видань "Вища освіта України", "Освіта України" у 2004, 2005 рр. та у деяких міжвідомчих програмах, рішеннях колегії Міністерства освіти України [4–6]. Ще й на сьогодні функціонування центрів кар'єри при університетах залишається явищем новим, це продукт який потребує осмислення, широкого впровадження та тривалого розвитку.

Функціонування Центру характеризується, по-перше, стабілізацією зв'язків, по-друге, підтримкою динамічної рівноваги із зовнішнім середовищем, по-третє, розвитком зв'язків (руйнування старих і встановлення нових). Ці процеси можуть протікати спонтанно й не завжди в бажаних для нас напрямах.

Для впорядкування змін і спрямування їх на досягнення поставленої мети існує система управління, яка характеризується змістом, процесами й технологіями. Зміст управління детермінований сформованими цілями, реалізацією принципів, функцій і методів управління.

Організація системи управління передбачає встановлення основних структур адекватних об'єктові управління, учасників, зв'язків і взаємозалежностей між ними. Технологія управління включає розробку, прийняття та реалізацію управлінських рішень, раціональну організацію праці учас-

ників процесу відповідно до закономірностей функціонування об'єкта управління для досягнення запланованого результату.

Рис. Модель організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців

Процес управління має більш динамічні риси, він не лише регулює виконання, а й може висувати нові вимоги до організації. Необхідне управління, яке протидіє дезорганізації системи, підтримує потрібний порядок. Важливим принципом управління є наявність зворотного зв'язку.

Каналом зворотного зв'язку отримана інформація передається до керівного органу, що дає змогу судити про те, до якої міри реалізується програма або досягається мета управління. Отже, принцип зворотного зв'язку важливий для будь-якої системи, особливо для керованої, якою є організація волонтерської роботи в університеті, оскільки лише завдяки застосуванню цього принципу можливе отримання інформації про хід керованого процесу.

Мета як ідеальний образ очікуваного результату, на досягнення якого спрямована дія, визначає шляхи та способи досягнення майбутнього результату, для її формулювання необхідна конкретизація відповідного складу діяльності.

Метою діяльності Центру було визначено сприяння реалізації права студентів і випускників на працю та створення умов для отримання випускниками першого робочого місця; супровід студентів та випускників у професійному становленні, плануванні своєї кар'єри, працевлаштуванні, розвиток зв'язків з бізнес-структурами, організаціями, громадськістю та випускниками минулих років. Ця мета детермінувала формулювання основних завдань, визначення пріоритетних напрямів діяльності. Основні завдання роботи Центру були зумовлені ринком праці, який, з одного боку, обмежував випускників у працевлаштуванні в умовах конкуренції, а з іншого – випускники отримали свободу вибору місця роботи. Було визначено основні завдання Центру: надання допомоги майбутнім фахівцям у професійному становленні, плануванні своєї кар'єри; встановлення та підтримка партнерського співробітництва з підприємствами, установами та організаціями незалежно від форми власності, які можуть бути потенційними роботодавцями для студентів і випускників; організація ефективної навчальної практики; проведення рекрутингових заходів та сприяння працевлаштуванню студентів і випускників; налагодження та розвиток співпраці з Державною службою зайнятості населення; загальна координація діяльності Громадської ради з оцінювання професійних компетенцій випускників Університету; встановлення та підтримка зв'язків з випускниками Університету; загальна координація діяльністю "Асоціації випускників Університету".

Основними напрямами діяльності Центру стали:

– підготовка майбутніх фахівців шляхом проведення семінарів, "круглих столів", консультацій та тренінгів (семінари-діалоги ("Твої активність і таланти – запорука твоєї кар'єри", "Самооцінка і планування кар'єри", "Етапи пошуку роботи", "Укладання резюме та супровідних документів", "Проходження співбесіди" та ін.), семінари-презентації компаній, екскурсії на підприємства), консультації та інтерактивні тренінги ("Прогнозування життєвих перспектив та проектування професійної кар'єри"), ділові, рольові ігри, навчальна практика студентів, стажування у вітчизняних та міжнародних компаніях);

– організація контактів між студентами, випускниками і представниками роботодавців (зустрічі з представниками підприємств на презентаці-

ях, під час екскурсій, дні кар'єри, ярмарки вакансій, конкурсні відбори, різнопланові заходи у рамках "Тижня кар'єри");

– створення інформаційної бази даних (презентація інформації про банківські, торговельні та державні установи, громадські та молодіжні організації, підприємства, фірми; створення електронної бази даних про підприємства, фірми, організації (назва підприємства, сфера діяльності, контактна інформація), студентів (бланки-резюме), випускників, що працюють на цих підприємствах, надання послуг (психологічні, інформаційні, просвітницькі, юридичні), здійснення моніторингу роботи Центру).

Центр кар'єри (далі – ЦК) очолив керівник (автор дослідження), який персонально відповідав за виконання завдань, покладених на об'єднання, яке має співпрацювати з усіма підрозділами та службами вищого навчального закладу, бізнес-структурами, організаціями, громадськістю та випускниками минулих років. ЦК підтримує тісний взаємозв'язок зі структурами університету, зокрема ректором, проректором з науково-педагогічної роботи та організації навчально-виховного процесу, зі всіма структурними підрозділами університету та зовнішніми організаціями в цілях координації зусиль та ефективності діяльності: керівниками напрямів підготовки фахівців, завідувачами кафедрами, канцелярією, відділом кадрів, вченим секретарем університету, центром маркетингових та соціологічних досліджень, центром управління якістю, музеєм, координаційною радою представників бізнес-структур, Громадською радою оцінювання професійних компетенцій, студентською радою та ін. Для кожного структурного підрозділу університету та ЦК розроблено конкретні напрями взаємодії.

Так, ЦК взаємодіє з напрямами підготовки. *ЦК надає:* інформацію про наявні вакансії для подальшого працевлаштування студентів, випускників; інформацію про заходи для студентів, випускників від державної служби зайнятості, роботодавців; інформацію про заходи, які проводить ЦК з питань побудови кар'єри та працевлаштування; дані про випускників відповідної кафедри Університету за запитом завідувача кафедри, що випускає; інформацію про діяльність Громадської ради. *ЦК отримує:* пропозиції щодо кандидатів із студентів, випускників на заміщення запропонованих вакансій; план роботи випускаючих кафедр в рамках Асоціації випускників (щорічно); електронну базу даних випускників відповідної кафедри Університету, через відповідальних за роботу з випускниками від випускаючих кафедр; матеріали (статті, фото- та відеодокументи) про кар'єрне зростання випускників (щорічно).

Висновки. Вважаємо, що реалізація розробленої моделі організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу сприятиме підвищенню рівня конкурентоспроможності випускників ВНЗ. Досвід роботи Центру кар'єри університету протягом семи років свідчить про те, що створення такого центру сприяння працевлаштуванню студентів дало можливість надати реальну допомогу випускникам у пошуку роботи, їхній швидкій адаптації на робо-

чому місці, молодшим студентам – зрозуміти, які їх професійні та особистісні якості будуть мати конкурентні переваги на сучасному ринку праці.

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Борисенко С.А. Профессиональная подготовка конкурентоспособных специалистов в области экономики : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / С.А. Борисенко. – Комсомольськ-на-Амуре, 2004. – 219 с.
3. Марков А.П. Проектирование маркетинговых коммуникаций: рекламные технологии. Связи с общественностью. Спонсорская деятельность / А.П. Марков. – СПб. : СПбГУП, 2005. – 400 с.
4. Міжвідомча програма сприяння працевлаштуванню й адаптації до ринку праці випускників закладів фахової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ed.gov.ru/uprav/job/prog.html.
5. Про організаційну роботу вищих навчальних закладів щодо працевлаштування випускників : Рішення колегії Міністерства освіти України від 24.11.1999 р.
6. Модернізація вищої освіти України та Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60–61.
7. Психология. Словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Саратцева И.П. Педагогическая поддержка развития конкурентоспособности будущих специалистов в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. / И.П. Саратцева ; Дальневосточ. гос. ун-т. путей и сообщений. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 24 с.
9. Словник соціологічних і політологічних термінів : довідк. вид. / [уклад.: В.І. Астахова, В.І. Даниленко, А.І. Панов та ін.]. – К. : Вища школа, 1993. – 141 с.
10. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

ИГУСЕЛЬНИКОВА С.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА

Інтеграція України до європейської та світової спільноти є однією зі стратегічних цілей розвитку країни, що зазначено в Наказі Президента “Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу”. В умовах демократизації суспільства Україна вже стала членом міжнародних організацій та програм. Її співпраця з іншими країнами та міжнародними організаціями на соціальному, політичному та економічному рівнях є умовою успішної реалізації державної стратегії міжнародної інтеграції. Але набуття нею статусу рівноправного партнера у світових проектах цілком залежить від професіоналізму фахівців, які мають представляти нашу країну на міжнародній арені. З огляду на це особливої значущості набуває проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного права, здатних гідно обстоювати права та інтереси України у світі.

В умовах глобалізації та інформатизації міжнародного суспільства функції та види професійної діяльності фахівців з міжнародного права дещо змінили свій характер, що зумовило необхідність переосмислення тех-

нологій та організації їх підготовки. Постійні зміни у сфері міжнародних відносин та швидкість поширення інформації вимагають нових професійних компетентностей, фахівців з міжнародного права, що контролюють ці відносини, та забезпечення відповідності їх професійної підготовки міжнародним стандартам.

Високий рівень професійної підготовки фахівців з міжнародного права також відображається на їх професійній конкурентоспроможності. Особливо гостро це питання постає перед фахівцями, які реально беруть участь у міжнародних відносинах, співпрацюють з іноземними клієнтами, колегами тощо. За таких умов їх професійна компетентність оцінюється не тільки як здатність вирішувати професійні завдання, а й порівняно з колегами з інших країн.

Кабінет Міністрів України затвердив Програму розвитку юридичної освіти на період до 2005 р., що передбачала розробку єдиних державних програм і стандартів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Але, як засвідчує практика, реалізація самої Програми розвитку "успішно" продовжується і після кінцевого терміну.

Необхідність дослідження й вирішення зазначеної проблеми зумовлені наявними суперечностями між:

– об'єктивною потребою України у високопрофесійних фахівцях з міжнародного права та недостатньою розробленістю проблеми їх професійної підготовки на загальнодержавному рівні;

– актуальною потребою педагогічної практики в науково обґрунтованих організаційно-адміністративних положеннях та відсутністю єдиних державних стандартів і вимог для розв'язання зазначеної проблеми;

– усвідомленістю багатогранності та складності професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного права й недостатньою розробленістю в сучасній педагогічній науці та практиці новітніх організаційно-адміністративних заходів, спрямованих на забезпечення ефективності цього процесу.

Мета статті – проаналізувати відповідність організаційно-адміністративного забезпечення професійної підготовки фахівців з міжнародного права потребам педагогічної практики та навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України.

Відповідно до мети виділено такі *завдання*:

– проаналізувати правове забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного права;

– визначити організаційно-адміністративне забезпечення вищої юридичної освіти в галузі міжнародного права;

– виділити актуальні потреби педагогічної практики в організаційно-адміністративних положеннях, вимогах та державних стандартах для вирішення зазначеної проблеми.

Теоретичну базу дослідження становили праці в галузі компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх фахівців (О. Бодальов, О. Гура, В. Жуков, Л. Лаптєв, В. Сластьонін), професійної підготовки май-

бутніх фахівців з права та міжнародного права зарубіжних (К. Волкер, М. Дж.Бонель, Рене де Грут, Х. Кетц, Дж. Мерімен, Б. Футей, А. Хелланд) та вітчизняних (А. Андрощук, В. Андрейцев, В.Бігун, Ю. Бойко, Т. Варфоломєєва, В. Журавський, Т. Кагановська, В. Комаров, О. Копиленко, М. Костицький, Н. Кучеренко, Н. Мироненко, В. Опришко, О. Святоцький, О. Стеценко, В. Сущенко, Ю. Шемшученко) науковців та практиків порівняльної педагогіки (Н. Абашкін, Т. Вакуленко, Б. Вульфсон, В. Кларін, В. Луговий, З. Малькова, В. Пилиповський, Л. Пуховська, А. Сухомлинська). Аналіз цих розробок доводить, що вирішення проблеми професійної підготовки сучасних фахівців з міжнародного права перебуває у міждисциплінарному просторі, оскільки формування та розвиток професійно необхідних компетентностей відбувається протягом всього навчально-виховного процесу та чітко не закріплені за навчальними дисциплінами, що підтверджує необхідність єдиних вимог та стандартів.

В Україні професійна підготовка фахівців з міжнародного права здійснюється відповідно до Конституції України, Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, теоретичних положень, відображених у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ООН, Ради Європи, статистичних збірниках та законодавчих актах з освіти ЄС, МОН України, Міністерства юстиції України). Вищі навчальні заклади, що здійснюють професійну підготовку, складають освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців з міжнародного права та освітньо-професійні програми відповідно до Державного класифікатора України, Міжнародної стандартної класифікації, Наказу Президента “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, Постанови Кабінету Міністрів України “Про розроблення державних стандартів вищої освіти” і визначають перелік професійно необхідних компетентностей фахівців з міжнародного права – сукупність знань, умінь, навичок і професійних та особистісних якостей [1].

Приєднання України до Лісабонської конвенції зумовило необхідність модернізації вищої юридичної освіти та розробку нових засад її вдосконалення. Відповідно до неї та ряду інших документів (Наказ Президента України “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні” від 12.09.1995 р. № 832, Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” від 20 січня 1998 р. № 65; Постанова Кабінету Міністрів України “Про розроблення державних стандартів вищої освіти” від 7 серпня 1998 р. № 1247 та інші) вищі навчальні заклади України розробляють державні стандарти професійної підготовки фахівців з міжнародного права. Але відсутність державно визначеної та схваленої системи вищої юридичної освіти та контролю за якістю професійної підготовки негативно впливає на рівень професіоналів-правознавців, що позначається на рівні професійної компетентності та конкурентоспроможності фахівців з міжнародного права порівняно з професіоналами з інших країн. А. Андрощук важливу роль у цьому відводить порівняльно-юридичній педагогіці та порівняльно-педагогічній

експертизі зарубіжного досвіду, визначенню можливостей, шляхів та умов його використання у вітчизняній педагогічній практиці [2].

На сьогодні в Україні налічується близько 900 ВНЗ, з яких близько 300 готують майбутніх юристів і близько 10 юристів-міжнародників, тоді, як у Великій Британії близько 100 університетів, у Франції – близько 80, в Італії – близько 60, у Польщі – 11 [3]. Цей факт підтверджує основні проблеми вищої юридичної освіти, на яких наголошують представники галузі:

– відсутність загальнодержавних галузевих стандартів;

– недосконалість системи освіти, що полягає в підготовці фахівців у непрофільних вишах;

– недосконалість навчально-виховного процесу та навчально-методичного забезпечення;

– неефективність організації практик і змісту їх професійного наповнення [4].

Адміністративне та організаційне забезпечення вищою освітою фахівців з міжнародного права здійснюється шляхом управлінням з боку Міністерства освіти та науки України, Міністерства внутрішніх справ, Міністерства закордонних справ, Служби протоколу, Служби безпеки та Державної митної служби України, зовнішнього контролю з боку Науково-методичної комісії з права та Науково-методичної ради, Державної інспекції навчальних закладів Міністерства науки і освіти України. [5] Складний номенклатурний ланцюг лише передбачає розробку єдиних державних стандартів професійної підготовки юристів, а ми можемо констатувати відсутність єдиних вимог. Контроль за якістю знань та рівнем навичок студентів проходить шляхом внутрішнього тестування, заліків та іспитів, регламентованих відповідними положеннями про організацію навчально-виховного процесу, але кожним вишем окремо, на свій розсуд – без чітких критеріїв. Тому в Україні розгорнулася жорстка конкурентна боротьба не тільки між майбутніми фахівцями з міжнародного права, а й між навчальними закладами, які їх готують. Рейтинги очолять ті, хто вчасно відреагує на вимоги часу і забезпечить висококваліфіковану професійну підготовку майбутніх фахівців відповідно до особливостей їх професійної діяльності та нових умов інформаційного суспільства.

Знання, уміння й навички, якими мають володіти випускники спеціальності “Міжнародне право” визначені з огляду на умови сьогодення й особливості професійної діяльності майбутнього фахівця. Н. Кузнєцова підкреслює, що сучасний юрист, а тим більше міжнародник, має володіти практично енциклопедичними знаннями в багатьох галузях, що важко уявити в реальному житті [6]. Тому їх професійна підготовка має передбачати оволодіння вміннями активної самостійної обробки інформації, її відбору, засвоєння, переробки, трансформації й генерації інформації, готовність виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в практичній діяльності з використанням технологічних засобів, на основі когнітивного, операційного, мотиваційно-ціннісного і рефлексивного компонентів [7].

Однак, незважаючи на поступове реформування вищої юридичної освіти, організація навчально-виховного процесу із залученням сучасних педагогічних технологій з метою професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародного права стикається з такими перешкодами, як:

– вплив освітніх традицій;
– почуття дискомфорту через залучення до чогось нового;
– брак мотивації до змін;
– брак готових моделей та досвіду ефективного навчання засобами інноваційних навчальних технологій;
– страх перед відсутністю мотивації у студентів;
– невпевненість викладача в собі;
– відсутність загальнодержавних вимог та стандартів [8].

Для подолання цих перешкод А. Андрощук пропонує використовувати досвід порівняльно-юридичної педагогіки, головною метою якої є вивчення досвіду вирішення педагогічних проблем у вищих навчальних закладах інших країн та на рівні міжнародних та закордонних інстанцій. Автор наголошує на доцільності вирішення проблем реформування юридичної освіти в Україні шляхом комплексного дослідження та запровадження педагогічного зарубіжного досвіду та обов'язкового системного підходу до вирішення проблеми на державному рівні [2].

Висновки. Узагальнення результатів дослідження літературних джерел, нормативної бази та вітчизняної педагогічної практики професійної підготовки фахівців з міжнародного права визначили недосконалість системи вищої освіти в галузі "Міжнародне право", що виражена низкою невідповідностей між задекларованими принципами й положеннями та відсутністю їх системної реалізації на загальнодержавному рівні, серед яких такі:

– велика кількість наказів, розпоряджень, положень та стратегічних розробок лише регламентують напрями розвитку й удосконалення системи освіти, але немає загальнодержавних вимог та стандартів по галузі, що дало б змогу привести критерії оцінювання в різних вишах до єдиного;
– професійна підготовка майбутніх фахівців з міжнародного права здійснюється в непрофільних вишах, що ускладнює процес організації навчально-методичного та наукового забезпечення і контролю за ним.

Література

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Фахівець із міжнародного права. – Класичний приватний університет. – 2006. – 47 с.
2. Андрощук А.Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А.Г. Андрощук ; АПН України Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 178 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrosvita.at.ua/publ/1-1-0-52.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2002. – № 26 (4984). – С. 2–4.
5. Христинченко Н.П. Адміністративно-правові та організаційні засади підготовки юристів [Електронний ресурс] / Н.П. Христинченко // Форум праваю. – 2010. –

№ 3. – С. 445–451. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2010–3/10 xnpzpj.pdf.

6. Н. Кузнєцова Підготовка юриста: сучасні вимоги та методичні проблеми [Електронний ресурс] / Н. Кузнєцова // Правовий тиждень. – №21 (147) – 26 травня 2009. – Режим доступу: http://www.legalweekly.com.ua/article/? uid=1143.

7. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семёнов. – М. : Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

8. Софій Н. Сто і один метод активного навчання / Н. Софій, В. Кузьменко // Освіта.ua. – 2006.

ДАНЧЕНКО І.О.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ “РІВНИЙ РІВНОМУ”

Згідно з Конституцією України, Законом України “Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, головним напрямом державної політики визначено розширення можливостей компетентного вибору людиною життєвого шляху.

Водночас процес формування особистості ускладнюється соціально-економічною, політичною нестабільністю в суспільстві, недоліками виховання. Це зумовлює необхідність здійснення профілактики та корекції поведінки зростаючої особистості. Проблема профілактики та корекції девіантної поведінки дітей і молоді гостро стоїть в усьому світі; вона є найпріоритетнішою в рамках ЮНЕСКО.

Упродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації простежується розуміння важливості проблеми подолання негативних відхилень у поведінці людини та значущості моралі і права у становленні особистості. Питання виховання загальнолюдських моральних цінностей відображено у працях видатних педагогів Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та багатьох інших.

Філософські, соціальні, психолого-педагогічні основи проблеми становлять теоретичні й практичні напрацювання таких вчених, як: С. Анісімов, І. Бех, Л. Виготський, Л. Зюбін, В. Кащенко, І. Кона, Г. Костюк, В. Кудрявцев, О. Лазурський, І. Невський, В. Оржеховської, О. Пилипенко, Л. Прокопенко, В. Татенка, А. Титаренко, Т. Титаренко, І. Козубовська, Т. Федорченко, М. Фіцула, І. Данченко та ін.

Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що на сьогодні розкрито причини виникнення відхилень, розроблено їх діагностичні методики, окреслено шляхи ефективної профілактики девіантної поведінки неповнолітніх. Проте залишаються недостатньо вивченими форми вияву девіантної поведінки, чинники її детермінації, відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективної профілактики девіантної по-

ведінки в період формування професійних якостей особистості студентів ВНЗ.

Існуюча сьогодні практика профілактичної діяльності ґрунтується переважно на адміністративно-авторитарних підходах до особистості студента як до об'єкта виховання і, насамперед, спрямована більше на подолання негативних явищ, ніж на їх дійсну профілактику. Зміна соціально-економічних умов, розбудова суверенної, незалежної, демократичної, правової держави вимагає побудови нової моделі превентивного виховання, яка повинна ґрунтуватися на гуманістичних засадах розвитку особистості.

Недостатнє вивчення зазначених питань, усвідомлення необхідності їх послідовного вирішення на рівні теорії та методики виховання зумовили вибір наукової проблематики, що стосується *профілактики девіантної поведінки в період формування професійних якостей особистості студентів вищого навчального закладу.*

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов профілактики девіантної поведінки в період формування професійних якостей особистості студентів ВНЗ.

Доцільність створення психологічної служби у вищому навчальному закладі сьогодні не викликає сумнівів. Мінливий світ потребує конкурентоспроможних, мобільних, ініціативних, креативних, соціально, психічно, фізично та морально здорових фахівців. За статистичними даними, значна частина випускників або не приступають до роботи за спеціальністю, або звільняються з роботи через рік, не пройшовши адаптацію до професійної діяльності, місця роботи, колективу. Наявні у ВНЗ структури не спроможні формувати психологічну готовність до виконання професійної діяльності. Та й вища освіта сьогодні – це не тільки професійне навчання, а, насамперед, особистісне та професійне становлення студентів. Саме тому створення психологічної служби на рівні вищої школи надає можливості формування та розвитку окреслених якостей.

Конструювання освітнього простору ВНЗ передбачає проектування освітнього простору як цілісної локальної розвивальної системи, котра утворює простір можливостей для всебічного розвитку всіх учасників освітнього процесу. Проектування освітнього простору та окремих його компонентів (складових, елементів) можливе за умови конструктивного використання законів та механізмів людської психіки при вирішенні завдань, котрі постають перед системою сучасної освіти, при вдосконаленні сучасної освітньої парадигми, при впровадженні освітніх інновацій. Тому нагальною є потреба у психологічних службах ВНЗ як компонентах їх освітнього простору, котрі сприятимуть формуванню сучасного мислення, нових життєвих установок молоді; людини, здатної взяти відповідальність за себе й свою долю; навичок та вмінь щодо поведінки на ринку праці, інноваційного стилю життя; становленню професіогенезу сучасного фахівця, саморозвитку та самозростанню молоді як суб'єкта життєдіяльності.

Забезпечити розвиток освітнього простору вищих навчальних закладів України через включення психологічної служби як соціальної інституції, покликаної зберегти та укріпити фізичне, психічне, психологічне та соціальне здоров'я нації, втрата якого серед молоді створює низку серйозних проблем, ставить під загрозу національну безпеку, саме існування держави.

В Україні спостерігається тенденція до збільшення негативних проявів у поведінці дітей та молоді. За ряду несприятливих соціокультурних умов дитяче та молодіжне середовище спрямоване на прилучення до нікотину, алкоголю, різних наркотиків, на ранні сексуальні зв'язки, що різко погіршує стан фізичного і психічного здоров'я. Гостро стоїть проблема репродуктивного здоров'я молоді. Сьогодні українське суспільство проходить через тяжке випробування абсолютною свободою щодо вибору поведінки і способу життя. Багато соціальних, ідеологічних, політичних та економічних чинників, які так чи інакше впливають на кожну молоду людину під час такого вибору, кардинально змінили силу та вектори впливу. Тому саме психологічна служба у виші покликана вирішити проблему ефективної профілактики негативної поведінки серед студентської молоді і зорієнтувати молодь щодо вибору позитивної поведінки і способу життя.

Вивчаючи теоретико-методологічні засади профілактики девіантної поведінки, необхідно звернути увагу на той факт, що девіантна поведінка – це одна з форм поведінки особистості, отже, їй притаманні всі основні якості людської поведінки, вважає О. Змановська [6, с. 6]. Поведінка особистості залежить від мотивації дій та вчинків людини, її інтересів, переконань і психологічних установок, тобто від "готовності діяти певним чином, що приводить до побудови або зміни способу та характеру поведінки, сприйняття і спілкування" [10, с. 353]. Таким чином, девіантна мотивація або девіантні установки породжують девіантну поведінку, яка є виявом зовнішньої активності особистості. Отже, впливати на будь-яку поведінку особистості, змінюючи її, можна тільки завдяки впливу на її внутрішні регулятори, які закріплені "в трьох підструктурах особистості: когнітивній (пізнавальній), емоційно-оцінній, поведінковій" [10, с. 359].

Сучасні заходи впливу на поведінку особистості, що відхиляється від прийнятих у суспільстві норм, мають два провідні напрями: психолого-педагогічна превенція (запобігання, профілактика) та інтервенція (подолання, корекція, реабілітація) [6, с. 160]. У процесі розв'язання проблеми девіантної поведінки на перший план виступає профілактичний аспект.

Теоретико-методологічні засади профілактики викладено в Концепції превентивного виховання дітей та молоді України, затвердженій президією АПН України 25.02.1998 р. (протокол № 1–7/3-21), згідно з якою, пропонується виділяти первинну, вторинну та третинну профілактику.

Первинна профілактика (соціально-педагогічна профілактика), згідно з Концепцією превентивного виховання дітей та молоді України, спрямована на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на особистість з метою запобігання різним видам не-

безпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення. Вона ґрунтується на позитивній педагогічній діяльності, мета якої – своєчасне виявлення та усунення несприятливих інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних та інших факторів, що зумовлюють відхилення у психологічному та соціальному розвитку дітей та молоді, у їхній поведінці, стані здоров'я.

Вторинна профілактика (корекція) – вид психолого-педагогічної та медико-соціальної діяльності, що полягає в наданні допомоги окремим категоріям – "групам ризику" і передбачає психологогічний, соціально-терапевтичний вплив на особистість для того, щоб вона сама навчалася, вирішувати проблеми, які провокують деструктивну поведінку.

Третинна профілактика (адаптація, реабілітація та ресоціалізація) полягає в реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій молоді, допомозі у спілкуванні, працевлаштуванні, навчанні з метою відновлення соціальних зв'язків або адаптації в соціальній життєдіяльності.

Відповідно до визначення, викладеного у Концепції превентивного виховання дітей та молоді України, та Національної програми виховання дітей та учнівської молоді України, *профілактику девіантної поведінки особистості* розуміємо як процес, спрямований на здійснення освітньо-профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на молоду людину з метою запобігання різним видам небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення від освітньо-виховних та морально-правових норм, а також на формування ціннісного ставлення до: суспільства та держави, людей (оволодіння елементарними вміннями та навичками підтримки, збереження міжособистісної злагоди, запобігання і мирного розв'язання конфліктів; здатність брати до уваги думки товаришів тощо), себе (формування уявлень про здоров'я, здоровий спосіб життя, виховання інтересу до внутрішнього життя, здатності концентрувати на ньому свою увагу, гармонізація процесів адаптації та первинної соціалізації, формування комунікативних навичок, виховання елементарних форм відповідальної поведінки тощо), праці (формування уявлень про важливість праці, ставлення до навчання як до серйозної праці, що потребує значних зусиль, а також формування професійної зрілості) в процесі становлення духовного світу студента.

Отже, профілактична діяльність – це частина соціально-педагогічного процесу, який спрямовано на виявлення девіацій, діагностику причин і умов відхилень у розвитку і поведінці, визначення особливостей формування особистості студентів та їхніх відносин, на розробку загальнопедагогічних і спеціальних заходів для запобігання і подолання негативних тенденцій. Ефективність профілактичної діяльності може бути здійснена за таких умов: спрямованість на викорінювання джерела дискомфорту в студента, як у соціальному, так і в природному середовищі, набуття людиною необхідного досвіду щодо запобігання і вирішення проблем, збереження здоров'я, а також на вільний саморозвиток особистості, який здійснюється на основі моральних цінностей суспільства і збереження індивідуальності [5, с. 54].

Національна освітня система перебуває в процесі пошуку адекватних до вимог сучасного життя орієнтирів і форм організації навчання. Вдалою, на наш погляд, є програма освіти “Рівний рівному”, яка виходить з ідей реформування національної системи освіти на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично і соціально здорової особистості, розширення взаємодії дорослих з молоддю [9, с. 46].

Основним методом програми є метод “Рівний рівному”, під яким розуміємо надання та поширення достовірної, соціально значущої інформації через довірче спілкування як рівний з рівним у межах організованої (тренінги, акції тощо) та неформальної роботи (спонтанне спілкування з однолітками), яку проводять спеціально підготовлені студенти-інструктори.

Відомими варіантами використання методу “Рівний рівному” для профілактики девіантної поведінки молодої людини є такі: індивідуальне консультування або інформування молоддю своїх однолітків стосовно проблем, пов’язаних зі здоров’ям; проведення у групах навчальних заходів щодо здорового способу життя з використанням різних інтерактивних методів; проведення акцій серед однолітків; безпосереднє спонтанне спілкування між однолітками, під час якого поширюються певні знання, переконання, цінності, зразки відповідальної безпечної поведінки.

Переваги передачі знань від однолітка до однолітка полягали в тому, що: студенти-однолітки більше часу спілкуються один з одним; глибше розуміють потреби свого оточення; на відміну від дорослих, розуміють субкультурну мову; більше довіряють один одному, краще налаштовані на розуміння й наслідування поведінки.

Запровадження цього методу в роботу психологічної служби дає можливість активної участь молоді в просвітницькому процесі і сприятиме ефективній превентивній діяльності.

Таким чином, основну мету профілактики девіантної поведінки взагалі вбачаємо у вихованні в особистості свідомого, дбайливого, гуманного ставлення до фізичного, психологічного, духовного, соціального здоров’я, якнайповнішій реалізації творчого потенціалу, можливості оптимального вирішення складних питань власної життєтворчості, успішного виконання індивідуальних і суспільних завдань.

Реалізація цих завдань передбачає залучення широкого арсеналу засобів, серед яких в умовах ВНЗ ефективним вважаємо використання можливостей психологічної служби із залученням до її роботи студентів-однолітків у межах реалізації програми “Рівний рівному”.

Успішне вирішення означеного вимагає водночас як визначення педагогічних умов цієї діяльності, так і практичного її забезпечення.

Усвідомлюючи необхідність більш глибокої розробки цього питання, ми визначили такі завдання наукового пошуку: обґрунтування та розробка практичних заходів щодо профілактики девіантної поведінки студентів.

Виходячи з аналізу отриманих результатів проведення психолого-педагогічної діагностики особистості студентів, а також із конкретних ситуацій, експериментальної роботи в межах співпраці співробітників психо-

логічної служби та студентами, які беруть активну участь у роботі служби, ми дійшли висновку, що умовою підвищення ефективності профілактичного процесу є цілеспрямоване використання можливостей тренінгових і терапевтичних технологій, це дає можливість підвищити ефективність профілактики девіантної поведінки студентської молоді вищого навчального технічного закладу.

На кожному з етапів ведеться цілеспрямована діяльність, мета якої полягає у вивченні, аналізі, узагальненні, розробці шляхів застосування тренінгових і терапевтичних технологій у роботі психологічної служби.

У процесі нашої діяльності проаналізовано матеріали наукових досліджень, які стосуються проблеми впровадження технологій у практику роботи вищої школи; опрацьовано базовий навчальний план роботи психологічної служби з урахуванням пропозицій та побажань студентів; розроблено спеціалізований навчально-виховний модуль, який за умови реалізації його в роботі психологічної служби, а саме: в процесі діяльності постійно діючого психологічного семінару, на якому реалізується програма "Рівний рівному", уможливлював здійснення профілактики девіантної поведінки особистості студентів, формування спеціальних навичок, необхідних для опанування соціально схвалюваної поведінки; проведено аналіз методик та методичних прийомів Н. Гусєвої, Т. Зинкевич-Евстигнєєвої, О. Лютової, Л. Масол, М. Ментса, М. Монтессорі, Дж. Морено, К. Мустакаса, Дж. Нельсона, Н. Погосової, Є. Рогова, О. Ростовського, Н. Самоукиної, Д. Соколова, В. Тушевої, В. Хоміка, О. Хухлаєвої, І. Данченко та багатьох інших та адаптовано їх для потреб профілактики з урахуванням специфіки викладання навчальних предметів та ведення виховної роботи у ВНЗ; здійснено навчання студентів-консультантів, які покликані запроваджувати такі техніки серед однолітків.

Терапевтичні техніки розуміємо як безперервний процес короткочасних впливів, спрямованих на виявлення, зменшення та подолання негативних тенденцій і "програвання" у напрямі соціально прийнятних стандартів та норм [8, с. 104].

За результатами дослідно-експериментальної діяльності, у рамках упровадження терапевтичних технік у профілактичний процес ефективним виявилось використання ігро- і арт-терапії, рольової гімнастики, когнітивних методів тощо.

Ігротерапія – форма інтерактивного навчання і виховання, що забезпечує: досягнення емоційної стійкості і саморегуляції, актуалізацію в символічній ігровій формі негативних тенденцій у поведінці, зменшення та усунення цих тенденцій, а також набуття нової соціально схвалюваної поведінки [8, с. 99]. Специфіка ігрової діяльності в системі превентивного виховання особистості полягає в профілактичній, запобіжній спрямованості гри як засобу усунення, припинення накопичення девіантного потенціалу студентів; програвання певних ситуацій, залучення учасників гри до ситуації вибору є реальним шляхом розвитку особистості, інтеграції людини в соціум, формування гуманістичної моралі і таких якостей, як інтерес, до-

питливість, бажання пізнати себе, упевненість, оптимізм, відповідальність, доброта, людяність тощо. У рамках ігротерапії ми використовували такі прийоми: рольову гімнастику, рольові ігри, дискусійні ігри, а також ігри, у створенні яких беруть участь безпосередньо студенти.

Арт-терапія – метод психолого-педагогічного впливу, в основі якого лежить використання можливостей мистецтва [3, с. 98]. У рамках арт-терапії ми використовували емоційно-символічний метод, техніку абсурдизації, тематичне малювання, написання творів, а також когнітивний метод.

Когнітивні фактори часто є причиною появи емоційних розладів. Застосування когнітивних методів на заняттях у психологічній службі є необхідним, оскільки дає змогу "звільнити" мислення від ірраціональних переконань, "розумового сміття", які викликають емоційний біль.

Техніки абсурдизації (абсурд – від лат. absurdus – нісенітниця, безглуздість [1, с. 8]) – це методика складання малих літературних форм (лимериків, частівок, коломийок); каламбуризації – словотворення.

Для підвищення ефективності профілактичної діяльності поряд із терапевтичними ми використовували тренінгові техніки – модель діяльності, що містить систему науково обґрунтованих прийомів і методик, які сприяють формуванню певних якостей, бажаної поведінки, набуттю вмінь і навичок, що відповідали б віковим та ситуативним нормам [2, с. 335].

Сред тренінгових техник можна виділити тренінг послаблення стресу, формування емпатії, практики взаємодії, візуалізацію, стрес-менеджмент.

Результати тестування довели, що однією з вагомих причин появи девіантної поведінки є відсутність розуміння того, що жоден вік не може бути періодом безтурботного розвитку, що ефективність діяльності, спрямованої на послаблення стресу, – це вміння продуктивно діяти в стресовій ситуації та після неї. Загальновизнано, що стрес може мати різні психологічні наслідки, охоплюючи такі проблеми, як відхилення від освітньо-виховних та морально-правових норм, невроз тощо. Тому зрозуміло, що пережиті стресові ситуації спричинюють негативний вплив на здоров'я та поведінку особистості.

Глибоке діафрагмальне дихання є стрижневим на заняттях із стрес-менеджменту. Відомо, що "той спосіб, у якій ми дихаємо, точно відображає наше напруження чи розслаблення". Навчаючи студентів вирізняти різні види дихання в різних станах (страху, шоку, збудження, гніву, розслаблення тощо), ми допомагаємо їм розбиратись у своїх відчуттях.

Послабити стрес допомагає візуалізація: втеча (уявлення різних цікавих місць, приємної діяльності), ремінісценція (повернення подумки до останніх подій, які діяли на студентів розслаблююче), компетентність (уявлення образів, у яких студенти вчиняють правильно), творче вираження (уявлення творчого процесу), інтуїція (фантазія), відчуття (відтворення в уяві особливо приємних відчуттів (пляж, море, гори, ліс тощо).

Тренінг формування емпатії – це групова форма роботи, яка має на меті забезпечення учнів життєвими вміннями, співзвучними з емоційним світом інших (емпатією). Під емпатією розуміють, на думку А. Гольштейна, входження в становище іншої людини та спроможність поділяти той світ, який вона бачить та відчуває [4, с. 399].

Тренінг практики взаємодії – це вид діяльності, у якому відкрито уникають стратегії суперництва і натомість відображають філософію взаємодії. На заняттях студенти навчаються допомагати один одному в досягненні мети спільної діяльності, уникати виведення гравця з ігри, формувати позитивні переконання тощо.

Висновки. В подальших планах щодо співпраці студентів та співробітників психологічної служби діяльність, спрямована на розробку та впровадження нових технік та технологій з метою профілактики девіантної поведінки, формування професійних копмпетентностей студентів, соціальної комунікації тощо, а також подальшу реалізацію програми "Рівний рівному", що дасть можливість студентам, на нашу думку, засвоїти соціально схвалювану поведінку, основи гуманістичної моральної культури, зорієнтувати молодь на соціокультурні стандарти і загальнолюдські цінності, сформувати професійні якості та запобігати появі поведінки, яка відхиляється від прийнятих у суспільстві норм.

Література

1. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 2002. – 1456 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
3. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами / [Н.А. Гусева ; под ред. Л.М. Шипицыной]. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
4. Гольдштейн Ар. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Ар. Гольдштейн ; [пер. з англ. В. Хомика]. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
5. Данченко І.О. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.007 / І.О. Данченко ; Ін-т проблем виховання Академії пед. наук України. – К., 2006. – 215 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
7. Національна программа виховання дітей та учнівської мололді в Україні : Постанова президії академії педагогічних наук України 1 липня 2004 р. № 1-7/ 6-08 // Освіта України. – № 94. – С. 610.
8. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования : учебное пособие для студентов вузов и практических психологов / Р.В. Овчарова. – М. : Юрайт, 2001. – 448 с.
9. Оржеховська В.М. Концепція освіти "рівний рівному" щодо здорового способу життя серед молоді України / В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко, Л.І. Андрущак // Методика освіти "рівний – рівному" : навч.-метод, посібник. – К, 2007.
10. Петровский А.В. Психология : учебник для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – [3-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2002. – 512 с.

11. Руководство практического психолога: Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / [под ред. И.В. Дубровиной]. – М. : Академия, 1995. – 170 с.

12. Тюріна В.О. Система цінностей і правова соціалізація курсантів вищих навчальних закладів МВС України / В.О. Тюріна // Проблеми сучасного мистецтва і культури: Проблеми оновлення змісту і методів навчання у закладах освіти : зб. наук. праць. – Х. : Стиль-Іздат, 2004. – С. 151–157.

13. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я / О.В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2002. – 280 с.

ДМИТРЕНКО Т.О., ЯРЕСЬКО К.В.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ БАГАТОВИМІРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЯК ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Диференціація загальної педагогіки в другій половині XX – на початку XXI ст. спричинила появу системи педагогічних наук. Основу диференціації становила педагогічна система, яка стала розглядатися як предмет науки (В.П. Беспалько). Почалося інтенсивне вивчення педагогічної системи, яке продовжується й зараз. Застосування методології багатовимірного аналізу й інтервального підходу (Ф.В. Лазарев) дало змогу подати педагогічну систему як багатовимірний об’єкт – систему організації, управління та спілкування між суб’єктами [4].

Процеси диференціації й інтеграції, що наявні в педагогічній системі, теж є багатовимірними. Вихідним онтологічним підґрунтям цих процесів є діяльність суб’єктів. У педагогічній системі відбуваються три види діяльності: орієнтувальна, пізнавально-перетворювальна і контрольно-рефлексивна. Системоутворювальним фактором при здійсненні орієнтувальної діяльності є організація як вплив на особистість учнів, пізнавально-перетворювальної – управління як вплив на діяльність і контрольно-рефлексивної – спілкування між суб’єктами в прямому і зворотному напрямах.

Диференціація діяльності в педагогічній системі на окремі види пояснюється тим, що вони виконують різні функції: орієнтувальна – сформувати мотиваційну систему учня, пізнавально-перетворювальна – розробити модель об’єкта, що вивчається, і визначити на цьому підґрунті його характеристики, здійснити доцільне їх перетворення відповідно до мети, контрольно-рефлексивна – оцінити результати навчання і, якщо необхідно, уточнити їх у процесі екстеріоризації. Б.С. Гершунський писав: “Власне кажучи, саме перетворювальний блок тріади “знання, пізнання, перетворення” має безпосередній стосунок до ідеї взаємодії та духовної інтеграції соціумів... технологізації цих процесів” [3, с. 135]. Постає питання інтеграції видів діяльності, які являють собою відокремлені компоненти за своїми функціями.

Метою статті є визначення сутнісних характеристик багатовимірної інтеграції (на матеріалі вищої школи).

Вихідним гносеологічним підґрунтям інтеграції є система знань стосовно діяльності, яка характеризується суб'єктністю, предметністю, активністю, цілеспрямованістю, мотивованістю, усвідомленістю; компоненти психологічного змісту діяльності – це предмет, засоби, способи, продукт, результат, а зовнішньої структури – дії, операції. Об'єднання видів діяльності на основі її характеристик, а також структури та функцій забезпечить пізнання педагогічної системи як цілісного об'єкта, що може бути використаною в процесі розробки технології навчання.

Макроструктура технології навчання включає мету, підготовку до навчання (орієнтувальний етап), процес навчання (пізнання об'єкта та його перетворення), контроль його результатів (розвиток суб'єкта, пізнання об'єкта, перетворення). Підготовка до навчання має забезпечити суб'єктність учня (усвідомлення суб'єктом діяльності), предметність (визначення об'єкта діяльності), активність (зацікавленість проблемами, пов'язаними з об'єктом, бажання вирішити їх), цілеспрямованість (визначення конкретних цілей вивчення дисципліни, теми, питання), мотивованість (потреба, що знайшла себе в предметі), усвідомленість необхідності вивчення матеріалу, можливості, послідовності, рівня (репродуктивний, частково-пошуковий, творчий), наявності проблеми (через обґрунтування факторів і суперечностей), формулювання завдання. Вважаємо, що інтеграція орієнтувальної діяльності з пізнавально-перетворювальною відбувається за всіма наданими вище характеристиками (умовами).

Зв'язок видів діяльності є інтегративним, тому що:

– інтеграція здійснюється як взаємодія різнорідних, раніше розділених елементів; такими елементами є види діяльності суб'єктів педагогічної системи;

– інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями елементів, що взаємодіють; у процесі інтеграції накопичуються зв'язки між видами діяльності, виникають нові функції; наприклад, інтеграція орієнтувальної і пізнавально-перетворювальної діяльності викликала необхідність виконання функцій (підготовка до пізнання об'єкта, усвідомлення послідовності питань, необхідної літератури, рівня засвоєння (вибір схеми ООД), формулювання проблеми тощо);

– визначається основа інтеграції, якою є структура та характеристики діяльності як інваріанти; саме основа забезпечує логіку, зміст і розгортання інтегративної діяльності;

– визначається структура інтеграційного процесу у вигляді орієнтованого графа, вершинами якого є забезпечення необхідних функцій діяльності, наприклад, активності суб'єкта, його усвідомленості тощо;

– результат інтеграційного процесу являє собою інваріант – цілісність, яка може бути використаною для отримання нової цілісності.

Отже, інтеграція є засобом розвитку педагогічної науки і практики. Через інтеграцію з'являються нові об'єкти, яким притаманні емерджентні якості. Дослідник інтеграції М.К. Чапаєв вважає, що вихідним і кінцевим результатом інтеграції є людина: "Будь-яка інтеграція в педагогіці безпо-

середньо або опосередковано має своєю метою якісну трансформацію всіх сфер особистості – когнітивно-пізнавальної, емоційно-оцінної та духовно-моральної. Можна навіть сказати, що найвищою метою педагогічної інтеграції є особистість, відбудова її цілісної сутності" [6, с.63]. Аналіз точки зору М.К. Чапаєва стосовно інтеграції показує, що цей процес спрямований на формування людини як цілісності в когнітивно-пізнавальному, емоційно-оцінному та духовно-моральному аспектах. На жаль, дослідником не було розглянуто орієнтувального аспекту діяльності людини.

Інтеграція наявна на всіх рівнях педагогічної науки. На теоретичному рівні вивчається інтеграція педагогічних систем (горизонтальна: навчальних закладів різних типів; вертикальна: індивідуальна педагогічна система учня, групи, колективу тощо; сутнісна) через інтеграцію їх компонентів (цілей, принципів, змісту, методів, організаційних форм спільної діяльності суб'єктів), а також відповідних концепцій. На методологічному рівні розглядаються способи внутрішньої й зовнішньої інтеграції. Внутрішня інтеграція полягає в об'єднанні компонентів педагогічних систем на єдиній основі. Зовнішня інтеграція полягає в об'єднанні компонентів інтегрованих педагогічних систем, які відносяться до різних дисциплін. Розглянемо на прикладі способи об'єднання цілей горизонтальної, вертикальної та сутнісної педагогічних систем. Підґрунтя майбутніх інтегрованих цілей становлять цілі горизонтальної педагогічної системи, які описують результати навчання; цілі вертикальної педагогічної системи відображають особливості самостійного вивчення матеріалу, навчання в групі, колективі тощо. Це стосується технології навчання, зокрема мети, етапів і відповідних способів і засобів.

Цілі сутнісної педагогічної системи являють собою результат їх інтеграції на етапах технології навчання: орієнтувальному, пізнавально-перетворювальному та контрольно-рефлексивному. Орієнтувальний етап технології має на меті усвідомлення студентами необхідності, можливості, послідовності вивчення матеріалу дисципліни (теми). Щоб довести необхідність вивчення, слід ознайомитися з тим, до якої сукупності відноситься дисципліна. Якщо це спеціальна дисципліна, то вона може ґрунтуватися на широкому колі дисциплін, які її забезпечують, і одночасно сама вона забезпечує інші спеціальні (профільні) дисципліни, а також виконання курсових і дипломних робіт (проектів). Студент має підготуватися до вивчення дисципліни; йому в цьому стане в нагоді структурна схема міжпредметних зв'язків, яка не тільки вказує, які дисципліни її забезпечують, але й який конкретний матеріал необхідно знати, якими вміннями слід володіти для досягнення цілей навчання.

Підетап орієнтувального етапу має на меті усвідомлення послідовності тем (питань), списку літератури (наукової, навчальної, методичної тощо), рівня засвоєння (репродуктивного, частково-пошукового, творчого), результатів, які полягають у розвитку суб'єкта діяльності (мовлення, мислення, уяви, пам'яті), а також у пізнанні й перетворенні об'єкта. До орієнтувального етапу входить також формулювання проблеми. Методологіч-

ною основою є факторний аналіз, який полягає в обґрунтуванні факторів, виявленні суперечностей і, нарешті, усвідомленні проблеми, яку необхідно вирішити в процесі пізнання об'єкта.

Підетап вибору схеми орієнтувальної основи дій (далі – ООД) ґрунтується на концепції П.Я. Гальперіна, розвинутій Н.Ф. Тализіною, згідно з якою учень може вибрати для себе один з декількох варіантів схем. Ученими встановлено, що можливості цілеспрямованого управління навчанням суттєво збільшуються, якщо весь процес поділено на етапи: мотиваційний, складання схеми ООД, виконання дії в матеріальній або матеріалізованій формах, етап зовнішньомовних дій, виконання дії у зовнішній мові в думці, етап розумових дій [2]. Орієнтувальна основа дії може бути повною, неповною, надлишковою. Типи ООД виділено відповідно до відмінностей у спільності, повноті та способі її отримання [7, табл. 7.1, с. 150]. Аналіз табл. 7.1 показує: якщо маємо повний склад умов, вони отримані самостійно на основі відомого способу, спільність – загальна, то характеристиками процесу є швидкість, безпомилковість, сформована дія – більш стала, наявна широта перенесення сфери дії. Н.Ф. Тализіною експериментально було доведено, що в учня формується теоретичне мислення на рівні сутності, якщо він використовує третій тип ООД (відповідна діяльність відноситься до навчально-творчої) [5].

На практичному рівні інтеграція компонентів кожної з педагогічних систем ґрунтується на результатах, отриманих на попередніх рівнях (теоретичному, методологічному). Учені-дослідники М.А. Галагузова, Ю.М. Галагузова, які розглядали проблему інтегративно-диференційованої професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери, вважають, що "на практичному рівні, головним чином, спостерігається інтеграція компонентів змісту освіти, що супроводжується зростанням системності й ущільненості знань учнів. Своє реальне втілення воно знаходить у створенні, наприклад, інтегрованих курсів" [1, с. 57]. Аналіз показує, що автори праві стосовно інтеграції змісту освіти, результатом якої є інтегровані курси. Але інтеграції лише одного компонента педагогічної системи – змісту освіти – недостатньо. Подібна операція, на нашу думку, не може бути названа інтеграцією. Необхідно отримати інтегровані цілі, педагогічні принципи, зміст, методи і форми діяльності. У такому разі результатом інтеграції буде цілісність, яку можна розглядати як підґрунтя розробки технології навчання певної інтегрованої дисципліни.

Таким чином, розглянувши сутнісні характеристики багатовимірної інтеграції, робимо висновок, що вона є засобом розвитку теорії, методології та практики сучасної педагогіки. Інтеграція педагогічних систем, диференційованих на горизонтальну, вертикальну та сутнісну, приводить до появи нової, інтегрованої педагогічної системи з інтегрованими цілями, принципами, змістом тощо. Слід розробити концепції інтеграції кожного компонента педагогічної системи, обґрунтувавши загальну основу інтеграції.

Методологічний рівень забезпечує застосування способів інтеграції компонентів багатовимірної педагогічної системи. Як показало дослідження, результати якого подано вище, компоненти багатовимірної педагогічної системи є засобами організації, управління, спілкування. Наприклад, інтегровані цілі забезпечують усвідомлення учнем необхідності, можливості, послідовності навчання дисципліни (теми), а також обґрунтування проблеми і вибір схеми ООД. Для цього системоутворювальним фактором, що впливає на особистість учня, є організація.

Практичний рівень інтеграції педагогічних систем дає змогу використати здобутки попередніх рівнів (теоретичного, методологічного) для розробки технології та методики навчання. Відповідно до концепції поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна, управління навчальною діяльністю передбачає розділення всього процесу (від постановки мети до отримання результату) на етапи: орієнтувальний, пізнавально-перетворювальний і контрольно-рефлексивний. Кожен з етапів, у свою чергу, поділяється на підетапи. Організація як вплив на особистість, управління як вплив на діяльність і спілкування між суб'єктами в прямому й зворотному напрямах здійснюються за допомогою певних засобів. Наприклад, на орієнтувальному етапі застосовується: навчальний план спеціальності, його моделі у вигляді матриці або графа, структурні схеми міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків дисципліни, дерево цілей, структурна схема системи принципів, модель змісту освіти, алгоритм реалізації факторного аналізу, схеми орієнтувальної основи дій, моделі вивчаємих об'єктів: лінгвістична, множинна, графова, матрична, структурно-функціональна тощо.

Розгляд рівнів інтеграції (теоретичного, методологічного, практичного) дає змогу перейти від сутнісних характеристик інтегративного процесу до обґрунтування його змісту. Логічну основу процесу становить програма, яка включає мету, етапи, засоби, дії, процедури і результати. Елементами інтеграції можуть бути компоненти педагогічних систем (горизонтальної, вертикальної, сутнісної) – на рівні навчальної дисципліни; інтегровані педагогічні системи дисциплін, що входять до складу одного циклу; інтегровані педагогічні системи дисциплін, які входять у різні цикли з додатковим залученням позапрограмного матеріалу. Отже, за масштабами інтеграція може бути: внутрішньопредметною, міжпредметною в межах одного циклу, міжпредметною в межах двох або більше циклів.

Форми інтегративного процесу визначаються його підґрунтям і результатом:

– поняттєва має на меті інтеграцію понять і отримання комплексних утворень (соціально-педагогічна система, соціально-педагогічний процес, ситуація спільної продуктивної діяльності тощо);

– діяльнісна (об'єднання різних способів діяльності в процесі здійснення різних її видів);

– світоглядна (об'єднання наукових фактів для здійснення аспектного аналізу об'єкта, а також концепцій, гіпотез, законів, теорій – для розкриття єдиної картини світу, дослідження явищ культури тощо).

До компонентів, які інтегруються, слід віднести такі: поняття, що описують різні боки об'єктів, що вивчаються, види і способи діяльності, наукові факти, концепції, гіпотези, теорії (гносеологія та епістемологія як теорії пізнання, теорія управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів тощо).

Рівні інтегративного процесу відображають ступінь зміни змісту, методів, форм діяльності, цілей, принципів з метою досягнення узгодженості, системності, ущільненості (змісту освіти), організованості (методів і форм спільної діяльності), цілісності (педагогічних систем, технологій навчання тощо). Ряд учених використовує словосполучення – підвищення рівня цілісності (Б.А. Ахлібінський, В.Г. Афанасьєв) як перехід від нижчого рівня до більш високого.

У діалектиці процесів диференціації й інтеграції новим є їх діалектична єдність і взаємопроникнення, тобто диференціація здійснюється через інтеграцію, а інтеграція можлива лише на основі диференціації. Якщо диференціація пов'язана здебільшого з аналітичним боком процесу пізнання, з його рухом від конкретного до абстрактного, з переважанням методу аналізу, зокрема багатовимірного, то інтеграція – із синтетичним боком, зі сходженням пізнання від абстрактного до конкретного. Тут домінантними є методи синтезу, дедукції, узагальнення тощо. У сучасних умовах, на думку багатьох учених, провідним є інтегративний процес, що пов'язано зі зростанням логіко-методологічної єдності наукового знання. Процес диференціації загальної педагогіки активно відбувався із середини XX ст. і привів до виникнення таких наук, як педагогіка вищої школи, соціальна педагогіка тощо. Нові науки є зараз дуже затребуваними, вони швидко розвиваються в напрямі формування теоретико-методологічних засад. Інтеграція педагогічних наук ґрунтується на цих засадах, що виявляються у виникненні інваріантів (педагогічна система, технологія здійснення педагогічного процесу тощо), застосуванні методів формалізації, математизації, що проявляється в широкому використанні методу моделювання. Виникають нові види та рівні інтеграції: субстанціональна, системно-структурна, функціональна, інформаційна тощо.

Висновки. Як показало дослідження, в педагогічній системі вищої школи відбувається процес багатовимірної інтеграції, який є засобом розвитку педагогічної науки та практики. Інтеграція наявна на всіх рівнях: теоретичному, методологічному та практичному. Інтеграція педагогічних систем, диференційованих на горизонтальну, вертикальну і сутнісну, приводить до появи нової, інтегрованої педагогічної системи, що є підґрунтям розробки інваріанту – технології педагогічного процесу.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку концептуальних засад багатовимірної інтеграції педагогічних об'єктів (на матеріалі вищої школи).

Література

1. Галагузова М.А. Интегративно-дифференцированная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : монография / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М. : Владос, 2010. – 224 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в современной психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
3. Гершунський Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Своершенство, 1998. – 608 с.
4. Дмитренко Т.О. Педагогічний процес: багатовимірний аналіз / Т.О. Дмитренко // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. пр. – Х. : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2009. – С. 11–19.
5. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
6. Чапаев Н.К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистско-педагогический аспект / Н.К. Чапаев // Понятийно-терминологический аспект педагогики и образования / [отв. ред. Е.В. Ткаченко]. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – С. 61–78.
7. Яресько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів / К.В. Яресько. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

ДОБРОДУБ Є.З.

НАВИЧКИ І ЗНАННЯ, НАБУТІ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сьогодні молоді фахівці з фізичного виховання і спорту після закінчення навчання у вищому навчальному закладі, розпочинаючи професійну діяльність, нерідко стикаються з проблемою практичного застосування здобутих знань [2].

Для ознайомлювальної та педагогічної практики важливо виділити ту частину роботи, де практиканти проявляють себе як інструктори з фізичного виховання, водночас приділити увагу комунікативному аспекту, який необхідний у спортивних колективах.

Тому з’явилася необхідність виділити всі складові знань і вмінь студентів-практикантів і використати набуте під час педагогічної практики, а потім зробити основою для професійної діяльності молодих фахівців.

У вищих навчальних закладах України при підготовці фахівців з фізичного виховання і спорту викладаються багатопрофільні дисципліни, що дають змогу здобути базові знання, необхідні майбутнім фахівцям під час проходження педагогічних практик, а також у їх подальшій професійній діяльності. Такими навчальними дисциплінами є “Педагогіка”, “Психологія”, “Теорія і практика викладання гімнастики”, “Теорія і практика викладання спортивних ігор”, “Теорія і практика викладання легкої атлетики”, “Атлетизм”, “Теорія і практика фізичного виховання”.

Практична діяльність спеціаліста з фізичної культури містить у собі не тільки знання та рухові навички, які він опановує під час навчання, а й

передбачають набуття знань і вмінь передавати їх тим, з ким вони займаються; а також важливим компонентом педагогічної роботи є вміння контролювати і коректувати правильність виконання рухів, елементів і рухових композицій. Розмірковуючи таким чином, ми виділили три основні складові знань і вмінь, необхідних студенту, який навчається на спеціаліста з фізичного виховання та спорту:

1) вміння володіти руховими навичками на рівні наочного показу (розглядаємо як практичні знання);

2) вміння передати набуті напрацювання і навички (педагогічні знання);

3) вміння спілкуватися і взаємодіяти з людьми (психологічні знання).

Результат практичних знань можна спостерігати за оцінками, отриманими з дисциплін, які включені в програму підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту, таких як: “Теорія та методика викладання гімнастики”, “Теорія та методика викладання легкої атлетики”, “Теорія і методика спортивних ігор”, “Атлетизм”. Молодий фахівець повинен якісно демонструвати вправи, які включені до шкільної програми.

Для того, щоб визначити рівень необхідних педагогічних знань, необхідно розглянути різні тлумачення терміна “педагогіка”. С.І. Ожегов та Н.Ю. Шведова розглядають поняття “педагогіка” як науку про виховання та навчання [5]. У новому словнику української мови професор Т.Ф. Єфремова характеризує педагогіку як наукову дисципліну про виховання та навчання, навчальний предмет, що містить теоретичні основи цієї наукової дисципліни [4]. У підручнику з педагогіки дається таке визначення педагогіки: це наука про цілеспрямований процес передачі людського досвіду і підготовки підростаючого покоління до життя і діяльності [3]. На наш погляд, таке визначення найбільш чітко відображає вимоги, які застосовуються до молодого фахівця; тому тим, хто викладає у вищих навчальних закладах, необхідно акцентувати особливу увагу на вмінні студентів саме передавати здобуті практичні знання.

Для того, щоб передача здобутих знань була найбільш ефективною, необхідно розглядати володіння такими психологічними навичками, як уміння спеціаліста спілкуватися з контингентом, на який спрямований вплив молодого спеціаліста. С.І. Ожегов та Н.Ю. Шведова трактують психологію як науку, що вивчає процеси і закономірності психічної діяльності людини [5]. Професор Т.Ф. Єфремова визначає психологію як наукову дисципліну, що вивчає процеси і закономірності психічної діяльності людини; сукупність психічних процесів в умовах певних видів діяльності в певному стані [4]. Спираючись на ці визначення, слід розглядати психологічні знання молодих фахівців як навички спілкування не тільки з однією людиною, а і з колективом у цілому, а також як уміння передбачати можливі конфліктні ситуації, що сприятиме реалізації педагогічних і практичних знань.

Об’єктивну характеристику стану загальнопедагогічної підготовки вчителя можна дати, розглядаючи структуру підготовки, зміст і методи су-

часної вищої педагогічної школи, а також оцінюючи якість роботи молодих учителів – випускників педвузів [1].

Фахівець повинен володіти навичками демонстрації, умінням пояснити, навчити і коректувати виконання завдань серед тих, з ким займається, а також виявити вміння контактувати з ними. До того ж він повинен – вміти використовувати всі здобуті вміння та навички в комплексі й узгоджено.

Мета статті – проаналізувати стан розробленості питання предметної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту; порівняти результати оцінювання студентів під час навчання і під час проходження практики.

Аналіз оцінок, отриманих студентами протягом трьох навчальних років на заліках та іспитах, показав, що переважає середній рівень успішності студентів: 80% випадків – оцінка "C". Однак рівень знань теоретичних дисциплін помітно нижче рівня знань практичних дисциплін (70% оцінка "D"). Тобто студенти значно краще виконують різні рухи і комбінації зі спортивних дисциплін, які входять у шкільну програму, ніж можуть застосувати теоретичні знання, набуті після проходження навчального курсу.

Ми підготували опитування, яке базується на тестах, що використовуються для анкетування вчителів, і яке адаптоване під контингент студентів, що проходять практику [6].

У таблиці наведено результати опитування студентів третього курсу в період проходження педагогічної практики, а також думки фахівців з фізичної культури і спорту, що мають педагогічний стаж не менше ніж 10 років.

Таблиця

Показники ранжування вмінь і навичок, якими повинні володіти майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту

Уміння та навички	Думка педагогів-фахівців	Думка студентів	
		до практики	після практики
проводити розминку різними способами	Немає сенсу виносити окремо	1	Немає сенсу виносити окремо
проводити урок фізичної культури	1	2	1
планувати заняття	3	3	2
знаходити свої помилки	4	4	4
рецензувати уроки фізичної культури	6	5	5
спілкуватися і взаємодіяти з тими, з ким проводиться заняття	2	6	3
передбачити майбутні конфлікти	5	7	6
римиряти конфліктуючі сторони		8	

Опитування педагогів зі стажем показало, що для проведення повноцінного уроку серед тих, з ким займається молодий викладач-практикант, необхідно оволодіти навичками проведення уроку як цілісного заняття.

Цілісне заняття складається з трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Володіння лише частиною або відсутність однієї зі складових частин уроку не дає змоги планувати і, як наслідок, проводити цілісне заняття. Тому одне із завдань – це навчити майбутнього фахівця фізичного виховання і спорту проводити і планувати цілісні заняття.

Однак для того, щоб навчити студента спеціальності "Фізичне виховання і спорт" проводити цілісне заняття за навчальною програмою, його необхідно навчити вести окремі частини заняття. І тільки після того, як студент оволодіє вмінням проводити заняття окремими частинами, його можна допустити до проведення цілісного заняття. Виходячи з цього, студенти під час опитування висловили думку, що вміння проводити розминку необхідно винести на перше місце і тільки потім – вміння проводити заняття.

Фахівці ж, які керують практикою студентів, підкреслюють важливість вміння проводити заняття. При цьому перш, ніж розпочати роботу з учнями, студент повинен досконало оволодіти вмінням спілкуватися і взаємодіяти з тими, з ким займається.

Опитування студентів до початку практики показало, що навички взаємодії з тими, з ким проводиться заняття, посіли 6-те місце. Після проходження практики думка змінилася. Студенти віддають "вмінню спілкуватися і взаємодіяти з тими, з ким проводиться заняття" більш важливе значення і перемістили його на 2-ге місце.

Зміна ранжування компонентів навчання, наведених в анкеті, після проходження студентами практики показала, що студенти спеціальності "Фізичне виховання і спорт" спочатку не надавали значення вмінню, спілкування і взаємодії з тими, хто займається. Практика, під час якої їм довелося використовувати свій досвід, внесла помітні корективи в їхні погляди. Вони побачили, що обрана ними професія передбачає вміння навчити іншу людину і передати їй свої знання, а не тільки можливість поліпшити свою професійну фізичну підготовку.

Фахівці зі стажем на 3-тє місце поставили вміння планувати заняття. Студенти таке вміння спочатку (до проходження педагогічної практики) також поставили на 3-тє місце, а ось після проходження практики перенесли планування заняття на 2-ге місце. Виявилося, що фахівцям-початківцям досить складно контролювати час, відведений на заняття. Студенти під час проведення заняття не відчувають тимчасових пауз, проміжків між повторами комбінацій. Унаслідок цього, в них виникає розгубленість щодо подальших дій, що зумовлює відхилення від заздалегідь запланованого ходу заняття. Виходячи з цього, на наш погляд, у процесі навчання слід особливу увагу приділяти розвитку в студентів почуття "володіння часом". Для цього вони повинні точно знати: скільки часу потрібно для виконання ко-

жної рухової дії або комбінації, а також – скільки часу достатньо для паузи між повторами вправ.

І досвідчені фахівці, і студенти на 4-те місце поставили вміння контролювати свої помилки. Дійсно: тренер, який може виявляти свої помилки, і здатний їх виправляти, може професійно розвиватися.

Педагоги 5-м рангом відзначили таке вміння, як "передбачати й примиряти конфлікти". Студенти, не маючи досвіду спілкування з великою кількістю людей, до початку і після проходження практики таке важливе вміння поставили на останні 7-ме і 8-ме місця. На наш погляд, це свідчить не тільки про відсутність практичного досвіду. Доки студент буде зазнавати труднощів у проведенні та плануванні уроку, при цьому не навчиться одночасно аналізувати і контролювати психологічну атмосферу в групі, неможливо якісно провести заняття, заздалегідь не вивчаючи всі складові окремо!

Уміння "рецензувати урок фізичної культури" педагоги поставили на останнє місце, а студенти і до, і після педагогічної практики поставили рецензування на 5-те місце. Це, можливо, пов'язано з тим, що під час проходження навчання у вищому навчальному закладі студентам прищеплюють навички проведення рецензування, і цей досвід вони опановують, удосконалюючись із року в рік. Це дуже добре, оскільки воно пов'язане з умінням аналізувати, помічати і виправляти помилки або неточності в роботі один одного, що є найважливішим елементом аналітичного навчання студентів-педагогів.

Висновки. Аналіз доступних джерел літератури показав, що проблема підготовки студентів спеціальності "Фізичне виховання і спорт" залишається актуальною. Програма вищих навчальних педагогічних закладів дає студентам велику теоретичну і практичну підготовку, проте поєднання здобутих знань і реалізація їх у самостійній практиці викликають деякі труднощі.

Анкетування показало, що до проходження педагогічної практики студенти спеціальності "Фізичне виховання і спорт" не сприймають здобуті знання та навички як особисті досягнення, тоді як професійна діяльність фахівця з фізичного виховання та спорту спрямована на навчання групи, з якою проводиться заняття.

Підбваючи підсумки, необхідно виділити таке:

– для того, щоб підготувати кваліфікованого фахівця, здатного розпочати викладацьку діяльність професійно, грамотно і результативно, важливо вже на ранніх етапах навчання надавати студентам можливість набути навичок інструктора, тобто навчати самостійного керування тренувальним процесом;

– із самого початку навчального курсу бажано визначити і проводити заняття не тільки з позиції "студент, який тільки навчається", а вивести навчання на рівень "студент як викладач-інструктор";

– для досягнення поставленої мети студентам з найперших занять слід надавати можливість під час практичних занять самим проводити як

окремі частини, так і цілісне заняття взагалі, при цьому практикуватися не тільки на студентах своєї спеціальності, а й удосконалювати цей досвід на групах інших непрофільних спеціальностей.

Такий підхід, на нашу думку, відразу підвищить рівень професіоналізму і спрямує розвиток майбутніх фахівців у необхідне русло – на практичне застосування здобутих знань.

Подальші дослідження будуть спрямовані на поліпшення та вдосконалення педагогічної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту, необхідні в їх професійній діяльності.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Ареф'єва Л.П. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах сучасної парадигми освіти / Л.П. Ареф'єва // Науково-педагогічні проблеми фізичної культури, фізична культура і спорт. − 2011. – Вип. 10. − С. 19−23.
3. Бордовская. Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер,2000. – 304 с.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского язика / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 1999.
6. Энциклопедия современного учителя. – М. : Астрель : Олимп : АСТ, 2000. – 336 с.

ДЯЧЕНКО М.Д.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТА

Життя сьогодні висуває нові вимоги до підготовки фахівців, які не лише функціонально готові до професійної діяльності, а й здатні до творчого планетарного мислення. Наразі гостро постає потреба в інтелектуально ініціативних, духовно вільних і культурних особистостях, оригінальних мислителях зі свіжими, неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення.

Суспільство потребує конкурентоспроможних творчих представників ЗМІ, оскільки "наростають творчі вимоги до журналістів" [14, с. 234], а сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від них не лише мобільності, комунікабельності, оперативності, а й уміння творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя.

Актуальність порушеної у статті проблеми підкреслюється соціальною потребою у творчих журналістах та удосконаленням системи розвитку творчої активності студента-журналіста у процесі професійного навчання, що визначило тему статті, а її метою стало висвітлення наукових поглядів

на процес творчості, теоретичне обґрунтування питання розвитку творчої активності студента як одного з факторів формування творчої особистості та визначення взаємозв'язку між розвитком творчої активності майбутнього журналіста і його професійною самосвідомістю.

Проблема творчості стала предметом дослідження багатьох учених: М. Бахтіна, В. Біблер, Д. Богоявленської, Г. Буша, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, Б. Кедрова, О. Лука, І. Манохи, В. Моляко, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Роменця, З. Сіверс, В. Степуна, В. Століна, Е. Торранса, А. Шумиліна та ін.

Розкриттю педагогічних і психолого-педагогічних аспектів творчого розвитку та самореалізації особистості присвячені наукові розвідки Б. Ананьєва, В. Андреєва, Р. Брушлинського, Л. Дроздікової, В. Загвязинського, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, В. Риндак, Ю. Сенько, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Сущенко, В. Татенка, Т. Шамової, Н. Яковлєвої.

Специфіку журналістської творчості досліджували В. Здоровега, О. Дорощук, М. Кім, І. Михайлин, О. Нерух, В. Олешко, О. Самарцев, Л. Світич, Ю. Шаповал, проте ще недостатньо уваги приділяється дослідженню творчої активності майбутнього журналіста, яка сприяє розвитку його творчої особистості та підготовки до реалізації ним свого духовно-творчого потенціалу.

Творчість трактують по-різному: як фундаментальну властивість людини – створення нового, вищий рівень пізнання та пристосування людини до навколишнього середовища [15, с. 5], як чинник і передумову свободи людини [3, с. 142], процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних та духовних цінностей, і яка оцінюється за своєю соціальною значущістю, новизною, оригінальністю, неповторністю, унікальністю. Це – вища форма активності та самостійності діяльності людини, це – мислення, хоча термін "діяльність" тут, мабуть, використовується для позначення зовнішньої активності суб'єкта творчості, оскільки мислення – це внутрішня активність, яка до того ж може входити в діяльність [17, с. 90].

Питання творчої активності студентів і роль творчості в їх професійно-творчому саморозвитку під час навчально-виховного процесу вивчали В. Андреєв, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, О. Пєхота, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Психологічне обґрунтування творчої активності знаходимо в працях Б. Ананьєва, О. Бодальова, У. Джемса, О. Ковальова, Г. Костюка, Ж. Піаже, С. Рубінштейна та ін.

Такі дослідники, як Л. Виготський, С. Гончаренко, Ю. Кулюткін, Р. Лазарєв, В. Лозова, Н. Палеха, Н. Половнікова, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Т. Шамова, Г. Щукіна, творчу активність вважають визначальною якістю творчої особистості; це, на їх думку, – інтегративна характеристика, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення в структу-

рі особистості (творчі потреби, мотиви, вимоги), а з іншого – знаходять своє вираження якісні зміни в її діяльності.

У дослідженнях Г. Костюка вказано на провідну роль “саморуху”, спонтанної творчої активності у формуванні та самотворенні особистості, розкрито механізми саморозвитку та саморегуляції (як самооцінка, образ “Я”).

На зв’язку між творчістю та саморозвитком особистості наголошували К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Ф. Баррон, Г. Батищев, М. Бердяєв, В. Біблер, В. Дружинін, А. Маслоу, І. Маноха, А. Меренков, Я. Пономарьов, Л. Попов, К. Роджерс, Н. Роджерс, З. Сіверс, Т. Титаренко, М. Ярошевський.

Проблему самосвідомості вивчали багато вітчизняних і зарубіжних психологів (А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков та ін.). Методологічні аспекти формування самосвідомості як частини загальної проблеми розвитку особистості розглядали Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв, В. Мухіна, С. Рубінштейн, О. Спіркін, І. Чеснокова, Є. Шорохова; на взаємозв’язок процесів самопізнання та пізнання вказували О. Бодальов, Р. Максимова, Г. Розен; особливості самооцінки та її зв’язку з оцінками оточуючих розглядали Н. Анкудінова, А. Ліпкіна, В. Магун, Є. Савонько, В. Сафін; закономірностям розвитку професійної самосвідомості присвячені наукові розвідки В. Козієва, Ю. Кулюткіна, Г. Метельського та ін.

Значний внесок у розробку питання зробили Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Чамата, І. Чеснокова, які вважали самосвідомість однією з внутрішніх умов розвитку особистості. Генезис самосвідомості впродовж різних вікових періодів досліджували Л. Божович, М. Боришевський, Д. Ельконін, І. Кон, В. Лісовський, Л. Подоляк. Прихильниками принципу єдності свідомості й діяльності особистості є О. Здравомислов, В. Мясищев, В. Тугаринов, О. Дробницький, М. Каган, В. Ядов та ін.

Тлумачення терміна “самосвідомість”, яке подано в “Енциклопедії освіти”, розкриває його значення як усвідомлення індивідом себе як автора і творця власних дій, суб’єкта життєтворчості з неповторними фізичними та духовними якостями, потребами та здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної та групової належності в системі суспільних відносин.

На думку російської дослідниці, психолога Ю. Гіппенрейтер, “пошук сенсу життя є однією з найважливіших функцій самосвідомості, що зумовлюють повноцінну реалізацію особистості” [5, с. 319].

Аналіз досліджень учених дає змогу стверджувати, що невід’ємною складовою професійного самовизначення майбутнього журналіста є його професійна самосвідомість: усвідомлення особистістю себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності; усвідомлення соціальної ролі журналіста в планетарному масштабі; усвідомлення власних уподобань, нахилів,

здібностей, рівня своєї готовності до виконання журналістських функцій; об'єктивна самооцінка.

Як зазначає сучасний журналістикознавець О. Кузнецова, "висока моральна свідомість журналіста повинна визначати його діяльність" [8]. Майбутній журналіст повинен глибоко усвідомлювати, що журналістика – це не тільки професія, а й спосіб життя і що бути журналістом – означає бути машиністом машини часу, яка робить мільйон обертів щосекунди (К. Паустовський), адже за словами словацького письменника Ж. Петана, "про світле майбутнє піклуються політики, про світле минуле – історики, про світлу сучасність – журналісти".

Соціально-економічно-політичне реформування України кардинально змінило філософію журналістської освіти. Нова стратегія надає майбутньому журналісту можливість самостійно формувати свої власні філософські й політичні позиції, свої погляди на різні суспільні процеси.

Професійна самосвідомість, на думку А. Маркової [9], є динамічним утворенням, яке постійно розвивається та розширюється. У професійній самосвідомості майбутнього журналіста формується певний збірний образ професіоналізму, що відповідає викликам часу, професіоналізм журналіста опосередкований соціальними чинниками та журналістською свідомістю.

Професійна самосвідомість виражається в єдності успішності навчально-професійної та трудової діяльності із внутрішньою задоволеністю обраним шляхом та готовністю до входження у професійне середовище, яка передбачає формування професійних якостей особистості й ціннісних орієнтацій, що характеризують обрану професію та без яких успішне професійне становлення неможливе [6].

Як стверджує О. Жирун, для формування будь-якої іншої структури особистості, для професійної самосвідомості існують свої сензитивні періоди, першим з яких є час навчання у вищому навчальному закладі. Саме в цей час майбутній фахівець засвоює й здобуває необхідні знання й уміння, що дають можливість усвідомлювати свою деяку приналежність до професійного співтовариства [7].

За визначенням, запропонованим у "Сучасному словнику літератури і журналістики", журналіст – це "представник творчої професії, у функціональні обов'язки якого входить збирання, обробка і поширення інформації через канали масової комунікації" [4, с. 205]. Як стверджують М. Гетьманець та І. Михайлин, професія журналіста надає людині широкі можливості самореалізуватися; "містить у собі елементи цілого ряду привабливих творчих професій, які самі по собі самодостатні й цікаві: письменника, режисера, актора, педагога, менеджера і навіть лікаря й психолога" [4, с. 205].

На основі професійної самосвідомості, а так само на основі активного самопізнання студента, розвиваються професійно важливі особистісні якості, які й забезпечують розвиток і формування психологічної готовності до професійної діяльності [7] через реалізацію його творчого потенціалу.

Згідно з тлумаченням, яке пропонується в найновішому культурологічному словнику, творчий потенціал – "це інтегральна категорія людини,

ядро її сутнісних сил, які виражають міру активності індивіда в процесі його самореалізації. Джерелом творчої активності людини є інформаційно-енергетичний обмін" [11, с. 318].

Творча активність виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні та нестандартні рішення, прямо пов'язаній з рівнем професіоналізму особистості. Завдання і викладача, і самого студента, на нашу думку, – розкрити й розвивати творчі здібності майбутнього журналіста.

Робота над гнучкістю мислення, перехід від особистісного творчого мислення до планетарного є ознакою творчої активності майбутнього журналіста, "мислення – це завжди пошуки й відкриття істотно нового" [2, с. 99]. "Мислять не люди як такі, і не ізольовані індивіди здійснюють процес мислення, – писав психолог К. Манхейм, – мислять люди в певних групах, які розробили специфічний стиль мислення в ході нескінченного ряду реакцій на типові ситуації, що характеризують загальну для них позицію" [5, с. 8–9].

Розвиток творчого мислення студентів, ефективне використання навчального часу, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідної роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [15, с. 24]. Вчені Г. Балл, А. Фурман, В. Моляко, А. Коваленко головним методом отримання даних про творче мислення вважають процес розв'язання творчого (проблемного) завдання, який можна розглядати як модель творчої діяльності.

Журналістське творче мислення, на думку Р. Бухарцева, "психологічно орієнтоване на пошук яскравих зіставлених обставин, асоціативне зближення яких виражає сутність тієї чи іншої життєвої ситуації й надає словесному вираженню думки високий ступінь загостреності, рельєфності, виразності, стимулюючи процес журналістської творчості в цілому" [2, с. 90].

За словами В. Олешка, "журналіст, який володіє даром слова, утілює загальне прагнення виразити свій світ і себе, і в цьому він підкоряється природному імпульсу людської натури, а водночас стає виразником тих людей, хто не уміє й не може висловитися. У такої людини схильність до самовираження набуває особливої сили, здається, що вона є необхідним додатком до її життя і ніби посилює його. Прагнення увічнити явище в якусь мить може бути увінчане небувалим творчим тріумфом" [12, с. 106].

Активність є формою вираження потреб особистості, її характеристикою як суб'єкта життєдіяльності. Вона сприяє злиттю індивіда із соціумом (ідентифікація) і виділенню, збереженню свого "Я" (автономізація), тобто є способом формування, розвитку особистості та подолання зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення. Це досягається завдяки оптимальному використанню природних здібностей і можливостей ін-

дивіда, знаходженню оптимально-індивідуального темпу життя, своєчасному включенню особистості в соціальні процеси тощо [13].

Поняття "творча активність майбутнього журналіста" включає як синтез оперативності в оцінюванні ситуації та збиранні інформації, так і здатність до інтерпретації, до творчого підходу у вирішенні навчальних і професійних завдань, лідерство думок і поглядів. Прагнення майбутнього журналіста бути лідером у групі ровесників можна розглядати як виявлення лідерських рис журналіста, на що звертав увагу журналістикознавець І. Дзялошинський у книзі "Журналист в посттоталитарную эпоху".

Для розвитку творчої активності студентів необхідно організувати їх навчальну діяльність з орієнтацією на самонавчання, на самостійне отримання нової інформації. Самонавчання як складова саморозвитку особистості й творча активність діалектично взаємозалежні: виявляючи активність і застосовуючи зусилля, людина навчає себе з участю інших людей.

У педагогіці самонавчання – це глибоко усвідомлена творча діяльність з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної й інших видів діяльності, набуття на цій базі необхідних знань, навичок і вмінь, формування рис, які забезпечують саморозвиток особистості.

Процес самонавчання сприяє формуванню самостійності майбутнього журналіста. Передумовою високого рівня самонавчання та творчої активності студентів є комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності, їх саморозвитку дасть змогу підвищити рівень такою мірою, яка забезпечить їхнє подальше професійне й особистісне зростання.

В основі самоосвіти лежить процес самонавчання, що забезпечує не тільки оволодіння способами набуття необхідних знань, а й формування самостійності як професійно значущої риси особистості. Тому одним з найважливіших завдань вищої школи сьогодні стає формування готовності майбутніх фахівців до самонавчання та прояву творчої активності.

Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних і регулятивних дій, що розуміється як спосіб набуття нових знань і соціальної орієнтації, як риса інтелектуального розвитку. У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, і результатом самонавчальної діяльності, оскільки самонавчання як один із проявів творчої активності – інтегративної риси особистості – це єдиний процес, в основі якого лежать самостійність як базова риса особистості й домінування пізнавальної мотивації.

Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення та самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає їй піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання та проблеми.

Самовдосконалення завжди пов'язується з усвідомленням необхідності успішно працювати на користь суспільства. "А останнє потребує вироблення проекту щодо розвитку творчого потенціалу, чіткого визначення й усвідомлення цілей самовдосконалення" [16, с. 52].

Для розвитку творчої активності майбутніх журналістів, за нашим переконанням, необхідно створювати педагогічні умови, що сприяють розвитку особистості студента та підвищенню рівня його творчої активності як одного з показників його особистісного творчого зростання.

Створення педагогічно комфортного журналістського середовища, розвиток самоврядування науково-педагогічних і студентських колективів є передумовами для розвитку творчої активності студентів і викладачів, що, у свою чергу, вимагає посилення особистої відповідальності кожного викладача за виховання творчої особистості.

Формування творчих майбутніх журналістів здатних повноцінно використовувати власний творчий потенціал наразі є актуальною проблемою, яка потребує серйозного підходу та чіткої координації спільної діяльності всіх учасників навчального процесу.

Для набуття досвіду творчого пошуку слід організовувати творчий пошук шляхів розв'язання проблеми. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення, адже навчання творчості відбувається головним чином на проблемах, уже вирішених суспільством.

Умовами розвитку творчої активності є й домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності. Перша умова виконується, якщо зусилля педагога спрямовані на розвиток внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності, які активізують розумові здібності, стимулюють вихід за межі поставленого завдання.

Друга ж умова забезпечується спрямованістю учасників процесу навчання на творчість. Тоді обов'язкові репродуктивні дії є частиною власне творчого процесу, який у навчанні розуміється не тільки як освоєння механізмів діяльності, а й як процес формування необхідних для творчості особистісних рис.

Реалізації вищезгаданих умов може сприяти відкриття творчих лабораторій, експериментальних майданчиків, розробка системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор, під час яких кожен студент-журналіст міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу індивідуальність, саморозвиватися та самовдосконалюватися, що особливо важливо для майбутньої професійної діяльності в журналістиці.

Критеріями творчої активності студентів-журналістів може бути розумова, професійна і соціальна активність. Під розумовою активністю журналіста мається на увазі швидкість в аналізі інформації, оперативність в інтерпретації інформації та інші якості, пов'язані з інтелектуальною працею журналіста в процесі підготовки інформаційного продукту. Під професійною активністю можна розуміти прагнення журналіста виконувати свої професійні обов'язки в поширенні інформаційного продукту; під соціальною активністю – риси лідерства, ініціативності в журналістському середовищі та співтоваристві.

Схильність до самовираження в майбутнього журналіста “набуває особливої сили, здається, що вона є необхідним додатком до його життя і ніби посилює його” [12, с. 106].

Отже, розвиток творчої особистості майбутнього журналіста тісно пов’язаний з урахуванням критеріїв її актуалізації, серед яких – творча активність, творчий саморозвиток, самоорганізація творчої самостійності, розширення самосвідомості, прагнення до самовиявлення, самоствердження, самовдосконалення, що здатні стимулювати й регулювати творчу діяльність майбутнього фахівця.

У процесі професійної підготовки студентів значна роль належить формуванню усвідомленої готовності до постійного саморозвитку, творчої самореалізації та професійного самовдосконалення в умовах особливого журналістського середовища, максимально наближеного до виробничо-професійного.

Ефективність діяльності майбутнього журналіста значною мірою визначатиметься не тільки рівнем його професійного вміння, а й ступенем професійної свідомості й самосвідомості особистості, ставленням до своєї професії, адже успішна діяльність журналіста залежить і від того, наскільки журналіст сам усвідомлює себе журналістом.

Незважаючи на те, що сьогодні інформаційні технології пронизують усі сфери суспільного життя, журналістика все таки повинна залишатися творчою професією, бо, за словами українського журналістикознавця І. Михайлина, «поки спеціальність “журналістика” не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно» [10, с. 7]. Ось чому необхідний і творчий підхід до професійної підготовки журналістів, до розвитку їх професійно-творчої активності ще у студентські роки.

Професійна самосвідомість майбутнього журналіста, в якій формується певний збірний образ професіоналізму, що відповідає вимогам часу, сприяє сформованості професійних умінь, розвитку творчої активності в навчально-професійній діяльності, самоаналізу, самоосвіті, творчому самовираженню, самореалізації та самовдосконаленню.

Література

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М., 1979. – 230 с.

2. Бухарцев Р.Г. Творческий потенциал журналиста / Р.Г. Бухарцев. – М. : Мысль, 1985. – 140 с.

3. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю.А. Гагин. – 2-е изд. – СПб., СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.

4. Гетьманець М.Ф. Сучасний словник літератури і журналістики / М.Ф. Гетьманець, І.Л. Михайлин. – Х. : Прапор, 2009. – 384 с.

5. Гиппенрейтер Ю.Б. Ввведение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2000. – 332 с.

6. Жирун О.А. До проблеми професійного становлення майбутніх редакторів / О.А. Жирун // Теоретичні та прикладні проблеми психології і педагогіки. – 2004. – № 1 (6). – С. 79–84.

7. Жирун О.А. Вплив психологічної готовності до професійної діяльності та формування професійної самосвідомості студентів-редакторів [Електронний ресурс] / О.А. Жирун. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009–1/06_Gurin.pd.

8. Кузнецова О.Д. Ціннісно-етичне регулювання журналістської діяльності в Україні : автореф. дис. … д-ра філол. наук : 10.01.08 / О.Д. Кузнецова ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1999. – 40 с.

9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

10. Михайлин І.Л. Журналістика як творчість і журналістика як технології / І.Л. Михайлин // Методика викладання історико-журналістських дисциплін і професійні потреби : матер. секційного засідання / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – С. 5–7.

11. Новейший культурологичекий словарь: термины, биографические справки, иллюстрации / [авт.-сост.: В.Д. Лихвар, Е.А. Подольская, Д.Е. Погорелый]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 411 с.

12. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” – серия “Практическая журналистика” / В.Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

13. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : навч. посіб. – 2-ге вид., доп. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с.

14. Москаленко А.З. Основи інформаційної діяльності : підручник / А.З. Москаленко, Л.В. Губерський, В.Ф. Іванов. – К., 1999. – 634 с.

15. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.

16. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.

17. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Межериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2009. – 448 с.

ЄРМОЛЕНКО А.О.

КОМП’ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Впровадження комп’ютерних технологій в усі сфери життя людини змінює роль учителя й тому викликає необхідність у створенні нових педагогічних прийомів і нових підходів до підготовки майбутніх педагогів. Успіх впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній процес залежатиме від здатності вчителів застосовувати нові технології, розвивати нові форми та методи навчання. Принципово важливими для майбутнього вчителя є його професійне вдосконалення, зокрема, формування комп’ютерної компетентності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності застосування комп’ютерних технологій в освітньому процесі та формуванні комп’ютерної грамотності майбутніх вчителів історії.

Рівень розвитку нашої держави значною мірою визначається рівнем розвитку освіти, яка повинна на теперішньому етапі швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, позбавляючись шляхом проведення кар-

динальних реформ притаманного теперішній освіті консерватизму. Одним з важливих чинників реформування освіти є її інформатизація та комп'ютеризація. Побудова ефективних систем інформатизації освіти з урахуванням світового досвіду, особливостей і реалій стану вітчизняної освіти – одна з актуальних і важливих наукових і практичних проблем [1].

Входження інформаційно-комунікаційних технологій у різні сфери діяльності людини не оминає й галузь освіти. У зв'язку із цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного викладача на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, готовність використовувати ІКТ як допоміжний навчальний ресурс. Законами України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки", "Про освіту", "Про вищу освіту", Національною доктриною розвитку освіти України в XXI ст. [4] та іншими офіційними документами передбачається забезпечення ефективного впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх освітніх рівнях та формах навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що предметом досліджень багатьох учених є педагогічний потенціал інформаційно-комунікативних та комп'ютерних технологій. Зокрема, проблеми формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів висвітлені у працях Л. Бабенко, Б. Гершунського, А. Єршова, М. Жалдака, А. Каджаспірова, С. Маркова, Н. Ничкало, О. Пєхоти, Г. Селевка та інших. Психолого-педагогічним аспектам використання інформаційних технологій у навчальному процесі присвячені праці В. Беспалька, О. Леонтьєва, Ю. Машбніца, В. Рубцова, які засвідчують необхідність впровадження інформаційних технологій у підготовку майбутніх учителів.

На сучасному етапі інформатизації суспільства комп'ютерні технології виступають інструментом пізнання. Тому одним із завдань професійно технічної освіти є підготовка фахівця, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, який має знання та навички щодо пошуку, обробки та зберігання інформації, використовуючи сучасні комп'ютерні технології. Цей напрям вважається перспективним, адже в цілому професійно-технічна освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації [6; 7]. Так, С. Сисоєва зазначає, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного навального середовища, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості [7; 61]. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє повнішому оволодінню студентами системою знань та вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності студентів, допомагає формуванню відповідних професійних і особистісних якостей. Використання ІКТ в процесі професійної підготовки сучасного вчителя історії має бути комплексним та інте-

грованим, охоплювати весь курс навчання та здійснюватись під час викладання різних предметів гуманітарного циклу.

Таким чином, сучасні аспекти профільної підготовки майбутнього педагогічного фахівця з гуманітарного циклу предметів зводяться не лише до знання фахових дисциплін, а й оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями. Цілком очевидно, що комп'ютерна грамотність учителя є компонентом не тільки загальноосвітньої, а й професійної компетентності; вона є необхідною умовою ефективності його професійно-педагогічної діяльності в сучасних умовах. Інформатизація освіти неможлива без відповідної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Освоєння нових інформаційних технологій студентами можливе тільки при кваліфікованій підготовці викладачів у цій галузі. Тому інформатизація педагогічної освіти, комп'ютерна підготовка вчителів, освоєння усіма викладачами інформаційних технологій, розвиток комп'ютерної грамотності вчителів є пріоритетним, визначальним напрямом для всієї інформатизації освіти.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКТ-компетентність) майбутнього вчителя є нині одним з найбільш актуальних завдань системи безперервної освіти. ІКТ-компетентність стає важливою складовою фахової та методичної компетентності майбутнього учителя.

Під *ІКТ-компетентністю* вчителя ми розуміємо його здатність вирішувати професійні та педагогічні проблеми із залученням інформаційно-комунікаційних технологій. У формуванні ІКТ-компетентності вчителя можна виділити на два аспекти:

- базова ІКТ-компетентність;
- предметно орієнтована ІКТ-компетентність.

Під *базовою ІКТ-компетентністю* ми розуміємо сукупність знань, умінь і необхідного досвіду, що потрібно вчителю для виконання освітніх, професійних та інших завдань, що передбачені засобами ІКТ загального призначення.

Предметно орієнтована ІКТ-компетентність – це освоєння спеціалізованих технологій і ресурсів, розроблених відповідно до вимог змісту того чи іншого навчального предмета та їх впровадження в загальноосвітній та професійно-технічний навчальний процес [8; 34].

В умовах сучасного інформаційного суспільства змінюється методика традиційного навчання, яка орієнтується на застосування комп'ютерних технологій та вносить докорінні зміни в стійку динамічну систему "учитель – учень", змінює її на "учитель – комп'ютер – учень", або "учень – комп'ютер – учень", або "учень – комп'ютер". Нова схема дає ширші можливості. Комп'ютерні технології відіграють нову роль у навчанні та викладанні. Вчитель перестає бути джерелом інформації. Він виступає посередником, тому педагогічний фахівець має йти до школи з фундаментальними знаннями комп'ютерних технологій. Мета підготовки майбутніх вчителів полягає у формуванні навичок систематичної роботи з комп'ютерною технікою в конкретній предметній галузі, а також умінь навчити школярів навичок роботи з персональним комп'ютером.

Але, як засвідчує практика, на сучасному етапі розвитку освіти ще існують суперечності між необхідністю впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітні системи та рівнем підготовки вчителів до використання цих технологій у навчально-виховному процесі. Це стосується також підготовки майбутніх учителів історії.

На основі аналізу наукової літератури, розуміння специфіки професійної діяльності сучасного вчителя суспільствознавчих дисциплін і вимог до його особистості можна визначити рівні, які характеризують сформованість основних складових комп'ютерної грамотності майбутніх учителів історії до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Вони поділяються на високий, достатній, середній, низький рівень діяльності.

Високий рівень – професійна діяльність із використанням ІКТ стає внутрішньою потребою вчителя, має активно дієвий характер. Стійкий інтерес до необхідності використання ІКТ у майбутній професійній діяльності виявляється постійно. Майбутній учитель володіє глибокими систематизованими знаннями з проблеми, достатньо ознайомлений з досягненнями практики. Основні вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності сформовані, їх застосування має творчий характер. Студенти керуються у своїй діяльності визначеною метою, зберігають самоконтроль у професійній ситуації, виявляють нестандартний підхід до вирішення завдань, здатні самостійно приймати обґрунтовані рішення й швидко переходити до їх виконання, мають добре розвинуті організаторські здібності в досягненні поставленої мети. Добре сформовані вміння аналізу й самоаналізу власної діяльності.

Достатній рівень – визначається професійною значущістю використання ІКТ у діяльності вчителя, що зумовлює позитивне ставлення до їх засвоєння. Особистий інтерес виявляється в поєднанні із зовнішніми стимулами. Достатній рівень психолого-педагогічних знань з проблеми. Основні вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності сформовані, застосування їх відбувається періодично та має продуктивний характер. Студенти керуються у своїй діяльності визначеною метою, здійснюють самоконтроль у професійній ситуації, виявляють ініціативу та рішучість. Достатньо розвинуті вміння аналізу та самоаналізу власної діяльності.

Середній рівень – визначається в мотиваційній сфері, переважають мотиви обов'язковості, значущість використання ІКТ у майбутній професійній діяльності недооцінюється. Майбутній учитель виявляє нестійкий інтерес до оволодіння вміннями використання ІКТ у майбутній професійній діяльності. Психолого-педагогічні знання з проблеми задовільні. Вміння використовувати ІКТ вимагають подальшого вдосконалення, застосовуються на репродуктивному рівні і в стандартних ситуаціях. Студентам притаманне поверхове формулювання мети та завдань щодо використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. Використовуються елементи наявних методичних розробок та схем. Самоконтроль та ініціативність у професійній ситуації недостатньо виражені. Уміння аналізу й самоаналізу власної діяльності сформовані на низькому рівні.

Низький – характеризується проявом пасивного ставлення до професійної діяльності з використанням ІКТ. До цього виду роботи студенти підходять формально, у мотиваційній сфері домінують ситуативні мотиви вимушеності виконання окремих елементів такої роботи. Пізнавальний інтерес до професійної діяльності з використанням засобів ІКТ відсутній. Психолого-педагогічні знання з проблеми фрагментарні. Основні професійні вміння використання ІКТ не сформовані та перебувають на допрофесійному (низькому) рівні. Практичні завдання виконуються на інтуїтивному рівні. Самоконтроль та ініціативність у вирішенні професійних ситуацій відсутні. Вміння аналізу та самоаналізу власної діяльності не сформовані.

Таким чином, застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Слід пам'ятати, що комп'ютерні технології є ефективним, але допоміжним засобом навчання. Використання сучасних технічних засобів у процесі викладання суспільствознавчих дисциплін з успіхом можна використовувати для розв'язання фахових завдань і це є запорукою конкурентоспроможності майбутнього педагога-фахівця за умови, якщо він отримав базову комп'ютерну підготовку. Рівень комп'ютерної грамотності вчителя історії та суспільствознавчих дисциплін можна подати у вигляді таблиці.

Таблиця

Базова комп'ютерна грамотність учителя історії

Зміст	Показники
Наявність загальних знань у сфері новітніх інформаційних технологій	1. Знання про призначення та функціонування ПК, про комп'ютерну мережу. 2. Знання про гігієну роботи на комп'ютері. 3. Знання про можливості використання ПК у навчальному процесі. 4. Знання дидактичних можливостей ресурсів, орієнтованих на наочну діяльність
Володіння функціями операційної системи	1. Прийоми виконання файлових операцій. 2. Організація інформаційного середовища файлової системи. 3. Прийоми введення-виведення інформації, друк документів, записування інформації на CD. 4. Техніка встановлення та видалення додатків і електронних освітніх ресурсів
Наявність загальних знань у сфері мультимедійних технологій	1. Загальні знання про редагування звуку та зображення. 2. Знання про програмні засоби записування й відтворення звуку й зображення
Володіння навичками користувача в контексті підготовки дидактичних засобів і робочих документів	1. Введення тексту з клавіатури і прийоми його форматування. 2. Вставлення і форматування таблиць. 3. Підготовка простих текстових документів, а також із вставкою графічних елементів. 4. Прийоми підготовки презентацій. 5. Прийоми сканування й оптичного розпізнавання тексту. 6. Прийоми побудови графіків і діаграм. 7. Найпростіші прийоми використання аудіо- та відеоформатів у документах та презентаціях. 8. Прийоми малювання

Продовження табл.

Зміст	Показники
Володіння технікою підготовки графічних ілюстрацій	1. Знання про формування й основні моделі відображення кольору. 2. Знання про прийоми збереження зображень. 3. Прийоми сканування зображень і їх збереження. 4. Прийоми найпростішої корекції зображень для подальшого використання. 5. Різні прийоми роботи з текстами. 6. Техніка роздруковування зображень. 7. Загальні знання про цифрову фотографію. 8. Прийоми роботи з цифровою відеокамерою. 9. Прийоми колажування зображень
Володіння базовими Інтернет-технологіями	1. Прийоми пошуку інформації в Інтернеті, отримання та збереження її з метою подальшого використання. 2. Знання про web-форуми та чати. Етика спілкування в Інтернеті. 3. Прийоми роботи з файловими архівами
Володіння технологією побудови web-сайтів	1. Знання про призначення, структуру та дизайн сайту. 2. Знання про структуру web-сторінки. 3. Найпростіші прийоми сайтобудування, що забезпечують можливості подання освітньої інформації. 4. Прийоми роботи з переформатованими текстами. 5. Знання про принципи web-дизайну

Висновки. Головним завданням для майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін у сучасному інформаційному середовищі є формування їх комп'ютерної грамотності з подальшим використанням у своїй професійній діяльності комп'ютерних технологій як методів та інструментів педагогічної діяльності для розв'язання завдань предметної галузі.

Література

1. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http://zakon.rada.gov.ua.
2. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// zakon.rada.gov.ua.
3. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua.
5. Голодюк Л.С. Етапи формування ІКТ-компетентності вчителя-предметника / Л.С. Голодюк // Комп'ютерна грамотність вчителів з точки зору стандартів ЄС : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 18–20 листопада 2008 р.) / М-во освіти і науки України, Полтав. ін-т післядипл. педагог. освіти ім. М.В. Остроградського. – Полтава : Полтав. ін-т післядипл. педагог. освіти ім. М.В. Остроградського, 2008. – 96 с.
6. Забродська Л.М. Інформаційна культура особистості – умова прогнозування розвитку закладу освіти / Л.М. Забродська // Нова педагогічна думка. – 2002. – № 3–4. – С. 252–360.
7. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл : Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України від 27.04.2001 р. № 5/8-21 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 13. – С. 3–10.
8. Сисоєва С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49). – С. 60–66.

ЗАХАРІНА Є.А.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОЗДОРОЧО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Сучасне суспільство висуває до майбутніх учителів фізичної культури вимоги, пов'язані з формуванням мотиваційно-потребнісного та діяльного потенціалу сфери збереження здоров'я, фізичної культури особистості, культури здоров'я та здорового способу життя в школярів загальноосвітніх навчальних закладів. Тому інтерес до проблеми готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи постійно зростає.

На основі теоретичного аналізу наукових досліджень та практичного досвіду нами визначено, що формування готовності майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах розглядали І.В. Гавриш, Т.Ю. Гущина, М.Т. Данилко, Л.П. Крацова, О.Н. Песіна та ін., але не всі аспекти цієї проблеми достатньо висвітлені, не дістали ґрунтовного розкриття сутність і структура готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

У "Тлумачному словнику російської мови", автором якого є В.Д. Дмитрієва, поняття "готовність" визначається як стан, коли все зроблено для того, щоб приступити до виконання, здійснення чого-небудь [21]. У "Сучасному тлумачному словнику російської мови", укладачем якого є Т.Ф. Єфремова, поняття "готовність" трактується як психологічна налаштованість на що-небудь [20].

Аналіз психолого-педагогічної літератури проведений автором, свідчить, що поняття "готовність" тлумачиться по-різному. Його визначають як особливий психічний стан, установку особистості на вдосконалення певної діяльності; як складне багаторівневе утворення, яке включає в себе пізнавальні, вольові, мотиваційні, моральні характеристики (М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович) [4, с. 45]; як характеристику особистості, що відображає її реальні можливості конструктивно взаємодіяти з партнерами в ході спільної діяльності (А.М. Кузьмін) [12, с. 12]; як прояв індивідуально-особистісних якостей, процес формування морально-психологічних якостей особистості, що визначають ставлення до професійної діяльності, забезпечують її успішне здійснення (О.М. Леонтьєв) [13, с. 199]; як особливий психічний стан, який забезпечує високу дієздатність, або як психічний стан, що займає проміжне становище між психічними процесами та властивостями особистості, створюючи функціональний рівень, на тлі якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності професійної діяльності (К.К. Платонов) [15, с. 176]; як професійно значущу якість особистості майбутнього вчителя, яка утворює систему взаємо-

пов'язаних компонентів, до складу якої входять як особистісні якості, що включають наявність професійних мотивів та інтересів, знань, так і вміння, що забезпечують виконання функцій, адекватних потребам певної професійної діяльності (Н.М. Яковлева) [24, с. 57].

А.М. Кузьмін вважає, що критеріями рівнів готовності майбутніх учителів фізичної культури є: бажання здійснювати погоджене прийняття рішень; ефективність участі в практичній діяльності відповідно до алгоритму узгодженого прийняття рішень; адекватність оцінки своїх дій і дій партнерів [12, с. 12].

Дослідники виокремлюють у готовності різні види, які наведені на рисунку.

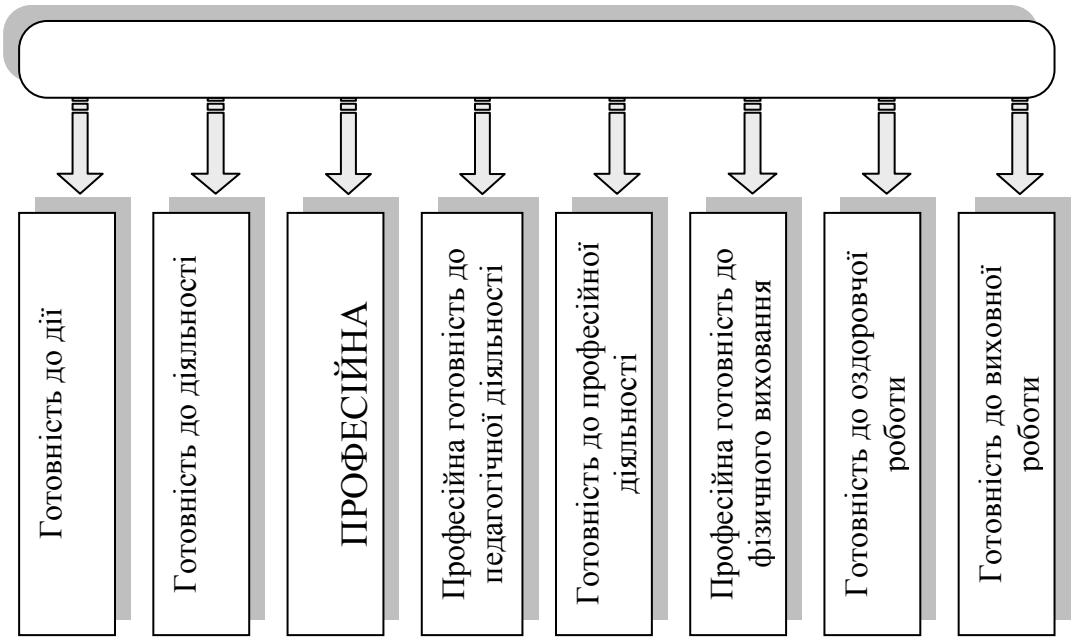

Рис. Види готовності

Розглянемо детально сутність цих видів готовності. Так, у "Психологічному словнику" поняття "готовність до дії" визначається як установка, спрямована на виконання тієї чи іншої дії, яка передбачає наявність певних знань, умінь, навичок; готовності до протидії, які виникають у процесі виконання дії перешкод [16].

У "Енциклопедії освіти" поняття "готовність до діяльності" визначається як "стан мобілізації психологічної та психофізіологічної систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності" [5, с. 137]. Автори відокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності: "операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уника-

ти деструктивних конфліктів; психофізіологічний – готовність систем організму діяти в певному напрямі” [5, с. 137–138].

В.А. Семиченко, визначає поняття “готовність до професійної діяльності” як психічний стан та включає: операційну готовність – негайну передстартову активізацію людини, її включення на необхідному рівні в діяльність; функціональну готовність – усвідомлення людиною своїх цілей, оцінювання наявних умов, визначення найімовірніших способів дії; особистісну готовність, що включає пролонговану високу активність особистості при включенні в трудовий процес, прогнозування необхідності й розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінювання ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [17, с. 99].

Р.П. Карпюк розглядає структуру готовності до професійної діяльності як “сукупність взаємозалежних елементів: усвідомлення своїх потреб, цілей, рішення яких приводить до задоволення потреби; осмислювання й оцінка умов, у яких буде відбуватися професійна діяльність; визначення на основі досвіду найбільш імовірних способів вирішення професійних завдань; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей; мобілізація сил відповідно до умов і завдань” [9, с. 39].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений автором, свідчить, що поняття “професійна готовність фахівця” трактується порізному. Його визначають: як цілісний прояв усіх сторін особистості, як систему мотивів, відносин, установок, рис особистості, нагромадження знань, умінь, навичок, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції (А.А. Деркач) [3, с. 278]; як сформованість мотивації майбутніх викладачів фізичної культури до оздоровчої діяльності (А.М. Кузьмін) [12, с. 20]; як суб’єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності та прагне її виконувати (К.К. Платонов) [15, с. 39]; як цілісний прояв особистості, комплекс необхідних знань, умінь, навичок і здібностей, результат професійної освіти й виховання, соціальної зрілості особистості (В.О. Сластьонін та В.Я. Віленський) [18, с. 44]; як інтегральне утворення на основі потреб і здібностей, яке характеризується соціально нормативним рівнем перетворення суспільних відносин у професійній сфері діяльності в систему функцій суб’єкта цієї діяльності та визначає її результативність (В.Т. Чичикін) [22, с. 492]; як категорію теорії діяльності та визначає її як результат процесу підготовки, мобілізації професійних та психічних можливостей та як вищий професіоналізм (В.Д. Шадріков) [23, с. 8].

Г.А. Гущіна зазначає, що основними компонентами професійної готовності фахівця виступають: орієнтовний, інтелектуально-пізнавальний; спонукальний, потребово-мотиваційний, що визначає професійну спрямованість особистості і силу зусиль, що додаються нею, ступінь старанності в діяльності (мотиваційна готовність); виконавчий, що включає в себе професійну майстерність (сукупність професійно важливих якостей, знань,

умінь, навичок, звичок професійної поведінки), необхідний рівень розвитку професійно важливих здібностей і вольової підготовленості фахівця, його здібності саморегуляції поведінки та діяльності – операціонально-діяльнісна готовність [1, с. 42].

М.Т. Данилко визначає поняття "готовність майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності" як "інтегративний стан особистості, що включає оптимальну систему знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей, тобто все те, що складає професійні якості фахівця та його ставлення до діяльності" [2, с. 2].

Ю.О. Коваленко тлумачить поняття "професійну готовність студентів до фізичного виховання дітей" як "цілісне явище, інтегральну ознаку, якісне утворення" [10, с. 12].

У "Словнику-довіднику з педагогіки", автором якого є В.А. Міжеріков, поняття "професійна готовність до педагогічної діяльності" визначається як сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя, до складу якої входить, з одного боку, психологічна, психофізіологічна та фізична готовність, а з іншого – науково-теоретична і практична підготовка [19, с. 63]. У "Психолого-педагогічному словнику" поняття "професійна готовність до педагогічної діяльності" визначається як інтегративна особистісна якість і суттєва передумова ефективності діяльності після закінчення ВНЗ та включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти [16, с. 638].

К.С. Задорін визначає поняття "готовність до виховної роботи" як знання виховного процесу, вміння проектувати діяльність учнів, спираючись на внутрішній потенціал вихованців; орієнтацію на співпрацю і взаємодію з учнями в рішенні поставлених виховних завдань; здатність організацій заради конструктивного вирішення проблеми [6, с. 57].

О.Н. Песіна визначає поняття "готовність до оздоровчої діяльності" як інтегративну якість майбутнього фахівця, яка визначає установку його особистості на вирішення відповідних педагогічних завдань [14, с. 85]. Автор розглядає готовність до оздоровчої діяльності як системну характеристику, яка включає такі компоненти: мотиваційний – формування мотивації до оздоровчої діяльності, діагностичний – (контрольний) – оволодіння методами діагностики на долікарняному рівні, технологічний – (базова рухова підготовка, технологія оздоровчої діяльності) [14, с. 85].

А.М. Кузьмін наголошує, що в процесі формування готовності до оздоровчої діяльності на перший план, поряд з навчанням предметним знанням, умінням і навичкам, виводиться формування особистості студентів [12, с. 20].

На думку О.І. Іваницького, готовність до оздоровчої роботи полягає в обґрунтованому виборі системи організаційних форм, методів, засобів навчання оздоровчій діяльності на основі цілепокладання та в їх оптимальному поєднанні, тобто створенні та реалізації технологій навчання фізичній культурі, орієнтованих на досягнення цілей навчання, виховання й розвитку учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей" [7, с. 22].

Л.М. Кравцова визначає поняття “готовність майбутнього вчителя фізичної культури до позанавчальної діяльності зі школярами” як інтегративну якість особи, стійке особистісне утворення, що має складну системну організацію і виступає як сукупність, взаємодія та взаємопроникнення мотиваційного (переконаність у необхідності здійснення позанавчальної діяльності, інтерес до неї), змістовного (сформованість цілісного образу діяльності, системи спільних і спеціальних знань), організаційно-діяльнісного (володіння способами здійснення позаурочної діяльності) компонентів, ступінь сформованості яких відображає рівень цієї готовності, забезпечує продуктивність виховних зусиль педагога [11, с. 7].

Висновки. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури та літератури з фізичної культури з питань формування готовності майбутніх учителів фізичної культури засвідчив актуальність цієї проблеми у педагогічній теорії та показав, що цей процес потребує зусиль професорсько-викладацького складу з метою підготовки високоосвічених майбутніх учителів фізичної культури, які усвідомлюють роль позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Перспективи подальших досліджень полягають у визначені та розробці структурних компонентів готовності майбутніх учителів фізичного виховання до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Література

1. Гущина Т.Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / Т.Ю. Гущина. – Белгород, 1997. – 261 с.

2. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / М.Т. Данилко. – Луцьк, 2000. – 19 с.

3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. / А.А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. – 536 с.

4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Задорин К.С. Проектировочная деятельность как средство подготовки будущих учителей к воспитательной работе : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / К.С. Задорин. – Челябинск, 2006. – 189 с.

7. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вчителів фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.І. Іваницький. – К., 2005. – 43 с.

8. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности человека к деятельности / Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко. – Минск : Изд. БГУ, 1976. – 176 с.

9. Карпюк Р.П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв’язання педагогічних ситуацій : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Роман Петрович Карпюк. – Вінниця, 2005. – 204 с.

10. Коваленко Ю.О. Професійна підготовка майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ю.О. Коваленко. – Запоріжжя, 2008. – 21 с.

11. Крацова Л.П. Развитие готовности будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности со школьниками : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л.П. Крацова. – Челябинск, 2010. – 23 с.

12. Кузьмин А.М. Профессиональная подготовка будущих специалистов к согласованному принятию решений : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А.М. Кузьмин. – Саратов, 2007. – 23 с.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

14. Песина О.Н. Формирование готовности преподавателя физического воспитания к оздоровительной деятельности / О.Н. Песина // Образование: опыт и проблемы. Известия Челябинского научного центра. – 2007. – Вып. 4 (38). – С. 84–87.

15. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высш. школа, 1981. – 175 с.

16. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/460.

17. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” / В.А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – С. 99.

18. Сластенин В.А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности: вопросы методологии и теории / В.А. Сластенин, В.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 43–45.

19. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

20. Толковый словарь Т.Ф. Ефремова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/155395/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C.

21. Толковый словарь русского языка Д.В. Дмитриева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev.

22. 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.

23. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 167 с.

24. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущих учителей к творческому решению воспитательных задач : дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск : ЧГНУ, 1992. – 322 с.

ІВАНИЦЬКИЙ О.І.

МОДЕЛЮВАННЯ КОНТЕКСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні – посткомуністичній державі, що перебуває в процесі транзиту та перманентної кризової ситуації у сфері економіки, культури, освіти, країні з фрагментованим суспільством – вимагає від вчителя готовності до інноваційної діяльності, до успі-

шного опанування нових технологій, уміння швидко адаптуватися в умовах перманентних змін змісту і структури освіти, оптимізації власної діяльності, максимальної реалізації власних творчих здібностей, підвищення професійної компетентності та індивідуальної мобільності.

Модернізація педагогічної освіти зумовила суперечність між назрілою потребою зміни моделей підготовки компетентних фахівців, готових працювати в швидкозмінюваних умовах освітньої системи та недостатньою дослідженістю механізмів і шляхів реалізації різних моделей.

Вирішенню цієї суперечності може сприяти педагогічне проектування, яке дає змогу, з одного боку, пристосовувати середовище до соціальних умов життя, а з іншого, перетворювати середовище відповідно до власних цінностей, переконань. Провідним елементом системи проектування постає соціально-педагогічне моделювання, що дає можливість прогнозувати й аналізувати реалізацію завдань сучасної освіти [2; 3; 5; 6].

За визначенням В. Штофа, Р. Шеннона, А. Дахіна та інших авторів, модель є концептуальним інструментом, аналогом певного фрагмента соціальної дійсності, що служить для зберігання і розширення знання про властивості і структуру модельованих процесів, орієнтованого, насамперед, на управління ними [4]. В широкому розумінні слова це мисленнєво або реально створена структура, що відтворює ту чи іншу частину дійсності в спрощеній (схематизованій, або ідеалізованій) і наочній формі. Модель – це не теорія, а те, що описується цією теорією – своєрідний предмет теорії. Модель – завжди деяка конкретна побудова в тій чи іншій формі, завершена й доступна для розгляду й практичної дії. Загальною властивістю всіх моделей є їхня здатність так чи інакше відображати дійсність, зокрема, поєднання питань теорії й практики формування дієвих знань [2; 3].

Побудова змістовної моделі дає змогу отримати нову інформацію про поведінку об’єкта, виявити взаємозв’язки та закономірності, які не вдається виявити при інших способах аналізу. Моделювання є однією з ключових технологій системного аналізу при дослідженні складних, багатоелементних і поліструктурних систем, функціонування яких визначається значною кількістю внутрішніх та зовнішніх чинників [4, с. 23–24].

У рамках нашого дослідження найбільш цінним є те, що моделювання освітніх систем і процесів забезпечує стиснення інформації, при якому відкидається багато несуттєвих чинників, завдяки чому з’являється можливість сконцентрувати увагу на найбільш значущих елементах і способах їх взаємодії, тобто на тих складових системи й тих зв’язках і відношеннях, від яких найбільшою мірою залежить її якісний стан і перспективи розвитку (Р. Будона, А. Дахін, К. Леві-Строс, А. Мендерей, В. Штофф, Р. Шеннон).

Моделювання широко застосовується в науковому дослідженні. У сфері професійної освіти в поєднанні з іншими методами моделювання дає змогу створювати умови для забезпечення високого наукового рівня і творчого характеру підготовки фахівців, проте в навчанні майбутніх учителів не дістало широкого і систематичного застосування [6].

Серед загалу проблем вищої педагогічної освіти ми обрали одну з актуальних, практично не розроблену в науково-методичному та практичному плані – *проблему* моделювання контексту педагогічної діяльності вчителя в навчальному процесі педагогічного університету, адже практика свідчить, що використання моделювання професійної діяльності підвищує готовність студентів до педагогічної реальності. У педагогічній літературі також підкреслюється важливість його застосування в навчальному процесі (А. Вербицький, Л. Семушина, А. Дахін, В. Загвязинський та ін.), однак методика реалізації та інструментальні засоби недостатньо розроблені.

Моделювання професійної діяльності полягає у створенні умов для розвитку активної суб'єктності студента, професійного мислення, набуття умінь і навичок професійної діяльності через відтворення її в спеціально створених умовах, коли діяльність має "квазіпрофесійний" характер, а при виконанні дій і операцій відображаються лише найбільш суттєві риси.

Істотними ознаками моделювання професійної діяльності є: чітка і детальна постановка цілей; відбір і переробка змісту; досягнення запланованих результатів; гарантований мінімальний рівень навченості, що відповідає освітньому стандарту; наявність зворотного зв'язку; рефлексивність; економічність; мобільність.

Таким чином, *проблема* полягає в тому, що в умовах університетської педагогічної освіти недостатньо розроблені шляхи та умови підготовки професійно компетентного вчителя з використанням моделювання педагогічної діяльності.

Аналіз практики та фактичні перетворення, що відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, затребуваність навчальними закладами конкретних моделей підготовки майбутніх вчителів свідчать про актуальність теми статті.

Метою статті є вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів шляхом моделювання контексту педагогічної діяльності, що передбачає визначення змісту категорії *моделювання* в аспекті професійної підготовки майбутніх вчителів, особливостей і способів професійної підготовки майбутніх вчителів на засадах моделювання контексту педагогічної діяльності.

Категорія *моделювання* за змістом означає метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, що полягає у створенні й вивченні моделей реально існуючих предметів, явищ і об'єктів, які конструюються, для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, прогнозування їх розвитку, управління ними тощо [6]. Моделлю професійної діяльності вчителя є різноманітні інваріанти, які йому доведеться втілювати в навчальний процес, та склад і зміст типових навчальних завдань, які йому доведеться вирішувати в процесі професійної діяльності. З огляду на це сучасні технології підготовки майбутнього вчителя повинні базуватися на моделюванні цієї діяльності, адже імітація студентами професійної діяльності вчителя в ході розв'язування навчально-методичних завдань, аналогічних до типових педагогічних, забезпечує

оволодіння необхідними професійними вміннями й навичками і вимагає активного застосування здобутих знань у практичній навчальній діяльності.

Моделювання як засіб подання й перетворення об'єкта, який ще не існує в реальності, дає змогу: а) "прокрутити", порівняти та оцінити технології навчання; б) імітувати реальні процеси навчання; в) прийняти результат одного з альтернативних варіантів вирішення педагогічних проблем [6, с. 76].

Найбільш ефективно моделювання педагогічної діяльності вчителя реалізується в контекстному навчанні. За А. Вербицьким, контекстне навчання є концептуальною основою інтеграції навчальної, наукової та практичної діяльності студентів. Виділяючи навчальну діяльність академічного типу, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльності як основні організаційні форми контекстного навчання, він підкреслює особливу роль у контекстному навчанні саме активних форм і методів навчання [1].

Моделювання педагогічної діяльності на контекстній проблемно-модульній основі передбачає послідовне проходження таких етапів процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, як: а) підготовчий, або пропедевтичний етап; б) етап неімітаційних технологій активного навчання; в) етап імітаційних технологій контекстного навчання.

Протягом пропедевтичного етапу студенти повинні пройти циклову поетапну систему фахового навчання засобами навчальної дисципліни "Вступ до спеціальності". Введення пропедевтичного етапу як одного з компонентів технології професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті моделювання педагогічної діяльності має свої специфічні функції: формування у студентів основ предметної методики навчання, специфічних методів досліджень і мов психолого-педагогічних наук; пропедевтика з метою створення підґрунтя для загальнометодичної та спеціальної підготовки майбутнього вчителя – забезпечення фундаменту для неперервної методичної освіти і самоосвіти; компенсаційна – відновлення раніше відсутніх чи втрачених можливостей навчання профілюючих предметів у загальноосвітній школі; адаптаційна – пристосування студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі, надання допомоги у виборі освітньої траєкторії; розвивальна – поступальне збагачення діяльнісних здатностей майбутніх учителів. Досить вагомим наслідком адаптаційного пропедевтичного етапу є подолання фрагментарності підготовки майбутнього вчителя на 1–2-му курсах.

Під час моделювання технології навчання необхідно передбачити її динамічний характер: процес навчання відбувається в часі, учень освоює нову для нього діяльність від простих елементів до більш складних, і, нарешті, переходить до оволодіння повноцінною навчальною діяльністю. Але при моделюванні технології навчання цей рух має зворотний напрям – від цілісної діяльності до її складових і, нарешті, до елементів, при цьому не можна "втратити" ті взаємозв'язки, які забезпечують цілісність технології навчання.

Моделювання технології навчання передбачає ієрархічну переробку комплексу цілей, завдань, інваріантів, задач і вправ як моделі навчальної діяльності шляхом: а) аналізу навчальної діяльності і виявлення типових навчальних завдань, задач і вправ; б) визначення місця цієї системи в змісті навчання; в) вибір форм організації навчального процесу й методів навчання у їх поєднанні, характерному для певної технології навчання, що найбільше відповідає змістові цих завдань, інваріантів, задач і вправ.

Під час моделювання педагогічної діяльності головний акцент робиться на тому, щоб майбутній учитель уже у вищому навчальному закладі був поставлений в умови, максимально наближені до його майбутньої професійної діяльності. Саме тому навчально-виховний процес на практичних заняттях ґрунтується, по-перше, на імітації тих елементів педагогічної праці, які доведеться виконувати студентам як майбутнім учителям; по-друге, на інтеграції навчальної та професійно-практичної діяльності майбутніх фахівців.

У теорії та практиці навчання у вищому навчальному закладі на контекстній основі застосовуються три типи моделювання навчальної ситуації: технологія навчального діалогу; технологія задачного підходу; технологія імітаційних ігор. Докладно зупинимося на навчальному діалозі. Він використовувався нами в процесі навчання студентів природничо-математичних напрямів підготовки в тематично-понятійній частині заняття, а в подальшому знайшов своє успішне застосування вже самими студентами під час проходження педагогічної практики в школі. Ми розглядаємо діалог не тільки як активний процес навчальної взаємодії, а й як джерело особистісного досвіду студента, як чинник актуалізації рефлексивної, критичної функції особистості і, власне, як важливий чинник формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Досвід діалогічного спілкування нагромаджується поступово. У цьому ми переконалися під час роботи з бакалаврами, починаючи з першого курсу. Уведення в ситуацію навчального діалогу передбачає наявність комунікативного досвіду, базових знань, установки на самовиклад і сприймання інших точок зору; продумування різних варіантів фабули і розвитку сюжетних ліній діалогу, які б базувалися на інноваційній основі. Так, у ході діалогу про корекційно-розвивальне навчання самі студенти сформулювали запитання і проблеми, які їх хвилювали: як досягти довірливого стилю спілкування, відчуття успіху в кожного учня, уникнути дискомфорту на сучасному уроці, яким чином виявити причини неуспішності конкретного учня, як методично грамотно й обґрунтовано організувати навчання на уроках різних типів так, щоб в учнів з’явилася впевненість у власних можливостях тощо, спробували намітити різні варіанти вирішення суперечностей і проблем навчального процесу, спираючись на базові знання з методики навчання, педагогіки і психології. У процесі ж самого навчального діалогу створювалася атмосфера продуктивної взаємодії студентів і викладачів.

У процесі поелементного аналізу своєї роботи у студентів розвивався особистісно-професійний інтерес. І цілком природно, що в ході таких навчаль-

них діалогів пізнавальні дії, включені в контекст соціальної й особистісно значущої ситуації, набували для майбутнього учителя особливої мотивації: замість традиційного "запам'ятати і відповісти" виникала мета реального досягнення, а навчальна взаємодія являла собою співробітництво, що включає повне занурення в роботу, надзвичайно серйозне ставлення до почуттів і емоцій інших (учнів, учителів, викладачів університету), методологічну рефлексію.

Контекстний характер мають також методичні завдання і задачі до практичного заняття. Серед них особливу роль відіграють проблемно-методичні завдання контекстного типу. Це система запитань і завдань науково-методичного характеру, більша частина з яких моделює реальні педагогічні ситуації, що виникають у професійній діяльності вчителя.

Значні можливості для моделювання педагогічної діяльності мають семінарські заняття з педагогіки або предметної методики, на яких розглядаються або питання дидактики чи загальної методики на матеріалі певної навчальної теми (наприклад, організаційні форми навчальних занять, контроль знань учнів, планування навчальної роботи вчителя та ін.), або конкретні питання вивчення окремої теми чи розділу курсу. Ядром семінару – ділової гри є фрагмент уроку того чи іншого типу, реалізований студентами.

Контекстне навчання проводиться шляхом проектування уроків і методичного та психологічного обґрунтування проектів з позиції сприйняття учнями. Характерним для моделювання навчання на цьому етапі є порівняльне вивчення досвіду роботи вчителів, своєрідності інноваційних і традиційних уроків. Переважають індивідуальні форми роботи студентів та робота в парах та ланках.

Висновки. Отже, у процесі дослідження уточнено зміст категорії "моделювання" в аспекті професійної підготовки майбутнього вчителя; визначено методичні основи моделювання педагогічних ситуацій та особливості їх застосування в реальному навчальному процесі.

Перспективи подальшого дослідження з цієї проблеми ми пов'язуємо з моделюванням навчальної діяльності вчителя й учнів у процесі створення інформаційного середовища.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. − М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.

2. Катаева М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Маргарита Леонидовна Катаева. – Пермь, 2007. – 236 с.

3. Корчински С. Моделирование структуры образа идеального и реального учителя на уровне совокупных представлений у различных субъектов педагогического взаимодействия : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Киевский гос. лингвистический ун-т. / Станислав Корчински. – К., 1998. – 420 с.

4. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем / Р. Шеннон. – М. : Мир, 1978. – 402 с.

5. Щедровицкий Г.П. Избранные работы / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. – 507 с.

6. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. С.Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2: М–П. – 440 с.

КАЙДАЛОВА Л.Г.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Будь-яка педагогічна технологія являє собою синтез педагогічних досягнень, поєднання традиційних, досконалих форм і методів із сучасними ефективними освітніми інноваціями. Педагогічна технологія ґрунтується на досягненнях психологічної, педагогічної та суспільних наук, передовому педагогічному досвіді та ін. Упровадження сучасних педагогічних технологій у професійну підготовку фахівців у вищих навчальних закладах потребує подальших теоретичних та експериментальних педагогічних досліджень.

Метою статті є висвітлення теоретико-методичних засад сучасних педагогічних технологій, їх вплив на якість професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Питанню впровадження педагогічних технологій у підготовку майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах присвячено наукові праці А.М. Алексюка, В.П. Безпалька, В.П. Головенкіна, В.І. Євдокимова, І.П. Підласого, І.Ф. Прокопенка, Г.К. Селевка, С.О. Сисоєвої, Ф. Янушкевича та ін. [1; 2; 4–6].

Педагогічні технології є одним із напрямів педагогічної науки, що покликаний забезпечити досягнення освітніх цілей та підвищення ефективності навчально-виховного процесу, гарантувати його якісний рівень.

Відомі вітчизняні учені-педагоги І.Ф. Прокопенко та В.І. Євдокимов зазначають, що, на відміну від усіх інших, педагогічна технологія пов’язана з “живим матеріалом”, з функцією відтворення суспільства. Вона має справу з “духовним виробництвом”, з людьми. У зв’язку з цим термін “технологія” в галузі освіти використовується через відсутність адекватного за значенням. Але суть цей термін охоплює й відображає чітко – він означає весь ланцюжок логічно впорядкованих навчально-виховних кроків, актів і циклів, які здійснюються від дня вступу студента до навчального закладу і до його випуску [5].

В.П. Беспалько, досліджуючи теорію педагогічних систем, підкреслює, що технологія навчання має бути попередньо (до практичної діяльності) детально й точно описана. Кожне дидактичне завдання потребує для його оптимального вирішення цілком визначених технологій навчання, що зумовлюється трьома іншими елементами педагогічної системи: дидактичним процесом, організаційними формами навчання, педагогічною кваліфікацією викладачів. При цьому в технології навчання відображається поетапний процес вирішення дидактичного завдання [1].

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних авторів з проблем педагогічної технології [1; 2; 4–6] дає змогу зробити висновок, що досить вдалою є класифікація технологій Г.К. Селевка [6] за такими ознаками: за рівнем використання, філософською основою, провідним чинником, науковою концепцією, орієнтацією на особистісні структури; за характером змісту і

структури, за типом організації та управління пізнавальною діяльністю тощо.

Зауважимо, що при виборі педагогічної технології важливо врахувати здібності тих, хто навчається, особливості конкретних видів професійної діяльності майбутніх фахівців. Педагогічні технології як основа професійної підготовки фахівців з метою формування професійних компетентностей та якостей передбачають розробку та впровадження сучасних методів наукової організації педагогічного процесу, контроль за його якістю та діагностику рівня освітньо-професійної підготовки.

Загальновідомо, що підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах має випереджальний характер, а саме: знання, уміння й здібності студентів необхідно формувати виходячи не з вимог сьогодення, а з перспективою на майбутнє, оскільки навіть дуже досконалі рекомендації й пропозиції щодо практичної діяльності великою мірою втрачають свою значущість не тільки на час адаптації молодого фахівця до умов практичної діяльності, а й часто до моменту випуску його з вищого навчального закладу.

Зауважимо, що головні орієнтири для фахівця будь-якої галузі – це його професійна компетентність, кругозір, навички індивідуальної, колективної, професійної та соціальної діяльності, професійно важливі та соціально-особистісні якості.

Як показав огляд наукових праць [1–7], значного використання в педагогічній діяльності останнім часом набули такі педагогічні технології: модульна, інтерактивна, інформаційно-комунікаційна, тренінгова, особистісно орієнтована, проблемного навчання та ін.

На наш погляд, модульна технологія навчання є однією із сучасних педагогічних технологій вищої освіти, яка надає можливість творчого підходу до організації та управління навчально-виховним процесом, реалізації мети й завдань професійної підготовки фахівців.

Отже, сутність модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно працює над запропонованою навчальною програмою, яка включає цільовий план дій, банк інформації, навчально-методичне забезпечення поставлених дидактичних цілей.

Модульна технологія передбачає чітке планування всіх видів діяльності студентів, структурування навчального матеріалу з виділенням окремих модулів та організацію навчальної роботи, контроль за рівнем знань, умінь і навичок з кожного модуля. Побудова навчального курсу за модульним принципом надає йому чіткої послідовності, логічності та системності.

Вважаємо, що модульна технологія сприяє створенню оптимізованої складової моделі педагогічної технології, що забезпечує формування професійних знань, умінь і навичок, значно впливає на мотивацію навчання та його якість, активізує самостійну роботу студентів, створює умови для розвитку індивідуальних здібностей студента, допомагає контролювати рівень засвоєння матеріалу кожного модуля.

Аналіз сучасних педагогічних технологій дає змогу зробити висновок, що кредитно-модульна система організації навчального процесу (далі – КМСОНП) – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) як одиниць виміру навчального навантаження студента, необхідного для засвоєння змістових модулів, блоку модулів.

Реалізація положень Болонської декларації у вищих навчальних закладах України зумовила: упровадження залікових кредитів Європейської системи трансферних кредитів (ECTS) і розробку нових навчальних планів; індивідуального плану студента; структурування навчальних дисциплін на модулі та змістові модулі; застосування шкали оцінювання ECTS, упровадження модульно-рейтингової системи оцінювання та ін.

Зокрема, КМСОНП упроваджено в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів з метою: забезпечення еквівалентності європейської вищої освіти; диференціації студентів при багаторівневій системі навчання; стимулювання систематичної та самостійної роботи студентів; мобільності викладачів та студентів; підвищення об'єктивності оцінювання знань, умінь та навичок студентів; запровадження здорової конкуренції між студентами у навчанні.

До пріоритетних освітніх технологій належать інформаційні технології. Інформаційні технології, як зазначає В.П. Головенкін, є системою методів, процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, оброблення, збереження, поширення й використання інформації користувачами [2].

Останнім часом використання інформаційних технологій у навчальному процесі суттєво змінює роль і місце викладача і студента в системі "викладач – інформаційна технологія навчання – студент". Інформаційна технологія навчання – не тільки проміжна ланка передачі інформації. Зміна засобів та методів навчання сприяє зміні змісту навчальної діяльності, яка стає все більш самостійною і творчою, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні.

Особливість інформаційних технологій полягає в тому, що мультимедійні та інтернет-технології дають змогу використовувати їх як засіб навчання, виховання, інтеграції у світову спільноту, впливаючи на особистість, її професійне самовизначення і становлення. Інформаційні технології підвищують мотивацію навчання й стимулюють пізнавальний інтерес, зростає ефективність самостійної роботи.

Зауважимо, що інтернет-технології – це новітні інформаційні технології, що ґрунтуються на використанні комп'ютерної мережі Інтернет та програмних комплексів. Інтернет-технологія заснована на використанні глобальних та локальних комп'ютерних мереж для забезпечення доступу тих, хто навчається, до інформаційних освітніх ресурсів та для формування сукупності методичних, організаційних, технічних та програмних засобів реалізації та управління навчальним процесом незалежно від місцезнаходження його суб'єктів.

Кафедрою педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету розроблено комплекс електронних навчально-методичних матеріалів для організації навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій магістрантів зі спеціальності 8.000005 “Педагогіка вищої школи”. До комплексу ввійшли мультимедійні лекції, практичні завдання, завдання для контрольних робіт, завдання для самостійної роботи, завдання для тестового контролю, методичні рекомендації для студентів щодо самостійного опанування навчального матеріалу, критерії оцінювання знань, умінь та навичок, список рекомендованих джерел. Викладачі контактують зі студентами за допомогою електронної пошти, залучають студентів до обговорення важливих проблемних питань, надають їм необхідні консультації.

Отже, пріоритетним стало впровадження сучасних інформаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку майбутніх фахівців до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Серед технологій особистісного розвитку та професійної підготовки особливе значення має особистісно орієнтована технологія.

Особистісно орієнтоване навчання, на думку С.О. Сисоєвої, має враховувати суб’єктивний досвід, який є основою організації індивідуального та диференційованого навчання, тобто створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу.

Упровадження особистісно орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку педагога, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування вмінь щодо особистісно орієнтованого навчального процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб’єктної взаємодії в педагогічному процесі [7].

В Українському педагогічному словнику за редакцією С.І. Гончаренка особистісний підхід трактується як “послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як суб’єкта виховної взаємодії”. Особистісний підхід, як зазначає вчений, передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно важливих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження [3].

Відзначимо, що метою технології особистісно орієнтованого навчання є гармонійне формування і всебічний розвиток особистості студента, повне розкриття його творчих сил, набуття власного “Я”, неповторної індивідуальності. Він має стати суб’єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь.

Упровадження технології особистісно орієнтованого навчання передбачає зміну форм комунікації в навчально-виховному процесі, прийо-

мів і засобів комунікативної діяльності, спрямованої на формування в майбутніх фахівців професійних та комунікативних компетентностей.

Дійсно, особистісно орієнтоване навчання надає можливість кожному студенту, зважаючи на його здібності, нахили, інтереси, цілі та ціннісні орієнтації, реалізувати себе в пізнанні та навчальній діяльності, поведінці. Особистісно орієнтоване навчання стимулює студента до самопізнання, самовиховання та самовдосконалення. У нього з'являється можливість пізнати себе зсередини і зовні, порівняти себе з іншими студентами, оцінити свої вчинки та поведінку, навчитись сприймати себе та інших у цілому, а не за окремими рисами характеру.

З метою відпрацювання професійних, організаційних, комунікативних умінь та навичок при викладанні психолого-педагогічних дисциплін запроваджено сучасні тренінгові технології. Тренінг дає змогу за короткий час сформувати компетентності, уміння й навички, професійно значущі та особистісні якості майбутнього фахівця, які неможливо сформувати, застосовуючи традиційні форми навчання. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу.

Зауважимо, що під час тренінгу необхідно враховувати когнітивну поведінку викладача: контролювати ігрову ситуацію, не послабляючи уваги до подій у групі; вести спостереження та корекцію впливів. Поведінка викладача не повинна привертати до себе уваги. Викладач не повинен нав'язувати групі "єдино правильні" зразки поведінки; орієнтація на спонтанність учасників тренінгу, орієнтація на джерела внутрішньогрупової активності, тобто викладач є "каталізатором" групових процесів, а не проповідником.

Досвід показує, що застосування тренінгових технологій у підготовці майбутніх фахівців сприяє формуванню загальножиттєвих, професійних, психологічних, комунікативних та інших компетентностей, умінь та навичок критичного мислення, аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу, моделювання ситуацій та включення в модельовані ситуації, уміння слухати інших людей, поважати альтернативні погляди, думки, знаходити шляхи вирішення завдань, приймати продуктивні рішення; уміння формулювати власні думки, правильно їх висловлювати, відстоювати власну точку зору, аргументувати та дискутувати, будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уміння уникати конфліктів та вирішувати їх, знаходити компроміси.

З метою формування компетентностей, відпрацювання окремих умінь та навичок доцільно впроваджувати у навчальний процес коучинги. Вивчаючи походження та значення терміна "коучинг", ми переконалися, що з'явилося таке навчання не так давно. У навчальному процесі коучинги поки ще не знайшли широкого застосування і переважно використовуються на тренінгах та семінарах, де проводиться індивідуальне консультування, тренування, відпрацювання вмінь та навичок тощо. У перекладі з англійської мови personal coaching означає "тренування", "супровід". Коучинг

передбачає партнерські взаємини, а не просто навчання чи наставництво [4]. Але ця форма навчання потребує подальшого дослідження та впровадження у професійну підготовку фахівців у вищих навчальних закладах. У контексті досліджень, проведених кафедрою педагогіки і психології щодо особистості викладача вищого навчального закладу, цікавими є погляди та думки на його роль.

Зауважимо, що в сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах суттєво змінюється роль викладача вищого навчального закладу. Він не тільки формує у студентів компетентності та розвиває їх особистісні й професійно значущі якості, а є організатором, менеджером, наставником, який будує стосунки зі студентами на засадах довіри, доброти, наставництва та взаєморозуміння. Для цього викладачі повинні володіти не тільки сучасними педагогічними технологіями, а й засобами активізації розумово-пізнавальної діяльності студентів, знаннями з педагогічної психології, посилення мотивації навчання; комунікативними уміннями, уміти розв'язувати конфлікти в разі їх виникнення.

Важливе місце в підготовці майбутніх фахівців посідають технології проблемного навчання. Технології проблемного навчання передбачають такий характер взаємодії викладача та тих, хто навчається, при якому під час передачі й засвоєнні навчальної інформації виявляються суперечності, що створюють проблемну ситуацію, результатом якої й буде вирішення пізнавального завдання.

Проаналізувавши ефективність і доцільність сучасних педагогічних технологій відзначимо, що інтерактивні технології як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що (порівняно з традиційними методами навчання) в першу чергу мають на меті розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих умінь та навичок нестандартного розв'язання певних професійних проблем, удосконалення умінь та навичок професійного спілкування тощо.

Висновки. Таким чином, сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах спрямовані на забезпечення: створення сприятливих умов для здобуття освіти, професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, формування його компетентностей та розвитку професійних і особистісних якостей, посилення мотивації навчання; самооцінку своїх можливостей, здібностей, потреби в постійній самоосвіті та самовдосконаленні.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – С. 19–25.

2. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи (Андрагогіка) : підручник / В.П. Головенкін. – К. : КНТУ "КПІ", 2009. – 380 с.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 258 с.

4. Рогачев С.А. Коучинг: возможности применения в бизнесе / С.А. Рогачев. – Ростов н/Д. : Фенікс, 2003. – С. 14.

5. Прокопенко І.Ф. Педагогічна технологія / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 7–15.
7. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування. Професійна освіта: педагогіка і психологія / С.О. Сисоєва. – К., 2003. – С. 159–160.
8. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 36–40.

КОВАЛЕНКО В.О.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОБМЕЖЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО РОЗУМІННЯ У ВНЗ

Вищі навчальні заклади готують професіонально некомпетентних спеціалістів для галузевих організацій. Такий стан речей у ВНЗ є глобальним феноменом і не залежить від того, у якому ВНЗ здійснюється підготовка спеціалістів із вищою фаховою освітою, у якій країні знаходиться той чи інший ВНЗ.

Мета статті – розглянути причини, які породжують проблему формування професіонального розуміння спеціалістів у ВНЗ, запропоновувати напрями усування цих причин і ліквідації проблеми.

У попередніх працях [9; 10] ми зазначали, що існують дві основні причини, які породжують цей феномен і його глобальний характер. Одна із причин закладена у особливостях змісту програмного забезпечення фахової підготовки спеціалістів саме у ВНЗ явно, тобто у вигляді переліку фахових та інших дисциплін, які визначаються міністерством освіти як нормативні. Інші дисципліни пропонуються вищими навчальними закладами залежно від їх профільної орієнтації. Друга причина – прихована і постає у вигляді семіотичних проблем у сфері фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ.

Першою причиною є пріоритет природничонаукової парадигми у програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ. І суть її полягає в такому.

Фахова підготовка спеціалістів-фізиків, хіміків, біологів, як і спеціалістів інших галузей, у більшості ВНЗ здійснюється на пріоритетній основі природничонаукової парадигми. Як у нас, так і за кордоном. Тобто переважна більшість дисциплін і засобів у ВНЗ орієнтовані на оволодіння знаннями, уміннями та навичками науково-дослідної роботи. Є очевидні факти і наступні докази.

Зміст текстів підручників, посібників, статей, монографій, які є основними засобами фахової підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ, відображає основні особливості науково-дослідної діяльності вчених щодо досліджуваних ними фахових явищ; методи, якими вчені отримували наукові

факти, виявляли закономірності, закони, давали їм відповідну теоретичну інтерпретацію тощо.

Окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених презентовані у навчальних програмах ВНЗ дисциплінами типу: а) експериментальна фізика, хімія, біологія або, наприклад, експериментальна психологія (як у нас [6], так і за кордоном [14]); б) математична фізика, математична психологія [7]; математичні методи в біології [4], психології, педагогіці [3]; в) теоретичні аспекти інтерпретації результатів наукових досліджень, номінованих термінами "теоретична фізика", "теоретична археологія" [2], "теоретична психологія" [13] та інші.

Заключні етапи фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ супроводжуються виконанням дипломних та магістерських робіт, які за змістом відтворюють науково-дослідну діяльність, наприклад, вчених-фізиків, біологів, психологів, соціологів та ін. Тому кінцевим результатом реалізації природничонаукової парадигми у ВНЗ є випуск спеціалістів, які є професійно придатними спеціалістами для роботи у науково-дослідних інститутах, лабораторіях тощо.

Але для галузевих організацій такі спеціалісти є професійно некомпетентними, оскільки мета у науково-дослідних установ – отримувати нові наукові факти, виявляти закономірності, закони тощо. А метою спеціалістів у галузевих організаціях є парадигмоване сприймання проблемних ситуацій (А. Ейнштейн: те, що ми бачимо, залежить від теорії), їх парадигмований аналіз, парадигмована оцінка, на основі яких робляться відповідні – парадигмовані – висновки, пропозиції тощо.

Очевидно, що в галузевих організаціях переважає інтелектуальна діяльність спеціалістів, яка регламентується професіональним способом його мислення та фаховим розумінням. Але за умови, що такий фаховий образ мислення та фахове розуміння цілеспрямовано формувались у нього впродовж п'яти – шести років фахової підготовки спеціаліста у ВНЗ.

Зазначимо при цьому суттєву різницю предметної сфери, з одного боку, щодо фахової реальності, яка досліджувалась ученими з дотриманням суворих процедур реалізації положень і правил природничонаукової парадигми і результати якої відображені в наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, а, з іншого боку, предметної сфери професійного мислення та фахового розуміння вченого, яка (сфера думок вченого) також відображена у зазначених наукових текстах. І принципи, положення та правила її презентації у наукових текстах, її дослідження і, що досить важливо, її відображення викладачами та студентами принципово відрізняються від положень і правил природничонаукової парадигми.

Іншими словами, думки, роздуми, міркування вченого, які відображені у наукових текстах, не збігаються (онтологічно) із досліджуваною фаховою реальністю принципово. Але разом з тим вони постають специфічною фаховою реальністю щодо фахового мислення та фахового розуміння вченого. Очевидно, що необхідна зовсім інша стратегія дослідження

думок, роздумів, міркувань учених, які відображені у створюваних ними наукових текстах.

Друга причина, як уже зазначалося, постає у вигляді семіотичних проблем у сфері фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ і позначається нами як “пріоритет лінгвістичної парадигми”.

Сутність семіотичних проблем у ВНЗ, причини яких скриті, зводиться до такого. У наукових текстах підручників, статей, монографій тощо є чотири основних типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості тощо (вивчає, досліджує лінгвістика та її розділи – лексика, синтаксис та ін.). Знаками-термінами позначають логічні форми думки (поняття, судження та ін.), елементи логічних форм (суб’єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Їх вивчає логіка і термінологія. Знаками-концептами позначають логічні форми думки, у які вчені вкладають фаховий (соціологічний, психологічний тощо) зміст, дотримуючись логічних та парадигмальних правил побудови змісту денотатів визначуваного поняття (вивчає концептологія, фахова логістика). Математичними знаками позначають результати досліджень у вигляді числових значень, якими постають емпіричні та наукові факти, закономірності, закони тощо.

Парадокс-проблема полягає в такому. По-перше, зазначені чотири типи знаків мають чотири різних типи денотатів (значень). Типи знаків вивчають чотири різних науки. І для того, щоб відображати (сприймати) різні типи значень (денотатів), необхідно мати у свідомості трьох основних учасників освітнього процесу – вчених, викладачів і студентів – чотири різних види знань.

У переважної більшості з них є знання рідної мови та математики (тією чи іншою мірою), оскільки оволодіння цими знаннями починається досить рано, потім систематично вивчаються у школі впродовж десяти років і вдосконалюються протягом усього життя. А логічних та логістичних, концептуальних знань майже немає, оскільки логіка, а тим паче, концептологія, у школах не вивчалась. У більшості ВНЗ логіка вивчається лише один семестр. І тому вчені, викладачі та студенти, працюючи із науковими текстами зазначених засобів (підручники, посібники, монографії тощо), здатні відображати та сприймати лише денотати знаків-слів та денотати математичних знаків.

Лінгвістичний пріоритет (за наявності знань та володіння рідною мовою) дає можливість відображати лише денотати знаків-слів. А ними (денотатами) постають предмети та явища, їх властивості тощо, тобто те, що бачать очі або чують вуха (чуттєво-образний тип фахових знань). Тому впродовж життя у вчених, викладачів та студентів накопичується значна кількість знаків-слів та їх денотатів завдяки органам чуття та процесам пам’яті. Це по-перше.

По-друге, три із чотирьох типів знаків, як-то: знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо є абсолютно однаковими. І тому відбувається неусвідомлене ототожнення денотатів трьох різних типів знаків і

зведення їх лише до одного типу – денотатів знаків-слів. У цьому і полягає сутність пріоритету лінгвістичної парадигми у фаховій підготовці спеціалістів різних галузей. І, як результат, у процесі навчання у ВНЗ (а також і самоосвіти) основні учасники ВФО можуть оволодівати знаннями і знати дуже багато. Цей процес називають терміном "професійна підготовка". Але вони не здатні розуміти те, про що знають, оскільки у їх свідомості відсутні знання про знаки-терміни і знаки-концепти та їх денотати, правила оперування цими знаками. А ними вчені позначають та відтворюють свої думки, роздуми, міркування у наукових текстах. Питання полягає лише в тому, які знаки використовують при цьому вчені, а разом із ними викладачі та студенти.

Висновком аналізу другої причини є таке твердження: вища фахова освіта у ВНЗ готує спеціалістів, які мають певні фахові, переважно чуттєво-образні знання. І такі спеціалісти можуть знати дуже багато, але не здатні професійно мислити, мати фаховий розум та здатність розуміти те, що вони знають.

Використовуючи прийом "загострення" проблеми, можна зробити таку заяву: у переважної більшості трьох основних учасників ВФО – вчених, викладачів та студентів (як майбутніх спеціалістів) – у свідомості відсутні професійні концепти як засоби професійного (високий рівень) мислення та фахового розуміння.

Тим, хто заперечує це, пропонуємо визначити (для себе) положення, правила та закони побудови денотатів чотирьох концептів на простому прикладі – "мороз і сонце день чудовий".

Переважна більшість людей думають, що вони розуміють, про що йде мова. А насправді таке "розуміння" зводиться до актуалізації чуттєвого досвіду інтерпретації денотатів знаків-слів, використовуючи прийоми, які схожі на визначення: характеристика, опис, пояснення, приклад тощо.

А тепер спробуйте побудувати, тобто визначити денотати цих концептів (тобто дати визначення цих понять). І при цьому дотримуватись психологічних, логічних, термінологічних, концептологічних і фахових (парадигмальних) положень, правил та законів семантизації логічних форм мислення фаховим змістом, оскільки ці положення, правила і закони семантизації логічних форм через введення у денотат концепта фахової парадигми, презентують сутність визначуваних явищ, а не їх чуттєво-образні уявлення.

То чи знаєте ви ці положення, правила і закони побудови денотатів фахових концептів своїх наук і відповідних дисциплін? Якщо ви не знаєте цих, повторюємо, психологічних, логічних, термінологічних, концептологічних і фахових (парадигмальних) положень, правил і законів семантизації логічних форм мислення парадигмованим фаховим змістом, то у вашій фаховій свідомості не можуть бути наявними професіональні концепти, а відтак, і фахове розуміння.

Важливо звернути увагу спеціалістів вищої фахової освіти на існування третьої глобальної причини, сутність якої, на відміну від попередніх, стосується не умов, які створені у ВНЗ однобокістю програмного забезпечення

підготовки спеціалістів та їх непідготовленістю, а наявністю проблеми глобального феномену розуміння того, що таке "розуміння" (рос. "понимание"). Тобто якщо попередні причини констатували факт відсутності дисциплін, які були б спрямовані на формування фахового способу мислення, фахового розуміння, то зміст третьої причини полягає в тому, що необхідно з'ясувати сутність феномену "розуміння", його природу, складові, умови походження і лише потім розробляти засоби його формування.

Іншими словами, треба дати відповідь на запитання: Що таке "розуміння"? І чи є в літературних джерелах теорія цього феномену, яка б чітко й однозначно розкривала сутність цього поняття, його природу, походження, складові, визначала його фаховий статус тощо, оскільки очевидним є таке: якщо у нас немає такої теорії, проблематичними залишаються засоби та методи його формування у ВНЗ. І саме цими обставинами у назві нашої статті зазначено "обмеження та можливості педагогічних технологій" формування цього феномену.

Аналіз наукових праць, які стосуються вирішення сутності цього феномену, свідчить про таке.

Є ряд філософських праць, автори яких розглядають феномен розуміння у наукових джерелах під назвою "Над чим працюють, про що сперечаються філософи". Так, наприклад, "Проблема розуміння у філософії" С.С. Гусєва і Г.Л. Тульчинського [5], "Загадка людського розуміння" [8], "Чому є сенс сперечатися про поняття" М. Леске, Г. Редлова, Г. Штилера [12] та ін. Логіки також заявляють, що вирішення проблеми розуміння надзвичайно важливе у педагогічному процесі, але "на жаль, у логіці немає розробок самого поняття "розуміння" [1, с. 55].

Зі змістом цих та інших праць, поглядами різних авторів на предмет "що таке розуміння" можна ознайомитись в інших джерелах. Але ми хочемо звернути увагу на ту обставину, що в зазначених нами працях феномен "розуміння" виноситься у їх назви саме як "проблема". А це свідчить про актуальність вирішення цієї проблеми як у гносеологічному контексті (чітке розмежування феномену "розуміння" як явища і як поняття "розуміння"), так і в спеціально науковому, фаховому контексті. Але педагогічний аспект (тобто формування) є пріоритетною метою дослідження.

Традиційна схема передбачає аналіз поглядів учених щодо проблеми визначення сутності феномену "розуміння". Але такий аналіз здійснений вченими у вищеназваних та інших працях. І тому повторювати його немає сенсу. Ми вибираємо протилежний спосіб, суть якого полягає в такому.

Спочатку ми здійснюємо аналіз терміна "розуміння" і визначаємо, які з наук причетні до цього терміна і його дослідження. Так, наприклад, очевидно, що терміни: "розуміння", "розум" є психологічними категоріями, оскільки пов'язані з мисленням та його результатами: поняттями, судженнями, думками, які є предметом психології.

Психологія досліджує мислення як психічний процес відображення зв'язків та відношень між предметами та явищами різної природи. І тим самим розглядає мислення, зміст якого опосередкований особливостями

предметів та явищ, між якими відображаються зв'язки та відношення (наочно-образний, словесно-логічний та інші види мислення).

Разом з тим поняття, судження, умовиводи є також і предметом логіки. Але логіка не досліджує зміст мислення, а лише його логічні форми та положення, правила і закони оперування логічними формами мислення. Тому логіка до змісту мислення не має жодного стосунку. А відтак, вона є універсальною наукою, і дотримання положень, правил і законів оперування логічними формами мислення є обов'язковою умовою *наукового* стилю, наукового *способу мислення.*

А *зміст* мислення вченого визначається суспільно-історичним розвитком конкретної науки, у якій спільнота вчених створила свої теорії, парадигми, специфічні знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти. І вчений позначає ними, з одного боку, об'єкт, предмет, методи, процес та результати своїх досліджень, а з іншого, – свої думки, роздуми, міркування у наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, використовуючи при цьому різні типи знаків. І думки, роздуми, міркування позначаються тільки знаками-термінами і знаками-концептами.

Ми повторюємось. І робимо це для того, щоб розвести "логічні форми мислення" і "зміст" фахового мислення, який створений спільнотою вчених в тій чи іншій науці. А потім показати процедуру поєднання однієї із логічних форм мислення, а саме поняття – із фаховим змістом мислення, який визначатиме зміст денотата фахового наукового концепту. Тобто якщо термінами позначаються елементи логічних форм мислення (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін.), то знаками-концептами позначають логічні форми мислення, у які вчений вкладає фаховий науковий зміст, дотримуючись певних: логічних, термінологічних, концептологічних, і парадигмальних положень, правил і законів побудови змісту денотата фахового концепту. І є логічна операція: "визначення поняття", яка розкриває зміст денотата фахового концепта, у якому (денотаті) презентовані суттєві ознаки визначуваного явища. Такою є функція логічної операції за її визначенням у логіці.

Суттєві ознаки в предметах та явищах не можна побачити очима, а лише розумом, який, образно кажучи, озброєний фаховою парадигмою. Саме парадигма як панівна теорія (парадигма першого типу, за Т. Куном [11, с. 221–228]), яка створена спільнотою вчених, будучи введеною в денотат фахових наукових концептів, визначає і фахову сутність досліджуваного вченим явища, і його (вченого) фахове розуміння.

Таким чином, феномен "розуміння" пов'язаний із трьома основними науками: психологією мислення (а не чуттєвим досвідом пізнання явищ природи); логікою, її універсальними логічними формами мислення; і фаховим науковим знанням, зміст якого отриманий реалізацією природничо-наукової парадигми. Але вона завжди детермінована фаховою парадигмою. А це означає, що вчені, викладачі та студенти, якщо бажають навчитись професіонально мислити і розуміти, повинні знати положення, правила та закони зазначених наук і володіти навичками та вміннями будувати денотати визначення фахових наукових концептів у своїй науці чи дисцип-

ліні. І оволодіння такою системою знань, умінь і навичок ми називаємо терміном “професіональна” підготовка спеціалістів у ВНЗ.

Висновки. Через перелік основних наук, які стосуються терміна “розуміння” та його виду – “фахове розуміння”, ми лише намітили науково-теоретичні основи цього феномену. А наступні дії – це об’єктивація положень, правил і законів поєднання логічних форм мислення із фаховим науковим знанням, процедура якої (об’єктивації) визначатиме методичну (і технологічну) основу побудови денотатів фахових наукових концептів і разом з тим – фахового, професійного, розуміння.

Ми переконані, що розуміння того, що таке “розуміння” визначається єдиним критерієм – усвідомлення і презентація сутності визначуваного явища, яка (сутність) завжди детермінується фаховою парадигмою. І тільки нею як єдиним критерієм концептуальної фаховізації вищої освіти.

Література

1. Войшвилло Е.К. Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М., 2001. – 528 с.
2. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
3. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Гроссман С. Математика для биологов : пер. с англ. / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М. : Высшая школа, 1983. – 383 с.
5. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В.Н. Дружинин. – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
7. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии / Г.Е. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – 289 с.
8. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А.А. Яковлева ; сост. В.П. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
9. Коваленко В.О. Професійна некомпетентність спеціалістів із вищою освітою як глобальній феномен: причини та напрямки подолання / В.О. Коваленко // Вища освіта України. – 2007 р. – Т. 6: Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 105–113.
10. Коваленко В.О. Семіотичні проблеми у сфері вищої освіти як глобальна причина професіональної некомпетентності майбутніх спеціалістів / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко // Вища освіта України. – 2010. – Т. 1У (22): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” – С. 454–471.
11. Кун Т. Структура научных революцій : пер. с англ. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
12. Леске М. Почему имеет смысл спорить о понятиях : пер. с нем. / М. Леске, Г. Редлов, Г. Штилер. – М. : Политиздат, 1987. – 287 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
13. Петровский А.В. Основы теоретической психологи : уч. пособ. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
14. Фресс П. Экспериментальная психология : перевод с франц / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – 284 с.

КРАВЧЕНКО В.М.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Як зазначив президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень, "для суспільств, що бажають бути конкурентоспроможними, зорієнтованими на майбутнє, освіта поряд із наукою стають найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності. Тому що в умовах глобалізації зростає конкурентність країн як в економічній, так і в інших сферах, і місце кожної країни в цій конкуренції визначатиметься наукою як сферою, що продукує нові знання, і освітою, що олюднює знання, робить їх діяльними. Саме стан науки, освіти і пов'язаних з ними технологій визначить, у якій з трьох груп країн перебуватиме Україна: серед тих, що продукують нові технології; серед тих, що можуть використовувати нові технології; чи буде на узбіччі людського прогресу, тобто поза сучасними технологіями" [1]. Цей вислів підтверджує визначну роль освіти для України в епоху цивілізаційних змін суспільства, наголошуючи на тому що сучасна цивілізація вступила в новий тип прогресу – інноваційний, який несе в собі високий динамізм, швидку зміну знань, інформації, технологій. Змінюваність стає не винятком у житті людини і суспільства, а повсякденною характеристикою життя.

Проте, як зазначають вітчизняні вчені-педагоги, наша вища освіта ще, на жаль, користується застарілою технологією навчання – репродуктивною замість креативної, конструктивної. Для першої основним видом навчання є лекція, формою контролю – вербальна відповідь студента; у другій превалюють семінари, самостійна робота студентів, наукова робота, виконання практичних або теоретичних завдань, участь у розробці об'єкта, процесу, які потребують не тільки знань, але й умінь, компетенцій. Перешкоди на шляху до креативної системи навчання пов'язані як з небажанням тих, хто вчиться, інтенсифікувати процес навчання, так і з пасивністю викладачів, що зумовлено необхідністю зміщувати акценти з теоретизованого подання матеріалу на прикладний, необхідний та можливий для практичного використання [2].

Вирішення цієї проблеми потребує серйозної якісної трансформації професорсько-викладацького складу вищої школи.

Нова парадигма освіти висуває необхідність розуміння всіма учасниками навчального процесу у вищий школі впровадження якісно нових підходів до професійної підготовки фахівців, на відміну від традиційних методів навчання, які вже не відповідають вимогам часу.

Для студентів, це перехід від: сприйняття до активного навчання; зовнішньої до внутрішньої мотивації; стандартного до індивідуального навчання; дидактичного навчання до навчання на власному досвіді; знань до компетенцій.

Для викладача цей перехід від: повчання до супроводжувального навчання; авторитарності до демократичного навчання; цензора до інструк-

тора; демонстраційного до дослідного навчання; однобічного спілкування до взаємодії; оцінки до зворотного зв'язку; інформації, що приймається, до результатів.

Цілком логічно виникає питання, за яких умов викладачі вищої школи спроможні перейти на якісно новий рівень впровадження педагогічної діяльності, відповідно до вимог, що висуває соціум у сучасних умовах життєдіяльності. Природно виникає необхідність удосконалення системи підготовки та перепідготовки викладачів на засадах сучасних теоретичних і практичних здобутків педагогіки вищої школи.

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі широко представлені питання професійної підготовки викладача, велика увага приділяється дослідженням розвитку його педагогічної майстерності, проблемам психолого-педагогічної компетентності й професіоналізму (Ю. Азаров, В. Андреєв, Г. Балл, Є. Барбіна, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Гура, В. Гриньова, І. Зимня, І. Зязюн, С. Кримський, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Т. Сущенко, Н. Тарасевич та ін.).

Останнім часом усе більше з'являється наукових праць, у яких науковці, управлінці-освітяни висловлюють думки про незадовільний стан існуючої системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, шукають концептуальних підходів до її оновлення й модернізації.

Мета статті – проаналізувати існуючу систему підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, розкрити концептуальні підходи до її вдосконалення.

Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" (2002 р.), педагогічну діяльність у вищих закладах освіти III і IV рівнів акредитації здійснюють науково-педагогічні працівники. Стаття 47 конкретизує поняття "науково-педагогічні працівники": це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю.

Відповідно до ст. 48, посади педагогічних і науково-педагогічних працівників мають займати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку.

У розділі IX Закону України "Про вищу освіту" (ст. 58–60) визначаються шляхи підготовки науково-педагогічних працівників – аспірантура, асистентура – стажування та докторантура; наукові ступені – кандидат наук і доктор наук; вчені звання – старший науковий співробітник, доцент, професор – і порядок їх присвоєння.

Другим способом отримання статусу викладача вищого навчального закладу є навчання за програмами спеціаліста або магістра з певної спеціальності, у навчальному плані підготовки якої є блок дисциплін спеціальної педагогічної підготовки.

Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787 визначено перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра з присвоєнням кваліфікації вчителя або викладача вищого навчального закладу, за умови виконання психолого-педагогічної, методичної та практичної програми підготовки відповідно до галузевого стандарту педагогічної освіти. Це стосується багатьох спеціальностей галузей знань: "Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини", "Мистецтво", "Гуманітарні науки", "Соціально-політичні науки", "Природничі науки" та ін.

Ще одним із шляхів здобуття спеціальної педагогічної освіти є навчання в магістратурі за спеціальністю 8.18010021 "Педагогіка вищої школи", що є одним із напрямів підготовки викладачів, які не мають попередньої педагогічної освіти, але, як правило, вже мають досвід практичної викладацької діяльності.

Отже, здобути кваліфікацію викладача вищого навчального закладу в Україні можна одним із трьох шляхів (рис.).

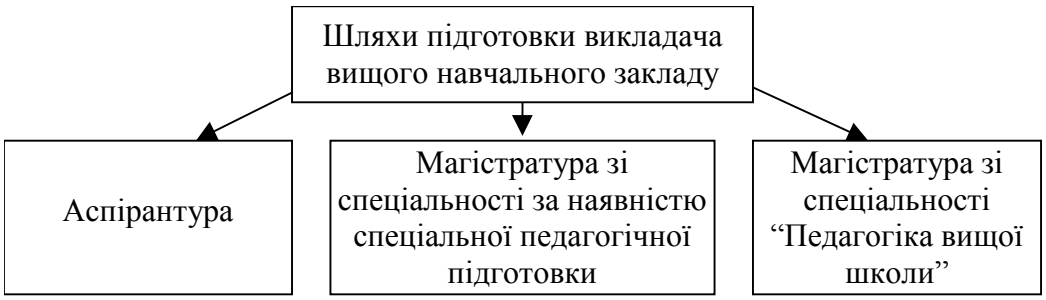

Рис. Шляхи підготовки викладача вищого навчального закладу

Проведені дослідження окреслених шляхів дають змогу визначити основні недоліки існуючої системи підготовки викладача:

1. Результати вивчення змісту навчальних планів підготовки аспірантів у різних вищих навчальних закладах України свідчать про те, що за час навчання в аспірантурі підготовка викладача не є пріоритетним напрямом, основна увага приділяється науковим дослідженням, складанню кандидатських іспитів, підготовці дисертації. На рівні державних нормативів відсутні вимоги до переліку дисциплін психолого-педагогічного циклу. Тому до навчальних планів підготовки аспірантів різних навчальних закладів, як правило, введено одну з дисциплін "Педагогіка вищої школи", "Педагогіка і психологія вищої школи", "Основи педагогіки та психології" з незначною кількістю годин, вивчення яких здійснюється на теоретичному рівні. Також у планах відсутня обов'язкова педагогічна практика. Хоча й зазначається, що аспіранти набувають навичок навчально-методичної роботи на кафедрі під керівництвом провідних викладачів та наукового керівника, але ця діяльність для аспірантів заочної форми навчання є формальною, тому така підготовка майбутнього викладача не забезпечує його готовності

до самостійної педагогічної діяльності. Такий стан справ є наслідком недосконалої нормативної бази, яка регулює підготовку науково-педагогічних кадрів в Україні.

Для вирішення цього питання слід звернутися до позитивного міжнародного досвіду підготовки науково-педагогічних кадрів. У Положенні про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів у системі післявузівської професійної освіти в Російській Федерації зазначається, що аспірант, який навчається на очній формі, має засвоїти обов'язковий мінімум змісту професійної програми, що забезпечує присвоєння додаткової кваліфікації "Викладач вищої школи", якщо цей мінімум не було засвоєно в процесі магістерської підготовки [5]. Відповідно до цієї вимоги, ректори вищих навчальних закладів повинні надати аспірантам можливість виконання державних вимог до мінімуму змісту та рівня професійної підготовки для отримання кваліфікації "Викладач вищої школи" з видачею відповідного документа. Таким чином, слід звернути особливу увагу на підготовку аспірантів, бо аспірантський корпус є стратегічним резервом вищого навчального закладу, основою для його стабільного майбутнього.

2. Аналізуючи освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки спеціалістів та магістрів з непедагогічних спеціальностей, відзначимо недостатній психолого-педагогічний компонент у підготовці фахівців. Так, у кращому випадку до навчальних планів введені дисципліни "Вища освіта і Болонський процес", "Педагогіка вищої школи", "Методика викладання спеціальних дисциплін". Але кількість годин, які відведено на їх вивчення (1,5 – 2 кредити), явно недостатня для повноцінної педагогічної підготовки. У багатьох навчальних планах відсутня практична підготовка або стажування педагогічного спрямування, тільки окремі навчальні заклади запроваджують проведення державного іспиту з педагогіки вищої школи та методики викладання відповідних навчальних дисциплін. Тому на законодавчому рівні потрібно визначити зміст нормативної психолого-педагогічної, методичної та практичної програми підготовки, відповідно до галузевого стандарту педагогічної освіти. На наш погляд, для забезпечення якісної педагогічної підготовки магістрантів, які претендують на присвоєння кваліфікації "викладач вищого навчального закладу", доцільно збільшити термін навчання до 1,5 – 2 років за рахунок введення циклу дисциплін педагогічного спрямування, проведення педагогічної практики та запровадження комплексного державного екзамену з педагогіки та психології вищої освіти, а також методики викладання профільних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Крім того, у переліку спеціальностей, за якими дозволено присвоєння кваліфікації викладача вищого навчального закладу, відсутні спеціальності напрямів "Право", "Економіка та підприємництво", "Менеджмент і адміністрування", "Журналістика та інформація", за якими здійснюється підготовка у багатьох навчальних закладах України. Тобто випускники цих спеціальностей, які бажають працювати у вищому навчальному закладі викладачами, обов'язково мають пройти додаткову педагогічну підготовку.

3. Аналізуючи третій напрям підготовки викладача вищого навчального закладу шляхом навчання за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”, необхідно звернути увагу на відсутність нормативних документів, які б відповідали сучасним вимогам до підготовки викладача вищої школи та очікуваним результатам після її завершення. Останні галузеві стандарти (ОПП, ОКХ) з цієї спеціальності розроблено у 2005 р, однак, враховуючи тенденції оновлення системи вищої професійної освіти, її випереджальний характер розвитку, вони потребують сучасної модернізації. Зміст, форми та методи підготовки магістрантів, враховуючи короткий термін навчання, мають інтенсифікувати процеси формування педагогічної професійної свідомості, готовності майбутніх викладачів до високопродуктивної професійної діяльності.

У результаті численних досліджень науковців і педагогів-практиків виявлено напрями модернізації вищої професійної освіти, які стосуються, зокрема, і підготовки майбутніх викладачів вищої школи:

– зміна мети, стратегії, завдань, змісту освіти, способів організації навчального процесу на засадах діяльнісно-компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів:

– професійна підготовка в умовах спеціально організованого інформаційно-навчального середовища, впровадження комбінованого навчання з електронною підтримкою, яке дає змогу студентові більш інтенсивно засвоювати навчальний матеріал;

– оптимальне поєднання традиційних та інноваційних підходів, інтерактивних методів взаємодії та комунікацій;

– удосконалення методики проведення практик та науково-дослідної роботи студентів з метою формування готовності до самостійного виконання професійних завдань;

– органічне поєднання наскрізної й безперервної самостійної навчально-дослідної й науково-дослідної діяльності, її професійна спрямованість;

– впровадження модульного підходу, що дає можливість студенту набути професійних компетентностей за індивідуальним освітнім маршрутом;

– домінування самонавчання, саморефлексії, саморозвитку тощо.

Щоб запровадити ці підходи в процесі підготовки майбутніх викладачів, перш за все, необхідна готовність професорсько-викладацького складу до їх успішної реалізації. Проте практика освітньої діяльності свідчить про неготовність значної частини викладачів вищих навчальних закладів повною мірою забезпечити відповідну ефективну професійну підготовку майбутніх викладачів, що зумовлено відсутністю в більшості науково-педагогічних працівників вищої школи власне психолого-педагогічної освіти, яка визначає успішність реалізації всіх функцій науково-педагогічної діяльності, або несформованістю прикладних навичок застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Існуюча базова освіта викладача сучасного вузу не може забезпечити на все життя знаннями, вміннями, навичками, особистісними й професійними якостями та ціннісними орієнтаціями, необхідними для успішної діяльності, власного розвитку, виконання нових різноманітних соціально-педагогічних ролей. Тому в усіх розвинутих країнах світу система освіти функціонує та розвивається на основі безперервності. Її називають "освітою впродовж усього життя" [6].

Забезпечити постійний високий рівень професіоналізму професорсько-викладацького складу вищої школи має спеціально організована система післядипломної освіти, яка, за ст. 10 Закону України "Про освіту", визначається, як "спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду" [3].

Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає:

– перепідготовку – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду;

– спеціалізацію – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, у межах спеціальності;

– розширення профілю (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;

– стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, у тому числі на підставі укладених договорів [3].

Але, як зазначає В.В. Олійник [7], "система післядипломної педагогічної освіти в Україні не в змозі виконати основне завдання – забезпечити фахове зростання викладача вищої школи на випередження. Насамперед тому, що на противагу діючій системі підготовки та післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників відповідної чіткої системи для науково-педагогічних кадрів в Україні, на превеликий жаль, не створено". Також він визначає основні чинники, що зумовлюють таку ситуацію:

– сучасний стан матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів не відповідає сучасним вимогам до організації навчально-виховного процесу, інформатизація та комп'ютеризація значно відстають від рівня розвитку сучасних ІКТ і потреб у них навчального закладу;

– стажування викладачів, як найбільш поширена форма підвищення кваліфікації, є недосконалим і здебільшого має формальний характер. Воно не здійснюється на базі сучасних інноваційних виробництв, у провідних європейських та вітчизняних навчальних закладах, що працюють в іннова-

ційному режимі, застосовують новітні освітні технології, мають відповідну матеріально-технічну базу;

– не створено систему неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, основний акцент у підвищенні кваліфікації викладачів перенесено на саморозвиток і самоосвіту;

– відсутні державні стандарти підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників на основі компетенцій, які б забезпечили єдиний підхід і якість підвищення кваліфікації;

– залишковий рівень фінансування фахового зростання науково-педагогічних кадрів.

Проте необхідність формування конкурентоспроможності закладу освіти, що базується на високому професійному рівні викладачів, вимагає від керівництва вищих навчальних закладів України пошуку оптимальних моделей системи підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу. Останнім часом все більше вищих навчальних закладів, не сподіваючись на державу, запроваджує корпоративні методи підвищення кваліфікації своїх викладачів у межах програм інноваційного розвитку навчального закладу.

Корпоративне підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів відбувається на базі створених факультетів, центрів, лабораторій, кафедр педагогічного спрямування.

На початковому етапі впровадження корпоративної системи зміст, форми та методи підвищення кваліфікації застосовуються відповідно до спонтанних, ситуаційних потреб викладачів та проектів, що впроваджуються у вищому навчальному закладі. Як правило, це курси оволодіння навичками застосування інформаційних технологій у навчальному процесі, технології впровадження кредитно-модульної системи тощо. На наступному етапі підвищення кваліфікації діяльність з актуалізації професійних компетенцій викладачів набуває системного характеру, робота ведеться цілеспрямовано, має організаційну структуру, яка забезпечує планування, організацію, контроль і аналіз цього напряму діяльності університету.

Так, в Одеському економічному університеті розроблено та впроваджено програми підвищення кваліфікації за трьома напрямами:

1. Тренінг-курс “Сучасні освітні технології” для молодих викладачів.

2. “Інформаційні технології в освіті” для викладачів, які, згідно з планом кафедр, проходять стажування.

3. “Застосування комп’ютерних технологій економіко-математичного моделювання” для керівників магістерських програм, дипломних робіт, а також усіх бажаючих підвищити свій професійний рівень [8].

У програмі курсів Київського університету туризму, економіки і права заплановано розгляд питань, що сприяють підвищенню рівня професійної компетентності викладачів в організації навчально-виховного процесу, зокрема:

– інноваційні підходи до організації навчального процесу;

– особливості розробки та планування модуля при впровадженні Європейської кредитно-трансферної системи;

– сучасні педагогічні технології: практичний аспект;

– психологічні умови професійного вдосконалення викладачів вищого навчального закладу;

– моніторинг якості діяльності викладачів;

– розробка інструментів оцінювання навчальної діяльності студентів [9].

З огляду на запропоновану тематику курсів підвищення кваліфікації можна переконатися, що керівництво навчального закладу добре розуміє сучасні тенденції розвитку вищої освіти і необхідність швидкої перебудови, перш за все, науково-педагогічних працівників.

Ґрунтовним є підхід до організації системи підвищення кваліфікації викладачів у Сумському державному університеті, де зміст курсів формується відповідно до "Концептуальних засад діяльності та стратегії розвитку СумДУ на 2010–2014 роки" [10]. Заняття організовано на базі факультету підвищення кваліфікації та педагогічних інновацій та плануються за трьома блоками: орієнтувальний блок, блок локальних перетворень, блок найближчих перспектив. Викладачі проходять підвищення кваліфікації за курсами "Психологія вищої школи" (психологічні особливості студентського віку, психологія особистості та діяльності викладача ВНЗ, психологічні засади застосування активних методів та електронних засобів навчання тощо), "Українська мова" (науковий стиль сучасної української літературної мови, норми комунікативно-мовленнєвої поведінки викладача в умовах інноваційної педагогічної діяльності), "Інформаційні технології" (мережеві ресурси СумДУ, інформаційні засоби підтримки спільної роботи), "Методика викладання" (основні напрями діяльності викладача ВНЗ; організація навчального процесу у ВНЗ; активні методи та електронні засоби навчання; організація самостійної роботи студентів; педагогічна культура викладача ВНЗ і професійна етика). Курси підвищення кваліфікації сприяють оновленню і поглибленню знань слухачів з філософії освіти, тенденцій і шляхів її модернізації на сучасному етапі.

Заслуговує на увагу розуміння керівництва навчального закладу необхідності запровадження рівневих програм підвищення кваліфікації, що сприяє зростанню педагогічної майстерності кожного викладача, враховуючи його попередні досягнення та індивідуальні цілі найближчої перспективи.

На інтенсивність впровадження корпоративного навчання впливає ряд факторів:

– впровадження загальноуніверситетських інноваційних проектів за участю всіх викладачів вищого навчального закладу (створення інформаційного простору, впровадження системи дистанційного навчання, розробка електронного науково-методичного забезпечення тощо);

– мотивація викладачів щодо підвищення свого професійного рівня;

– створення керівництвом вищого навчального закладу відповідних умов для корпоративного навчання та індивідуального розвитку викладача.

Як приклад, у Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя) підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу впроваджується в межах загальноуніверситетського проекту створення єдиного інформаційно-комунікаційного освітнього простору, електронної підтримки навчального процесу, застосування інтерактивних технологій навчання. До реалізації проекту залучені викладачі усіх кафедр, студенти, магістранти та аспіранти. Методичний супровід забезпечують структурні підрозділи КПУ: Інститут інтерактивних технологій навчання, Лабораторія експериментальної педагогіки та психології, кафедра педагогіки вищої школи та управління навчальними закладами.

Впровадження проекту розраховано на декілька етапів. На першому етапі проводиться підвищення кваліфікації викладачів за програмою "Розробка та використання електронної дисципліни у навчанні з використанням платформи Moodle" (72 години).

Участь у цьому проекті спонукає науковців університету до проведення науково-педагогічних експериментальних досліджень, розробки нормативних та навчально-методичних матеріалів, як для студентів, так і для викладачів, які проектують і впроваджують у навчальний процес електронні навчальні курси, застосовують елементи комбінованого навчання і методи інтерактивної взаємодії.

Аналізуючи зміст програм корпоративного підвищення кваліфікації у вищому навчальному закладі, можна зрозуміти мету його освітньої політики, напрями перспективного розвитку, зокрема, підвищення професійної компетентності та педагогічної майстерності науково-педагогічного персоналу. Так, Український інститут інформаційних технологій в освіті Національного технічного університету України "КПІ" з метою співробітництва з сучасними європейськими навчальними закладами у галузі новітніх освітніх технологій запроваджує рівневі програми підвищення кваліфікації з іноземних мов (початкового, середнього рівнів, професійного та наукового спілкування), що розкриває широкі можливості для стажування викладачів у європейських навчальних закладах, участі у міжнародних проектах. Про перспективи впровадження інформаційних технологій у навчальний процес свідчить сучасна тематика навчальних програм для підвищення кваліфікації викладачів: "Розроблення динамічних веб-сайтів з використанням Php, MySQL", "Розроблення WEB-сторінки викладача", "Створення і використання web-ресурсів навчальної дисципліни", "Створення цифрового відео для підтримки навчання", "Інтернет-семінари (вебінари) у навчальній діяльності" тощо [11].

Наведені приклади спроб вищих навчальних закладів створити свою систему підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу дійсно заслуговують на увагу. Але для інтенсивного розвитку української вищої освіти потрібно об'єднати зусилля окремих навчальних закладів, створити державі цілісну, розгалужену систему неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, яка б враховувала передовий світовий

на національний досвід, була б здатна забезпечити випереджальний характер розвитку освіти.

Корисним є досвід російського педагогічного співтовариства щодо мережевого об'єднання вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, для ефективного його використання у вирішенні завдань у сфері вищої, додаткової та післядипломної освіти, з метою підвищення якості педагогічної освіти на всіх рівнях за рахунок консолідації інтелектуальних, матеріальних, кадрових, технологічних ресурсів [12]. Мережеве об'єднання вузів є відкритою системою, у якій роль координатора виконує Державна освітня установа вищої професійної освіти "Російський державний педагогічний університет ім. А.І. Герцена".

Основними цілями мережевого об'єднання є такі:

– спільна розробка і реалізація модульних програм рівневої педагогічної освіти (вищого, додаткового, післядипломного рівнів);

– створення розгалуженої системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів і науково-методичного супроводу безперервної рівневої системи педагогічної освіти з регіональними зонами відповідальності;

– створення консолідованої бази інтелектуальних ресурсів;

– аналіз реального ринку педагогічної праці і прогнозування його розвитку в середньостроковій і довгострокової перспективах;

– формування кадрового ресурсу для забезпечення ефективної роботи за програмами магістрату, аспірантури і докторантури;

– створення механізмів для розвитку міжвузівської академічної мобільності студентів і викладачів;

– створення єдиного (загального) освітнього простору ВНЗ шляхом реалізації спільних освітніх програм, нових форм міжвузівської співпраці, включаючи обмін викладачами, фахівцями-практиками регіональних систем освіти;

– організація міжнародної співпраці в галузі навчально-методичної і науково-дослідної діяльності, спрямованих на вдосконалення педагогічної освіти і наукових досліджень;

– підвищення ролі педагогічної освіти і педагогічної науки, перетворення університетів у великі центри підготовки педагогів;

– організація системи незалежного оцінювання якості освіти, сприяння в створенні систем внутрішньовузівського оцінювання якості, у проходженні процедур незалежної експертизи якості освіти;

– обмін методами і технологіями навчання, використання та розвиток сучасних гнучких технологій навчання при реалізації рівневих освітніх програм (інформаційні, комп'ютерні, ігрові технології, дистанційні і проектні форми навчання тощо);

– розвиток співпраці в галузі видавничої діяльності, включаючи електронні публікації.

Передові українські вчені-педагоги вже висвітлюють результати комплексних теоретичних досліджень концептуальних підходів до онов-

лення й модернізації системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Ми поділяємо думку Т.І. Сущенко [6], яка визначила умови модернізації та перебудови системи підвищення кваліфікації та розвитку професіоналізму викладачів вищої школи, таких як:

– створення регіональних Центрів підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, визначення, упорядкування та розроблення державою цілеспрямованого замовлення, цілісного центрального науково-методичного забезпечення неперервності процесів підготовки викладачів вищої школи й підвищення кваліфікації;

– психолого-педагогічний супровід особистісного й професійного самозростання й саморозвитку, формування у викладачів вищої школи стійкої мотивації до підвищення рівня професіоналізму та його самовдосконалення;

– упровадження новітніх технологій у професійну підготовку майбутніх спеціалістів, використання банків зарубіжних освітніх технологій, перспективного педагогічного досвіду, широкого застосування в навчальному процесі з викладачами методів сучасного самонавчання з використанням інтерактивних баз даних, доступних через комп'ютерні комунікації.

Висновки. Отже, проведений аналіз тенденцій у сфері підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладача вищої школи та їх організації в університетах України дає змогу зробити такі висновки:

1. З метою якісної підготовки викладача вищої школи шляхом навчання в аспірантурі необхідно внести до навчального плану підготовки аспірантів курси психолого-педагогічного компонента, залучати аспірантів до науково-методичної та практичної діяльності кафедр.

2. Для вдосконалення системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи шляхом навчання у магістратурі непедагогічних спеціальностей ввести до навчального плану за рахунок варіативного компонента змісту освіти блок дисциплін психолого-педагогічного спрямування, обов'язкову педагогічну практику та державний комплексний іспит з педагогіки вищої школи та методики викладання спеціальних дисциплін. Для цього збільшити термін навчання на півроку.

3. З метою забезпечення якісної підготовки майбутніх викладачів у магістратурі та аспірантурі відповідно до нових тенденцій розвитку освіти забезпечити комплекс необхідних умов, з яких головною є формування компетентності професорсько-викладацького складу відповідно до сучасних вимог шляхом створення неперервної системи перепідготовки та підвищення кваліфікації.

4. Незважаючи на значне розмаїття форм підвищення кваліфікації викладачів у вищих навчальних закладах України, спостерігається тенденція до впорядкування системи корпоративної підготовки викладачів ВНЗ. Доведена необхідність створення єдиної цілісної, розгалуженої системи неперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, яка б

враховувала передовий світовий на національний досвід, була б здатна забезпечити випереджальний характер розвитку освіти.

5. Одним з напрямів оновлення системи післядипломної освіти є створення регіональних Центрів підвищення кваліфікації викладачів вищої школи, визначення, упорядкування та розроблення державою цілеспрямованого замовлення, цілісного центрального науково-методичного забезпечення неперервності процесів підготовки викладачів вищої школи й підвищення кваліфікації.

Література

1. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (З трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України) / В. Кремень // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 8–11.
2. Зіньковський Ю. Камені спотикання вітчизняної вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 7–19.
3. Закон України "Про вищу освіту" із змінами від 19 січня 2010 р. № 2984-III [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/ law_05.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 "Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра" [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/law2.
5. Положение "О подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в РФ" (в ред. приказов Минобразования РФ от 16.03.2000 р. № 780, от 27.11.2000 р. № 3410, от 17.02.2004 р. № 696). – М. : Система ГАРАНТ, 2009.
6. Сущенко Т.І. До проблеми модернізації системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 18 (71). – С. 380–387.
7. Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення / В.В. Олійник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць : в 3-х т. / [за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського]. – Х. : НТУ "ЧПІ", 2010. – Вип. 27 (31). – Ч. 1. – С. 109–120.
8. Козлова Г. Компетентнісний підхід до навчання студентів і викладачів / Г. Козлова, Т. Кублікова // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 83–93.
9. Підвищення кваліфікації викладачів [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://kutep.ua/ua/structure/departments/depmethod/pidvishennya-kvalifikacii-vikladachiv.
10. Сумський державний університет. Основна програма підвищення кваліфікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nsite.sumdu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=56:2011-02-24-12-24-54&catid=25:2011-02-24-11-32-03&Itemid=151.
11. Програми підвищення кваліфікації співробітників НТУУ "КПІ" у 2011–2012 н.р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uiite.kpi.ua/ua/qualify/prof-develop-progr-ntu-kpi.html.
12. Договор о создании сетевого объединения высших учебных заведений "Педагогические кадры России" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://herzen.spb.ru/main/structure/others/umo/pkr/.

КУЧУМОВА Н.

ДОСЯГНЕННЯ І ПРОБЛЕМИ У ПРОЦЕСАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Впродовж двадцятирічного періоду української незалежності національна система вищої медичної освіти перебуває у стані неперервного реформування як наслідку інтенсивних державотворчих процесів на основі переосмислення і переоцінки власних історичних традицій та запозичення реформаторських здобутків зарубіжних країн. Проголошення Україною курсу на Євроінтеграцію як пріоритетного вектора її державно-освітнього поступу на сучасному етапі вимагає підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів з метою посилення конкурентоспроможності вітчизняної вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків та розширення можливостей і шансів українських медичних фахівців на вітчизняному і міжнародному ринках праці. У цьому контексті набуває актуальності потреба конструктивно-критичного і творчого осмислення позитивного теоретико-практичного досвіду в цій галузі європейських країн, зокрема Німеччини, у якій проблемі якісного оновлення змісту і структури вищої медичної освіти приділяється особлива увага.

Питанням функціонування і реформування системи вищої медичної освіти в Україні і зарубіжжі присвятили свої роботи С.М. Андрейчин, В.О. Качор [1], А.П. Татаровський, Т.В. Єрошкіна, С.С. Борисенко [4], М.Р. Мруга [3] та ін. Певні аспекти проблеми функціонування системи додипломної підготовки майбутніх лікарів у Німеччині досліджували Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерій, О.П. Волосовець, В.Ф. Москаленко, І.Є. Булах та ін. У праці “Медична освіта у світі та в Україні” [2], зокрема, розглянуто структуру професійної підготовки майбутніх лікарів у Німеччині, яку, за словами науковців, можна вважати типовою для європейського регіону, з’ясовано основні управлінські структури, особливості проведення державної екзаменації у німецьких вищих медичних навчальних закладах тощо.

Водночас проблема модернізації німецької вищої медичної школи на сучасному етапі не знайшла вичерпного висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі.

Мета статті полягає в аналізі напрямів і стратегій розбудови системи вищої медичної освіти в Німеччині та особливостей їх практичної реалізації.

Інтенсивний розвиток науково-технічної бази медицини, посилення інтеграційних процесів у Європі й інтенсифікація міжнародної співпраці у сфері вищої освіти, у тому числі й медичної, встановлення міжнародних стандартів і вимог до професійної підготовки медичних фахівців, а також модернізація соціально-економічних, правових, етичних засад системи охорони здоров’я Німеччини наприкінці XX – початку XXI ст. значно інтенсифікували модернізаційні процеси у системі медичної освіти.

Першим кроком на шляху докорінної реформи вищої медичної школи Німеччини стало якісне оновлення законодавчої основи її функціону-

вання, зокрема, шляхом внесення дев'ятої поправки та нової редакції Закону про апробацію лікарів у 2002 р., яким передбачалися радикальні трансформації в усіх аспектах додипломної медичної освіти. Так, зокрема, ґрунтовних змін зазнав зміст професійної підготовки майбутніх лікарів на додипломному етапі, зокрема, Законом про апробацію лікарів у редакції 2002 р. передбачено реалізацію п'яти ключових галузей:

- епідеміологія / медична інформатика / біометрія;
- історія, теорія медицини та медична етика;
- система охорони здоров'я / суспільне здоров'я;
- вікова медицина / геріатрія;
- профілактична медицина.

Значних змін у змістовному аспекті зазнав доклінічний етап медичної освіти, спрямованих насамперед на тіснішу інтеграцію природничих і базових медичних наук, зокрема скорочення обсягу вивчення природничо-наукових дисциплін (біологія – на 70%, хімія – на 69%, фізика – на 69%) та зростання часу для вивчення базових медичних наук (анатомія – на 21%, біохімія – на 28%, фізіологія – на 28%, медична психологія – на 24%, медична соціологія – на 26%).

Перевагою заданих Законом про апробацію структури і змісту медичної освіти є її міжрегіональна стандартизація та дотримання мінімальних вимог системи охорони здоров'я країни. Водночас усвідомлення неможливості оптимальної реалізації визначених напрямів удосконалення системи професійної підготовки майбутніх лікарів в умовах традиційних навчальних планів, незважаючи на їх оновлення відповідно до нового законодавства, § 41 передбачено також можливість розробки і паралельної реалізації альтернативних (експериментальних) навчальних планів [5, с. 2430].

Більшість вищих медичних шкіл Німеччини скористалася цією нагодою та вже з 2003/04 н. р. розпочали впровадження альтернативних навчальних планів, головна мета яких, апробація нових ідей та визначення можливостей і шляхів удосконалення традиційної системи вищої медичної освіти. Ці шляхи визначалися, перш за все, виходячи з основних недоліків традиційних навчальних планів, що відображають надто регламентовану систему, а відтак, недостатню флективність для адаптації до вимог XXI ст. Це, зокрема, дисциплінарна модель організації змісту освіти, що передбачає послідовне вивчення окремих навчальних дисциплін та становить значну перешкоду раціональній систематизації знань, наприклад, будова органів дихання вивчається в межах дисципліни анатомія, функції цих органів вивчаються згодом у межах дисципліни фізіологія, патології дихальної системи, їх клінічна симптоматика і шляхи терапії – лише через декілька семестрів, а також зумовлене нею різке розмежування доклінічного і клінічного етапів.

Іншим суттєвим недоліком класичної медичної освіти, за словами професора медичного факультету Мюнхенського університету Ф. Айтеля, є традиційні принципи, методи і форми навчання, що характеризуються ієрархічною взаємодією викладача і студента та, відповідно, здебільшого однобічною комунікацією і не відповідають сучасним положенням епісте-

мології і теорій освіти дорослих. Навчання – це не елементарна анексія попередньо роз'яснених знань, зазначає науковець, а самовільний процес, що передбачає суб'єктивне сприйняття і "реконструювання" явищ дійсності шляхом їх особистої, індивідуальної репродукції, яка, у свою чергу, може варіювати від інтуїтивного споглядання і уявлення до (чіткого) емпірично доведеного алгоритму. Навчання медицини спрямоване на дію, вирішення проблеми – збереження життя і здоров'я – що передбачає цілеспрямоване застосування "реконструйованих" студентами знань. Відповідно, саме цей цільовий критерій – послідовне вирішення проблеми шляхом практичного застосування знань – є запорукою якості медичної освіти [7; 9].

Відтак, концептуальними ідеями побудови альтернативних навчальних планів стали насамперед: а) реалізація компетентнісного підходу – медична освіта має забезпечувати розвиток системного професійного мислення студентів передусім на основі консеквентного поєднання теорії і практики, міждисциплінарної інтеграції змісту освіти у формі тематичних блоків; б) інтенсифікація практичної підготовки в процесі безпосередньої взаємодії з пацієнтами та ознайомлення студентів вже з першого року навчання з проблемами профілактики, реабілітації й обслуговування пацієнтів з хронічними хворобами та об'єктивними психосоціальними й економічними аспектами подальшої професійної практики; в) індивідуалізація навчання, зокрема, шляхом зменшення обсягу нормативної складової змісту освіти на основі його інтегрованої структуризації і конденсації та розширення вільного простору для розвитку та реалізації студентами на основі ґрунтовної теоретико-практичної підготовки своїх індивідуальних запитів й інтересів; г) застосування принципу "навчальної спіралі" як методичних меж відбору змісту і технологій освіти, що передбачає поступове збагачення і поглиблення знань студентів зі зміщенням акцентів з теорії на практику пропорційно до прогресу рівня їх знань і вмінь.

Для прикладу розглянемо детальніше альтернативний навчальний план Шаріте – Університету Медицини Берліна (Charite – Universitatsmedizin Berlin), загальною метою впровадження якого є підготовка лікаря до зміцнення, збереження і відновлення здоров'я і доброго самопочуття на індивідуальному і суспільному рівні. Ця мета конкретизується такими завданнями: а) формування основоположних знань, умінь і навичок у галузі сімейної медицини; б) розвиток здатності розуміння і врахування в процесі практичної професійної діяльності інтересів і потреб пацієнта та його близьких; в) оволодіння навичками і готовністю прийняття адекватних медичних рішень з урахуванням етичних, правових, екологічних, економічних аспектів; г) формування навичок самооцінки, саморефлексії і роботи в колективі; д) розвиток наукового мислення і навичок науково-дослідних пошуків; е) розвиток мотивації і готовності до БПР [6]. Зміст навчання за альтернативним навчальним планом структурований у модулі та передбачає таку структуру:

– перший етап (1–5-й семестри) спрямований на комплексне вивчення органів і функціональних систем організму людини у морфофункціональному й семіотичному аспектах у стані норми і патології;

– другий етап (6–10-й семестри) передбачає вивчення теоретико-клінічних аспектів, структурованих у блоки за віковим критерієм (життєвими циклами людини), наприклад “новонароджена дитина”, “немовля”, “шкільний вік”, “юність” тощо та кількатижневу блокову практику з клінічних дисциплін, зокрема педіатрії, неврології, психіатрії, внутрішньої медицини, геріатрії;

– третій етап (11–12-й семестри) охоплює клінічно-практичний рік. Альтернативний навчальний план більшою мірою реалізує пацієнтоорієнтоване навчання та ставить хвору людину з її проблемами, скаргами, потребами перед систематикою патології, що, у свою чергу, посилює значення клінічно-практичних занять (навчання біля ліжка хворого), в основі яких – безпосередня взаємодія з пацієнтом, спостереження, спілкування, догляд. Саме в процесі спілкування і взаємодії з хворими в студентів розвивається почуття відповідальності за свою майбутню професійну діяльність, компетентність, прагнення до збагачення своїх знань і самовдосконалення. Альтернативний навчальний план інтенсифікує навчальний процес шляхом оптимізації навчального середовища й атмосфери та активізації самостійної навчальної діяльності студентів. Основна ідея його вдосконалення – реалізація міжнародно визнаних принципів конструктивного навчання, тобто контекстуальності, кумулятивності, інтерактивності тощо.

Методами і формами організації навчального процесу, згідно з альтернативним навчальним планом, є такі: *лекції* як вступні заняття, передбачають ознайомлення з науковою і методичною інформацією; *семінари,* спрямовані поглиблення знань студентів та демонстрацію важливих медичних взаємозв’язків, особливо між теоретичною основою і клінічною практикою, а відтак, передбачають постановку питань міждисциплінарного характеру; *практичні заняття,* спрямовані на практичне застосування знань і формування практичних умінь; *практичні вправи,* що передбачають тренування навичок практичного виконання професійних функцій лікаря у відповідно змодельованих ситуаціях; *проблемно орієнтовані заняття* у невеликих групах, передбачають вирішення конкретних клінічних ситуацій; *клінічні візити,* відвідування пацієнтів на стаціонарному й амбулаторному лікуванні та ґрунтовне обговорення відповідних проблем; *екскурсії,* тобто відвідування позауніверситетських медичних установ для глибшого розуміння реальних умов подальшої професійної практики; *клінічно-практичні заняття* задля формування практичних умінь і навичок у процесі безпосередньої взаємодії з пацієнтами; *блокова практика* (заняття 1–6-тижневої тривалості з клінічних дисциплін), спрямована, перш за все, на спостереження за перебігом патологій й ознайомлення з організаційними особливостями повсякденної клінічної і амбулаторної роботи; *клінічна практика,* що має на меті набуття практичного досвіду з диференційованої діагностики і терапії поширених патологій [6].

Альтернативні навчальні плани передбачають відмінну від традиційної систему контролю, що слугує не лише об’єктивній перевірці й оцінюванню навчальних успіхів студентів, а й забезпечує можливість отримання

інформації про якість навчального процесу. В альтернативних навчальних планах контроль за рівнем знань, умінь і навичок студентів здійснюється після вивчення тематичного блоку або наприкінці навчального семестру на основі сучасних методів педагогічної діагностики у галузі вищої медичної освіти (об'єктивно структуровані клінічні іспити, портфоліо тощо).

Результати порівняльного аналізу основних положень альтернативного навчального плану Шаріте – Університету Медицини Берліна (Charite – Universitatsmedizin Berlin) із паралельно діючим традиційним можна продемонструвати таким чином (табл.).

Таблиця

Порівняльний аналіз основних положень альтернативного та традиційного навчального плану Шаріте – Університету Медицини Берліна

Аспекти навчального процесу й екзаменації	Традиційний навчальний план (оновлений відповідно до вимог Закону про апробацію лікарів 2002 р.)	Альтернативний навчальний план (станом на 2003/04 н. р.)
Структура	*Адитивна:* • – доклінічний етап (чотири семестри); – клінічний етап (шість семестрів); – клінічно-практичний рік (два семестри)	*Інтегрована:* – I етап – органи і системи людського організму у стані норми і патології (п'ять семестрів); – II етап – теоретико-клінічні аспекти, інтегровані за життєвими циклами людини (п'ять семестрів); – III етап – клінічно-практичний рік (два семестри)
Організація змісту	*Дисциплінарна:* ключові предметні галузі (наприклад, "Історія, теорія, етика медицини")	*Міждисциплінарна:* горизонтальні та вертикальні модулі (тематичні блоки)
Навчальні методи і форми	*Дисциплінарно орієнтовані:* основний метод і форма – фронтальна лекція; додаткові – семінар, практичні заняття, виробнича практика	*Міждисциплінарні (блоково орієнтовані):* основний метод і форма – проблемно орієнтоване заняття (макс. сім студентів); додаткові – семінар, практичні вправи, виробнича практика, лекція
Організація і форми контролю	*Предметна (дисциплінарна):* •письмова (метод тестування); •усна чи усно-практична	*Семестрова підсумкова в інтегрованій формі:* – письмова (метод тестування); – практичні об'єктивно структуровані клінічні іспити

У результаті порівняння альтернативних навчальних планів вищих медичних шкіл Німеччини найбільші відмінності виявляються у структурній побудові навчального процесу, перш за все, у зв'язку з використанням різних критеріїв змістовної інтеграції у модулі, зокрема за органами і системами людського організму, життєвими циклами людини, характером патологій тощо.

Поряд із необхідністю подолання внутрішньосистемних недоліків медичної освіти Німеччини та її адаптації до суспільних запитів та вимог національної системи охорони здоров'я провідні тенденції її розвитку диктуються також трансформаціями у сфері системи вищої освіти як наслідками, насамперед, євроінтеграційних процесів у галузі вищої школи, що полягають у впровадженні ідей і принципів Болонської декларації. Вища медична освіта Німеччини інтенсивно інтегрується в Європейський освітній простір, зокрема, реалізуються механізми посилення мобільності студентів як джерела збагачення освіти. Навчання студентів, особливо в зарубіжних закладах вищої медичної освіти, підвищує їх сенситивність до культурних аспектів здоров'я і хвороби, забезпечує ознайомлення з різними моделями організації і функціонування системи охорони здоров'я та підвищує професійну флективність і шанси на ринку праці.

Методологічною основою побудови альтернативних навчальних планів є європейська кредитно-трансферна система, що виправдовує себе як об'єктивний інструмент побудови освітнього процесу та документації навчальних успіхів студентів. Водночас проблемним питанням на шляху подальшого реформування системи вищої медичної освіти Болонської декларації є, на думку В. Герке (W. Gerke), Й. Фостера (J. Foster), Х. Шірло (Ch. Schirlo), В. Венекена (V. Wennekes) та ін. [8], Й. Пфайльшіфтера (J. Pfeilschifter) [9], прийняття системи зрозумілих і сумірних ступенів. Ці труднощі зумовлюються насамперед характерною особливістю медичної освіти, що полягає в необхідності диференціації університетських ступенів, та підтвердженою на державному рівні кваліфікацією (державна апробація). Предметом інтенсивних дискусій німецької науково-медичної спільноти є впровадження двоступеневої структури медичної освіти – бакалаврату (базова підготовка майбутніх фахівців у галузі медицини, біомедичних наук) і магістратури (поглиблена спеціалізована підготовка за відповідним напрямом), що передбачає не лише формальні (структурні) перетворення, а й певною мірою трансформації її первинної мети.

Класична і болонська моделі вищої медичної освіти, як зазначають німецькі науковці, є двома альтернативними шляхами, що ставлять різні акценти в цільовому аспекті медичної освіти та з погляду сучасної і перспективної освіти майбутніх лікарів демонструють і переваги, і недоліки. Первинна мета додипломної медичної освіти – підготовка до клінічної діяльності – на післядипломному етапі освіти, у межах класичної моделі, що передбачає інтегровану теоретико-практичну підготовку студентів у клінічному контексті, видається більш прямою, а відтак, і доступною, позаяк забезпечує ранню інтеграцію специфічного для лікарської практики контексту в освітній процес. Основними недоліками класичної моделі медичної освіти, на думку науковців, все ще залишаються обмежена свобода студентів у побудові й організації навчального процесу, неврахування інтерпрофесійних аспектів медичної практики та надто довга тривалість. Болонська модель забезпечує можливість швидшого формального завершення навчання та водночас ширші можливості для індивідуальної навчальної свободи студентів.

Проте, незважаючи на можливості відкриття болонською моделлю нових перспектив розвитку медичної освіти, вона містить ряд потенційних загроз і відкритих питань. Це, перш за все, відсутність загальноєвропейського освітньо-кваліфікаційного профілю випускника етапу бакалаврату та характеристики типу його професійної діяльності в системі охорони здоров'я. Поширені ж пропозиції щодо розгляду змісту і мети медичної освіти бакалаврів як оволодіння науково-теоретичними основами природничо-наукових та базових медичних і медико-технічних дисциплін, прикладних соціальних, етичних, правових, економічних предметів та навичками ведення документації щоденної медичної практики, а диплому бакалавра медичної освіти виключно як основи вступу до магістратури, позаяк загальновизнаною є неможливість якісної підготовки фахівців практичної медицини у зазначений термін, потенційно загрожує зниженню якості медичної освіти. Іншою потенційною небезпекою реалізації цієї системи в Німеччині є організація освіти на етапі бакалаврату як продовженої до трьох років доклінічної підготовки студентів та, відповідно, зведення нанівець досягнутої на сучасному етапі, зокрема на основі альтернативних навчальних планів, тіснішої інтеграції доклінічного і клінічного етапів медичної освіти [8].

Висновки. Таким чином, медична освіта в Німеччині на початку XXI ст. перебуває в стані інтенсивного, неперервного реформування, причому вона вдосконалюється не лише за змістом, методами, формами, а й зазнає структурно-організаційних перетворень. Ці реформи викликані, насамперед, необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів та реалізуються шляхом впровадження сучасних підходів, що передбачають, перш за все, визначення мети і цілей медичної освіти на основі компетентнісного підходу та впровадження технологій проблемного навчання.

Сучасний етап розвитку медичної освіти Німеччини відзначається активною реалізацією вищими медичними школами експериментальних навчальних планів, можливість яких передбачена новою нормативно-правовою основою. Загальна мета експериментальних навчальних планів – апробація нових ідей і можливостей удосконалення медичної освіти, що сприятимуть нормалізації навчального навантаження на студентів та посилення їх автономії в організації навчального процесу, інтеграції етапів медичної освіти, зростання практичного компонента освіти, зокрема, через ранні контакти з пацієнтами та міждисциплінарну організацію змісту й структурування дисциплін в інтегровані тематичні блоки чи модулі за принципом "орган – система – функція – патологія" задля формування системного мислення студентів як основи прийняття адекватних рішень у процесі подальшої клінічної діяльності на післядипломному етапі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей модернізації системи додипломної професійної підготовки майбутніх лікарів в інших європейських країнах, що має важливе значення в умовах реформування вітчизняної системи медичної освіти та приведення її у відповідність до європейських стандартів.

Література

1. Андрейчин С.М. Медична освіта в Словацькій республіці / С.М. Андрейчин, В.О. Качор. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2006. – 247 с.
2. Медична освіти в світі та в Україні: До дипломна освіта, післядипломна освіта, безперервний професійний розвиток : навчальний посібник для викладачів, магістрів, аспірантів, студентів / [Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерій, А.П. Волосовець та ін.]. – К. : Книга плюс, 2005. – 384 с.
3. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.Р. Мруга ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2007. – 21 с.
4. Татаровський А.П. Особенности медицинского образования в некоторых странах мира и в Украине / А.П. Татаровський // Медицинское образоование в классических университетах: история и современность : материалы Международной научно-практической конференции, 16–17 мая 2002 г. / [А.П. Татаровський, Т.В. Срошкина, С.С. Борисенко ; под. общей редакцией проф. К.К. Васильева]. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2002. – С. 55–57.
5. Bundesministerium fur Gesundheit. Approbationsordnung fur Arzte 2002 // Bundesgesetzblatt. – 2002. – № 44. – S. 2405–2435.
6. Der Reformstudiengang Medizin an der'Charite – Universitatsmedizin Berlin [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reformstudiengang-medizin.de/ Wir_ueber uns/ Veroeffentlichungen.html.
7. Eitel F. Was ist gute Lehre – was muss verandert warden und wie weit begrenzt oder untersttitzt die AAppO "gute Lehre"? / F. Eitel // Medizinische Ausbildung. – 2001. – № 18. – S. 9–11.
8. Medizinische Ausbildung und der Bologna-Prozess: Positionspapier des GMA Aussschusses 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hrk.de/bologna/ de/home/2535.php/.
9. Pfeilschifter J. The Bologna agreement is not suitable for medical education: a German view / J. Pfeilschifter // Tijdschrift voor Medisch Onderwijs. – 2010. – Vol. 29. – P. 37–41.

ЛИТВИНОВА О.В.

ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ

Обіг інформації, налагодження та розвиток контактів, сприймання партнера зі спілкування у процесі міжособистісної взаємодії наштовхуються на різноманітні бар'єри. Перешкоди в системі передачі інформації є однією з найбільш серйозних проблем у процесі спілкування й налагодження контактів. Вони можуть виникати на будь-якому з етапів процесу передачі інформації. Ті, хто володіє інформацією, можуть бути не в змозі передати, ті, хто одержує інформацію, може не побажати або просто не засвоїти її. За таких умов найважливішим завданням сучасної освіти стає підготовка компетентного фахівця з високим рівнем культури спілкування, що можливе лише за умов вдалого подолання перешкод на шляху до ефективного діалогічного спілкування під час професійної підготовки студентів-аграріїв.

Дослідженнями питань виникнення бар'єрів у спілкуванні і, відповідно, шляхів їх подолання займалися такі науковці, як С.М. Амеліна, Г.М. Андреєва, Н.П. Волкова, І.А. Зимня, Б.Ф. Ломов, А.І. Марченко, Р.С. Нємов, М.М. Філоненко, Н.В. Яковлєва та ін.

Мета статті **–** розглянути стійкі установки, які можуть стати перешкодою на шляху до ефективного діалогічного спілкування під час професійної підготовки студентів-аграріїв, надати опис суб'єкта як утрудненого, так і неутрудненого спілкування за критеріями опису якостей, які заважатимуть або, навпаки, допомагатимуть вдало спілкуватися майбутнім аграріям у професійному середовищі.

Методологічну основу дослідження становить застосування суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії викладач – студент у процесі формування культури діалогу і вибір особистісно орієнтованих технологій у організації процесу навчання.

Основною умовою успішного діалогічного спілкування є створення викладачем дружньої атмосфери, встановлення психологічного контакту зі студентами. У встановленні психологічного контакту викладачу слід ураховувати особисті якості студента: щирий чи замкнутий, підозрілий чи довірливий, збуджений чи пригнічений – усе це впливає на хід і результати спілкування. Психотип особистості дуже впливає на якість і тон діалогічного спілкування. У процесі встановлення психологічного контакту ми пропонуємо брати до уваги такі індивідуально-психологічні властивості особистості (табл. 1) [1, с. 181–197]:

Таблиця 1

Індивідуально-психологічні властивості особистості у спілкуванні

Суб'єкт діалогічного спілкування	Психотип	Характеристика
Мобільний співбесідник	Екстраверт-сангвінік	Швидко мислить, швидко говорить, переходить з однієї теми на іншу, не дає можливості висловитись співбесіднику
Домінантний співбесідник	Екстраверт-холерик	Лідер у розмові, голосно говорить, безапеляційним тоном, наполягає на своєї думці
Ригідний співбесідник	Інтроверт-флегматик	Малорухомий співбесідник, повільно мислить, ретельно обговорює деталі
Пасивний співбесідник	Інтроверт-меланхолік	Не реагує, не висловлюється, не питає.

Індивідуально-типологічні особливості особистостей як суб'єктів спілкування можна уявити у вигляді своєрідної психограми суб'єкта спілкування. До неї входять:

1. Психологічні особливості – темперамент.
2. Психологічні процеси: сприйняття, пам'ять, уява, мислення.
3. Психологічний стан: втома, апатія, стрес, занепокоєність тощо.
4. Психологічні відношення: емоційні, вольові, інтелектуальні.

У психограму особистості як суб'єкта – об'єкта спілкування Є.В. Руденський пропонує додати комунікативно-психологічний блок, який включає:

1. Комунікативні відношення, що впливають на характер спілкування: установки на спілкування, ціннісні орієнтації у спілкування.

2. Комунікативні вміння – синтез загальнопсихологічних, соціально-психологічних і соціально-професійних якостей особистості [4, с. 44–45].

Якщо немає психологічного контакту між співбесідниками, виникають комунікативні бар'єри, тобто такі психологічні перешкоди, які встановлюються на шляху отримання інформації. Комунікативні перешкоди трапляються в усіх соціальних контекстах, на всіх етапах взаємодії, стосуються всіх людей, незалежно від їх віку, досвіду, статусу, інтелектуального чи культурного рівня, темпераменту та характеру. Але вони залежать від цих чинників, а також від цілої низки зовнішніх факторів – наприклад, матеріально-технічного стану установи, де відбувається спілкування, комфортабельності місця протікання комунікативного процесу, навіть природних умов під час спілкування тощо. У студентів комунікативні бар'єри мають свою специфіку з багатьох причин. Вони перебувають у прямій залежності від їх віку, якому ще властива сором'язливість; вони вже не діти, але ще не дорослі; вони тільки вчаться тому ефективному спілкуванню, від якого буде залежати їх подальший професійний успіх, повноцінне сімейне життя, вдала кар'єра та загалом самореалізація в суспільстві. Особливості спілкування студентської молоді стосуються і їх мови (наприклад, сленгу – не тільки неформального, а й професійного, термінологічного) – лексика та семантика її є відмінною від лексики та семантики людей зрілого віку чи, наприклад, школярів, хоча й несе в собі риси цих двох вікових груп. У таблиці 2 ми спробували систематизувати деякі стійкі установки, які можуть стати перешкодою на шляху ефективного діалогічного спілкування під час професійної підготовки студентів-аграріїв.

Таблиця 2

Бар'єри у діалогічному спілкуванні

Види бар'єрів	Комунікативні бар'єри	Бар'єри взаємодії	Бар'єри сприйняття	Бар'єри розуміння
Компоненти комунікативної установки	***Мовленнєвий:*** невміння виражати думки; неправильний вибір слів; помилки в побудові речення; слабка аргументація; погана техніка мовлення; вживання жаргонізмів, сленгу. ***Слуховий*** невміння слухати; неправильне розуміння процесу слухання (слухати – це не мовчати); відсутність інтересу до повідомлення; небажання слухати	***Бар'єр характеру, темпераменту:*** жорстокість, раціоналізм, егоцентризм, упередження; невміння приховувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнера; невміння прощати іншому його помилки; незграбність, неприємності, що вже виникли не спеціально; невміння пристосовуватись до партнера. ***Ставлення до співбесідника:*** неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини	***Естетичний:*** зовнішній вигляд, манера поведінки. ***Соціальний:*** вікові відмінності; соціально-майновий статус; професійні відмінності; статеві відмінності. ***Моральний:*** негативні моральні якості особи (непорядність, підлість, брехливість). ***Емоційний:*** задоволення/незадоволення від спілкування	***Інтелектуальний:*** некомпетентність; недостатнє розуміння важливості повідомлення. ***Соціально-культурний:*** недотримання етичних і культурних норм поведінки. ***Рольовий:*** у системі відносин "викладач – студент" викладач може займати позицію "начальника" ситуації

Для успішного формування культури діалогу досить важливим для викладача є виявлення рівня здатності студентів до психологічного захисту, який з'являється через емоційні причини, що ускладнює обмін інформацією, впливає на самопочуття та самооцінку студентів, призводить до порушення адекватного сприйняття його викладачем, іноді робить спілкування неможливим, а також наявність або відсутність емоційних перешкод у спілкуванні між викладачем і студентом (табл. 3).

Таблиця 3

Емоційні перешкоди у спілкуванні

Стратегія психологічного захисту	Наявність емоційних перешкод у спілкуванні	Типи перешкод у встановленні емоційних контактів
– миролюбна стратегія; – стратегія уникнення; – агресія	– емоції не заважають спілкуванню; – емоції заважають спілкуванню; – емоції дуже заважають спілкуванню	– невміння керувати емоціями, дозувати їх; – неадекватний прояв емоцій; – негнучкість, нерозвинутість емоцій; – домінування негативних емоцій; – небажання зблизитися з людьми на емоційній основі

Причиною психологічного захисту, який може виникнути під час діалогічного спілкування між викладачем і студентом або власне у студентському колективі, може стати утруднене спілкування. Це складний феномен, який має як об'єктивну, так і суб'єктивну природу та формується в системі "культура – особистість – спілкування". Це поняття використовується як у широкому, так і у вузькому значенні. Широкий контекст категорії "утруднене спілкування" містить такі явища, як труднощі, збої, бар'єри, конфлікти, перепони тощо, а вузький – фіксує незначні труднощі спілкування, які долаються партнерами у процесі взаємодії. До важливих характеристик утрудненого спілкування належать також ступінь вираження труднощів, їхня глибина та інтенсивність. Іншими словами, у вузькому смислі слова утруднене спілкування характеризується незначними тертями та збоями у сфері міжособистісної взаємодії. Йому властиві: неперервність контактів між партнерами; певний ступінь усвідомлення учасниками взаємодії наявних труднощів; пошук причин, котрі ведуть до ускладнення спілкування; намагання самостійно подолати соціально-перцептивні, комунікативні, інтерактивні утруднення. А широкий смисл цього поняття містить усі види та форми спілкування, які спричинюють деструктивні зміни в поведінці партнерів, переривання контактів і припинення спілкування, зниження рівня усвідомлення труднощів у спілкуванні, зменшення намагань самостійного виходу з труднощів, що виникли. І як результат – у співрозмовників може сформуватися тривожне ставлення до будь-якої ситуації спілкування [3; с. 425–435].

Засновуючись на дослідженнях таких науковців, як О.О. Бодальов, Г.О. Ковальов [2, с. 65–70], С. Штейн [6, с. 75–81], Г.Л. Федосова [5, с. 119–128], ми пропонуємо опис психологічного портрету суб'єкта як утрудненого, так і неутрудненого спілкування. Для формування культури діалогу, ми пропонуємо декілька найважливіших, на нашу думку, критеріїв опису якостей, які заважатимуть або, навпаки, допомагатимуть вдало спілкуватися майбутнім аграріям у професійному середовищі.

Таблиця 4

Ознаки утрудненого та неутрудненого спілкування

Утруднене спілкування	Неутруднене спілкування
– сором'язливість; – невпевненість у собі; – замкненість у собі; – скутість; – запальність; – агресивність; – "кажу, що думаю"; – невміння слухати; – недооцінювання себе; – нерішучість; – некомунікабельність; – безініціативність; – невихованість; – себелюбство; – нетерпимість; – емоційна нестабільність; – часта зміна настрою; – переважання негативно забарвлених емоцій; – відсутність уміння аргументувати свої зауваження; – відсутність уміння обирати адекватну форму повідомлень; – тип спілкування: монологічний; стратегія спілкування: егоцентрична, маніпулятивна	– сміливість; – впевненість; – вміння підтримувати контакт; – відкритість; – терпимість; – уміння аргументувати себе зауваження; – вміння слухати; – визнання цінності своєї та іншого; – рішучість; – комунікабельність; – ініціативність; – вихованість; – довіра до себе; – толерантність; – емоційна стабільність; – високий самоконтроль; – переважання позитивно забарвлених емоцій; – уміння аргументувати свої зауваження; – обирати адекватну форму повідомлень; – тип спілкування: діалогічний; – стратегія спілкування: особистісно орієнтована

Висновок. Вивчення перешкод на шляху спілкування та способів їх уникнення сприяє досягненню мети спілкування, поліпшенню психологічного клімату в колективі та взаємодії між викладачем і студентом. Оскільки бар'єри у спілкуванні залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, їх уміння декодувати думки в слова, слухати та концентрувати увагу, пов'язані із комунікативними, індивідуальними особливостями учасників взаємодії бар'єри мають соціальний або психологічний характер. Вони можуть виникати внаслідок особливих соціально-психологічних взаємин між партнерами (антипатія, недовіра тощо). Саме тому, завдання викладача, в першу чергу, невілювати можливі інтелектуальні відмінності у спілкуванні зі студентами, неоднакове знання предмета розмови, різне володіння понятійним апаратом з певної галузі знань, можливість

відсутності єдиного розуміння ситуації спілкування, психологічні особливості, соціальні, політичні, професійні відмінності у трактуванні інформації і ситуації взаємодії тощо.

Література

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение : учеб. пособие / О.А. Баева. – [2-е изд., исправл.]. – Мн. : Новое знание, 2001. – 328 с.
2. Бодалев А.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 65–70.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
4. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера : учебное пособие / Е.В. Руденский. – М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. – 165 с.
5. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні характеристики барєрів спілкування студентів технічних спеціальностей НТУУ "КПІ" / Г.Л. Федосова / Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2002. – Вип. 2. – С. 119–128.
6. Штейн С. Психология общения с подростками / С. Штейн / Журнал-дайджест. – 2001. – № 3. – С. 75–81.

ЛЮБЧЕНКО О.В.

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Реформування освітньої галузі, зокрема вищої економічної освіти, зумовлене суттєвою трансформацією соціально-економічної сфери та інноваційними процесами, що відбуваються в європейському й світовому освітньому просторі. Сучасне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки фахівців, здатних швидко адаптуватися в мінливих умовах економічної дійсності та гнучко реагувати на проблеми, що потребують термінового вирішення; ефективно організовувати власну діяльність, планувати робочий час і встановлювати пріоритети в роботі; аналізувати й оцінювати свої дії, рівень своєї компетенції; знаходити причини критичних ситуацій і виходи з них. А тому процес навчання має забезпечувати кожному майбутньому фахівцеві не лише фундаментальні теоретичні знання, а й широкий спектр практичних професійних умінь та навичок. Удосконалення підготовки, посилення її практичної спрямованості потребує застосування таких форм, методів та засобів навчання, які б максимально сприяли формуванню вищезазначених умінь, задовольняючи сучасні потреби соціально-економічної практики.

У наукових дослідженнях приділялася відповідна увага і професійній підготовці фахівців економічного профілю, зокрема, проблемам економічної освіти й економічного виховання молодого покоління (В. Бобров, Л. Каніщенко, Н. Побірченко, І. Прокопенко та ін.); виявленню особливостей психолого-педагогічної підготовки фахівців в університетах (Д. Дзвінчук, Г. Ковальчук, В. Козаков та ін.); створенню організаційно-педагогічних умов навчання фахівців комерційного профілю (Й. Бринкель, О. Куклін,

та ін.); формуванню комунікативних умінь у майбутніх економістів (Г. Славтіч, Н. Статінова, Т. Шепеленко та ін.); організації професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах (К. Беркита, Є. Калицький, О. Собчук та ін.).

Проте проблема формування професійно-комунікативних умінь майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій, зокрема тренінгів, вимагає подальшого поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтування ефективності тренінгу у формуванні професійно-комунікативних умінь майбутніх економістів.

Виходячи з мети, були поставлені такі завдання: розкрити сутність феномену "тренінг"; обґрунтувати доцільність використання тренінгів як засобів формування професійних умінь майбутніх економістів.

В останні десятиліття значного поширення в навчально-виховному процесі ВНЗ набув метод соціально-психологічного тренінгу (як дієвий засіб діагностики, корекції), наукові основи якого були закладені В. Бехтеревим [1]. Серед засновників цього методу можна назвати таких психологів, як А. Адлер, К. Левін, Ф. Месллер, Я. Морено, Д. Пратт, К. Роджерс, І. Ялом та інші.

На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття "тренінг", що сприяє розширеному тлумаченню названого феномену. Термін "тренінг" (від *англ.* – train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притаманна і науковим визначенням тренінгу.

Так, С. Макшанов під тренінгом розуміє "засіб перепрограмування моделі управління власною поведінкою і діяльністю; групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності" [5, с. 56]. Ю. Ємельянов [3] презентує тренінг як групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності.

У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, або соціально-психологічного тренінгу. Л. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг "як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду міжособистісного спілкування", "засіб розвитку компетентності в спілкуванні", "засіб психологічного впливу" [8].

Г. Ковальов [4] зараховує соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напряму. Б. Паригін наголошує на тлумаченні тренінгу як методу групового консультування, описуючи його як активне групове навчання навичкам спілкування в житті та суспільстві взагалі: "від навчання професійно корисних навичок адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції і самооцінки" [7, с. 25]. С. Макшанов визначає тренінг як "багатофункціональний метод передбачуваних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини" [6, с. 36].

При всій розмаїтості форм психологічного тренінгу (відеотренінг, рольове навчання, методи театралізації, невербальні методики та ін.) усім їм властива риса, що об'єднує їх, – це засіб впливу, спрямований на розвиток тих чи інших знань, умінь і досвіду міжособистісного спілкування.

Основними цілями психологічного тренінгу є підвищення компетентності у спілкуванні, що досягається шляхом вирішенням таких завдань: набуття психологічних знань щодо особистості людини, процесу взаємодії людей, рушійних сил цієї взаємодії, прийомів ефективного спілкування; формування умінь та навичок спілкування: у парній взаємодії, у складі групи, при вступі в контакт, при активному слуханні, тобто збагачення техніки та тактики спілкування; корекція комунікативних установок, формування власної стратегії спілкування; розвиток здатності до адекватного оцінювання себе й інших людей у ситуації спілкування; розвиток і корекція особистості, її глибинних новоутворень, вирішення особистісних проблем [2, с. 143].

Не зупиняючись на різноманітних формах тренінгу, віддаємо перевагу саме груповій формі. Упевнені, що груповий тренінг дає змогу досить легко моделювати процес міжособистісної взаємодії, відпрацьовувати різноманітні її ситуації залежно від виду діяльності учасників групи з урахуванням індивідуального рівня розвитку їх комунікативної діяльності. Більше того, ця форма навчання ефективна сама по собі, оскільки завдяки груповій фасилітації збільшується пізнавальна активність учасників, зростає працездатність і навченість, виникає можливість надання психотерапевтичної підтримки окремим учасникам тренінгу [9].

Специфічними рисами тренінгів, які дають змогу виділяти їх серед інших методів практичної психології, є: додержання ряду принципів групової роботи; спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому така допомога надходить не лише від того, хто проводить тренінг, скільки від самих учасників; наявність більш-менш постійної групи (від 7 до 15 осіб), які періодично збираються на зустрічі або працюють без перерви протягом двох – п'яти днів (так звані "групи-марафони"); визначена просторова орієнтація (найчастіше – робота в зручному приміщенні, учасники тривалий час сидять колом); акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації "тут і зараз"; використання активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи відносно один одного та вербалізована рефлексія; атмосфера відвертості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки. Отже, психологічний тренінг – це особливий метод активного навчання, який має певні цілі (залежно від яких тренінг має певну назву) та специфічні риси. Це групова форма роботи, тому групи психологічного тренінгу мають свою групову динаміку, яка допомагає груповій роботі.

Тренінг професійних умінь як один з різновидів психологічного тренінгу спрямований на допомогу людині в усвідомленні власних прогалин у рівні сформованості конкретних професійних умінь.

Виходили з того, що професійна діяльність економістів значною мірою пов'язана з уміннями планувати час для досягнення поставлених цілей, ефективно організовувати власну діяльність і діяльність оточуючих, планувати робочий час та встановлювати пріоритети в роботі; делегувати повноваження; управляти відносинами в системі "керівник – підлеглий" під час делегування повноважень; визначити зони делегування завдань; долати конфлікти; володіти здатністю до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань тощо.

З метою формування зазначених умінь були розроблені тренінги "Цілепокладання та управління часом", "Делегування повноважень, або як передати відповідальність", "Ефективна взаємодія в команді" (навчальна дисципліна "Етика та психологія ділових відносин"), "Ефективне управління", "Самооцінка раціональної поведінки у конфлікті" (навчальна дисципліна "Конфліктологія"). Тренінги були упроваджені в процес підготовки майбутніх економістів – студентів III–IV курсів Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Розкриємо сутність, цілі тренінгів.

Так, тренінг "*Цілепокладання та управління часом*" включає технології підвищення особистісної ефективності та прийоми планування часу для досягнення поставлених цілей. Учасники навчаються ефективній організації власної діяльності та робочого оточення, плануванню робочого часу та встановленню пріоритетів у роботі.

Основні цілі тренінгу: підвищення рівня ефективного управління власним часом та часом підлеглих, розширення індивідуальних можливостей планування; розвиток здатності до усвідомленого формування власного майбутнього відповідно до власних цілей та цінностей; формування вмінь самостійно виявляти перепони та ресурси ефективного самоуправління; ставити стратегічні цілі та планувати діяльність, необхідну для їх реалізації; оволодіння основними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; моделювання власної системи відповідальності та делегування повноважень.

Тренінг містить такі модулі: управління часом, стратегічне планування, планування часу, самоменеджмент протягом дня, система відповідальності та делегування повноважень. Робота студентів завершується підбиттям підсумків, груповим обговоренням, визначенням для кожного "зони найближчого розвитку".

Тренінг "*Делегування повноважень, або як передати відповідальність*". Основні цілі тренінгу: виробити чіткий підхід до делегування повноважень у роботі керівника; розробити технологію управління ефективними відносинами в системі "керівник – підлеглий" під час делегування повноважень; визначити зони делегування завдань; оволодіти алгоритмами делегування повноважень та передачі відповідальності; сформувати вміння визнавати за іншою стороною права на іншу позицію й помилку, встановлювати ділові відносини та уникати конфліктних ситуацій.

Під час тренінгу кожен студент отримував методичний матеріал з інструментами ефективного делегування повноважень. Було використано такі технології навчання: рольові та ділові ігри, діалог-обговорення, вправляння в парах і малих групах, самооцінка та зовнішнє оцінювання стилю керівництва учасників тренінгу, перегляд відеозаписів, обговорення професійно спрямованих ситуацій.

Тренінг "*Ефективна взаємодія в команді*". Цілі тренінгу: усвідомити необхідність і цінність загальних цілей та роботи на спільний результат; сформувати вміння організовувати сумісну діяльність, визначати особисту роль у команді, вагомість на шляху досягнення загальних цілей; сприяти формуванню взаєморозуміння, злагодженості роботи членів команди, рольової гнучкості; розкрити потенціал команди в цілому та кожного її учасника; оволодіти технологіями прийняття спільних рішень. Тренінг включає ділові ігри та вправи, спрямовані на підвищення рівня довіри в групі, виявлення лідерів, формування вмінь спілкування в команді, групової підтримки в нестандартних ситуаціях, прийняття ефективних рішень у команді, постановки та вирішення завдань у ситуації конкурентної боротьби, аргументації та переконання, активного слухання, розв'язання конфліктних ситуацій.

Тренінг "*Ефективне управління*". Цілі тренінгу: засвоєння практичних навичок управління людьми, розвиток лідерського потенціалу керівника, вироблення вмінь формування команди, оволодіння механізмами управління підлеглими, регулювання конфліктних ситуацій у команді, а також способами постановки цілей та контролю їх реалізації.

Розвитку в студентів навичок ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті, формуванню в них умінь управляти своєю поведінкою у складних і критичних ситуаціях соціальної взаємодії сприяв тренінг "*Самооцінка раціональної поведінки у конфлікті*".

Тренінг спрямований на закріплення знань з основних проблем поведінки особистості в конфлікті, розвиток навичок самооцінки особистості та формування вмінь аналізувати отримані результати тестування і виробляти програму самовдосконалення й самокорекції поведінки (відбувалось за допомогою методу тестування з метою самооцінки особистості). Тема і мета заняття повідомлялись заздалегідь, давались вказівки на самостійне вивчення літератури та з'ясування основних понять: "моделі поведінки особистості в конфлікті", "стратегії поведінки в конфлікті". Викладач контролював роботу студентів і надавав методичну допомогу в оволодінні прийомами ефективного спілкування та раціональної поведінки.

Методика групових занять передбачала включення учасників тренінгу у процес навчання, в якому задіяні і когнітивна, і емоційна, і поведінкова сфери особистості. Основними формами роботи з вирішення поставлених завдань були міні-лекції, групові дискусії, ділові ігри, рольові ігри у парах, "мозкові штурми", аналіз комунікативних ситуацій тощо.

Висновки. Тренінги виявились ефективним засобом осмислення кожним студентом цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведі-

нки, їх впливу на процес взаємодії з іншими людьми; формування навичок та вмінь встановлення контакту, планування часу для досягнення поставлених цілей, ефективної організації власної діяльності, управління відносинами в системі “керівник – підлеглий” під час делегування повноважень та ін. Дослідження показало, що в цілому ефект тренінгу був зафіксований і це дає нам підставу стверджувати про доцільність його використання з метою формування професійно-комунікативних умінь майбутніх економістів.

Література

1. Бехтерев В.М. Избранные произведения / В.М. Бехтерев. – М. : Медгиз, 1954. – 528 с.
2. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Вести. МГУ. Сер. 14: Психология. – 1977. – № 1. – С. 53–61.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально–психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Политиздат, 1985. – 206 с.
4. Ковалев Г.А. Основные направления использования активного социального обучения в странах Запада / Г.А. Кавалев // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – Т. 10.
5. Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга / С.И. Макшанов // Вестник СпбГУ. Серия 6. – 1992. – Вып. 3.
6. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Макшанов. – СПб. : Питер, 1997. – 218 с.
7. Практикум по социально-психологическому тренингу / [за ред. Б. Паригина]. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 1997. – 287 с.
8. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
9. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межлич-ностного общения / А.С. Прутченков. – М. : Знание, 1991. – 48 с.

МАРКІНА Л.Л.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Забезпечення якості вищої освіти є одним із головних завдань Болонського процесу. Важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача й студента є запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Вона вирішує завдання переорієнтації діяльності викладача від інформаційної до розвивальної, що спрямована на управління самостійною, навчально-пізнавальною, науково-дослідною та професійно-практичною діяльністю студентів. Викладач сприяє ефективному та творчому навчанню, полегшує його, допомагає вчитися, стимулює пізнавальну активність студентів, здійснює корекцію спрямованості навчального процесу. Студент як учасник навчального процесу налаштовується на активне пізнання шляхом самостійної роботи.

Отже, сама сутність кредитно-модульної системи організації навчального процесу вимагає суттєвої зміни міжособистісної взаємодії виклада-

ча й студента в контексті спільної навчальної діяльності. Передусім створюються сприятливі умови для подолання стану пасивності й стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів, ефективність використання яких залежить від рівня педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу. Необхідна низка конкретних дій і зусиль викладача, пов'язаних із переведенням концептуальних ідей кредитно-модульної системи організації навчального процесу на дидактичний рівень. Ідеться власне про розуміння викладачами вищої школи сутності й особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу, оволодіння модульною технологією навчання, переосмислення й зміну багатьох дидактичних підходів, відмову від деяких усталених стереотипів традиційного навчання.

Проте на практиці викладачі вищої школи нерідко спрощують як теоретико-методологічні засади, так і організаційно-технологічні процедури кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що призводить до негативних наслідків її упровадження, а отже, до формалізації дидактичних рішень, які не відповідають завданням активізації пізнавальної діяльності студентів.

У зв'язку з цим постає потреба в з'ясуванні інноваційної повноцінності дидактичних орієнтирів кредитно-модульної системи щодо реалізації принципу активізації навчання, у визначенні принципових відмінностей дидактичних засобів управління активною пізнавальною діяльністю студентів у модульному навчанні від традиційного навчання.

У різноманітному потоці літератури ми орієнтувалися на фундаментальні праці найавторитетніших, на наш погляд, зарубіжних та вітчизняних теоретиків і практиків, у яких висвітлюються базові положення досліджуваної проблеми.

Розробку технології модульного навчання засновано на теоретичних положеннях таких зарубіжних вчених, як Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід, С. Постлетвейт, Й. Прокопенко, Дж. Рассел, Г. Оуен. Значно збагатили теорію й практику модульного навчання дослідження В. Вайскера, Г. Веселова, В. Гарєєва, В. Гудкова, К. Зонтага, В. Пасвянскене, Ю. Ротлуфа, Л. Твердіна, М. Тересявичене, М. Чошанова та ін.

Особливе значення для подальшого розвитку ідеї модульного навчання мають наукові праці П. Юцявичене. В її дослідженнях здійснено науково обґрунтовану інтеграцію зарубіжного та вітчизняного досвіду модульного навчання, узагальнення дидактичних концепцій із позицій побудови варіативних диференційованих модульних програм, розроблено методику створення модульних програм та методику організації модульного навчання на основі системно-діяльнісного підходу.

Актуальними є дослідження Л. Ніконорової, яка розкрила сутність і зміст проблемно-модульного навчання, обґрунтувала теоретичні положення побудови проблемно-модульних програм.

У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки з'явилися фундаментальні праці вітчизняних вчених. Методологічні аспек-

ти кредитно-модульної системи підготовки фахівців висвітлюють І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубіянко, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Руданський, М. Степко, В. Шинкарук.

Проблеми модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць вивчають А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, П. Сікорський, Ш. Смолюк, О. Спірін, А. Фурман, Ф. Якушевич. Цінні думки стосовно педагогічних умов запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу знаходимо у працях І. Мороза.

Таким чином, на сьогодні напрацьовано значну теоретико-методологічну базу, нагромаджено зарубіжний та вітчизняний досвід запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Проте аналіз розробок Ю. Бабанського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Данилова, І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна, Н. Тализіної, Г. Щукіної, присвячених вирішенню питань формування пізнавальної активності, дає змогу зробити висновки про потенційні можливості кредитно-модульної системи навчання у вирішенні проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів на основі оптимальної взаємодії їх самостійної роботи та індивідуалізації навчання.

Мета статті – розкрити дидактичні можливості кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо розвитку пізнавальної активності студентів.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу істотно відрізняється від традиційної системи. Сутність цієї системи дуже ґрунтовно розкрив І. Мороз: "Кредитно-модульна система підготовки фахівців передбачає оптимізацію навчального процесу, посилення самостійної роботи студентів, уможливлює встановлення чіткої індивідуальної траєкторії здобуття вищої освіти, де враховуються всі навчальні досягнення під час навчання в різних університетах, що є дієвим засобом підтримки студентської мобільності. Накопичені кредити дають можливість студентам робити перерви в навчанні або продовжити його в іншому навчальному закладі. За такої системи об'єктивно оцінюються досягнення студентів, певною мірою унеможливлюється суб'єктивне ставлення до них викладача. Запровадження ECTS як накопичувальної системи кредитів дає змогу кожній людині ефективно працювати в рамках концепції "навчання впродовж життя", сприятиме її саморозвитку, самовдосконаленню і утвердженню як професіонала" [3, с. 5–6].

Виходячи з аналізу особливостей кредитно-модульної системі організації навчального процесу, можна стверджувати, що дидактичний супровід активізації пізнавальної діяльності студентів базується на поєднанні модульної технології навчання і залікових кредитів, а також посиленні самостійної роботи.

Для того, щоб викладач зрозумів дидактичний потенціал модульної технології навчання щодо активізації пізнавальної діяльності студентів, слід виокремити його загальні риси. Тим більше, що за всі роки існування

модульне навчання зазнало значних змін і розуміється як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці неоднозначно.

Можливо виокремити такі загальні риси модульної технології навчання: використання як модуля якої-небудь автономної одиниці, індивідуалізація процесу навчання, гнучка й оперативна зміна навчального матеріалу відповідно до розвитку науки та техніки, високий рівень цільової спрямованості на професійну підготовку, інтеграція основних компонентів процесу навчання.

Стабільними залишаються також цілі його застосування: розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної діяльності, мотивація навчально-професійної діяльності, інтеграція навчальних дисциплін, підвищення самостійності студентів, активізація їх пізнавальної діяльності на основі реалізації принципу свідомості й активності. При цьому пізнавальна активність розглядається не просто як діяльнісний стан студента, а як якість цієї діяльності, в якій виявляється особистість самого студента з його ставленням до змісту, характеру діяльності та прагненням мобілізувати свої етично-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальних цілей.

При модульному навчанні основним дидактичним засобом управління активною пізнавальною діяльністю студентів є модульна програма. Ця програма – проект навчального процесу, від якості якого залежить ефективність навчання в цілому. Існують різні підходи до побудови модульних програм. На нашу думку, в контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу, згідно з Болонською конвенцією, найбільш оптимальною видається теорія й методика побудови системно-операційних модульних програм П. Юцявичене.

Структура модульної програми, за П. Юцявичене, відповідає структурі дидактичних цілей. Вона складається із модулів, які поділяються на навчальні елементи. Навчальні елементи першого порядку конкретизуються з навчальними елементами другого порядку тощо. У кожному модулі можливо виокремити такі блоки:

– блок цілей та мотивації навчання;
– блок актуалізації знань ("вхід до модуля");
– теоретичний блок, або банк інформації;
– блок застосування системи знань;
– блок самоконтролю;
– блок повторення змісту навчального елемента або модуля в цілому;
– блок підсумкового контролю ("вихід із модуля") [4, с. 10–11].

Кожний модуль є цілісним блоком інформації, а також включає в себе цільову програму дій, що забезпечує досягнення певної дидактичної мети завдяки інтенсивній, систематичній, активній, самостійній пізнавальній діяльності студента.

П. Юцявичене відокремлює та обґрунтовує такі принципи складання модульних програм та окремих модулів: цільове призначення інформацій-

ного матеріалу; поєднання комплексних, інтегрувальних та окремих дидактичних цілей; повнота навчального матеріалу в модулі; відносна самостійність елементів модуля; реалізації зворотного зв'язку; оптимальна передача інформації й методичного матеріалу [6; 7].

Модульна програма може бути розроблена на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному та творчому рівнях навчання.

При побудові модульної програми можливі варіанти жорсткого управління з одним алгоритмом та гнучкого управління, коли дано два–три алгоритми і студент сам обирає їх. Завдяки наявності в кожному модулі методичних порад стає можливою пошукова діяльність не тільки для студентів із високим рівнем успішності, а й для студентів із середнім або низьким рівнями успішності. Підвищується активність їх мислення, поліпшується процес засвоєння навчального матеріалу. Це забезпечує успішність виконання модульною програмою не тільки інформаційної, а й розвивальної функції [4, с. 85–112].

Пропонована П. Юцявичене технологія створення модульних програм об'єднує основні компоненти процесу навчання: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовний, операційно-дієвий, контрольно-регулювальний, оціночно-результативний [7].

Цільовий компонент забезпечує визначення викладачами та усвідомлення студентами мети вивчення модуля. Цей компонент є найважливішим, тому що визначає зміст усіх компонентів навчання. Його специфікою є трансформація дидактичних цілей у цілі учіння, які ставляться перед студентом на початку кожного модуля і є орієнтиром їх пізнавальної діяльності, підвищують мотивацію й активність студентів у процесі вивчення навчального матеріалу.

Цільовий компонент тісно пов'язаний зі стимулювально-мотиваційним компонентом, оскільки усвідомлення, прийняття студентами мети навчання породжує потребу в її досягненні. Цільова спрямованість модульних програм на професійну підготовку й на освоєння навчального матеріалу на міжпредметному рівні, а також індивідуалізація процесу навчання значною мірою стимулює у студентів пізнавальний інтерес, посилює пізнавальну активність, сприяє виникненню позитивних мотивів учіння. Формування мотивації навчання здійснюється також за допомогою пізнавальних завдань і створення навчально-професійних та навчально-проблемних ситуацій.

Змістовний компонент подається в модулях. Відповідно до теорії модульного навчання, зміст модуля пізнавального типу формується за графом логічної структури навчальної дисципліни. Структура модуля операційного типу відповідає структурі функцій діяльності фахівця, для виконання яких необхідні знання з різних предметів. За основу береться та навчальна дисципліна, яка найбільше необхідна для реалізації конкретної функції. Потім будується графік логічної структури конкретної дисципліни з визначенням міжпредметних зв'язків. Після побудови графіка логічної структури постає питання про систему викладення інформації [7, с. 87].

Така структура змістовного компонента має потенційні можливості для активізації пізнавальної діяльності студентів, тому що дає змогу виділити в навчальному матеріалі змістові блоки та окремі питання, які запобігають неосмисленому сприйняттю інформації, актуалізують опорні знання студентів, налаштовують студентів на самостійне опрацювання навчального матеріалу.

Важливе значення для успіху реалізації модульного навчання має операційно-дієвий компонент, який відображає процесуальну сутність навчання.

Робота з модульною програмою виключає механічне запам'ятовування матеріалу, орієнтує студентів на глибоке розуміння й осмислення її змісту в процесі активної пізнавальної діяльності. Управління пізнавальною діяльністю студента здійснюється за допомогою спеціальних методичних порад щодо засвоєння навчального матеріалу [6, с. 109–111].

Контрольно-регулювальний компонент передбачає одночасне здійснення контролю за процесом вирішення поставлених навчальних завдань з боку викладача та самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій студентами. Завдяки побудові модульної програми за схемою замкнутого управління викладач та студент має можливості здіснення постійного зворотного зв'язку. Під замкнутим управлінням розуміється постійний нагляд за вихідними характеристиками навчання в процесі навчальної діяльності студентів і корекції цієї діяльності у випадку відхилення заданих характеристик від заздалегідь визначеної еталонної величини [2, с. 124].

Ефективний контроль за результативністю процесу навчання здійснюється завдяки відповідності контрольних завдань цілям навчання, ознайомлення студентів із цілями навчання та засобами підсумкового контролю, ефективною організацією самоконтролю, що дає студенту змогу самому корегувати процес учіння [4, с. 78–82].

Оціночно-результативний компонент передбачає запровадження рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності студентів. Рейтинг слугує основою для побудови шкали оцінок рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу, сформованості вмінь і навичок.

Для студентів переваги рейтингової системи оцінювання навчальної діяльності полягають у тому, що стимулюється самостійність, ініціативність, відповідальність. Навчальна діяльність студента стає системнішою, а здобуті знання – більш глибокими та міцними. Кожен студент має можливість підвищити свій рейтинг шляхом поглибленого опрацювання того чи іншого модуля. Панує повна відкритість оцінювання навчальної праці.

Отже, така методика побудови модульних програм дає викладачам чіткі орієнтири у створенні модулів з певної дисципліни, застосуванні їх у навчальному процесі, а від студентів вимагає інтенсивної, систематичної, активної, самостійної пізнавальної діяльності [1, с. 85–111].

Таким чином, дидактична редукція й перетворення змісту навчальної дисципліни на зміст модульної програми надає нові можливості для активізації пізнавальної діяльності студентів.

При кредитно-модульній системі організації навчального процесу приділяється значна увага самостійній роботі студентів. Вона стає провідною формою навчальної діяльності студентів, а процес викладання розглядається, перш за все, як допомога кожному студентові в проведенні активної, самостійної, свідомої, цілеспрямованої та результативної пізнавальної діяльності.

У сучасній педагогічній літературі є безліч визначень самостійної роботи. Це свідчить про те, що дослідники будують це поняття на різних підставах і включають у його зміст різні компоненти. Кожному з тлумачень поняття "самостійна робота" відповідає певна позиція автора, по-своєму виправдана й ефективна в тій чи іншій дослідній ситуації. Ймовірно, самостійна робота – складний предмет багатьох досліджень – не може бути зведена до одного, єдиного способу її визначення. А тому необхідна не конкуренція визначень поняття, а розуміння єдиної сутності феномену самостійної роботи.

У контексті досліджуваної проблеми визначеність самостійної роботи задається структурними, функціональними та якісними характеристиками кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України (Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14.02.2008 р. № 69), кредитно-модульна система організації навчального процесу передбачає "обов'язкове планування змісту самостійної роботи курсантів, студентів (слухачів), диференціацію її обсягу за формами навчальних занять та індивідуальних завдань, принципову можливість диференціації співвідношення між годинами аудиторної та самостійної роботи з навчальних дисциплін залежно від педагогічної методики, що застосовується викладачем, регулярний контроль виконання завдань для самостійної та індивідуально-дослідницької роботи" [5].

Перш за все мова йде про позааудиторну самостійну роботу як провідну, при якій студенту пропонуються навчальні завдання та рекомендації для їх виконання поза розкладом; робота проводиться без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом. У процесі цієї роботи домінує елемент самореалізації, відбувається самостійне активне й цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу.

Зростання ролі позааудиторної самостійної роботи є однією із провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищої школі в контексті кредитно-модульної системи навчання. Але слід зазначити, що при цьому самостійна аудиторна та позааудиторна робота не розглядається ізольовано і не протиставляється одна одній. Водночас кожна з цих форм має свої специфічні особливості в організації, керуванні та методичному забезпеченні.

Отже, самостійна робота в контексті кредитно-модульної системи навчання дає студентам можливість працювати в зручний для них час, обирати оптимальний темп вивчення навчального матеріалу. Вона сприяє розвитку творчих здібностей та активізації розумової діяльності студентів, формуванню самостійності, ініціативності, самодисципліни, особистісної відповідальності, професійної мотивації. Студенти мають можливість планувати свої навчальні дії та коригувати їх на основі самоконтролю й самоаналізу інформації про результативність самостійної роботи.

Самостійна робота в контексті кредитно-модульної системи спрямована, перш за все, на розвиток власної пізнавальної активності студента, уміння користуватися вже наявним освітнім потенціалом на основі індивідуалізації навчання.

Отже, кредитно-модульна система організації навчального процесу відкриває перед викладачами нові можливості для стимулювання пізнавальної активності студентів. Вона орієнтує викладача на оновлення власної організаційно-дидактичної та змістовно-методичної діяльності з метою досягнення вищих результатів, формування якісно іншої педагогічної практики.

Висновки. Таким чином, перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Основним дидактичним засобом управління активною пізнавальною діяльністю студентів є модульна програма. В контексті кредитно-модульної системи організації навчального процесу, згідно з Болонською конвенцією, найбільш оптимальною є теорія та методика побудови системно-операційних модульних програм П. Юцявичене.

Разом із тим однією з провідних ланок перебудови навчально-виховного процесу у вищої школі в контексті кредитно-модульної системи навчання є збільшення позааудиторної самостійної роботи. В процесі цієї роботи домінує елемент самореалізації, відбувається самостійне активне й цілеспрямоване вивчення навчального матеріалу.

Література

1. Беспалько В.П. Теория учебника / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988.
2. Згуровський М. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. Згуровський. – К., 2006.
3. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія / І.В. Мороз. – К. : Освіта України, 2005.
4. Никонорова Л.М. Проблемный поход к построению модульных программ в гуманитарном образовании : дис. на соискание научной степени канд. пед. наук / Л.М. Никонорова. – Казань, 1991.
5. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України // Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 14.02.2008 р. № 69.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Вильнюс : ИПК СНХ при Совете министров Литовской ССР, 1989.
7. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения : дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990.

МЕДВЕДЄВА О.Р.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РОБОТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Усебічний гармонійний розвиток людини неможливо уявити собі без її емоційної вихованості, передбачає собою оволодіння людиною почуттям прекрасного, формування нею здатності не тільки бачити красу у навколишній дійсності, а й творити її власними зусиллями, відчуваючи при цьому велику радість та натхнення, вміння відрізняти прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. Як зазначав В.О. Сухомлинський: "Краса – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити людину бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне у собі".

Однією з важливіших умов багатства естетичних потреб, почуттів, переживань є глибокий інтелектуальний розвиток людини. Тому мета естетичного виховання – широко ознайомлювати особистість з досягненнями світової культури, культурними цінностями людства.

У структурі духовних цінностей особистості важливе місце займають естетичні цінності та мистецтво, яке є продуктом художньо-творчої діяльності. Можливість спілкування з красою – одна з найбільш потаємних сторін людського життя. Завдяки естетичному вихованню значно збагачується духовний світ кожної особистості, розширюються горизонти світосприйняття та світобачення, створюються образи естетичної й художньої картини світу. Людина, яка не здатна сприймати красу навколишнього світу, естетичні властивості предметів і явищ дійсності, є занадто збідненою у своїх власне людських домаганнях.

Студентська молодь, яка має бути інтелектуальною і морально-естетичною елітою суспільства, особливо потребує уваги до рівня розвитку естетичної і художньої культури, естетичної вихованості. Не випадково цією проблемою опікуються вчені та практики, педагоги, психологи, соціологи, естетики різних країн світу, наголошуючи на посиленні уваги до проблеми формування естетичної свідомості у студентської молоді, підростаючих поколінь у контексті сучасної масової культури [4, с. 3]. Значна увага у сучасній теорії естетичного виховання та освітній практиці приділяється у працях Г. Апресяна, О. Бурова, А. Верем'єва, В. Іванова, Є. Квятковського, М. Киященко, М. Лайзерова, Б. Лихачова, С. Філіппова, Г. Шевченко.

Мета статті – розкрити сутність естетичного виховання студентської молоді як одного з напрямів роботи у педагогічних ВНЗ.

Століттями вчені різних країн і різних народів прагнули розкрити таємниці впливу прекрасного, досконалого, виразного на психіку людини, на її внутрішній світ. Загадковість і чарівність естетичного – "виразного" – впливу на особистість пов'язана з пробудженням багатьох відтінків людської душі, яка здатна реагувати на красу світу, природи, людини і будь-

якого предметного явища [3]. Специфічність мистецтва полягає в генеруванні естетичних цінностей суспільства. Вчені-естетики зазначають, що в основі художнього освоєння світу лежить естетичне ставлення людини до дійсності. Естетичне найбільш концентровано представлено в мистецтві, яке є унікальною формою фіксації людського світу й універсального залучення до нього.

Слід навести думку вчених, які займалися проблемами теоретичних питань естетичного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах України щодо взаємодії художнього й естетичного на основі їх специфічності. В. Кудін та В. Передерій підкреслювали, що "художнє виховання зумовлюється засобами мистецтва, естетичне – найрізноманітнішими засобами, у тому числі й мистецтва". Під художнім вихованням вони розуміли конкретні види, наприклад, танок, музику, спів, гімнастику, художню самодіяльність, а під естетичним – цілу систему, що включає в себе сукупність різноманітних компонентів [2].

Естетична свідомість – форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості.

Щоб мистецтво було сприйнятим і зрозумілим, щоб воно могло ефективно впливати на процеси виховання різноманітних естетичних почуттів, естетичних смаків, молодь повинна бути естетично освіченою і добре інформованою в галузі мистецтва, тому в естетичній науці широковживаним є термін естетичної освіти, яка передбачає озброєння підростаючих поколінь системою естетичних знань, системою естетичних категорій, основами мистецтвознавства. Проте відома та парадоксальна ситуація, коли естетична освіченість ще не гарантує естетичної вихованості, тому провідна роль у педагогічному процесі все ж таки належить естетичному вихованню. Г. Апресян наполягає, що саме естетичне виховання повинно виховати у підростаючого покоління звичку "безпосереднього і постійного спілкування з істинно прекрасним. Така звичка повинна стати стійкою життєвою потребою" [1, с. 73].

Структуру естетичної свідомості становлять:

1. Естетичні сприйняття. Виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, відчувати радість від побаченого, відкритого.

2. Естетичні почуття. Почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в навколишній дійсності, творах мистецтва.

3. Естетичні судження. Передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища.

4. Естетичні смаки. Постають як емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного. Мають вибірковий, суб'єктивний характер. Стандартних смаків не існує, вони пов'язані з індивідуальним баченням і сприйняттям.

5. Естетичний ідеал. Це своєрідний зразок, з позиції якого особистість оцінює явища, предмети дійсності. Відображає уявлення про красу, її критерії.

В естетичному вихованні величезне значення має особистість педагога. Його поведінка, одяг, осанка, рухи, міміка, голос, тон – усе це має бути взірцем для студентів. Показники естетичної вихованості – це і їх зовнішній вигляд, манера поводитися, розмовляти, вигляд їхніх підручників, зошитів тощо.

Мистецтво – одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів. У широкому сенсі мистецтвом називають досконале вміння в якійсь справі, галузі; майстерність. Розвиток мистецтва як елемента духовної культури зумовлюється як загальними закономірностями буття людини й людства, так і естетично-художніми закономірностями, естетично-художніми поглядами, ідеалами й традиціями.

Процес формування естетичного світосприйняття можна визначити в цілому як необхідну передумову для духовного зростання й творчої діяльності. Естетичне світосприйняття студентів – це процес та результат цілісного чуттєво-емоційного осягнення, особистісного усвідомлення та оцінювання об’єктивно-суб’єктних естетичних якостей навколишнього середовища, що зумовлює прагнення особистості до творчо-естетичної діяльності.

У процесі естетичного виховання важливо навчити студентів розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишатися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до спостережуваного. Тому потрібно, щоб студенти вміли розрізняти справді красиве і потворне.

Висновки. Таким чином, поряд із розвитком естетичного сприймання, прищепленням естетичних смаків у процесі естетичного виховання у студентів формується естетичне ставлення до навколишньої дійсності. Людина повинна не лише милуватися красою природи чи пам’ятками культури, а й берегти і захищати їх.

Література

1. Апресян Г.З. Эстетика и художественная культура социализма : избр. труды / Г.З. Апресян. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 328 с.

2. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах / [ред.кол.: В.Ф. Передерій (відп.ред.), В.О. Кудін та ін.]. – К. : Вища школа, 1976. – 207 с.

3. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.

4. Шевченко Г.П. Художньо-естетичне виховання студентської молоді : монографія / Г.П. Шевченко, Ю.А. Пастухова. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 180 с.

МЕЛЮХИНА Н.Є.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ГРИ

Проблема підготовки магістрів з педагогіки вищої школи до роботи в системі дистанційного навчання (далі – ДН) є одним з ключових елементів успішного ДН. Однак підготовка кадрів до роботи в дистанційній формі навчання на сьогодні є суттєвою проблемою.

Питання підготовки викладачів ДН розглядається в працях О. Андреєва, В. Арешонкова, Х. Беккера, Р. Бергера, В. Бикова, Л. Брескіної, В. Гравіт, С. Калашникової, Т. Койчевої, В. Кухаренко, Г. Молодих, В. Олійник, Є. Полат, Н. Сиротенко, О. Третьяк та ін.

Усі дослідники окресленої проблеми зазначають, що спеціалістів необхідно цілеспрямовано готувати в педагогічних університетах. Однак аналіз системи підготовки майбутніх викладачів для системи ДН показав, що програми такої підготовки, як правило, не включені до навчальних програм ВНЗ, тоді як потреба в таких спеціалістах підвищується з кожним днем. На сьогодні підготовка до роботи в системі дистанційного навчання здебільшого здійснюється в межах курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У цьому випадку навчання полягає у формуванні знань та оволодінні навичками роботи з використанням новітніх інформаційних технологій і не орієнтоване на розвиток особистісних компонентів готовності.

Виходячи із зазначеного, ***метою статті*** є визначення особливостей формування готовності до роботи в системі ДН у процесі використання проектних ігор.

У результаті проведених досліджень нами було розроблено модель формування готовності до роботи у системі ДН, у яких однією з форм, спрямованих на розвиток рефлексивного компонента готовності, є проектні ігри.

Ключовими методологічними засадами проектування в педагогічній практиці є системний підхід у поєднанні з принципами гуманізації та мультимедійності педагогічного процесу. Метою проектування є розробка проектів власного професійного саморозвитку в системі ДН, яка має конкретний дисциплінарний (педагогіка, психологія, фізика, економіка тощо) зміст, програмне та методичне забезпечення [8, с. 13].

Вибір саме проектної гри у процесі підготовки магістрів з педагогіки вищої школи до роботи в системі ДН зумовлений такими чинниками:

1) проектна гра є формою практичної реалізації системомисленнєвої й системомиследіяльної методології, яка дає змогу здійснювати проблематизацію, формувати проблеми, а не брати їх з історії, й вирішувати;

2) методологія – це не просто вчення про засоби й методи мислення і діяльності, а “форма організації”, і в цьому сенсі “рамка” всієї миследіяльності і життєдіяльності людей; методологію не можна передавати як знан-

ня або набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна тільки створювати, включаючи людей у нову для них сферу методологічної миследіяльності і забезпечувати їм там повну і цілісну життєдіяльність;

3) теоретичні й експериментально-практичні дослідження довели, що як організаційна форма колективної миследіяльності проектна гра може використовуватись як ефективний засіб і метод для підвищення кваліфікації, підготовки і перепідготовки спеціалістів і керівників різних сфер, навчання і виховання студентів та учнів.

Проектні ігри спрямовані на формування вмінь самоаналізу, саморозуміння, самопізнання, самопроектування та розвитку здатності до рефлексії. Магістранти вчаться оцінювати рівень свого особистісного та професійного зростання, міри того, наскільки їм вдалося розвинути свій внутрішній потенціал, а також проектувати свою майбутню діяльність.

Специфіка проектних ігор полягає в тих принципах, які покладено в основу гри, головними серед яких вважаються принципи самопроектування, сполучення інтересів, неперервної проблематизації [7, с. 118]. Крім того, проектна гра є особливою формою організації колективного мислення та миследіяльності, яка полягає в імітації певної проблемної ситуації у сфері діяльності та її рефлексивно-мисленнєвому “програванні” в колективі, який репрезентує цю сферу діяльності [11]. Характерними рисами проектних ігор є моделювання ігрової ситуації з урахуванням реального знання проблеми; умовність ігрових ролей і прийняття рішень поза межами штатних структур; залежність ролей від особистісних інтересів учасників гри; наявність колективної діяльності та загальної мети; колективне опрацювання рішень гравцями.

Формування проектних умінь відбувається за рахунок проведення занять у вигляді колективної миследіяльності. Мета таких занять – відтворення професійної діяльності, її аналіз, виявлення утруднень, пошук їх причин та шляхів удосконалення процесів навчання [1, с. 163]. Цілеспрямоване, спеціально організоване спілкування магістрантів на основі змісту, який має значущість як для особистості, так і для групи, дає змогу актуалізувати вміння слухати, сприймати та розуміти один одного, ставити питання на розуміння, робити критичні зауваження.

Основним методом роботи у проектній грі є метод проектів. Метод проектів – це дидактичний інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку цілеспрямованості та самостійності магістранта в навчанні, а також стимулює розвиток творчого потенціалу [3, с. 128].

Метод проектів у сучасній педагогічній літературі визначається як система навчання, за якою магістранти набувають знань та вмінь у процесі планування та виконання складних завдань-проектів [2, с. 10]. Метод проектів інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні методики тощо.

Специфікою методу проекту як самостійної форми навчальної діяльності є активна позиція магістранта як суб’єкта навчання. Центральним принципом проектної діяльності є спільна діяльність викладачів та магіст-

рантів з розробки проекту. Ефективність проектної роботи залежить від того, наскільки викладач поважає вибір магістрантів при визначенні теми, організації робочого процесу та виконанні самої роботи [3, с. 128]. Завдяки дистанційній формі навчання сітьовий викладач може оперативно вирішувати питання планування проекту, організації, контролю та в ході оцінювання проектної роботи. З'являється можливість сформувати архів проектних робіт в електронному вигляді, а також об'єднання зусиль для створення спільних проектів [3, с. 129].

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок магістрантів та критичного мислення, вміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну роботу магістрантів – індивідуальну, парну чи групову, яку студенти виконують упродовж певного часу. В результаті навчальної діяльності, організованої за методом проектів, моделюється професійне середовище комунікації, магістранти набувають досвіду професійного спілкування.

За своєю суттю метод проектів – міжпредметне освітнє середовище. Організація навчальної діяльності у вигляді телекомунікаційних проектів передбачає дослідну діяльність студентів. Метод проектів може бути реалізований у різноманітних формах, а саме: дистанційні ділові ігри, лабораторні роботи та практикуми, віртуальне відвідування недоступних об'єктів, віртуальні екскурсії, комп'ютерна переписка тощо [10, с. 137].

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальне опрацювання проблеми (технологію). Завершенням цього опрацювання має бути реальний, видимий, практичний результат, оформлений тим чи іншим чином [9].

Характерні ознаки методу проектів: ситуативна та професійна спрямованість; орієнтація на інтереси та здібності студентів; самоорганізація та відповідальність; соціально-практична значущість; спрямованість на продукт; соціальна співпраця; інтегративність; проблемність [9, с. 109–110].

У процесі проектної гри магістри повинні спроектувати (розробити проект) не лише майбутню власну професійну діяльність у системі ДН, а й діяльність своїх майбутніх студентів як партнерів соціальної взаємодії.

Розробка проектів починається з формулювання цілей та побудови дерева цілей, що є важливим етапом розробки та реалізації проекту. Вихідних цілей можна досягти шляхом зміни певних параметрів властивостей структурних складових діяльності у системі ДН. Ці параметри стають підцілями. Таким чином, для визначення підцілей необхідно виявити параметри підсистем, пов'язаних з вихідною метою. У свою чергу, для підцілей також виявляють пов'язані з ними параметри підсистем нижчого рівня і так до тих пір, доки не будуть виявлені елементарні цілі. Така ієрархія цілей є деревом цілей проектування, побудованим з урахуванням ієрархічної структури певного явища [5, с. 35].

Крім цього, при розробці проектів магістранти мають урахувати вимоги, які висуваються до проектів, а саме: можливість їх реалізації, витратність, строки реалізації, необхідність тощо.

Для організації гри (ігрових взаємодій) використовується схема колективної мисследіяльності. Як основа виступає методологічно організована комунікація між декількома опозиціонерами; комунікативна перспектива задається орієнтацією або на проблематизацію (зміна рамок ситуації), або на проектування.

В організації гри використовується принцип багатофокусної організації, однак провідними виступають фокуси методологічної, ігротехнічної та антропотехнічної роботи.

Наявність у грі (ігровому просторі) декількох фокусів рефлексивного управління створює умови для самовизначення, а головне – забезпечує відділення особистості від тієї чи іншої конкретної організаційної перспективи. Реалізація стратегії проблемно орієнтованої комунікації сприяє формуванню нових обріїв та розширенню меж розуміння як для окремої особистості, так і для цілих професійних груп [11].

В основі кожної гри обов'язково має бути проблемна ситуація, тобто ситуація, яку не можна вирішити в межах відомих можливостей, що існують як актуально (тут і зараз), так і потенційно (в іншому місці, у минулому досвіді).

У своєму розвитку проектна гра як спеціальний педагогічний захід формування готовності до діяльності у системі ДН має проходити декілька етапів, причому на кожному з них вона розглядається як самодіяльнісна, самоорганізовувальна та саморозвивальна система, яка забезпечує умови для розвитку мисследіяльності майбутніх фахівців.

На першому етапі організаторами гри у формі настановчих доповідей всім учасникам гри викладається задум, основна концепція та найважливіші робочі цілі гри, а потім її оргпроект, програма та регламент.

На другому етапі гри відбувається входження учасників у проблемну ситуацію. Цю фазу можна охарактеризувати як фазу самовизначення та самоорганізації учасників, постановки ними власних цілей стосовно загальної проблемної ситуації та власне ситуації самої гри. Усі магістранти в процесі самовизначення мають бути диференційовані на декілька тематичних груп, які представляють своє бачення проблеми проектування діяльності в системі ДН.

На цьому етапі, як і протягом усієї гри, створюються такі умови, які даватимуть учасникам гри можливість усвідомити, що якщо вони все ж матимуть бажання дійти до кінця та вирішити проблемну ситуацію, то їм залишається лише один шлях – почати розвивати власне мислення, власні форми організації колективної роботи, власні засоби, методи та техніки мисследіяльності, а через це – і самих себе. Основним механізмом перебудови власної мисследіяльності, на наш погляд, є рефлексія.

Третій етап гри відкриває ряд робочих фаз, кількість яких залежить від специфіки гри. Сутність цього етапу полягає в переході від предметних, професійних засобів мислення та діяльності до методологічних; від

різноманітних предметних точок зору до розпредмеченого та рефлексивного аналізу самих цих підходів, засобів мислення та розуміння.

Результатом процедури розпредмечування стають два типи рефлексивних уявлень: уявлення про саму діяльність та уявлення про її об'єкт. Методологічний підхід і полягає саме у правильному зіставленні цих двох типів уявлень [11].

Четвертий етап гри – етап оформлення результатів для використання у "великій" ситуації. Спрямованість на практичну дію – це теж одне з принципових положень проектної гри, оскільки мислення має бути зіставлене з практичними діями, повинно давати мисленнєву основу для дії та отримувати, у свою чергу, розвивальні імпульси через рефлексію, розуміння дії, яка виконується [6]. У результаті проведення гри має бути створений єдиний для всіх груп проект професійної діяльності педагога вищої школи з метою його подальшої практичної реалізації.

П'ятий етап – етап виходу з гри та узагальнення досвіду є дуже важливою та принциповою частиною всієї проектної гри. Практично цей етап не має кінцевої межі та у всіх учасників завершується по-різному і в різний час, але той чи інший результат гри обов'язково входить до всього подальшого життя й діяльності учасників [11].

Висновки. Таким чином, можна вважати проектну гру ефективною формою організації навчальної діяльності майбутніх педагогів вищої школи та ефективним методом формування їх готовності до діяльності в системі ДН, оскільки вона забезпечує:

1) формування знань про: особливості використання ігрових форм освітньої роботи; методи професійної самоорганізації; сутність професійної рефлексії; мислення, професійне мислення, миследіяльність; особливості групової взаємодії у професійному середовищі; особливості проектування професійної діяльності;

2) формування вмінь застосовувати інтерактивні методи навчання, визначати найбільш раціональні форми, методи та технології освітнього процесу; створювати умови для активізації наукового пошуку; моделювати професійний простір, професійне становлення та розвиток фахівця; здійснювати селекцію та переробку наукової інформації, контроль за системою знань, необхідних для проектування процесу наукового пошуку; визначати найбільш раціональні форми, методи та технології освітнього процесу; активізувати пошукову діяльність, організовувати діяльність групи; приймати рішення; усвідомлено актуалізувати механізми рефлексії; аналізувати власну професійну діяльність шляхом визначення правильності постановки цілей, їх переведення в конкретні завдання та встановлення адекватності комплексу завдань вихідним умовам, причин успіхів та невдач, помилок та ускладнень у процесі реалізації професійних завдань, розгляду досвіду власної професійної діяльності в його цілісності та відповідності науковим критеріям; сприймати та адекватно інтерпретувати інформацію від партнера зі спілкування, встановлювати контакт, позитивний зворотний зв'язок, створювати умови для колективного пошуку, сумісної діяльності; уміння самоорганізації, самовираження;

3) розвиток професійних якостей: рефлективності як здатності до самоаналізу та самопроектування майбутньої діяльності в системі ДН.

У подальших дослідженнях нами буде розкрито специфіку використання інших методів навчання з метою формування готовності магістрів з педагогіки вищої школи до роботи в системі ДН.

Література

1. Горенков Е. Рефлексия: проблемы реализации в педагогической деятельности / Е. Горенков // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 163–164.
2. Диков А.В. Метод проектов в сети Интернет / А.В. Диков // Педагогическая информатика. – 2005. – № 1. – С. 9–14.
3. Королёва Г.Э. Применение активних форм в профильном Інтернет-обучении (на примере курса "Экономика") / Г.Э. Королёва // Современные педагогические технологии Интернет-обучения. – М. : Информатика, 2008. – С. 124–129.
4. Король С.В. Використання методу проектів як способу посилення професійної спрямованості навчання іноземній мові / С.В. Король // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол.ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань : Софія, 2009. – Ч. 1. – С. 107–112.
5. Львов Б.Г. Методика построения дерева целей проектирования для повышения качества технических систем / Б.Г. Львов // Качество, инновации, образование и CALS-технологии. Материалы международного симпозиума / [под ред. д.т.н., профессора В.Н. Азарова]. – М. : Качество, 2007. – С. 34–36.
6. Наумов С.В. Организационно-деятельностные игры / С.В. Наумов // Природа. – 1987. – № 4. – С. 24–33.
7. Петрова І. Проектні можливості ділових ігор / І. Петрова // Вісник львівського університету. – Львів : ЛНУ, 2003. – Вип. 17. – С. 118–128.
8. Ревинская О.Г. Эмпирическое изучение теоретических моделей в физическом образовании / О.Г. Ревинская, В.А. Стародубцев // Открытое образование. – 2006. – № 5. – С. 12–21.
9. Саркисян М. Проектная технология – необходимость? [Электронный ресурс] / М. Саркисян. – Режим доступа: http://www.pleyady.kiev.ua/index.php? go=Pages &in=view&id=1401.
10. Черемных Н.В. Интернет-технологии в реализации профильного и предпрофильного обучения математике / Н.В. Черемных // Современные педагогические технологии Интернет-обучения. – М. : Информатика, 2008. – С. 130–140.
11. Щедровицкий Г.П. К анализу топики организационно-деятельностных игр / Г.П. Щедровицкий. – Пущино : НЦБИ, 1986. – 156 с.

МОРОХОВ Г.О.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

Останніми роками інтенсивно досліджується проблема створення й ефективного використання освітніх інформаційних ресурсів, під якими розуміється сукупність навчальних матеріалів і засобів доступу до них, забезпечена методикою їхнього використання в навчальному процесі. Вирішенню названої проблеми присвячено праці А. Андреєва, Г. Бєляєва, В. Бикова, С. Деряби, Ж. Зайцева, О. Ільченко, М. Жалдака, Є. Марченко, Н. Морзе, Є. Ракітіної, О. Соколова й ін. У низці публікацій (В. Беспалько,

М. Булгаков, Т. Воронова, А. Іванніков, В. Солдаткін, О. Тихонов) висвітлено науково-методичні основи проектування освітніх ресурсів. Окремі аспекти зазначеної проблеми розглянуто в дисертаційних роботах (Н. Волкова, В. Заболотний, О. Іваницький, Є. Комаревцев, А. Недобій, М. Прокоф'єв, Н. Сосницька, Н. Стучинська й ін.). Деякі вищі навчальні заклади України на своїх сайтах розмістили навчально-методичні комплекси вивчення навчальних дисциплін, доступ до яких можливий лише у внутрішній мережі вищого навчального закладу. Подання таких матеріалів є суттєвим кроком до створення сучасного інформаційно-освітнього середовища, проте воно не вирішує всього комплексу організаційних і навчально-методичних проблем, пов'язаних зі створенням і, головне, ефективним функціонуванням такого середовища. *Актуальною* залишається *проблема* створення інформаційно-комунікаційного середовища як засобу мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів організацій. Тому ***метою статті*** є розробка теоретико-методичних засад створення інформаційно-комунікаційного середовища як засобу мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Спираючись на широкий спектр проведених українськими та російськими науковцями досліджень, присвячених проблемі інформаційного середовища, ми орієнтувалися на принципи й технології, що забезпечували створення інформаційно-комунікаційного середовища й одночасно сприяли формуванню готовності майбутніх менеджерів організацій до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Аналіз множини визначень "інформаційного освітнього середовища" дає змогу зробити висновок, що це сукупність (скоріше система) різних підсистем, інформаційних, технічних та навчально-методичних засобів, які цілеспрямовано забезпечують навчальний процес та його учасників прийомами, засобами, методами розв'язання навчальних завдань і способами набуття навичок при осмисленні навчального матеріалу [3; 4].

Дослідження ґрунтується на ідеї створення двокомпонентної системи мережевих інформаційно-комунікаційних комплексів, які взаємно доповнюють один одного: 1. Компонента, пов'язана з використанням соціальних мереж, що передбачає створення і застосування в таких мережах професійної сторінки викладача для колег, студентів, випускників та абітурієнтів. 2. Інтернет-платформа на сайті факультету менеджменту або на окремо створеному сайті, що містить онлайн-контент, інструктивний посібник, навчальний посібник, тестову оболонку, дидактичні матеріали, презентаційні матеріали, додаткові ресурси.

У нашому дослідженні ми виходили із припущення, що суттєве поліпшення результатів професійної підготовки майбутнього менеджера організацій можливе за умови розробки теоретико-методичних основ створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища, яке базується на таких положеннях:

– інноваційне інформаційно-освітнє середовище містить ціннісно-цільовий, програмно-методичний, інформаційно-знаннєвий, комунікацій-

ний і технологічний блоки та поєднує сукупність мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів;

– розробка теоретико-методичних основ створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища повинна здійснюватися на основі принципів інтерактивності, візуалізації, комбінованого використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій навчання, комплексного використання гетерогенних комп'ютерних засобів та мультимедійності [2]. Названі принципи реалізуються не тільки в змісті мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів, а й у методиці їх використання, спрямованій на формування готовності майбутніх менеджерів організацій до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності;

– інноваційність інформаційно-освітнього середовища в підготовці майбутнього менеджера організацій забезпечується за умови входження до складу мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів таких компонент: а) інтерактивних навчальних курсів, які містять систему навчально-методичних матеріалів у Word та PDF, комплекс презентацій у PowerPoint, навчальні комп'ютерні програми різного типу та навчальні відеоматеріали; б) професійної сторінки викладача для колег, студентів, випускників та абітурієнтів у соціальних мережах; в) комп'ютерних засобів та засобів мультимедіа з доступом до мережі вищого навчального закладу та Інтернету.

В межах створеного на зазначених засадах інформаційного середовища при здійсненні професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій із застосуванням мультимедійних засобів навчання викладачам необхідно детально враховувати психологію міжособистісних відносин зі студентами [1]. Встановлено, що позитивне чи негативне ставлення до особистості викладача формується вже протягом перших хвилин його контакту зі студентами. У випадку, якщо викладач сприймається позитивно, то й вся передана ним інформація буде сприйматися належним чином, якою б складною вона не була. Якщо ж він сприймається спочатку негативно, то студенти намагаються віднайти для себе негативну інформацію, з якою вони не згодні і вибудовують внутрішню аргументацію незгоди [2].

При вивченні мультимедіа-технологій і використанні розроблених мультимедійних засобів навчання увага студентів прямо залежить від уміння викладача організувати заняття. Наш досвід професійної підготовки менеджерів організацій в умовах інформаційно-комунікаційного середовища показав, що для правильного використання мультимедійної інформації на занятті викладачу потрібно:

– встановити, що головне, а що другорядне, віддавши перевагу головному;

– поставити конкретні завдання;

– визначити кінцеву мету і поділити на етапи шляхи її досягнення;

– орієнтуватися на свідомість і змістовність діяльності майбутніх менеджерів організацій;

– прагнути до активізації розумової діяльності студентів;
– надавати вказівки з орієнтацією на можливі помилки;
– здійснювати моніторинг навчальної діяльності майбутніх менеджерів організацій.

Підвищення організації уваги й сприйняття при роботі з мультимедійною інформацією можна досягти завдяки використанню чинника новизни і можливості особистої інтерпретації, яка приверне увагу студентів і створить відповідну емоційну насиченість заняття.

Під час роботи зі студентами ми враховували індивідуальні характеристики сприйняття, такі як швидкість, точність, безпомилковість і їх співвідношення в конкретного майбутнього менеджера організацій.

Застосування засобів мультимедіа, інтернет-технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій показало, що, незважаючи на використання сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій та мультимедійних засобів навчання, для процесу сприйняття інформації велике значення має жива мова викладача, яку неможливо замінити іншими засобами і технологіями. Щоб досягти ефективності сприйняття, викладач повинен вживати слова, що відповідають тому мультимедійному понятійному апарату, який може бути сформований у студентів на момент навчання. Мультимедійний понятійний апарат формувався найбільш ефективно, якщо викладачі приділяли увагу коректному застосуванню студентами мультимедійних понять, стежили, щоб студенти правльно називали всі поняття й об'єкти, що вивчають на заняттях, проговорювали основні моменти інформаційного наповнення мультимедійного ресурсу, грамотно викладали зміст основних Інтернет-ресурсів та прийомів роботи з ними. Саме це формує культуру мови, культуру сприйняття та інформаційну культуру.

Для більш повного розкриття системи проведення занять, на яких формувалася готовність майбутніх менеджерів організацій до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності з використанням спектра мультимедійних інформаційних ресурсів, необхідно розглядати цілі, завдання, зміст і організаційні форми вивчення низки дисциплін: "Вступ до спеціальності та інформаційна культура студента", "Інформатика та комп'ютерна техніка", "Економічна інформатика", "Комп'ютерні мережі та телекомунікації", "Інформаційні системи у менеджменті" та ін. При цьому необхідно враховувати позицію провідних для певної дисципліни мультимедійних знань, умінь та навичок, що формуються під час її вивчення, та очікувані результати навчання мультимедіа-технологій.

Навчання з використанням мультимедійних ресурсів і мультимедійних сайтів Інтернету має здійснюватися поетапно. Виділимо три основні методичні прийоми як складові методу мультимедіа-візуалізації, розроблені нами для вивчення майбутніми менеджерами організацій інформаційного наповнення мультимедійних ресурсів. Особливістю застосування цих методичних прийомів у процесі формування готовності майбутніх менеджерів організацій до використання засобів мультимедіа у професійній ді-

яльності є поступове поетапне ускладнення навчальної діяльності студентів в умовах інформаційно-комунікаційного середовища та все більше їхнє занурення в це середовище.

Перший етап застосування вказаних методичних прийомів є підготовчим і реалізується під час вивчення навчальних дисциплін "Вступ до спеціальності та інформаційна культура студента" й "Інформатика та комп'ютерна техніка".

Застосування на цьому етапі першого прийому полягає у виконанні випадкових спроб при роботі з інформаційними мультимедійними ресурсами. Другий прийом ґрунтується на застосуванні цілеспрямованих спроб при роботі з інформаційними мультимедійними ресурсами. Третій прийом передбачає повноцінне оперування користувачем інформаційними мультимедійними ресурсами.

На другому етапі застосування методичних прийомів, що входять до складу методу мультимедіа-візуалізації, здійснюється під час вивчення дисциплін "Економічна інформатика" та "Інформаційні системи у менеджменті". Зміст першого прийому становлять такі види діяльності: виявлення рівня інформаційних умінь, загального рівня підготовленості й характеру мотивації студентів; навчання базових умінь роботи з мультимедійними ресурсами; демонстрація найпростіших прийомів для задоволення інформаційних потреб студентів; способи самостійного подання мультимедійної інформації студентами з акцентом на структурний та змістовний аспекти.

Зміст другого прийому ускладнюється шляхом навчання раціональних прийомів роботи з різними мультимедійними інформаційними ресурсами, пошуковими системами та каталогами в індивідуальному режимі роботи, виконанням завдань на пошук, отримання, обробку, зберігання і подання різного типу інформації для кожної групи студентів.

Зміст третього прийому забезпечується: розкриттям освітнього мультимедійного інформаційного простору Інтернету як системи, навчанням прийомів самостійної роботи; інтеграцією мультимедійної інформації в конкретні навчальні завдання; самостійним поданням мультимедійної інформації студентами різними способами з акцентом на структурний та змістовний аспекти.

Третій етап реалізується під час вивчення навчальної дисципліни "Комп'ютерні мережі та телекомунікації". Перший прийом реалізується шляхом формування загального уявлення про мультимедіа-технології і мультимедійні ресурси. Другий прийом забезпечує вироблення вмінь цілеспрямовано шукати і працювати з мультимедійною інформацією, використовувати нові інтерактивні інформаційні ресурси та сервіси. Третій прийом реалізує перехід на новий рівень активності, застосування мультимедіа технологій у навчальних цілях, самостійне подання інформації.

Висновки. Таким чином, створення інформаційно-комунікаційного середовища як засобу мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів організацій забезпечується розробкою двокомпонентної системи мережевих інформаційно-комунікаційних комплексів, які взаємно доповнюють

один одного. В межах цього середовища навчання з використанням мультимедійних ресурсів і мультимедійних сайтів Інтернету має здійснюватися поетапно шляхом застосування трьох модифікацій прийомів, що входять до складу дидактичного методу мультимедіа-візуалізації.

Основними напрямами продовження дослідження є розробка інтерактивних мультимедіа-курсів на базі інтернет-платформ.

Література

1. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посібник // С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; [под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

3. Федотова Е.Л. Формирование готовности студентов к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. // Е.Л. Федотова. – М., 2007. – 230 с.

4. Шаравин В.В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В.В. Шаравин. – Ставрополь, 2005. – 144 с.

НАУМОВА І.І.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Й ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Серед об’єктивних тенденцій світового розвитку – динамізм і глибокі зміни у сфері структурування ринку праці. Як наслідок – зростання невизначеності у молодих фахівців, що вимагає перебудови професійної освіти таким чином, щоб вона могла захистити своїх випускників від неминучих соціальних, технологічних, професійних і ринкових “пасток”. У зв’язку з цим кардинально змінюються вимоги до випускника й системи вищої професійної освіти.

Головна життєва роль, яку повинен освоїти студент професійної школи, – “особистість, що реалізувалася” (В. Пилиповський, Б. Гершунський, М. Тутушкіна, А. Реан й ін.); тобто людина, яка відрізняється добре розвиненим усвідомленням своїх здібностей і потреб, послідовно використовує ці знання для вибору альтернатив, що дає можливість майбутнім фахівцям жити здоровим, продуктивним і наповненим самоздійсненням життям. Ця роль охоплює фізичні, розумові й емоційні аспекти життєдіяльності, що забезпечують основу для особистої самореалізації.

З огляду на те, що процеси самопізнання й саморозвитку спираються на усвідомлення й внутрішнє прийняття ідентичності як процесу ототожнення суб’єкта з іншими людьми, їхнє стимулювання в сучасних умовах утруднено рядом причин.

Проблема становлення ідентичності в процесі особистісного й професійного розвитку і її вплив на якість життя майбутнього фахівця розгля-

дається в декількох аспектах. У психології поняття “особистісна ідентичність” пов’язана з проблемою свободи вибору й самовираження (К. Хорні, І. Антонова та ін.) і проблемою формування “Я-концепції” особистості (Е. Еріксон, З. Фрейд, Р. Бернс та ін.).

Термін “професійна ідентичність” вживається порівняно недавно у зв’язку із проблемою професійного самовизначення й розвитку, становлення професійної самосвідомості, що знайшло відображення в працях М. Битянової, Р. Грановської, Є. Єфремова та ін.

Особливий інтерес становить аспект професійно-педагогічної підготовки студентів: були вивчені не тільки праці, присвячені процесу формування особистості вчителя й аналізу якості підготовки педагогічних кадрів (Л. Виготський, С. Рубінштейн й ін.), а й питання стимулювання продовження освіти, підвищення кваліфікації, максимальної самореалізації в обраній сфері професійної діяльності, розглянуті в дослідженнях Н. Алішевої, С. Батишева та ін.

У працях Е. Еріксона, Б. Ананьєва, А. Реана студентство характеризується як особлива соціально-психологічна й вікова категорія, якій притаманне формування центральної форми егоідентичності, що визначає якість подальшого життя людини.

Разом з тим аналіз психолого-педагогічної літератури, незважаючи на різнобічне охоплення проблеми, показує, що питанню становлення професійної й особистісної ідентичності студента – майбутнього педагога належної уваги не приділялося.

Теоретичний аналіз виявив низький рівень усвідомлення студентами своїх можливостей, здібностей особистості, неадекватну структуру мотивів студентів у процесі навчально-професійної діяльності, недостатню готовність педагогічних колективів до вирішення проблеми становлення професійної й особистісної ідентичності студентів.

Резюмуючи сказане, можна констатувати, що одним з найбільш важливих завдань педагогічної діяльності є створення умов для процесу ідентифікації студентів ВНЗ, що складається із двох взаємозалежних і взаємозумовлених напрямів: становлення особистісної й професійної ідентичності, тобто створення умов для власної позитивної реальної ідентифікації студентів, і формування в них переконання в необхідності створення подібних умов для інших осіб, озброєння їх відповідними принципами, засобами й способами діяльності.

Аналіз літератури дав змогу виділити низку суперечностей:

– між сутнісною потребою людини в тотожності, цілісності, тобто ідентичності, й відсутністю необхідних умов (на рівні держави, системи освіти, конкретної освітньої установи), що забезпечують повноцінне здійснення процесу ідентифікації;

– між необхідністю життєвого самовизначення на основі індивідуального самосприйняття й деперсоналізацією (самостереотипізацією) в ході соціальної й особистісної ідентифікації;

– між усвідомленням необхідності ідентифікації з професією (здійснення життєво важливого вибору) та відсутністю відповідних рефлексивних навичок (самоспостереження, самоаналізу) в студентів;

На сьогодні об'єктивно сформована соціально-економічна потреба у випереджальному, пріоритетному розвитку професійної освіти, центральною ланкою якої повинна стати інноваційна діяльність ВНЗ.

Необхідність формування ідентичності на особистісному й професійному рівні зумовлена серйозними внутрішньополітичними й соціально-економічними змінами.

У зв'язку із втратою національної ідентичності, відчувається потреба у вихованні в молодого покоління патріотичних почуттів, активної життєвої позиції.

Розвиток ринкових відносин, технологізація й інформатизація виробництва вимагають від випускника ВНЗ адаптивності, мобільності, творчості у вирішенні професійних завдань.

Реальним шляхом вирішення цієї проблеми є створення в освітній установі ефективних педагогічних умов становлення професійної й особистісної ідентичності студентів на основі прогресивних філософських, психологічних і педагогічних ідей, принципів і технологічних підходів. Це ідеї гуманізації сучасної освіти, системного підходу до організації й аналізу професійної підготовки, цілісності особистості й педагогічного простору.

Цілеспрямований вплив на ідентифікаційні процеси студентів передбачає визначення специфічних педагогічних умов, створення яких сприяло б максимально ефективному становленню професійної й особистісної ідентичності майбутніх учителів на етапі здобуття ними професійної освіти.

Обґрунтовано такі педагогічні умови, при цілісній реалізації яких зростає ефективність формування професійної й особистісної ідентичності студентів:

– стимулювання мотивації самопізнання й саморозвитку студентів і викладачів, що визначає їхню готовність до професійно-педагогічної діяльності на основі зміни особистісних установок;

– вибір оптимального стилю діяльності й спілкування, що потребує розвитку рефлексивних умінь і навичок у викладачів і студентів і реалізацію певної системи цінностей у процесі їхньої взаємодії;

– посилення виховної й розвивальної функцій навчання на основі відновлення змісту освіти, модернізації технологій і методів навчання, удосконалювання науково-методичного оснащення навчального процесу;

– створення позитивного мікросоціального середовища, що передбачає організацію цілеспрямованої діяльності щодо формування колективів груп;

– персоналізація взаємодії в педагогічному процесі.

Орієнтація на посилення мотиваційного аспекту в діяльності викладача й студента є насущною освітньою потребою й базовою умовою становлення професійної й особистісної ідентичності.

Стимулювання мотивації самопізнання й саморозвитку дає змогу стабілізувати самовідношення, подолати інертність у навчальній і профе-

сійній діяльності. Реалізація цієї умови безпосередньо пов'язана з вищепереліченими умовами, що спрямовані на актуалізацію ціннісно-сенсової сфери особистості й розвиток рефлексивних здібностей.

Реалізація названих умов стосується всіх елементів освітнього середовища, таких як: предметно-просторове й соціально-поведінкове оточення, психолого-дидактичний й інформаційний зміст, які акумулюються в процесі колективної або індивідуальної взаємодії. Створення позитивного мікросоціального середовища у зв'язку із цим вимагає цілеспрямованої діяльності щодо формування колективів груп і гармонізації в них міжособистісних відносин, персоналізації педагогічних впливів у межах роботи предметних гуртків, клубних об'єднань, керівництва науково-дослідною й самостійною роботою студентів, організації системи студентського самоврядування.

На основі теоретичного аналізу проблеми був виявлений низький рівень усвідомлення студентами своїх можливостей, здібностей, особливостей особистості, неадекватна структура мотивів навчально-професійної діяльності.

Можна зробити висновок, що у ВНЗ має бути створений розвивальний простір, що здатний забезпечити неперервний професійний саморозвиток людини.

Формування освітнього простору здійснювалося на основі системного підходу, принципів цілепокладання, інтеграції й диференціації, модульності й проблемності.

Аналіз сформованості окремих ознак професійної й особистісної ідентичності студентів показав важливість підготовчо-адаптивного етапу в організації дослідно-експериментальної роботи, успішність здійснення якого визначалася ступенем готовності викладачів і студентів до самовдосконалення й особистісного зростання й була запорукою ефективності реалізації завдання в цілому.

Результати аналізу проблеми дають зробити ***висновки***, що стратегічне завдання професійної освіти полягає в розвитку особистості, що навчається, у самозміні, самотворенні, це все можливо за умови суб'єктного ставлення до діяльності на основі процесу ідентифікації.

Основою професійного й особистісного розвитку, не віддільного один від одного, є принцип саморозвитку, що визначає здатність особистості перетворювати власне життя в предмет практичного перетворення. Результатом цього процесу повинна стати вища форма життєдіяльності особистості – творча самореалізація, що неможлива без реального знання своїх можливостей і позитивного ставлення до себе.

Література

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. – Вып. 2. – М., 1995.

2. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенэза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – Т. 19. – № 4. – 1998. – С. 80–87.

3. Ємельянов Ю.Н. Соціально-психологічне проектування в педагогіці / Ю.Н. Ємельянов // Питання психології. – 1988. – № 1. – С. 26–33.

4. Шнейдер Л.Б. Професійна ідентичність: теорія, експеримент, тренінг : навчальний посібник / Л.Б. Шнейдер. – М. ; Воронеж, 2004. – С. 354–366.

ПИСАРЕНКО О.М.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ВТНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом полікультурна освіта набуває особливої актуальності. Важливою соціально-політичною детермінантою її розвитку є інтенсифікація інтеграційних процесів як значної складової картини сучасного світу, а також прагнення України й інших країн стати частиною світового та європейського соціально-культурного й освітнього простору, зберігши при цьому національну своєрідність. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи на багатомовне середовище, у якому національні мови мають рівні права. З відкриттям кордонів між державами посилюються мобільність людей і, як наслідок, їхня мотивація до вивчення іноземних мов, до встановлення і підтримання контактів усередині своєї країни і за кордоном.

Актуальність статті зумовлена спрямованістю сучасної української педагогічної науки на реформування освітньої системи, що пов’язано з процесами всесвітньої глобалізації та інтеграції в Болонський процес. Як відомо, активне розгортання Болонського процесу – це один із напрямів (у галузі освітньої системи) глобалізації, взаємодії та діалогу різноманітних культур. У контексті впровадження Болонської декларації в освітній системі України володіння полікультурною компетентністю стає невід’ємною складовою професійної майстерності сучасного кваліфікованого працівника в будь-якій галузі діяльності людини.

Найбільшу популярність у наукових колах мають такі культурознавчі підходи: лінгвокраїнознавчий (Є. Верещагін, В. Костомаров), соціокультурний (В. Сафонова) і лінгвокультурологічний (В. Воробйов, В. Фурманова). Моделі культурознавчоорієнтованої освіти засобами іноземної мови, які представлені в цих підходах і створюють дидактичні умови для співвивчення мови і культури, стали домінантними при розробці багатьох сучасних програм і написанні навчальних посібників з іноземної мови.

Зростання інтересу до величезного соціалізуючого і виховного потенціалу іноземної мови зумовило появу і стрімкий розвиток такого напряму, як полікультурна освіта. Саме полікультурна освіта учнів і студентів засобами іноземної мови відіграє важливу роль у процесі їх розвитку, виховання і культурного самовизначення.

Питання полікультурності освіти досліджували такі вчені, як В. Болгаріна, Л. Голик, О. Ковальчук, І. Локшенова, О. Сухомлинська, проте аналіз сучасних досліджень показує, що вони не дійшли єдиної думки щодо того, що таке полікультурна освіта і як вона може бути реалізована. Також недостатньо висвітленою залишається проблема впровадження полікультурної освіти у вищих технічних навчальних закладах.

Мета статті – уточнити поняття полікультурної освіти, її місце в сучасному світі, обґрунтувати її зв'язок з курсом іноземної мови, зокрема у ВТНЗ.

Американська асоціація контролю і розвитку освіти вбачає перевагу глобальної освіти в тому, що включаючи вивчення проблем і тем, які виходять за національні межі та за внутрішні рамки політичних, культурних, екологічних, економічних і технологічних систем, вона навчає сприймати і розуміти сусідів, чий культурний фон відрізняється від нашого, учить вбачити світ очима інших.

Глобалізаційні тенденції відчуваються і в нашій країні і впливають на розвиток сучасної педагогічної теорії і практики, що спрямована на підготовку людини до життя в умовах світу, який швидко змінюється, характеризується наростанням проблем і кризових явищ. Концепція глобальної освіти містить загальний підхід до відбору змісту освіти: давати уявлення про світ крізь призму культури своєї країни і сприймати унікальність власної культури в контексті глобальних процесів. Толерантність до інших поглядів, звичаїв, релігій, уміння бачити особливості своєї культури в контексті культур інших народів і світової культури в цілому, сприймати світ як сукупність складних взаємозв'язків, коли порушення одного з них може призвести до глобальної катастрофи, – це далеко не повний перелік характеристик глобальної освіти [3, с. 24].

Особливе місце в контексті глобальної освіти посідає полікультурна освіта. Основним завданням вітчизняної системи освіти на початку XXI ст. є підготовка тих, хто навчається, до взаємодії з полілінгвальним і полікультурним світом.

У центрі полікультурної освіти як наукового напряму перебуває адекватна репрезентація матеріалу про різні культури і культурні групи у змісті предметів гуманітарного і соціального циклів, особливо це стосується курсу іноземної мови. Мовні дисципліни мають величезний соціалізувальний потенціал, тому важливим з погляду полікультурної освіти є зміст дисциплін мовного циклу, а також методи і прийоми подання культурознавчоорієнтованого матеріалу в них. Особливо важливу роль у підвищенні полікультурної освіти відіграє курс іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, оскільки кількість годин, відведених на гуманітарні дисципліни, досить обмежена.

На основі тематичного наповнення навчальних програм і посібників з предметів мовного циклу відбувається моделювання соціокультурного простору тих, хто навчається, формування їх уявлень про навколишній світ і їх місце в ньому. Змістом окремих текстів і методичними прийомами роботи з ними можна розширити соціокультурний простір студентів і допомогти їм побачити себе як рівноправних представників світової спільноти, об'єднаних загальними інтересами, проблемами і засобами їх розв'язання, формувати загальнопланетарне мислення – здатність бачити свою причетність, своє місце, відповідальність і роль у глобальних загальнолюдських проблемах [4, с. 25].

Багато в чому розвиток мовної полікультурної освіти зобов'язаний появі соціокультурного підходу до змісту навчання іноземних мов, розробленого професором В. Сафоновою. На відміну від країнознавчого, лінгвокраїнознавчого і лінгвокультурологічного підходів, соціокультурний підхід дав змогу звернути увагу на можливість навчання культур різних етнічних, релігійних, соціальних й інших груп країн, мови яких вивчаються.

Навчання культури однієї групи призводить до побудови стереотипів і узагальнень відносно всіх представників певної країни й ускладнює формування уявлень про культурну різноманітність мовного і культурного співтовариства, що вивчається, може призвести до нерозуміння при спілкуванні з представниками інших культур.

Особливе місце в полікультурній освіті має відводитися репрезентації варіативності культур рідної країни, регіону, області, оскільки це сприяє формуванню уявлень у тих, хто навчається, про культурну різноманітність як про норму співіснування і взаємної поваги в сучасних полікультурних співтовариствах, так і створенню умов для культурного самовизначення особистості. Культурна варіативність є основним дидактичним інструментом досягнення головної мети полікультурної освіти – підготовки студентів до активної і повноцінної співпраці в сучасному полікультурному світі. Мовною полікультурною освітою не може вважатися модель освіти, при якій не формується активна життєва позиція.

Полікультурну освіту неможливо сформувати на якомусь одному ступені освіти, полікультурну особистість можна виростити і виховати тільки в умовах системи безперервної полікультурної освіти, починаючи з дошкільного виховання і зберігаючи спадкоємність у підходах до навчання іноземних мов у середній школі й у ВНЗ.

І вже у ВНЗ викладання іноземної мови й іншомовної культури має сприяти завершенню формування у студентів уміння спілкуватися, співіснувати з людьми різних етнічних груп, багатого досвіду соціально-культурного спілкування, який є міцною базою прилучення тих, хто навчається, до глобальних цінностей цивілізації.

Для розробки сучасної концепції викладання іноземних мов, у тому числі у немовних ВНЗ, надзвичайно важливим є пояснення, яке дав О. Леонтьєв: "культурну специфіку спільноти, мову, яку ми викладаємо, становить більшою мірою система смислових одиниць, яка конституює образ світу і є орієнтовною основою, ніж система мовленнєвого реагування або мовотворення. Цей образ світу побудований не з вербальних, а скоріше із предметних значень. І на занятті з іноземної мови ми покликані побудувати у тих, хто навчається, новий образ світу або внести необхідні поправки у старий. Ми не повинні викладати мову як формальну систему: викладатися мають, власне, значення, які конституюють образ світу, який властивий новій культурі, і одночасно є складовими процесів мовотворення. Під ім'ям мови ми викладаємо культуру" [6, с. 44].

Виходячи зі сказаного вище та ґрунтуючись на думках експертів з питань полікультурної освіти, рекомендуємо здійснювати такі заходи для

успішної реалізації полікультурної освіти і формування полікультурної особистості в контексті глобальної освіти.

Необхідно формувати у студентів уявлення про культуру як про соціальний конструкт. Культура здатна змінюватися з часом і в результаті взаємодії з іншими культурами; формувати уявлення про різноманітність сучасних полікультурних співтовариств певної країни і рідної країни, сприяти розумінню природи і сенсу національно-культурних традицій, ритуалів, умовностей і цінностей представників культур різних країн і рідної країни; створити уявлення про схожість і відмінності між представниками різних етнічних груп у рамках регіону проживання. У ході навчально-виховного процесу доцільно використовувати індивідуальний досвід міжкультурної комунікації кожного представника етносу. Навчати розуміти те, як представники різних культурних груп у країні й у світі однаково і порізному підходять до вирішення глобальних загальнолюдських проблем. Важливим завданням є формування толерантності і здатності позитивно взаємодіяти з представниками інших культур, бути готовими до діалогу культур.

Діалог культур має бути повноцінним і рівноправним, тобто, на думку О. Грибовської, побудованим на взаємоповазі культур, які беруть участь у контакті, в якому наявний обмін сенсами і рівнозначна репрезентативність культур з метою їх взаємозбагачення, взаєморозвитку і взаємооновлення [1]. В жодному разі в ході діалогу не можна допускати утилітарного ставлення однієї культури до іншої, коли одна з культур нав’язує свою систему цінностей іншій.

Необхідним також є культурне самовизначення особистості, тобто усвідомлення себе як полікультурного суб’єкта з одночасною багатогруповою належністю (етнічною, соціальною, професійною, мовною, територіальною), свого місця, ролі і значення в глобальних загальнолюдських процесах.

Виходячи із зазначених вище завдань, можна визначити полікультурну освіту як процес опанування знань про культурну різноманітність і про відносини між культурами в сучасному полікультурному світі, а також формування активної життєвої позиції й умінь взаємодіяти з представниками різних країн і культур згідно з принципом рівноправного діалогу культур, виховання толерантності й уміння гідно представляти свою країну у світовій спільноті.

Висновки. Отже, початок XXI ст. – це час глобальних змін в усіх сферах життя, які не могли оминути освіту. В контексті всесвітньої глобалізації та впровадження Болонського процесу невід’ємною складовою професійної майстерності сучасного інженера стає полікультурна компетентність. Тому особливе місце в глобальній освіті посідає полікультурна освіта, яка здійснюється переважно за рахунок предметів гуманітарного і соціального циклів, особливо це стосується курсу іноземної мови.

Література

1. Грибовская О.В. Роль и место поликультурного образования в глобальном образовании 21 века [Электронный ресурс] / О.В. Грибовская. – Режим доступа: http://www.petropavl.kz/skoipkppk/page5/english/13.shtml.
2. Социология: Энциклопедия / [сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко]. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
3. Осипова Н.В. Глобальное образование и иностранный язык как учебный предмет / Н.В. Осипова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 23–27.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 22–29.
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке [Электронный ресурс] / П.В. Сысоев. – Режим доступа: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/06/image/06–096.pdf.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

ПОЛУБОЯРИНА І.І.

ФІЛОСОФІЯ МУЗИКИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Для сучасної України створення системи розвитку обдарованої особистості є важливою умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Система підготовки ґрунтується на основі розробки та реалізації загальнодержавних, регіональних, місцевих, індивідуальних програм. Так, прийнято цілий ряд законів, зокрема Програму розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України “Про підтримку обдарованих дітей”, Концепцію державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2011–2015 р. та інші.

Метою цієї роботи є формування цілісної загальнодержавної системи виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвитку та реалізації її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, викладачів вищих навчальних закладів.

Кожна наука, у тому числі й педагогіка, для того, щоб продуктивно розвиватися, повинна спиратися на визначені вихідні положення, що дають правильні уявлення про феномени, які вона вивчає. У ролі таких положень виступають методологія та теорія.

Поняття “методологія” є складним і не завжди однозначно тлумачиться. Воно використовується, перш за все, в широкому смислі загальної методології наук. У нашому випадку це поняття означає філософську вихідну позицію наукового пізнання, загальну для всіх наукових дисциплін. У більш вузькому смислі поняття “методологія” означає теорію наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах.

Поняття “методологія” має два основних значення: а) система визначених способів і прийомів, які застосовуються в тій чи іншій сфері діяль-

ності (у науці, мистецтві і ін.); б) вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії.

Методологія учить, як треба діяти вченому або практику, щоб одержати реальний результат; досліджує внутрішні механізми, логіку руху й організації знання; виявляє закони функціонування та зміни знання; вивчає пояснювальні схеми науки і т.п.

Стосовно музичної педагогіки як науки філософія музики відіграє роль методології, що становить систему принципів і способів організації теоретичної та практичної музично-педагогічної діяльності.

Проблема філософської основи музики набула в теперешній час особливо значущого характеру. Про це свідчить поява значної кількості робіт, присвячених означеній проблемі: Т. Адорно, В.А. Апрелєвої, В.Є. Гарпушкіної, О.П. Гужви, О.Б. Денисової, Л.П. Зарубіної, О.С. Клюєва, Л.Є. Неведомської, О.А. Покотило, О.В. Рябініної, Л.П. Шиповської та ін.

Що таке музика? – це питання, що з давніх часів хвилювало людство. Свідченням тому є глибокі судження про музику, що залишили багато видатних філософів, мислителів від Платона й Арістотеля до О. Шпенглера, Н. Гартмана, Р. Ингардена та ін.

Як зазначається у Філософському словнику, філософія музики – це розділ естетики, що досліджує сутність і значення музики. До основних проблем філософії музики, відносять питання історичної будови музики, її походження, функції в суспільстві і ін. Філософія музики розглядає найбільш загальні проблеми музикознавства: загальні закономірності композиторської та виконавської творчості, особливості сприйняття музичних творів.

Ще в давні часи було підмічено, що такі компоненти музики, як ритм і мелодія, здатні впливати на внутрішній стан людини. Арістотель пояснював це тим, що в основі музики відбувається зародження моралі: “Мелодія містить рухи, рухи ці діяльні, а дії є ознаками етичних властивостей”. Музика має особливий вплив на внутрішній світ людини, довгий час вважалася обов’язковим предметом навчання, а її знання розцінювалися як ознака освіченості людини. В одному зі стародавніх трактатів про музику навіть стверджувалося, що той, хто добре працював над її засвоєнням, “не заплямує себе ніякими неблагородними вчинками і одержить, завдяки музиці, найбільшу користь і буде корисний собі і батьківщині”.

Г. Гегель писав: “Важка діяльність, яка призначена музиці, зводиться до того, щоб змусити життєвий процес розкритися у звуках або приєднати його до висловлених слів або вистав, поєднавши вистави зі звуковою стихією, щоб відродити їх заново для емоцій і таємного сприйняття”. За Г. Гегелем, музика – це “мистецтво почуття, що безпосередньо звертається до почуття”, а “почуття має зміст”; “зміст – це є не що інше, як одухотворене почуття для душі; виражає його у звуках і створює музичний зміст”. Філософ приділяв особливу увагу “комунікативному” аспекту музики, бачучи небезпеку в технічній обмеженості та формалістичній грі у звуки.

Відмітною рисою музики є звуковий час і простір, що триває суб'єктивний час, який задає визначений простір для самопізнання. Найпростішою "клітинкою" музики є спрямованість до процесу емоційного розгортання. Форма її вираження може, змінюючись, набувати сенсу "розумної емоції". Для сприйняття мистецтва недостатньо щиро пережити те почуття, що володіло автором, недостатньо розібратися в структурі твору – необхідно ще творчо перебороти своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва позначиться сповна, наголошував Л.С. Виготський. У цьому катарсисі, у процесі переживань, у подоланні себе, укладена таємниця музики, таємниця виходу особистості за свої межі. Переживання, викликане музикою, виступає не як сторона і тим більше не як тінь реального процесу життя, а як психологічна складова самого життя. Музика забезпечує народження не тільки уявлень за допомогою емоцій, а й уявлення подій, трагедій і комедій людської душі, що ведуть у кінцевому рахунку до справжньої краси особистості.

Оригінальну філософсько-естетичну концепцію музики розвинув Т. Адорно. Орієнтуючись на творчість композиторів "нової віденської школи" – А. Шенберга, А. Берга, А. Веберна, – він протиставляє класичній музиці "нову музику".

Від філософії як проникнення в таємниці буття до сприйняття звукових образів дистанція величезного розміру. Щоб успішно працювати в цій сфері, необхідно володіти і філософським баченням світу, і разом з тим володіти чуттєво-образним мистецтвом звуків. Звичайно, філософи некомпетентні в музиці, а музиканти – у філософії. Проте щасливе поєднання музики та філософії все таки трапляється в історії науки. Можна назвати мислителів піфагорейської школи Августина, Боеція, Царліно, Мерсенна.

З повною підставою ми можемо приєднати до цих великих імен і О.Ф. Лосєва. Його праці з філософії музики є першим значним науковим внеском у вітчизняну науку. Погляди на музичне мистецтво О.Ф Лосєва становлять основу європейської філософії музики XX ст.

Музика стала невід'ємною складовою творчого життя науковця. Обдарованість О.Ф Лосєва яскраво виявилася не тільки в музичній сфері, а й на теренах філософії. О.В. Рябініна вказує, що О.Ф. Лосєв єдиним серед вчених зміг перенести філософський метод на музику, який можна охарактеризувати як "діалектико-феноменологічний" [8]. Ідеї "філософії музики" починають формуватися в творчості О.Ф. Лосєва доволі рано. Різноманітним аспектам музичного мистецтва він адресував окремі праці, такі як "Музика як предмет логіки", статті, присвячені творчості Р. Вагнера. Крім цього, ряд ідей, пов'язаних з музикою, є у працях "Ерос у Платона", "Філософія імені", "Діалектика міфу", а також у працях з історії естетики [5].

О.Ф. Лосєв визначає мистецтво як "форму вираження, де все внутрішнє стає зовнішнім і де все зовнішнє є внутрішнім… Коли грав скрипаль, ви чули стогони ридаючої душі, ви спостерігали долю людини… ви розуміли з середини її подвиг, її героїзм, її надрив, її обезсилення… Реально

чутним у музиці є саме дух, душа, ідеї, смисл і внутрішня людська доля" [7].

Мистецтво, на думку О.Ф. Лосєва, стає єдиним виправданням важкості життя. "Життя було б в'язницею, якби не було мистецтва… Світ мистецтва високий, недосяжний, божественно прекрасний… Мистецтво живе збігом всього ідеального та реального… Немає більш тонкої… живої істоти, ніж артист… Артистична душа сама є музикою, сама є поезією… Мистецтво поглиблює й оживляє життя, оновлюючи його і воскрешаючи його" [7, с. 91].

О.Ф. Лосєв прагне розв'язати проблему художнього пізнання світу, яке має спільну внутрішню структуру з іншими видами пізнання. Основістю всіх видів мистецтва є першобуття, яке виступає як пізнавальна здатність. Це першобуття є необхідним та дуже важливим для мистецтва, проте саме в цій первинній основі мистецтва закладено трагічність, яка насамперед полягає в тому, що сутність вказується, але не промовляється: "Вказуючи на сутність предметів та їх глибинний смисл, вона (первинна основа мистецтва) не називає ці предмети, не виокремлює їх, вона – безсловесна, вона недостатньо сприйняла у себе Логос" [7, с. 11].

Музика є унікальним явищем та найвищим видом мистецтва, вона єдина виражає сутність внутрішнього життя людини, а отже, і всього життя, оскільки самоспостереження, на думку О.Ф. Лосєва, є взагалі єдиним джерелом пізнання.

Музика, на відміну від інших мистецтв, саме людську душу приводить у стан вібрації, викликаючи глибоке хвилювання, тоді як образні види мистецтв відмежовуються від людини образом. Саме образ виступає як структура свідомості і вже через структуру відбувається осягнення буття. Виразність музики дає змогу проникнути в глибини буття. Наука також прагне розкрити таємниці буття, проте вона обмежена часово-просторовим визначенням, тоді як музика сама є буттям. У роботі "Основне питання філософії музики" О.Ф. Лосєв підкреслює, що музика аналізує та розповідає саму сутність, а не феномени життя, крім цього, він наголошує, що саме емоційний бік музики споріднює її з життям. "Але де, окрім музики, можна знайти мистецтво, яке б говорило не про самі предмети, але про їх виникнення, їх розквіт та їх загибель? Якщо ми зрозуміємо, що музичний феномен це не що інше як саме ця процесуальність життя, то стає зрозумілою ця незвичність хвилювання, яке надається музикою, та її максимально інтимне переживання, яке в інших мистецтвах закривається нерухомими формами, а життя якраз і не є якоюсь нерухомістю" [6, с. 325].

О.Ф. Лосєв розв'язує проблему сприйняття музики, хоча недостатньо ґрунтовним є намагання аналізу фізичних складників звучання музики, яке він здійснює. Звучання музики можливе завдяки повітрю та коливанням повітряних хвиль, фізіологічним процесам, які передають ці хвилі нервовій системі людини, психічним процесам сприйняття. Проте сенс музики, її істинний феномен ніколи не можуть змінитися за цими факторами. Будь-який музичний твір має в собі ейдетичний предмет, який не залежить від

сприйняття, від наявності композитора, від виконання. Аналізом саме такого ідеально-музичного предмета, на думку О.Ф. Лосєва, займається феноменологія. Ця сама ідея стверджується в роботі "Основне питання філософії музики": "Отже, будь-який музичний твір − це явище суспільне, або суспільно-особистісне, історичне, соціальне і, яке завгодно, навіть соціологічне. Але істинний предмет музичного твору, навіть тоді, коли йому надається якась історична назва, не має ніякого стосунку ні до соціальної, ні до історичної сфери і тим більше не має в собі нічого соціологічного" [6, с. 318]. Отже, всі вищезгадані науки окреслюють деякі умови появи твору або його сприйняття, але зовсім не стосуються предмета музики [6, с. 325].

Вплив ідей античної естетики спостерігаємо в аналізі проблеми музичного етосу в О.Ф. Лосєва, який наголошує, що музика має лікувальну дію, вона сприяє очищенню душі та тіла, повертає забуті враження та почуття. "Завдання мистецтва – перекласти на мову людини її почуття і відчуття, все велике, об'єктивне, невідоме, таємниче. Музика – здоров'я душі. Вона укріплює розбовтане психічне життя людини, збирає її душу, центрує її свідомість. Музика очищує кров, полегшує дихання. Це весна і молодість душі, повернення її до першого кохання, до чистоти та наївності недоторканої дитячої свідомості" [5, с. 94−95].

Проблема музичної форми та її етапів розглядається в О.Ф. Лосєва через зіставлення з життєвим циклом ("Основне питання філософії музики"). Ідея єдності музики і життя, характерна для філософії музики О.Ф. Лосєва, як зазначалось вище, полягає у притаманній їм емоційності. Ця ідея посилюється твердженням, що саме в музичній формі присутні ті самі етапи, які є в людському житті, − виникнення, розвиток та зникнення. Підкреслимо цю думку висловом дослідника О.В. Рябініної: "Характерно, що О.Ф. Лосєв у праці, присвяченій діалектиці музики, отстоював порівняння стадій музичної форми з образами виникнення, кульмінації і щезання деякого життя" [7, с. 117].

У своїй філософії музики О.Ф. Лосєв поєднав проблематику, характерну для античної естетики (ідея етосу, числової основи музики), та основні ідеї західноєвропейської філософії другої половини XIX ст., а саме Ф. Ніцше, А. Шопенгауера та Р. Вагнера. О.Ф. Лосєв єдиний серед вчених переніс філософський ("діалектико-феноменологічний") метод на музику. Музика є унікальним видом мистецтва, вона розмикає простір і час, єдина виражає сутність внутрішнього життя людини.

Від чистої думки музика відрізняється відсутністю пізнавальної оформленості та можливістю впливати на почуття. Ця якість дає змогу звертатись до сутності світу. Музична думка виступає для людини буттям. Музика аналізує саму сутність, а не феномени життя.

Наголошення О.Ф. Лосєвим на етичній і гедоністичній функціях музики вказує на її здатність надавати задоволення, радість, захоплення й одночасно бути джерелом виховання духовності. Філософ підтримує античну традицію розглядати музичний етос, вказуючи, що музика має лікувальну дію, сприяє очищенню, повертає забуті враження та почуття. Наслідування

піфагореїзму простежується в розгляді гармонії як властивості буття та як музики досконалості.

Філософія музики XX ст. є іншим рівнем розвитку, порівняно з філософією музики XIX ст. Загострюється увага на дослідженні пізнання одиничних, часткових сфер музичного буття. Музика вже не виступає як непізнана субстанція життя, вона і є життя.

Проблематика, пов'язана з індивідуальним, особистісним, набуває найбільшого розвитку. Це − проблема творчого процесу, постаті творця, сприйняття музичних творів. Аналізується проблема сутності музики, її місця в житті суспільства, взаємозв'язки з іншими видами мистецтва.

Разом з тим, у наш час проблема філософської основи музики набула особливо насущного характеру. Останнє зумовлює три причини: по-перше, посилення уваги до філософських проблем буття, культури, у тому числі мистецтва, і зокрема, музики; при цьому цікаво відзначити, що сама музика найчастіше трактується як специфічний спосіб філософствування. Цікавим в цьому плані є висловлення О.Ф. Лосєва: "Музика – це філософська відвертість, а філософія – це музичний ентузіазм" [5], по-друге, активізувалося завдання музикознавства, яке полягає в побудові єдиного синтетичного знання про музику; по-третє, звертання до музики як до ефективного засобу виховання.

Сьогодні міркування про філософське підґрунтя музики необхідно вести з позиції синергетики. Вона розуміється в сучасній науці як нове філософсько-онтологічне вчення [4].

Синергетика досліджує питання самоорганізації систем на всіх рівнях матерії, що еволюціонує, за принципом "нежива" та "жива" (соціокультурна). Відмітною рисою системи, що знаходиться на "наступному" рівні еволюції матерії, від тієї, що існувала на "попередньому" рівні, є більш досконала в якісному аспекті організація цієї системи.

Таким чином, як стверджують Е.Н. Князєва і С.П. Курдюмов, "синергетика встановлює зв'язки між неживою та живою природою, між цілеподібністю поводження природних систем і розумністю людини, між процесом народження нового в природі та креативністю людини", синергетика дає нам змогу "побачити" світ у його системно-еволюційному саморозгортанні. Причому в силу того, що зазначене системно-еволюційне розгортання світу здійснюється як складний багатомірний і нелінійний процес, можливо його різне теоретичне моделювання [4].

У контексті вищенаведених суджень, світ можна розглядати як еволюційну метасистему, еволюція якої здійснюється за рахунок послідовної зміни складових цієї системи: природи, суспільства, культури, мистецтва, музики. Інакше кажучи, еволюцію метасистеми світу можна уявити як еволюційний рух: природа – суспільство – культура – мистецтво – музика. Таким чином, музика виступає як найбільш розроблена система світу, що розвивається.

У контексті цієї роботи дуже цікавою є думка російського музикознавця А.С. Клюєва, який розглядає музику (як систему) з позиції звуково-

го утворення, представленого єдністю таких трьох звукових рівнів: фізико-акустичного, комунікативно-інтонаційного та духовно-ціннісного [5, с. 27].

Досліджуючи звукову тканину музики з погляду фізико-акустичного рівня, можна говорити про такі феномени, як ритм, метр, темп, тембр, динаміка, що є простими засобами музичної виразності. Досліджуючи музику з погляду комунікативно-інтонаційного рівня звучання, можна говорити не тільки про ритм, метр, темп тощо, а й про інтонації, що виявляється в якісному підсумку попереднього еволюційного розвитку звукової матерії, зумовленої в поняттях "ритм", "метр", "темп", "тембр" і "динаміка". Нарешті, розглядаючи музику в плані духовно-ціннісного рівня звучання, можна вже говорити не тільки про ритм, метр, темп, тембр, динаміку, інтонації, а й про лад, тональність, гармонію, мелодію, форму і жанр, що являє собою вже якісний підсумок попереднього еволюційного становлення звукової матерії, зафіксованої поняттями "ритм", "метр", "темп", "тембр", "динаміка" й "інтонація".

Фізико-акустичний рівень, фізичний ("неживий") "зріз" звучання музики, комунікативно-інтонаційний рівень – природно-інтонаційний, або біологічний "зріз" звучання, духовно-ціннісний рівень – соціокультурний аспект звучання музики.

Названі рівні звучання тісно пов'язані в музиці, головний рівень звучання тут – духовно-ціннісний. А оскільки духовно-ціннісний рівень звучання музики (іншими словами, те, що зумовлює духовну цінність цього звучання) визначає прояв особистісного начала діяча музичного мистецтва: композитора і виконавця, саме особистість композитора і виконавця "забезпечує" цінність музики.

На думку музикознавців Ш. Кетш і К. Мерле-Фішман, вплив музики на духовний світ людини пов'язаний з головними частинами людини: мозком, тілом, духом та емоціями. Науковці підкреслюють єдність цих частин: "Ваш розум може зашкодити здоров'ю вашого тіла, образу думок, вплинути на почуття, фізичні вправи, негативно вплинути на емоції, а духовні цінності можуть вплинути на ставлення до життя у цілому" [3, с. 31].

В контексті цієї роботи важливим є співвідношення музичної обдарованості, що розвивається й особистості студента, що розвивається. Вагомим фактором цього розвитку є духовно-ціннісний рівень музики. Саме під впливом духовності музики відбувається розвиток обдарованості студентів музичних спеціальностей, а розвинута особистість, у свою чергу, сприяє піднесенню духовних цінностей музики.

Висновки. Отже, криза особистості як показник сучасного стану суспільства виявляється у нівелюванні духовного рівня музики та потребує зміцнення особистісного в музиці. Тому важливою є проблема формування та розвитку особистості студентів музикальних спеціальностей, майбутніх виконавців та композиторів. У процесі розвитку творчих, інтелектуальних здібностей, музикальності, які є компонентами музичної обдарованості, ми можемо повернути музиці її духовне начало.

Література

1. Виноградова А.А. А.Ф. Лосев о природе переживания в музыке / А.А. Виноградова // Диалог культур: XXI век. – Балашов : Изд-во БГПИ, 2001. – С. 142–146.
2. Карабущенко П.Л. Философия и элитология культуры А.Ф. Лосева / П.Л. Карабущенко, Л.Я. Подвойский. − М. : Луч, 2007. − 258 с.
3. Клюев А.С. Философия музыки: современный етап / А.С. Клюев // Музыка изменяющейся России : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Курск : Изд. Курск. гос. ун-та, 2007. – С. 26–32.
4. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
5. Лосев А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с. – (Личность. Мораль. Воспитание).
6. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. / А.Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с. – (Мыслители XX века).
7. Рябініна О.В. Музичний процес як подія створення смислу / О.В. Рябініна // Наукові записки. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. праць. − К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 11. – С. 116−122.

ПОНІКАРОВСЬКА С.В.

ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти зазнає суттєвих змін, але незалежно від того, які саме реформи проходять у вищій школі, вони замикаються на конкретному виконавці – викладачеві. Саме викладач є основною постаттю при реалізації на практиці тих чи інших нововведень. І для успішної реалізації завдань, поставлених перед ним у нових умовах, викладач повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності та професійності.

Питання професійності та професійної компетентності є останнім часом предметом пильної уваги психологічної науки. Такі науковці, як Є.О. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, С.Н. Батракова, приділяють цьому питанню багато уваги, але переважно вивчають професійно-важливі якості, їх формування та оцінку. Але психологічний бік професійності, взаємний вплив психології людини та її професійності ще не є достатньо дослідженими.

Мета статті – аналіз психології професійної компетентності та професійності викладача вищої школи і їх впливу на результат його діяльності.

Під професійністю розуміють особливу властивість людини систематично, ефективно та надійно здійснювати складну діяльність у різноманітних умовах. У понятті “професійність” відображено такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, який відповідає стандартам та об’єктивним вимогам, що існують у суспільстві. Для набуття професійності необхідні відповідні здібності, бажання та характер, готовність постійно вчитися та вдосконалювати свою майстерність.

Поняття професійності не обмежується характеристиками висококваліфікаційної праці, це й особливий світогляд людини. Вже на рівні побутової свідомості люди розуміють, що отримання диплома ще не є ознакою професійності. Ми пам'ятаємо, що випускників ВНЗ ще не так давно називали "молодими спеціалістами", визначаючи таким чином їхній статус. Вважалося, що вони потребують певного часу, щоб набути професійного досвіду, а також відповідного професійного оточення, що дає можливість молоді сформуватися як професіоналам [3].

Отже, наявність у людини диплома, тобто сертифіката, що підтверджує рівень її кваліфікації (а частіше – опанування деякої сукупності знань, поінформованість у певній професійній сфері), – це необхідна (але недостатня) умова для подальшого становлення професійності. Людина може набути цю властивість у результаті спеціальної підготовки та тривалого досвіду роботи, а може й не набути, а лише вважатися професіоналом.

Необхідною складовою професійності людини є професійна компетентність. Питання професійної компетентності розглядаються у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Сучасні підходи та трактування професійної компетентності дуже різні. Найчастіше це поняття використовується інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації та професійності. Професійна компетентність розглядається як характеристика якості підготовки спеціаліста, потенціалу ефективності трудової діяльності (В.П. Пугачов). У педагогіці цю категорію розглядають як похідний компонент від "загальнокультурної компетентності" (Н.С. Розов, Є.В. Бондаревська), або як рівень освіченості спеціаліста (Б.С. Гершунський, А.Д. Щекатунова). М.А. Чошанов вважає, що в системі рівнів професійної майстерності професійна компетентність знаходиться між ретельністю та досконалістю [7].

А.К. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну (яку характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні та не тільки наявність спеціальних знань, а й уміння застосовувати їх на практиці), соціальну (володіння засобами сумісної професійної діяльності та співробітництва), особистісну (володіння засобами самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації) та індивідуальна (володіння засобами саморегуляції, готовність до професійного зростання, наявність стійкої професійної мотивації, несхильність до професійного старіння). Однією з найважливіших складових професійної компетентності А.К. Маркова називає здібність самостійно набувати нових знань та вмінь та використовувати їх у професійній діяльності [5]. Ці види професійної компетентності можна використати для оцінювання професійності викладача.

Професійна компетентність викладача являє собою якісну характеристику особистості спеціаліста, яка включає систему науково-теоретичних знань як у предметній сфері, так і в галузі педагогіки та психології. Професійна компетентність викладача – це багатофакторне явище, що включає в себе систему теоретичних знань викладача та засобів їх використання в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації викладача,

а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе та своєї діяльності, до суміжних галузей знань).

Професія накладає на людину помітний відбиток, формуючи її інтегральну властивість, що характеризує найважливіший бік його індивідуальності – професійність. Індивідуальність людини, за Б.Г. Ананьєвим, може бути зрозуміла лише як єдність та взаємозв'язок його властивостей як особистості та як суб'єкта діяльності, у структурі яких функціонують природні якості людини як індивіда [1].

Досягнення людиною успіхів у професійній діяльності спирається на відповідні внутрішні передумови та зовнішні умови. До внутрішніх передумов можна зарахувати наявність у людини високорозвинених загальних та певних спеціальних здібностей, навченості, професійно важливих якостей, розвинених емоційно-вольових якостей особистості. До зовнішніх умов належить вплив соціально-економічного середовища та професійного оточення. Для успішного виконання професійної діяльності людина змушена мобілізувати свої внутрішні ресурси та резерви. Ці ресурси використовуються як для отримання позитивного результату, так і з метою компенсації несприятливого впливу оточення. Тобто можна говорити про наявність у людини певного індивідуального внутрішнього потенціалу – ресурсу, що є необхідною основою його успішної професійної реалізації. Індивідуальний ресурс людини складається із внутрішніх резервів людини (енергетичних, психофізіологічних, інтелектуальних, вольових та інших можливостей) та потенцій його розвитку. У процесі діяльності відбувається трансформація ресурсу людини (як енергетичної основи життєдіяльності) в різноманітні види результатів діяльності [3].

Особливо актуально розглядати взаємозв'язок особистості та професійності у професіях типу "людина – людина", адже особистість професіонала цієї сфери є найважливішим інструментом його діяльності. Освітня діяльність, що пов'язана зі становленням та розвитком людини, не може продуктивно здійснюватися функціонером, який діє згідно з вивченими схемами та інструкціями. Вона передбачає включення в навчальний процес цілісної особистості викладача. Навіть при вузькому розумінні процесу навчання як передачі та прийому соціального досвіду у вигляді предметних знань, умінь та навичок неможливо заперечувати той факт, що цей процес завжди опосередкований особистісним фактором.

Існує декілька суттєвих характеристик професійності викладача ВНЗ. Він повинен мати чітке уявлення про те, які знання, вміння та навички мають бути сформовані у студента, аналізувати вимоги до професійних характеристик особистості майбутнього спеціаліста. Викладач повинен замислюватися над тим, які цілі навчання та виховання він реалізує. Тобто він піддає самоаналізу та корегуванню власну педагогічну діяльність. Це ще одна ознака професійності. С.І. Архангельський стверджує, що сутність професійно-педагогічної діяльності викладача можна опанувати та, відповідно, реалізувати саму діяльність, тільки через "власні можливості" та постійне оцінювання викладачем своєї діяльності, пошук ефективних засобів навчан-

ня та виховання студентів. Про розвиток рефлексивних здібностей викладача, що сприяють зростання професійності йдеться у працях О.С. Анісімової, І.А. Вишнякова, Н.В. Кузьміної та інших. Суттєвою характеристикою професійності викладача ВНЗ є реалізація науково-дослідної роботи, єдність якої з навчальною роботою потребує від викладача різноманітних якостей особистості та зумовлює специфіку його професійності. До професійних характеристик також належить сформована методична культура викладача, тобто вміння вибрати метод організації взаємодії зі студентами.

Сьогодні у психолого-педагогічній літературі визнається, що активність самої людини є рушійною силою розвитку особистості (Л.І. Анциферова, Л.І. Воробйова, Є.І. Ісаєв, Б.Ф. Ломов, Н.С. Пряжников та ін.). У реальності відбувається переплетення впливів, взаємних впливів та власної активності людини, а визначним моментом розвитку є її внутрішня активність, тобто суб'єктність. І багато інновацій не втілюються у процес навчання саме "через" особистість викладача, його пасивну позицію, відсутність мотивації та професійних умінь. Розвиток особистості – це універсальний та масштабний процес, що включає в себе й саморозвиток людини у процесі професіоналізації. Динамічність особистості вважається науковцями однією з найважливіших характеристик професіонала. Переосмислення досвіду своєї професійної діяльності, виявлення недоліків та бажання і здібність їх усунути вважаються внутрішніми умовами розвитку професійності викладача. А.Р. Фонарьов стверджує, що "… об'єкт впливає на свою діяльність, розвиває її, діяльність, що змінилася, у свою чергу, сприяє подальшому розвитку суб'єкта, який, розвиваючись у інших сферах життя, знову впливає на свою діяльність. В ідеалі цей процес є практично незавершеним" [6].

Скласти модель професійно-особистісного зростання викладача ВНЗ досить складно, але виділяють дві стратегії розвитку викладача з урахуванням характеристик професійності – формалізовану та перетворювальну. Формалізовану стратегію розвитку професійності реалізує викладач, для якого важливо відповідати нормативним вимогам до професії. Він використовує у своїй професійній діяльності традиційні заходи та засоби навчання. Він не схильний глибоко аналізувати професійно-педагогічну діяльність з метою її корегування та підвищення результативності. Зміни в його діяльності будуть пов'язані тільки з необхідністю відповідати нормативним вимогам, що висувають керівництво кафедри, факультету тощо. У діяльності такого викладача відсутній творчий пошук нових науково-методичних рішень тих чи інших ситуацій, оптимальних засобів для навчання та розвитку особистості студента. Формальні професійні досягнення для викладача з такою стратегією важливіші, ніж особистісно-професійні відкриття, переживання та інновації.

Для викладача, що реалізує перетворювальну стратегію професійного розвитку, характерна суб'єктна позиція у професійно-педагогічній діяльності. У такого викладача розвинена здібність до самоаналізу та корекції. Він особисто зацікавлений у підвищенні якості підготовки студентів. Він не тільки володіє методикою викладання у вищій школі, а й постійно

прагне до використання та розробки нових методів взаємодії та взаємозв'язку зі студентами. Він завжди у пошуку нових ідей, у стані творчості.

Аналіз праць, присвячених професійності викладачів ВНЗ, показав, що з деякими розбіжностями, але достатньо чітко простежується така градація рівнів професійності викладачів ВНЗ. За М.А. Ларіоновою, перший рівень – викладачі, які ефективно реалізують лише один із видів професійно-педагогічної діяльності: власне педагогічну, науково-методичну або науково-дослідну. Відрізнити викладачів цього рівня за стратегією їхнього розвитку можна тільки визначивши якість їхньої професійної мотивації та значущі події професійного життя. До другого (достатнього) рівня зараховують викладачів, що спроможні здійснювати педагогічну та науково-методичну або педагогічну та науково-дослідну діяльність. Різниця в стратегії професійного розвитку буде визначати подальше розкриття потенціалу викладача або його стагнацію як професіонала. Це вважається критичним рівнем для зміни стратегії професійного зростання. Третього (високого) рівня в розвитку професійності досягає тільки викладач з перетворювальною стратегією професійного розвитку. Цей тип називають "викладач-майстер". Для нього характерна реалізація професійно-педагогічної діяльності в сукупній єдності всіх її видів, тісний взаємозв'язок особистості та діяльності, внутрішня професійна мотивація тощо [4]. Звичайно, жодна типологія або класифікація не розкриють усього багатства, складності та неоднозначності внутрішнього змісту розвитку конкретного викладача. Передусім сам суб'єкт має бути зацікавлений у визначенні та підвищенні рівня своєї професійності.

Дослідження теорій особистості, авторами яких є А. Адлер, А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс, Г.С. Салліван, дало змогу виділити низку умов, які можуть впливати на успішність професійної діяльності викладача ВНЗ. Вони були покладені в основу експертного опитування викладачів ВНЗ, яке проводив І.В. Арендачук для виявлення міри їхньої значущості в науково-педагогічній діяльності. Найбільш значущі серед них такі: 1) здібність до самомотивації; 2) здібність вирішувати завдання, що вимагають когнітивних компетенцій та навичок; 3) внутрішні стандарти, що визначають мотиваційні процеси особистості; 4) прагнення досягнення результатів, що становить основу самоефективності особистості; 5) більш ефективне сприйняття реальності; 6) прийняття себе, інших та їхньої природи; 7) свіжість сприйняття; 8) креативність, творче сприйняття світу; 9) відданість справі, обов'язку, роботі; 10) збіг внутрішньої необхідності із зовнішньою; 11) високий рівень виявлення творчої здібності; 12) наявність життєвого стилю; 13) креативне (творче) Я [2].

Елементи, що характеризують творчий аспект професійної діяльності, в "успішних" викладачів являє собою єдине ціле, що пояснює їх активність у професії. Світоглядний компонент включає систему переконань, що дають особистості змогу зайняти гідне місце в суспільстві, у професійній спільноті, у колективі. Світогляд як засіб усвідомлення дійсності включає принципи життя, які зумовлюють характер діяльності, тому система пог-

лядів особистості, наявність у неї тих чи інших принципів, на думку викладачів, є важливим структурним компонентом їхньої діяльності. Про це свідчить вибір таких компонентів, як "життєвий стиль" (комплекс особистої філософії) та "внутрішні стандарти". Когнітивний компонент містить умови, пов'язані зі здібністю вирішувати різноманітні завдання, з ефективністю сприйняття реальності, з прийняттям особистістю себе, інших та їх природи, із творчим сприйняттям світу. Ці фактори закономірно об'єднані в один блок, тому що сприйняття як цілісне відображення дійсності забезпечує орієнтацію особистості у світі, що її оточує, і сприйняття тим ефективніше, чим більш адекватне це відображення. Уміння цілісно бачити та розуміти глибинні суперечності людської природи сприяє позитивному міжособистісному сприйняттю, а самосприйняття відіграє роль постійного внутрішнього моніторингу реакцій особистості на життєві ситуації.

Отже, з усього, що було сказано, можна зробити такі ***висновки.*** Психологічна сутність розвитку професійності викладача вищої школи охоплює, перш за все, його прагнення до самозміни, підвищення ефективності багатоаспектної професійно-педагогічної діяльності, визначення змісту та значення професійної діяльності та професійного спілкування в контексті життєдіяльності. Суб'єктність викладача є важливою умовою становлення професіонала, розкриття "калейдоскопа" його особистісних якостей, здібностей і можливостей.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Арендачук И.В. Субъектные условия профессионализма и успешности преподавателя вуза в контексте ведущих теорий личности / И.В. Арендачук // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. – 2010. – Т. 10: Психология. Педагогика. – Вып. 3. – С. 61–67.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : научно-публицистический альманах. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
4. Ларионова М.А. Стратегии профессионального развития преподавателя / М.А. Ларионова // Омский научный вестник. – 2009. – № 1. – С. 129–133.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
6. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – Москва ;Воронеж, 2005. – 560 с.
7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

ПРИХОДЬКО Т.П.

КОМПОНЕНТИ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуальність проблеми зумовлена модернізацією сучасної системи вищої педагогічної освіти, яка полягає в підготовці майбутнього спеціаліс-

та, здатного здійснювати педагогічне спілкування на високому рівні. Динаміка розвитку суспільства та поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного фахівця в галузі освіти вимагають детального розгляду питання щодо комунікативної підготовки майбутніх викладачів, створення відповідних умов для формування в них культури педагогічного спілкування, що сприятиме підвищенню їхнього професіоналізму та компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано проблеми і на які ми спираємося, показав, що феномен педагогічного спілкування почав глибоко досліджуватися науковцями в 70-х рр. XX ст. у працях педагогів і психологів: О.О. Леонтьєва, М.О. Березовіна, Я.Л. Коломінського, В.А. Кан-Калика. У другій половині 1980-х рр. з'являється інноваційна концепція педагогіки співробітництва, серцевиною якої стала гуманізація педагогічного спілкування. У розробках, присвячених науковому обґрунтуванню педагогіки співробітництва, Ш.О. Амонашвілі педагогічне спілкування називає "китом", на якому тримається все виховання [3].

Вивчення наукових праць, присвячених формуванню та розвитку культури педагогічного спілкування (В.С. Грехнєв, О.І. Гура, А.Б. Добрович, Б.Ф. Ломов, Л.А. Петровська, Т.С. Яценко), показало, що в практиці комунікативної підготовки майбутнього викладача основну увагу зосереджено на оволодінні педагогічним етикетом, культурою мовлення і культурою спілкування, на психологічній саморегуляції, самопрезентації [1–3; 5].

Але забезпечити повною мірою наявність таких професійних рис та вмінь у реальному навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу не завжди можливо, оскільки недооцінюється комунікативна теоретична і, особливо, практична підготовка майбутніх учителів. Як свідчать наші спостереження, не всі випускники вищих навчальних закладів освіти на достатньому рівні володіють технологією організації педагогічного спілкування та взаємодії, значна частина майбутніх педагогів має недостатній рівень сформованості комунікативних умінь і навичок.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування в майбутніх викладачів вищої школи культури педагогічного спілкування, визначенні основних компонентів сформованості щодо розвитку й удосконалення комунікативних умінь і навичок студентів.

Спілкування є однією з найфундаментальніших, найвищих особистих і соціальних потреб людини, яка включається в неї з моменту свого народження. Головна особливість спілкування – взаємодія.

Сучасна наука визначає спілкування як обмін інформацією, як взаємодію, як сприймання людини людиною. Отже, спілкування охоплює різні сторони процесу контактування між людьми [6, с. 33].

Спілкування і його центральна частина – взаємодія – мають суб'єкт-суб'єктний характер, а не суб'єкт-об'єктний, який спрямований на маніпуляцію іншими. Виконання цієї умови потребує і глибокої теоретичної підготовки учасників взаємодії, і постійної корекції з боку викладача.

Л.А. Петровська називає найважливіші характеристики спілкування, які потребують від педагога комунікативної компетентності. До них належать: спілкування засноване на суб'єкт-суб'єктній і суб'єкт-об'єктній взаємодії; у спілкуванні існують продуктивна і репродуктивна взаємодія; для повноцінного спілкування необхідно знати, що існує два рівні його розвитку: рівень зовнішній (поведінковий) і рівень глибинний, який охоплює особистісно-змістовні утворення та відіграє певну роль стосовно першого. Як зазначає дослідниця, ядро (визначальну сторону спілкування) становлять компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, вирішення продуктивних завдань, оволодіння особистісними вміннями спілкування [6].

Комунікативна компетентність педагогічного працівника виявляється в його здатності здійснювати педагогічне спілкування під час навчально-виховного процесу. Педагогічне спілкування – різноманітні форми психологічної взаємодії педагога з вихованцями і в навчальний, і в позанавчальний час, які спрямовані на спільне вирішення різноманітних завдань, формування і всебічний розвиток особистості вихованців, створення умов для реалізації їх творчих здібностей та формування індивідуальності [4].

Культура педагогічного спілкування є складовою загальної культури людини, включає психолого-педагогічні знання, вміння і навички, відповідну емоційну настроєність і спрямованість педагога на ефективну діяльність. Стадії педагогічного спілкування: моделювання майбутнього спілкування; початок взаємодії; корекція й уточнення прийомів впливу, вербальне та невербальне спілкування; керування спілкуванням і корекція; аналіз здійсненої системи спілкування; моделювання майбутньої діяльності.

Основними компонентами роботи щодо формування у студентів культури спілкування визначено: ціннісно-мотиваційну, змістовно-операційну та рефлексивну підготовку студентів до педагогічного спілкування [2].

Зазначимо, що компонентами розвитку якості ціннісно-мотиваційної підготовки майбутніх викладачів до педагогічного спілкування є: усвідомлення значення педагогічного спілкування у професійній діяльності педагога та формуванні особистості студента; визначеність професійної позиції в педагогічному спілкуванні; сформованість власного професійного ідеалу в площині педагогічного спілкування, усвідомлення шляхів його досягнення; наявність потреби самовдосконалення в педагогічному спілкуванні.

Розвиток якості змістовно-операційної підготовки до педагогічного спілкування визначає оволодіння майбутніми викладачами компетенціями комунікації, інтеракції та перцепції в педагогічному спілкуванні.

Якість рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування визначається: об'єктивним оцінюванням сформованості власної культури педагогічного спілкування; сформованістю вмінь самовдосконалення в самовдосконалення в педагогічному спілкуванні.

Ці компоненти роботи щодо формування культури педагогічного спілкування в майбутніх викладачів вищої школи вважаються доцільними та перспективними за умови дотримання відповідних педагогічних вимог, таких як:

1. Наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це має відбуватися і в процесі вивчення різних навчальних дисциплін, і в позааудиторній роботі, і в позанавчальних відносинах викладачів і студентів [1, с. 52].

2. Організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів у процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психолінгвістичної науки.

Розглянемо основні педагогічні принципи організації комунікативної підготовки майбутніх викладачів. Це дидактичні принципи: цілеспрямованості, планомірності та системності в комунікативній підготовці; науковості та доступності комунікативної підготовки; зв'язку науково-теоретичних основ спілкування з практикою його здійснення у вищій школі; наступності та перспективності комунікативної підготовки; всебічного розвитку особистості та комплексного характеру комунікативної підготовки; виховного характеру комунікативної підготовки; оптимізації комунікативної підготовки; індивідуалізації та диференціації в комунікативній підготовці; наочності комунікативної підготовки; мотиваційного забезпечення комунікативної підготовки; емоційності комунікативної підготовки; активності в комунікативній підготовці за умови керівної ролі викладача; ґрунтовності та дієвості знань, умінь і навичок, набутих у процесі комунікативної підготовки; свідомого засвоєння науково-теоретичних основ педагогічного спілкування.

Зазначимо основні педагогічні виховні принципи: єдності національного та загальнолюдського в комунікативній підготовці; культуровідповідності в комунікативній підготовці; етнізації комунікативної підготовки; комунікативної підготовки особистості через колектив; єдності, узгодженості та наступності вимог у комунікативній підготовці; суспільної спрямованості комунікативної підготовки; опори на позитивне в особистості в процесі комунікативної підготовки; оптимістичного прогнозування в комунікативній підготовці.

3. Спонукання майбутніх викладачів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні. Для досягнення високого рівня майстерності у спілкуванні майбутній викладач вищої школи повинен у процесі своєї педагогічної діяльності систематично працювати над своїм мовленням, манерою спілкування, розвивати свої комунікативні здібності та вміння, навчитися стримувати свої емоції та почуття, не лише вміло вирішувати конфлікти, а й не допускати їх, будувати відносини з учнями на основі поваги та рівнопартнерства, зробити їх високоморальними та гідними наслідування [2].

Назвемо основні шляхи формування культури педагогічного спілкування: ознайомлення з психолого-педагогічною і психолінгвістичною літе-

ратурою, спостереження, спеціальні вправи, постійне спілкування, громадська активність, розвиток педагогічних, комунікативних, ораторських здібностей, удосконалення загальної культури.

Висновки. Одним із показників професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи є рівень розвитку в нього культури педагогічного спілкування, яка виступає одним із визначальних факторів успішної педагогічної діяльності, суттєво позначається на формуванні особистісних новоутворень студентів, розвитку їх свідомості та самосвідомості, мотиваційної та когнітивної сфер.

Література

1. Грехнєв В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М., 1990. – 144 с.
2. Гура О.І. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз / О.І. Гура // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 2–5 жовтня 2005 р. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – Ч. 2. – С. 6–12.
3. Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.А. Дусь. – Вінниця, 2008. – 200 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : КомКнига, 2007. – 216 с.
5. Педагогічна майстерність / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування : навч. посібник / Я. Радевич-Винницький. – К. : Знання, 2006. – 291 с.

ПРУСАК В.Ф.

СИСТЕМА НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Сьогодні у сфері дизайну повинна бути реально усвідомлена необхідність прогнозування прогресивного, екологічно прийнятного предметно-просторового середовища XXI ст. Нові вимоги життя зумовлюють активний пошук шляхів перебудови дизайнерської освіти. Реакцією на катастрофічні явища, викликані некерованим перебігом технологічної революції, став екологічний підхід у дизайні, що виник наприкінці 1970-х рр., основні положення якого базуються на орієнтації на максимальну економію ресурсів та матеріалів – мінімалізацію відходів виробництва, урахуванні фактора довговічності з метою оптимізації співвідношення витрат і матеріалів, тривалості життя виробів [5]. Проектно-художня діяльність набуває нових рис, що відображають екологічну свідомість.

Із цілого комплексу факторів, які необхідно враховувати у процесі дизайнерського проектування, сьогодні визначальну роль відіграє екологічний фактор. З реалізацією екологічної освіти відбувається освоєння людиною системної картини світу, що досягається через системний підхід та взаємозв’язок змін елементів і рівнів системи екологічної підготовки фахі-

вця. Виявлення внутрішніх структурних компонентів системи і визначення внутрішніх ознак системності становить один з важливих аспектів цього підходу. Інший, не менш важливий аспект системного підходу полягає в дослідженні генези екологічної підготовки в контексті відповідної макросистеми, зокрема професійної підготовки майбутнього дизайнера в умовах конкретного суспільства й освітнього середовища вищого навчального закладу.

На нашу думку, зміст екологічної підготовки дизайнера доцільно визначити як систему знань про предметні галузі екології в контексті вивчення конкретних навчальних дисциплін, що забезпечує формування та розвиток професійно важливих для екологічної підготовки фахівця особистісних якостей студентів.

Проблемам дизайну та дизайн-освіти присвячено низку наукових праць (О. Боднар, О. Бойчук, О. Генесаретський, В. Даниленко, Є. Лазарєв, О. Трошкін, В. Турчин, І. Рижова, О. Фурса). Досліджувалися також теоретичні засади сучасного екологізму (Т. Гардашук), екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства (М. Багер), екологічна свідомість як умова становлення екологічного суспільства (О. Варго), трансформація смисложиттєвих орієнтирів за умов сучасної екологічної ситуації в Україні (М. Гладкий), екологічне знання в сучасному освітньому дискурсі (І. Книш), філософсько-етичні засади екологічної освіти (Т. Чорноштан), взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки (Г. Тарасенко), концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою (М. Дробноход) та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне розроблення когнітивного аспекту наскрізної екологічної підготовки майбутнього дизайнера під час навчання у вищому навчальному закладі.

Проблема структури й її елементів, безсумнівно, є однією з центральних проблем дидактики [13]. Лише у випадку, коли елементи цілого не тільки об'єднані механічно, а пов'язані між собою так, що взаємно впливають один на одного, коли цей вплив є суттєвим, можна говорити про те, що елементи системи утворюють структуру. Отже, "структура – це спосіб стійкого поєднання, взаємовпливу елементів такого роду цілісних систем" [11, с. 16] чи "відносно стійка єдність елементів: їх відношень і цілісності об'єкта; інваріантний аспект системи" [1, с. 78].

Основу змісту екодизайнерських дисциплін становить система знань про відповідні предметні галузі. До цієї системи входять знання, які відображають стан розвитку науки, техніки та виробництва відповідної галузі. Система змісту екодизайнерських дисциплін включає: фундаментальні знання, які являють собою стабільний, фактично незмінний з часом компонент, та варіативні знання, що відображають постійні зміни у змісті наук, галузей та, відповідно, навчальних знань.

Визначення і трактування категорії знання є різноманітними. На думку В. Гінецинського, знання – це "відображення дійсності у свідомості

людини, категорія, що розкриває істинний момент зв'язку пізнання і практичної дії; перевірений практикою результат пізнання" [2, с. 24]. Знання розглядають як цілісну і систематизовану сукупність наукових понять про закономірності природи, суспільства та мислення, а також спосіб існування сутності об'єкта поза самою цією річчю. Його характеризують мірою обґрунтованості, епістемічною готовністю суб'єкта продемонструвати те, як конкретний елемент знання пов'язаний з іншими. Такі компоненти, як знання, вміння, навички та норми (цінності), є сутністю знання, причому знання – когнітивні образи; вміння та навички – способи реалізації когнітивного образу у формах активності суб'єкта; цінності – знання, що включаються в структуру самого суб'єкта, конструюють його. Протиставлення їх можливо у вузьких межах, а ці межі повинні чітко вказуватися.

Внутрішня структура сучасного наукового знання характеризується низкою суперечностей. Вони перш за все "пов'язані з взаємопроникненням окремих галузей знання і разом з тим зі збереженням їх автономності, динамічною рухливістю науки, її стійкістю та єдністю" [12, с. 32]. Структура знання є динамічним явищем, яке детермінується рядом процесів, пов'язаних з висуненням нових пізнавальних засобів та їх екстраполяцією в нові сфери дослідження, змінами наукових парадигм тощо.

Структурування знань базується на формуванні та систематизації структур змісту, тобто на такому його впорядкуванні, яке пов'язане з виділенням відповідних для певного змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними. Порівняння цих систем між собою слугує їх впорядкуванню, одночасно визначається місце окремих систем у програмі з урахуванням сфери застосування та характеру їх складових і зв'язків [4]. Одні із систем мають більш загальний характер, створюють основний зміст, інші – більш спеціалізовані та виступають додатковими. Структура, що виникає таким чином, складається з систем декількох порядків.

Якщо об'єднання складових певним чином впорядковане, тоді слід говорити про систему, що складається з елементів, а системи розрізняються за типами зв'язків між їх елементами. В одних випадках зв'язок елементів у єдине ціле не завжди такий, що вилучення або додавання будь-яких елементів змінює сутність системи чи характер взаємодії її елементів.

В інших, значно більш важливих і складних, випадках вилучення чи додавання хоча б одного елемента якісно змінює всю систему так, що вона перетворюється у якісно нове ціле [11]. Зміст навчальної інформації про знання є системою з певною структурою. Саме знання є необхідною (хоча і недостатньою) умовою формування нового типу творчої особистості.

Екологічні знання за своїм змістом мають міждисциплінарний характер, у його межах "відбувається як трансформація ідейних і моральних орієнтирів світобачення, так і організація людського діяльнісного ставлення до світу" [3, с. 5]. За рівнем узагальнення екологічні знання можна поділяти на локальні, тематичні, предметні та філософські, які є *наскрізними* (курсив наш. – *В.П.*) для кількох навчальних дисциплін [10, с. 38]. Таким чином, обсяг, зміст і структура екологічного навчання становлять єдине сис-

темне ціле, що враховує всі локальні особливості та спрямоване на безумовну інтеріоризацію кожним студентом, особливо в поведінковому, моральному аспекті [6, с. 21].

Найбільш важливими з прикладних аспектів екології для сфери дизайнерської діяльності є соціальні та технологічні. Тому всі дисципліни навчального плану підготовки дизайнерів певною мірою повинні мати екологічний зміст. При цьому, у першу чергу, виховання екологічної свідомості має здійснювати нормативна дисципліна "Екологія". Але, на нашу думку, при її викладанні необхідно враховувати особливості спеціальностей, за якими вищий навчальний заклад готує фахівців. Велике значення в підготовці дизайнера надається предметам, які вивчають людину та її місце в системі "людина – техніка – середовище" ("Пластична анатомія", "Основи ергономіки", "Безпека життєдіяльності", "Ергодизайн" тощо). Екологічні знання повинні сприяти усвідомленню того, як досягти симбіозу техніки, виробництва і природи – цих неузгоджених нині компонентів біосфери і соціосфери. Значне місце екологічні аспекти займають у фахових і професійно орієнтованих дисциплінах "Проектування" та "Макетування і моделювання".

Нижче викладено зміст екологічних знань у системі неперервної наскрізної екологічної підготовки студентів спеціальності "Дизайн" [9][1].

Історія України: проблеми державності. Екологічні проблеми в історії українського суспільства і природоохоронні заходи в діяльності українських урядів, під юрисдикцією яких перебували українські землі.

Ділова українська мова. Термінологія майбутньої професії. Словники-довідники екологічного спрямування.

Українська та зарубіжна культура. Природа і культура. Формування екологічної культури.

Філософія. Природа і суспільство. Глобальні проблеми і концепція сталого розвитку.

Політологія. Характеристика основних напрямів екологічної політики держав на сучасному етапі. Відображення місця екологічної проблеми в програмних постулатах основних суспільно-політичних течій.

Основи конституційного права. Конституційні права та обов'язки громадян України щодо охорони навколишнього середовища, питання повноважень усіх гілок влади у природоохоронній сфері, нагляд за дотриманням природоохоронного законодавства.

Основи права України. Характеристика законодавства про охорону навколишнього природного середовища стосовно різних галузей права України: конституційні засади охорони навколишнього середовища, право власності на природні ресурси, екологічне виховання молоді в сім'ї, екологічно безпечні умови праці, адміністративна та кримінальна відповідальність за порушення законодавства про охорону навколишнього середовища.

---

[1] Навчальні дисципліни викладено згідно з порядком їх вивчення у вищому навчальному закладі.

Соціологія. Соціологія довкілля.

Іноземна мова. Сучасні екологічні проблеми, причини їх виникнення та розв'язання. Проблеми навколишнього середовища у Західній Україні. Поняття природи, біосфери та ноосфери.

Основи психології та педагогіки. Екологічне виховання, його взаємозв'язок з іншими видами виховання.

Пластична анатомія. Людина як елемент екосистеми "природа – людина – екологія".

Основи композиції. Ритмічний повтор форм, об'єднаних в об'ємно-просторову композицію (при виконанні завдання використовуються матеріали: папір, фарби, картон; промислові відходи: деревинні, пластичні маси, скло, метал) або тематичне структурування з промислових виробів, у яких закінчився термін служби або які втратили ужиткову функцію.

Кольорознавство. Екологічні аспекти комплексного вирішення середовища. Використання в інтер'єрах природного озеленення як компонента кольорового вирішення (фітодизайн у предметному середовищі).

Основи формоутворення. Форма і середовище. Природне середовище. Проблеми екології, ресурсозбереження та охорони довкілля. Біоніка у формотворенні. Штучне середовище.

Проектування. Проводиться цілеспрямована установка на проектування з урахуванням екологічних аспектів як невід'ємних складових будь-яких дизайнерських розробок.

Історія мистецтва і архітектури. Природа в системі естетичного освоєння дійсності.

Нарисна геометрія. Значення графічних дисциплін у розв'язанні інженерних задач різних галузей техніки, приклади раціональних конструкторських рішень, пов'язаних з питанням екологічної безпеки технологічних процесів. Можливості розв'язання екологічних проблем засобами геометричного моделювання методом інтерполяції, наприклад, плоским криволінійним контуром, що з часом змінює свою форму і положення.

Безпека життєдіяльності і основи охорони праці. Людина як елемент системи "людина – життєве середовище". Екосистеми та їх місце в організації біосфери. Основні джерела забруднення атмосферного повітря, стічних вод, ґрунтів. Віброакустичне та електромагнітне забруднення довкілля. Захист атмосферного повітря, стічних вод, ґрунтів та людини від шкідливого впливу промислового виробництва. Очисні споруди та їх оцінка. БЖД в умовах надзвичайних ситуацій. Екологічний моніторинг.

Екологія. Екологія в системі природничих наук. Екологічні явища системи і закони. Екологічні фактори та їх класифікація. Кліматичні фактори, фактори водні, едофічні фактори, біотичні та інші фактори, їх класифікація. Демекологія (екологія популяцій, біоценологія, біогеоценологія, біосферологія). Екологія та її прикладні галузі. Охорона і раціональне використання природних ресурсів. Біологічні методи боротьби зі шкідниками. Екологічна діагностика. Соціальні та технологічні підсистеми.

Основи наукових досліджень. Формування екологічно спрямованих критеріїв оцінювання ефективності процесів. Проведення оптимізації з погляду забезпечення екологічної безпеки.

Технічне креслення та інженерна графіка. Читання складальних креслень виробів та їх специфікацій, знайомство з роботою цих виробів за текстовою документацією (для читання беруться креслення виробів, які застосовуються в галузях, пов'язаних з охороною довкілля). Наголошення на раціональності вибору, кількості зображень і нанесення на них розмірів, звертаючи увагу на вплив грамотного креслення на навантаження зору під час читання креслення та вплив правильності нанесення розмірів на якість виконання виробів (через неправильно нанесені розміри, велика частка браку – нераціонально використаних природних ресурсів).

Основи методики дизайну. Екологічний фактор формоутворення в дизайні (органічна складова методики проектування).

Основи ергономіки. Організація робочого місця. Робоче середовище та екологічні вимоги до нього: шум, освітлення, температура, вентиляція тощо.

Прикладна механіка. Екологічні аспекти вибору оптимальної форми перерізів елементів конструкцій зі збереженням їх необхідної міцності.

Етика і естетика. Економіка, політика, екологія і мораль.

Інтер'єр і обладнання. Основні фактори, що визначають рішення інтер'єрів (суспільні, природні, психологічні). Вимоги до екологічності середовища життєдіяльності людини. Штучне і природне середовище. Взаємозв'язок з ландшафтом. Вплив середовища на емоційний стан людини. Колір в інтер'єрі. Освітлення. Матеріали. Озеленення.

Матеріалознавство. Класифікація матеріалів меблевого виробництва з урахуванням екологічної безпеки. Методи вибору опоряджувальних та клейових матеріалів малої токсичності.

Патентознавство і авторське право. Патентний пошук на предмет відповідності об'єкта промислової власності умовам екологічної безпеки та охорони довкілля.

Конструювання. Основна мета проектування. Завдання проектувальника і конструктора. Методи утилізації згідно з вимогами охорони довкілля та екології. Матеріалоощадність природних матеріалів.

Технологія меблевих виробів. Енергоощадні й екологобезпечні технології. Екологічні вимоги у виробництві дитячих меблів.

Захисно-декоративні покриття та оздоблення. Вимоги до лакофарбних матеріалів, що забезпечують найменшу токсичність. Технології нанесення лакофарбних матеріалів з погляду екологічної безпеки.

Психологія творчості. Творче та екологічне мислення.

Будівельна фізика. Основи архітектурної кліматології: вплив малих концентрацій домішок на фізико-хімічні та оптичні властивості атмосфери; парниковий ефект, шляхи подолання його дії. Джерела світла. Відбивання сонячного випромінювання шарами атмосфери, вплив домішок на ці процеси. Використання сонячної радіації для опалення висотних будівель. Основи

архітектурної акустики: інфра- та ультразвук, їх шкідлива дія на живі біологічні об'єкти. Шуми та методи їх усунення. Руйнівна дія ударної хвилі.

Ділова іноземна мова. Бізнес і навколишнє середовище. Обговорення проблем впливу бізнесу на забруднення навколишнього середовища.

Дизайн-менеджмент. Основи управління екологічним дизайном товару: передумови екологічного дизайну товару; основи екологічного дизайну життєвого циклу товару. Рішення у менеджменті. Екологічна складова управлінських рішень.

Маркетинг і ділова практика дизайнера. Основні завдання та суть екологічного маркетингу. Маркетингове середовище екологічно орієнтованих підприємств. Екологічно чистий продукт: суть та основні властивості. Еколоігічно чисті послуги: особливості та критерії розпізнання.

Економічне обґрунтування проектних рішень. Основи управління проектами. Вплив екологічних чинників на проекти та проектні рішення. Розробка та планування проекту. Врахування екологічної складової при плануванні реалізації проекту. Управління якістю проекту. Екологічні норми та стандарти проекту.

Концепції та школи в дизайні меблів XX ст. Авангардні напрями в дизайні меблів XX ст. Екологічний дизайн (історія, перспективи).

Методика дизайн-програмування. Дизайн-програма підвищення ефективності виробництва з урахуванням вимог охорони праці, довкілля та економії природних ресурсів.

САПР (Системи автоматизованого проектування). Структура САПР меблів: передпроектний аналіз (аналіз прототипів, нормативний матеріал, вивчення матеріально-технічної бази). Концептуальна розробка виробу. Ергономічний та екологічний аналіз.

Графічний дизайн. Застосування графічного дизайну в екологічній та природоохоронній діяльності. Практичне завдання: виконання плаката на екологічну тематику.

Сучасні технології в меблевій промисловості. Вимоги до сучасних меблевих виробів з огляду на забезпечення екологічних параметрів.

Педагогічні основи викладацької діяльності. Екологічні аспекти викладацької діяльності, екологізація освіти. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки викладача.

Психофізіологія сприйняття середовища. Психологічне сприйняття природи.

Філософські проблеми наукового пізнання. Роль науки на шляху до сталого розвитку, екологізація наукового знання.

Екологічний дизайн. Дизайнерське розроблення середовища життєдіяльності людини з урахуванням вимог охорони довкілля та економії природніх ресурсів.

Наукові основи дизайну. Екологічний дизайн – симбіоз екологічної науки та дизайну.

Наукові основи системного проектування та конструювання. Завдання проектувальника та конструктора. Методи утилізації згідно з вимо-

гами охорони довкілля та екології. Матеріалоощадність природних матеріалів.

Цивільна оборона. Класифікація надзвичайних ситуацій і характер впливу руйнівних факторів надзвичайних ситуацій на людину і навколишнє середовище.

Основи методики наукового пошуку. Значення екологічного мислення в науковій та практичній діяльності дизайнера.

Ергодизайн. Екологічні аспекти проектування робочого місця.

Навчальна практика (біонічна). Аналіз природних об'єктів, виконання натурних рисунків та їх стилізація.

Висновки. Отже, магістр-дизайнер повинен знати екологічні тенденції XX ст.; історію формування поняття "екологічний дизайн"; головні напрями і принципи формування мислення в сучасному дизайні; процес вторинного використання матеріалів; застосування в процесі формотворення індустріальних відходів; використання матеріалів паперово-целюлозного виробництва; процес рециклінгу як метод формотворення; характер впливу факторів закритих приміщень, хімічні забруднювачі житлового середовища, токсикологічну характеристику полютантів; перспективи розвитку екологічного дизайну в Україні. До подальших розвідок зараховуємо дослідження діяльнісного та аксіологічного аспектів неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Література

1. Атутов П.Р. Методологические проблемы развития педагогической науки / П.Р. Атутов, М.Н. Скатки, Я.С. Турбовский. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.

2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л. : Издательство Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.

3. Матвійчук А.В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки : монографія / А.В. Матвійчук. – Рівне : Ліста-М, 2002. – 147 с.

4. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.

5. Орлова О.О. Екологічний фактор формоутворення в дизайні : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. Мистецтвознавства : спец. 05.01.03 / О.О. Орлова. – Харків, 2003. – 20 с.

6. Приходько О.Б. Уроки для будущего. Практическое руководство по экологическому образованию в школе / О.Б. Приходько. – Тюмень : Вектор Бук, 2003. – 212 с.

7. Прусак В.Ф. Екологічний аспект у професійній підготовці майбутніх дизайнерів / В.Ф. Прусак // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 3. – С. 54–62.

8. Прусак В.Ф. Екологічний дизайн : навчальний посібник для студентів спеціальності 8.020210 "Дизайн" освітньо-кваліфікаційного рівня магістр / В.Ф. Прусак, Н.Г. Лук'янчук. – Л. : РВВ НЛТУ України, 2008. – 134 с.

9. Прусак В.Ф. Програма наскрізної екологічної підготовки студентів спеціальності "Дизайн" напряму 0202 "Мистецтво" / В.Ф. Прусак. – Л. : РВВ УкрДЛТУ, 2004. – 10 с.

10. Пустовіт Н.О. Концептуальні засади і стан екологічної освіти в Україні / Н.О. Пустовіт // Екологічні проблеми: Шляхи та перспективи їх вирішення в регіонах України : матеріали виступів учасників Міжнародної конференції та всеукраїнського екологічного ярмарку / [А.І. Кузьмінський та ін. (ред. кол.) ; Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького]. – Черкаси, 2001. – С. 37–43.

11. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.

12. Ставская Н.Р. Философские вопросы развития современной науки (Социологические и методологические проблемы интеграции науки) / Н.Р. Ставская. – М. : Высшая школа, 1974. – 232 с.

13. Эрдниев П. Теория информации и процесс обучения / П. Эрдниев // Народное образование. – 1966. – № 11. – С. 37–41.

ПУСТОЛЯКОВА Л.М.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасне суспільство всіляко зацікавлене в якісній підготовці підростаючого покоління до продуктивної праці. Більше того, можна також стверджувати, що вся існуюча система навчання і виховання у профільних ліцеях спрямована в основному на підготовку учнівської молоді до праці. Цій меті служить фізичне виховання учнів ліцеїв в умовах профільного навчання, а також розмаїття форм підготовки на різних рівнях професійної освіти.

Втрату великої кількості енергопотенціалу внаслідок впливу негативних факторів зовнішнього середовища, стресів під час навчання та у період сесій, малу рухову активність у навчальному закладі мають компенсувати заняття з фізичного виховання, завданнями яких є не тільки збереження фізичного та психічного здоров’я учнів, але й розвиток здібностей, необхідних для активного життя й успішного виконання професійних обов’язків.

Законодавча база, що вказує на значущість фізичного виховання молоді, не тільки в системі освіти, а й загалом у житті суспільства, здебільшого не дає відчутних результатів, а іноді й зовсім ігнорується.

Мета статті – проаналізувати вплив професійно-прикладної фізичної підготовки учнів на формування професійних якостей майбутнього фахівця

На сьогодні розробляється і впроваджується система професійно-прикладної фізичної підготовки у профільних ліцеях, які готують майбутніх фахівців різних профілів.

Професійна спрямованість фізичного виховання має відігравати суттєву роль при підготовці учнівської молоді до праці в сучасних умовах шляхом загальної, допрофесійної та професійної освіти.

Зазначеній меті фізичного виховання учнів ліцеїв в умовах профільного навчання має відповідати різноманітність форм навчальної та виховної роботи. Для ефективної підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності (так само, як і для їх гармонійного особистісного розвитку) є необхідним співвіднесення змісту й методів навчання з можливостями і прагненнями учнів. Шлях до цього відкриває диференційоване загальноосвітнє навчання у поєднанні з профільним, які сьогодні є важливими елементами

освіти та виховання, охорони здоров'я, трудової підготовки відповідного професійного спрямування [3].

Фізичне виховання, зокрема у профільних ліцеях, має своїми специфічними засобами вирішувати питання підготовки фахівця-професіонала, що обґрунтовано в навчальній програмі з фізичного виховання [7].

Актуальність запровадження програми з фізичного виховання зумовлюється соціальним замовленням суспільства на всебічно розвинуту гармонійну особистість фахівця, який повинен мати високий рівень здоров'я, бути конкурентоспроможним у ринкових відносинах, мати необхідну "фізкультурну" обізнаність, відповідний рівень професійно-прикладної фізичної підготовки, здатність до фізичного вдосконалення, щоб відповідати професійним вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності. Комплекс цих питань виступає, насамперед, найважливішою передумовою успішної соціалізації фахівця.

На жаль, вирішення зазначених завдань не завжди забезпечується адекватними і конкретизованими засобами й методами.

Необхідні для професійної підготовки фізичні якості й рухові навички формуються й удосконалюються в процесі навчання та праці. Проте більш успішне й економічно ефективне оволодіння робітничими операціями відбувається за вмілого, раціонального поєднання професійного навчання зі спеціальною фізичною підготовкою.

Спрямована прикладна фізична підготовка, пов'язана з конкретним видом праці (фахом), називається професійно-прикладною фізичною підготовкою, вона є невід'ємною складовою програми з фізичного виховання учнів профільних ліцеїв.

На сучасному етапі нараховується значна кількість професій, тому організувати спеціалізовані заняття з фізичного виховання для кожної професії окремо в масовій фізкультурній роботі неможливо. Та й наукову класифікацію видів праці відповідно до вимог фізичного виховання ще не розроблено. Проте за деякими спільними ознаками спеціальності вже й сьогодні можна згрупувати [5].

Зміст професійно-прикладної фізичної підготовки становлять переважно фізичні вправи і види спорту, що відповідають особливостям професійної діяльності.

Виховання фізичних якостей і рухових навичок та вмінь, що задовольняють професійні вимоги, є спрямованим педагогічним процесом скеровування й впливу на морфологічне й функціональне удосконалення організму людини відповідно до завдань виробництва.

На нашу думку, фізичні вправи професійно-прикладної фізичної підготовки слід розглядати як сукупність рухових дій, спрямованих на вирішення конкретного рухового завдання.

В процесі професійно-прикладної фізичної підготовки (далі – ППФП) учнями застосовується велика кількість фізичних вправ, котрі можна поділити на тренувальні та такі, що точно копіюють майбутню професійну діяльність.

Тренувальні вправи, у свою чергу, можна поділити за видами підготовки: загальнопідготовчі, професійно-прикладні, спеціально-підготовчі.

Загальнопідготовчі вправи сприяють всебічному функціональному розвитку організму студента. Вони можуть відповідати особливостям майбутньої професії і певною мірою суперечити їм.

Професійно-підготовчі вправи передбачають рухові дії, що створюють спеціальну основу для наступного вдосконалення у тій чи іншій професійній діяльності.

Спеціально-підготовчі вправи посідають центральне місце в системі професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців і охоплюють засоби, що включають елементи праці, та дії, наближені до неї за формою, структурою й характером.

Вправи, що точно копіюють професійну діяльність і максимально готують учня та студента до виконання майбутніх професійних обов'язків, виконуються на спеціальних тренажерах або під час трудової практики.

Слід виділити, що для успішного використання засобів ППФП, учні повинні мати достатній рівень загальної фізичної підготовленості, оскільки під час їхньої діяльності може виникнути потреба у певному арсеналі рухових дій та розвитку фізичних здібностей [5].

Контрольно-нормативна база ППФП є складовою системи фізичного виховання учнів та студентської молоді, а її використання дає змогу раціонально застосовувати засоби розвитку професійно-прикладних здібностей.

Аналіз особливостей багатьох професій свідчить, що, незалежно від характеру та умов праці, людина повинна мати добру працездатність та відносно сильну нервову систему. За допомогою спеціальних засобів професійно-прикладної фізичної підготовки можна вирішити ці завдання, а також удосконалити ті якості і функції організму, котрі потрібні для успішної трудової діяльності.

Найбільш вагомими показниками у структурі фізичної, професійно-прикладної і психофізіологічної підготовленості учнів є: у першому факторі – швидкісна витривалість, спритність та швидкісно-силові здібності; у другому – швидкість та швидкісна витривалість; у третьому – складна рухова реакція. Четвертий фактор визначений значною вагою помилок під час вимірювання швидкісної координації та третьої спроби СРР, а в п'ятому факторі – прояв сили та просторової координації.

За допомогою педагогічних, психофізіологічних та медико-біологічних методів дослідження можна контролювати взаємопов'язані процеси у різних органах і системах організму майбутніх фахівців та вносити корективи до навчального процесу.

Використання методів математико-статистичного аналізу дає змогу викладачеві чи досліднику переконатися в інформативності та надійності обраних вимірювань і розробити оцінку підготовленості учнів профільних ліцеїв та студентів до виконання професійних обов'язків, що позитивно впливає на кар'єру працівника, розвиток його професійних здібностей, стан психічного і фізичного здоров'я.

Ми вважаємо, що проведений теоретичний аналіз, узагальнення досвіду практики та особисті педагогічні дослідження свідчать, що подальше вдосконалення системи професійно-прикладної фізичної підготовки учнів та студентської молоді потребує розробки науково обґрунтованих технологій для різних спеціальностей з чіткою диференційованою оцінкою професійних здібностей і компонентів, що формують структуру особистості майбутнього фахівця.

Дослідження С. Глазунова (2003), В. Одинака (1997), І. Закорка (2001), М. Носко (2003), С. Сичова (2002), В. Філінкова (2003) та інших спрямовані на вирішення проблем удосконалення процесу професійно-прикладної фізичної підготовки у середніх та вищих навчальних закладах різного профілю. Однак здебільшого експериментальні дані мають поверховий характер і не містять методичних вказівок щодо розвитку спеціальних здібностей в окремих професіях. У більшості наукових і методичних праць не використано комплексний підхід, результати урахування котрого дали б змогу засобами професійно-прикладної фізичної підготовки позитивно впливати на серцево-судинну та нервову системи, а тести і випробування, що пропонуються для оцінювання професійно важливих якостей, у багатьох випадках викликають сумніви щодо надійності та інформативності.

Аналіз літературних джерел показав, що головною метою є формування фізичної культури учня профільного ліцею та студента, створення умов для його гармонійного розвитку, набуття ним фізичного і психічного здоров'я, сприяння оволодінню обраною професією. Програма має передбачати вирішення актуальних виховних, освітніх та оздоровчих завдань, таких як: виховання усвідомленої необхідності у здоровому способі життя і фізичному вдосконаленні; формування в учнів та студентів системи теоретичних знань, практичних умінь і навичок у галузі фізичної культури, необхідних для зміцнення здоров'я, всебічного розвитку, підвищення працездатності та профілактики захворювань, естетичного розвитку.

Як відомо, якість професійної підготовки вчителя оцінюють рівнем його готовності до виконання професійних умінь, навичок. Проблема готовності протягом багатьох років досліджується педагогами (А. Деркач, Г. Костюк, А. Петченко та ін.) та психологами (А. Ганюшкін, М. Дяченко, Л. Кандибович та ін.). Численні підходи до трактування цього поняття зумовлюються завданнями і специфікою діяльності, що вивчається в кожному конкретному дослідженні.

Фізичне виховання є значним етапом розвитку особистості. Це важлива сфера самовираження й самоствердження особистості, збагачення її духовного світу, виявлення фізичних резервів і здатностей людини. Фізичне навантаження несе в собі не тільки тілесне напруження, не тільки "обробку фізичної сторони життя людини" (М. Семашко), але й духовну насолоду, впливає на моральне та естетичне виховання особистості [6].

Висновки. Отже, для нашого дослідження важливою є думка, що фізична культура пов'язана з процесом, спрямованим на підготовку людей до

життя та праці, майбутньої професійної діяльності шляхом виконання фізичних вправ, використання цілющих сил природи, особистої і загальної гігієни та певного раціонального побуту і праці.

Сьогодні важливою проблемою профільного ліцею є виховання вольових якостей учнів у процесі занять фізичною культурою і підготовка їх до професійної діяльності. Ці питання розглянув у своїй праці "Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою" А. Артюшенко, яким після проведених досліджень було встановлено психолого-педагогічні чинники, що впливають на вольове становлення особистості; визначено педагогічні умови формування вольових якостей учнів у процесі занять фізичною культурою; розроблено методики і критерії оцінювання вольових якостей у підлітків; розглянуто особливості взаємозв'язку вольових і фізичних якостей в учнів середнього шкільного віку. Науково обґрунтовано і розроблено рекомендації щодо формування вольових якостей учнів у процесі занять фізичною культурою; впроваджено у практику методики кількісного і якісного оцінювання вольових якостей учнів з метою проведення об'єктивного поетапного контролю і корекції педагогічного процесу. Розроблено комплекси фізичних вправ та методичні прийоми, спрямовані на формування вольових якостей учнів.

Література

1. Алексеева А.В. Проблема гуманизации образования в зарубежных исследованиях / А.В. Алексеева // Вісник ЛДПУ ім. Т. Шевченко. – 2001. – № 9. – С. 307–312.

2. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – [3-е изд. доп. и перераб]. – М. : Физкультура и спорт, 1987.

3. Бал Г.О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності / Г.О. Бал // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали Міжнародної наукової конференції / [за ред.: С.О. Сисоєвої]. – Х. : ХДПУ, 2000. – С. 34–39.

4. Волков Л.В. Основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентської молоді / Л.В. Волков. – К. : Знання України, 2004.

5. Жигачов В.І. Професійно-прикладна фізична підготовка учнів професійно-технічних училищ / В.І. Жигачов, Р.А. Гринь. – К. : Вища школа, 1974.

6. Лисицын Ю.П. Медицина и гуманизм / Ю.П. Лисицын, А.М. Изуткин, И.Ф. Матюшин. – М. : Медицина, 1984. – 280 с.

7. Мазур Л. Філософія життя й ідеологія українського національного тіло виховання / Л. Мазур, П. Мартин // Традиції фізичної культури в Україні : зб. наук. пр. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 208.

СТУКАЛО О.А.

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних складних і повних суперечностей процесах, спрямованих на осмислення реалій сьогодення, фундаментальною залишається проблема розвитку особистості. Завдання вищої освіти передбачає розробку концептуальних основ формування особистості професіонала на новій пред-

метній основі, що містить інтеграцію навчальної, наукової, виробничої, мовленнєвої діяльності студента. Метою його діяльності стає не просто засвоєння деякої частини змісту, соціального досвіду, зафіксованого у вигляді навчальної інформації, а формування здатності до виконання професійної діяльності на основі цих знань. Успіх формування стійкої професійної мотивації та розвитку комунікативних якостей у професійній сфері залежить від створення обґрунтованої дидактичної системи, що передбачає й охоплює головні напрями, як у професійній підготовці, так і у формуванні особистості сучасного фахівця в умовах науково-технічного прогресу.

Якість педагогічного спілкування істотно впливає на підвищення рівня навчальної діяльності студентів. Вона забезпечується комплексом взаємопов'язаних особистісних властивостей, здібностей педагога, ступенем фундаментальності його фахової підготовки, наявністю досвіду з організації навчання та виховання, особливостями змісту та методики викладання предмета.

Педагогічне спілкування, що є ґрунтовним за змістом і здійснюється на засадах міжособистісної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, є важливим фактором удосконалення навчального процесу у вищому закладі освіти. Воно може бути зразком професійної взаємодії для студентів, оскільки науково-педагогічний працівник, організатор такого спілкування є одночасно і викладачем, і представником певної галузі знань, певного напряму фахової діяльності. Тому на результативність професійної підготовки впливає здатність педагога до здійснення цілеспрямованої роботи з навчання студентів професійної взаємодії.

У дослідженнях М. Пентилюк, Л. Паламар, Т. Симоненко, Г. Бондаренко, С. Вдовцової, Л. Златів, Н. Кострицi, Л. Любашенко, Т. Окуневич, Л. Романової, О. Семеног, Н. Тоцької, В. Юкало, Я. Януш розглядається формування професійного функціонального спілкування як важливого напряму професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. Л. Товажнянський і О. Романовський вважають, що не втратили своєї актуальності основні вимоги до фахівців, зокрема: професійна компетенція; сформованість особистої та професійної відповідальності, що ґрунтується на екологічному мисленні, загальнолюдських цінностях і моралі; готовність до аналізу й оцінки проблем, завдань, ситуацій, до прийняття рішень; комунікативна готовність – знання як мінімум однієї іноземної мови, володіння літературною усною і писемною мовою, уміння складати документи, що обов'язково входять у сферу професійної діяльності, комп'ютерна грамотність, володіння сучасними засобами зв'язку; готовність і прагнення до усвідомлення постійного особистісного і професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації [6].

Мета статті – розглянути деякі аспекти методики навчання професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ з урахуванням готовності та прагнення до усвідомлення постійного особистісного і професійного вдосконалення фахівців вищої кваліфікації.

Під дидактичною системою формування професійних інтересів розуміють взаємопов'язану сукупність психолого-педагогічних умов, методів, прийомів і засобів навчання та виховання засобами української мови, що найбільш ефективно сприяють вибору життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості, зокрема мовного і мовленнєвого вдосконалення. Традиційно системі формування професійної компетенції відводиться інтеграційна й інформувальна роль: регулярне поглиблення, оновлення, поповнення знань студентів ВНЗ аграрного профілю у конкретній науковій і професійній сфері їхньої діяльності. Причому деякі дослідники (А. Сєрий, В. Юпітов) схиляються до думки, що особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних якостей особистості у професійній діяльності, а насамперед вивчення шляхів становлення особистості професіонала, формування його професійного мислення й мовлення.

Важливим чинником ефективності формування професійного мовлення є визначення адекватності його змісту. Науковий доробок учених і досвід багатьох викладачів-практиків переконує в тому, що до змісту викладання української мови з метою професійного мовлення мають входити такі компоненти: 1) прагматичний – формування у студентів комунікативних умінь і навичок; 2) гносеологічний – розширення у студентів знань про загальні закономірності розвитку української мови, питання лексики, фразеології, фонетики, граматики, професіонального мовлення, термінологічної лексики тощо; 3) аксіологічний – розвиток у студентів ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності.

Детальний аналіз різних підходів щодо курсу української мови зумовив необхідність відокремлення таких критеріїв формування змісту останнього: відносної повноти; цілісності; типовості; відповідності вимогам мовної і мовленнєвої професійної практики (наразі й ринку праці), основним напрямам розвитку педагогічної науки; варіативності. Щодо критерію інваріантності, описаного в багатьох раніше вказаних фундаментальних працях із теорії формування змісту навчання, то у випадку з організацією лінгводидактичних комплексів він може бути застосований тільки для відбору методів викладання, тобто є зовнішнім щодо змісту і не може здійснювати на нього вплив.

У межах цієї концепції взаємозв'язок сучасного ринку праці з підготовкою студентів аграрних спеціальностей з української мови з метою формування професійного мовлення здійснюється за допомогою професійно орієнтованого підходу до формування змісту і дидактичної технології навчання української мови у вищій школі. Ця теза спирається на загальну закономірність організації навчальних дисциплін професійного циклу, виведену В. Ледньовим [3]: інваріант дисципліни визначається двома основними факторами – структурою діяльності та структурою сукупного об'єкта вивчення. Виходячи з цього, визначальними для навчання української мови у вищій школі аграрного профілю є: характер впливу загальної і майбутньої професійної діяльності на зміст, відбір й організацію навчального мовного матеріалу; моделювання в навчальному процесі ситуацій спілку-

вання і способів формування мовленнєвих умінь у студентів-аграріїв; способи і прийоми управління їхньою навчальною діяльністю на заняттях з викладачем і в самостійній роботі. На підставі аналізу стратегічної мети можна говорити про те, які функції буде виконувати предмет "Українська мова (за професійним спрямуванням)" у вищій школі, а саме: комунікативну; когнітивну; освітню; розвивальну; професійну; гуманістичну; виховну; особистісно-діяльнісну; аксіологічну; інтегративну; соціокультурну.

Спираючись на дослідження в цій галузі, можна виокремити ряд напрямів у проектуванні змісту. По-перше, зміст може бути засвоєний тільки у процесі активної діяльності суб'єкта. Таким чином, діяльність виступає як форма існування й вираження змісту. Його подання на діяльнісній основі дає можливість формування й розвитку системи діяльності тих, хто навчається, у предметному просторі. По-друге, зміст навчального предмета передбачає наявність об'єктів вивчення і методів їх інтеріоризації. При цьому методи є способами існування і вираження об'єктів вивчення, що проектуються змістом підготовки. Отже, оволодіння системою діяльності дає змогу суб'єкту встановити взаємодію з будь-якими системами конкретного предметного простору. По-третє, зміст пов'язаний із засобами існування. У дидактиці розроблено декілька форм його подання, кожна з яких задає певну програму здійснення навчально-пізнавальної діяльності: словесно-описова, структурно-понятійна, системно-діяльнісна, блочно-модульна. Остання виступає в ролі пріоритетного напряму організації змісту; структурною одиницею тут є значущий фрагмент майбутньої професійної діяльності фахівця.

Таке розуміння змісту навчання дає можливість розробляти комплексні алгоритми розвитку професійної освіти, інтегративні програми підготовки за спеціальністю, а також інноваційні підходи до організації педагогічного процесу. Специфіка навчання студентів української мови у вищому аграрному навчальному закладі зумовлена двома обставинами. Перша: для студентів ВНЗ українська мова має бути не стільки метою, скільки засобом отримання професійної освіти – інженерної, економічної, ветеринарної тощо, що має примушувати викладачів у процесі їх навчання української мови ураховувати майбутню спеціальність студента. Ця своєрідність запитів аудиторії повинна оформити особливу лінгводидактичну категорію урахування майбутньої спеціальності студентів (українська мова як засіб оволодіння спеціальністю, професійно спрямоване навчання української мови). У межах реалізації цієї категорії мають бути виконані деякі дослідження. Наприклад, відібрати найбільш типовий для наукової сфери спілкування лексико-граматичний матеріал, скласти списки найбільш частотних лексичних одиниць загальнонаукового, профільного й вузькоспеціалізованого характеру. Друге: оволодіваючи своєю спеціальністю, тобто набуваючи так звану предметну (професійну) компетенцію, студенти оволодівають необхідними для цього знаннями, навичками й уміннями українською мовою, якою будуть здатні реалізовувати лінгвістичну компетенцію у різних умовах мовленнєвого, особливо професійного спілкування. Під

професійною компетенцією розуміють не тільки “сукупність знань, навичок й вмінь, що формуються в процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, але й освоєні соціально-комунікативні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності” [6, с. 454].

Нові принципи структурування навчального процесу за умовами Болонського процесу, розподіл часу та навчального матеріалу за модулями також потребує відображення в системі навчання. Отже, діяльність студентів під час навчання має подвійний характер, що виявляється в навчанні діяльності з метою отримання знань, умінь і навичок та підготовці до майбутньої трудової діяльності. Говорячи мовою лінгводидактики, студенти, вступаючи до вищої школи, не володіють ані змістом майбутньої професійної думки, ані формою її вираження. Саме це створює ситуацію одночасної наявності двох сполучених труднощів: з одного боку, студенти повинні отримати спеціальну професійну освіту, з іншого – удосконалювати, формувати й розвивати навички українського мовлення.

Традиційна модель освіти, як зазначає академік І. Зязюн, спрямована на передачу майбутнім фахівцям необхідних знань, умінь і навичок, у наш час втрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни стратегій, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань фахівця на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності [1].

Нагадаємо, що головною метою освітнього процесу є набуття професійної компетенції (а українська мова виступає лише як засіб її досягнення), тобто підготовка висококваліфікованого фахівця засобами української мови. Слід зауважити, що профільоване навчання, по-перше, має бути спеціалізоване щодо змісту україномовної комунікативної компетентності, оскільки передбачає відомості з предметної галузі, якою вже зацікавлений студент (це може бути фізика чи хімія взагалі, математика в цілому тощо), містить загальнонаукову і профільну лексику, що функціонує і в більш спеціалізованих текстах, знайомить зі стереотипами комунікативної поведінки, що прийнята в науковій і виробничій сфері взагалі. По-друге, профільоване навчання належним чином має забезпечувати можливість україномовного спілкування на основі обмеженого (у навчальних цілях) інвентарю професійно значущих типових мовленнєвих ситуацій навчально-професійного спілкування, суворо відібраних щодо ймовірності їх виявлення в мовленнєвому україномовному досвіді студентів у ході освітнього процесу.

Провідна мета розроблення методичної системи формування та розвитку професійного мовлення студентів, майбутніх фахівців різних сфер сільського господарства засобами української мови передбачає зміну педагогічної парадигми, зокрема: професійна спрямованість навчання української мови у вищій школі; роз’яснення цілей набуття знань з української мови, порад щодо організації навчальної діяльності студентів з інших дисциплін (складання конспектів, ведення записів, пошук літератури та потрібної інформації українською мовою), вимог до отримання оцінки знань,

умінь і навичок із профільних дисциплін українською мовою; використання інтерактивних методів навчання (евристичні, бесіди, ділові ігри, комп'ютерні програми тощо); ретельний відбір теоретичних тем для самостійної роботи з урахуванням часу, важкості та готовності до їхнього опанування студентами; упровадження інноваційних технологій з раціональним поєднанням традиційних методів, що забезпечує набуття разом з якісними знаннями, уміннями й навичками з профільних дисциплін, професійно важливих комунікативно-мовленнєвих якостей майбутніх фахівців, випускників вищої школи аграрного профілю.

Висновки. Отже, методика навчання професійного мовлення набуває деяких коректив. Визначення змісту мовної освіти не тільки через набір тем і текстів, а через перелік певних комунікативних завдань, що вирішуються українською мовою в навчально-професійній і власно професійній сфері спілкування, відповідає сучасним вимогам. Метою курсу української мови у вищій школі є набуття студентами комунікативної компетентності, необхідної для кваліфікованої інформаційної і творчої діяльності в різних сферах і ситуаціях професійного спілкування, спільної виробничої і наукової роботи. Специфіка підготовки такого фахівця полягає в тому, що його рівень володіння українською мовою має забезпечити можливість використовувати українську мову не тільки у професійній (виробничій і науковій) діяльності, але й для задоволення пізнавальних інтересів, реалізації міжособистісної самоосвіти і самовдосконалення. Сучасна освіта й досягнення в різних галузях науки ставлять перед лінгводидактикою і дидактикою принципово нові ідеї і завдання. Наукова думка, безумовно, виробила чимало прийомів і засобів подолання цієї двоїстої ситуації, наприклад, протягом декількох років у ВНЗ читаються курси "Ділова українська мова", "Українська мова (за професійним спрямуванням)". Разом із тим залишається чимало невирішених дидактичних проблем, пов'язаних із постійними вимогами самовдосконалення, інтенсифікації, оптимізації навчального процесу. Серед них: а) склад і зміст комунікативної компетентності у навчально-професійній сфері спілкування на кожному з етапів навчання студентів-аграріїв і ефективні, надійні засоби її (комунікативної компетентності) вимірювання; б) прийоми й засоби презентації, відпрацювання і закріплення навчального мовного матеріалу, ураховуючи психологічні та мовленнєворозумові особливості названої вище категорії студентів; в) найбільш доцільна система формування предметної компетенції у студентській аудиторії з обмеженим знанням української мови (для російськомовних студентів Східної та Південної України).

Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність студентів аграрних ВНЗ розгортається, очевидно, у двох світах: у світі обраної ними спеціальності і світі української мови, точніше, у сфері її науково-функціонального стилю, тобто формується комунікативна компетентність, включаючи мовну і предметну, що має формуватися в україномовному контексті. При цьому у підготовці студентів ВНЗ аграрного профілю вирішуються два завдання: оволодіння майбутньою спеціальністю та засвоєння фахової інфо-

рмації і користування українською мовою з метою розвитку професійного мовлення.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є розробка методології та перспективної методики навчання україномовного професійного мовлення студентів аграрних ВНЗ на підґрунті комунікативної та предметної компетентностей в україномовному контексті.

Література

1. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
2. Куляс П. Лінгвістична компетентність науковця і педагога: знати тенденції в житті мови / П. Куляс // Вища освіта України. – 2005. – № 1 (15). – С. 85–93.
3. Леднев В.С. Содержание образования : учеб. пособие / В.С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
4. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. – Кемерово, 2002. – 187 с.
5. Товажнянський Л. Керівник – професіонал нової формації / Л. Товажнянський, О. Романовський // Вища освіта. Український теоретичний та науково-методичний часопис. – 2002. – № 1. – С. 34–39.
6. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 568 с.
7. Юпитов В.А. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе / В.А. Юпитов // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 50–56.

СУЩЕНКО Т.І.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

> “У тому, що гуманна освіта має бути попереду спеціальної, немає найменшого сумніву..., а реальна освіта є згубною для людини, якщо попередньо вона не розвинута гуманно. Під гуманною освітою слід розуміти розвиток людського духу”
>
> К.Д. Ушинський

Існуюча система підвищення кваліфікації в Україні стримує інтенсифікацію та модернізацію вищої освіти, про що свідчить отримання в процесі дослідження відповідної достовірної й систематичної інформації про критерії стану її розвитку на основі науково обґрунтованої порівнянності необхідних даних, врахування суттєвих змін в субординації системи цінностей, зумовлених формуванням нового типу відносин у суспільстві, потребами в новій світоглядній орієнтації, нових явищ культури, спрямованих на оптимізацію прихованого духовного потенціалу особистості та продуктивного діалогу.

Найвагомішим ресурсом у пошуках оновлення вищої освіти України є наявність у вищих навчальних закладах неординарних викладачів, яким

притаманні принципово інші підходи до розуміння й оцінки особливостей високопродуктивності своєї педагогічної діяльності, протилежних традиційним стереотипам професійної свідомості.

Втім, надто повільно розгортається в Україні система післядипломної освіти, професійна перепідготовка дорослих. У жалюгідному стані перебуває перекваліфікація викладачів, хоча рух у цьому напрямі все ж розпочався практичним втіленням державного замовлення на відкриття магістратури з педагогіки вищої школи.

Неповноцінність існуючої системи підвищення професійної компетентності, професіоналізму викладачів вищої школи в основному у вигляді місячного стажування, курсова перепідготовка, розподілена за різними відомствами в установах і університетах, далека від досконалості. У такому вигляді вона існує лише завдяки вимогам ректоратів, міністерств та управлінських установ.

Труднощі полягають і в тому, що досі не визначена ієрархія того мінімуму обов'язкових знань і професійних умінь, які виправдовують зміст самого ключового поняття "підвищення кваліфікації". Сучасне про нього уявлення не виправдовує ідеал випереджальної професійної готовності викладача до роботи у ВНЗ.

Мета статті – розкрити науковий задум комплексного теоретичного й дослідно-експериментального дослідження системи професійної підготовки й підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в Класичному приватному університеті, висвітлити результати дослідження концептуальних підходів до оновлення й модернізації системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Науковий керівник дослідження – доктор наук з державного управління, професор, ректор університету В.М. Огаренко.

Наші попередні концептуальні підходи й висновки щодо органічного поєднання підготовки й підвищення кваліфікації викладачів будь-яких спеціальностей підтверджують необхідність оволодіння ними основами педагогічної теорії й практики з метою цілісного професійного розвитку і саморозвитку професіоналізму сучасного викладача та реалізації державних вимог до його діяльності.

Необхідність цілеспрямованої педагогізації підвищення кваліфікації зумовлюється ще й визнанням складності сучасного соціуму, вузівського педагогічного процесу, спрямованого на сформованість внутрішніх професійних спонукань, до успішної професійної самореалізації, де вирішальну роль відіграє прогнозування можливих педагогічних і психологічних ефектів вирішення життєвих та ділових особистісних завдань, зосереджених на життєвих планах, перспективах, очікуваннях, ідеалах тощо.

На думку сучасних дослідників, будь-яка система стає педагогічною, якщо в її просторі людина має можливість виявити і розвивати свій людський потенціал у педагогічній реальності [1, с. 14].

Великий евристичний матеріал містять дуже необхідні теоретико-емпіричні доробки сучасних психологів у вивченні сутності професіоналі-

зму та кваліфікації викладача вищої школи, пов'язаних з побудовою образу професійної діяльності, структурно-функціональним аналізом його професійної функції та регуляцією професійної поведінки. Усі ці наукові доробки мають стати невід'ємною складовою життєвого шляху кожного професіонального працівника вищої школи [2].

Основна ідея концепції базується на системно-функціональній теорії безперервного розвитку професіоналізму викладача вищої школи, що дає змогу розглядати природу його професійної майстерності як невіддільну від об'єктивної структури гуманної педагогічної діяльності, генетично з нею пов'язану, що пізнається й розвивається тільки в контексті гуманного педагогічного процесу і виявляється у філігранній його реалізації.

Визначаючи провідну концептуальну ідею, ми враховували той факт, що сучасний процес професійної підготовки і перепідготовки освітянських кадрів не забезпечує належного рівня готовності викладачів до гуманної, високопродуктивної професійної діяльності, оскільки він ґрунтується на аналітико-інформаційному підході та роздрібненості окремих навчальних дисциплін.

Існуючі заклади післядипломної освіти здебільшого перетворилися у звичайні вищі навчальні заклади із залученням на засадах погодинної оплати або штатного сумісництва викладачів із тих чи інших університетів або академій, тоді як вони за логікою їхнього призначення, їхніх функцій повинні отримати від держави ту необхідну й закономірну соціально-педагогічну й структурну вищість, яка їм по праву належить. Вони мають бути включені до складу і статусу провідних інститутів, університетів чи Центрів підвищення кваліфікації. Тоді тільки можна порушувати питання про підняття ролі диференціації якісних показників діяльності вищих навчальних закладів, про максимальне забезпечення вибору форм і засобів бажаної перепідготовки, переучування чи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Отже, науково-практичні потреби поставили перед науковим колективом Класичного приватного університету завдання – сформулювати наукову проблему дослідження, котра полягає в такому: необхідність розроблення інтенсивної моделі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації та спеціальностей в умовах організації особливого, глибоко диференційованого післявузівського педагогічного процесу з метою забезпечення розвитку високого рівня професіоналізму та професійної культури кожного викладача.

Згідно із запропонованою концепцією комплексного колективного дослідження, зміст поняття "підвищення кваліфікації сучасного викладача" розглядається нами як особлива галузь професійної педагогіки й педагогічної діяльності, яка має свої особливості, освітні парадигми й завдання у процесуальному та результативному аспектах.

По-перше, реалізація нової освітньої парадигми підвищення кваліфікації викликає потребу подальшого безперервного й постійного розвитку педагогічної майстерності як важливої складової професіоналізму викла-

дача вищої школи з будь-якого предмета за індивідуальними програмами, враховуючи конкретний соціум, характер взаємодії викладача із суб'єктами педагогічного процесу, особливості динаміки розвитку в навчально-виховному процесі конкретного закладу педагогічних явищ, власного характеру викладача, його творчих можливостей (А.В. Сущенко).

По-друге, прикладні дослідження, проведені останніми роками, виявили відсутність єдності думок у виявленні персоніфікованих еталонів професіоналізму викладача. Особливо це стосується морально-психологічної оцінки викладацької майстерності тих педагогів, які викладають технічний комплекс дисциплін.

По-третє, відсутнє визначення ознак та змісту самого поняття "підвищення кваліфікації", у зв'язку з чим назріла нагальна потреба в наукових пошуках нових концептуальних підходів до визначення мети, розгляду особливостей технологій і методик безперервного розвитку професіоналізму викладачів у післядипломний період, підвищення їхньої кваліфікації, зміни способів впливів, що приводять до вдосконалення всієї системи професійної перепідготовки, що зумовило створення й апробацію якісно нової варіативної системи підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів.

У результаті попередньо проведеного дослідження науковцями Інституту післядипломної освіти Класичного приватного університету виявлена інтегральна трикомпонентна модель викладача, змістові якості якої мають складний динамічний характер, які формуються і змінюються в процесі педагогічної діяльності завдяки наявності внутрішньої енергії, виявляються в педагогічній спрямованості, психологічній готовності й здатності до самостійної творчої праці.

Ідеальний образ сучасного творчого викладача, за нашою концепцією і моделлю, розглядається як найвищий ступінь його позитивного професійного впливу на професійну підготовку сучасного студента, включає в себе генеральну сукупність його характерних рис і особливостей, систему прагнень, очікувань, прогнозів, цінностей.

Дослідження показало: процес ефективного позитивного впливу успішного викладача на студентів залежить не тільки від його знань, але й від змісту й характеру контактів, навчальних відносин, які існують у створеному ним педагогічному процесі. Головну роль тут відіграють взаємні позитивні емоції й мотиваційні моменти, загальне емоційне ставлення до молоді, стабільність контактів, якість взаємодії, щирість виконання професійної ролі.

Структурні характеристики образу творчого викладача у суспільній свідомості різних суб'єктів педагогічної взаємодії, зокрема, у студентів і магістрантів дуже різноманітні. Виявлено помітний вплив спеціалізації на зміст образу популярного творчого викладача.

Диференціація й повнота уявлень про кваліфікацію сучасного викладача зростає в міру набуття суб'єктами вузівського педагогічного процесу досвіду практичної духовної взаємодії, створення викладачем психолого-

педагогічних умов формування ідеального образу, а найголовніше – максимально повного розкриття творчих можливостей викладача, яке виявляється в такому:

– креативне ставлення до оточуючого навчального соціуму;

– створення власної творчої лабораторії праці, відкритості до педагогічних інновацій;

– безперервне оцінювання своєї професійної діяльності, своїх рис характеру;

– розроблення програм і планів індивідуального особистісно-професійного розвитку, що відображають прагнення до самоорганізації, самореалізації на етапі життєвого шляху;

– ознайомлення з думками своїх студентів, аналіз їхніх критичних зауважень та змінювання методів своєї педагогічної діяльності відповідно до вимог часу, суспільства й особливостей професійної спрямованості ВНЗ.

Існуючі складні процеси сучасного суспільного розвитку потребують теоретичного осмислення та якісного оновлення не тільки технології, але й змісту професійної діяльності викладачів усіх закладів освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню творчих потреб, гармонії відносин людини й навколишнього середовища.

Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль культури, гуманних принципів освіти, вільно орієнтуватись у технологіях гуманізації навчання та виховання, розуміти особливості гуманного педагогічного процесу, оперативно оволодівати науковою інформацією про гуманний педагогічний процес та його особливості.

Як відомо, жоден з навчальних предметів середніх і вищих педагогічних закладів, що входить до структури професійної підготовки педагогів, не забезпечує належного рівня такої готовності до гуманізації їхньої відповідної майбутньої професійної діяльності.

У цьому контексті не можуть забезпечити необхідну якість підготовки до гуманізації педагогічного процесу й існуюче короткочасне стажування, яке останнім часом закріпилось як найбільш типовий і поширений вид підвищення кваліфікації викладачів, яка зобов’язує проводитись тільки раз у п’ять років, що зумовлює необхідність розробки та теоретичного обґрунтування більш оперативної, урізноманітненої розгалуженої й постійно діючої системи професійного зростання викладачів усіх категорій, підвищення їхньої майстерності в царині найактуальнішої проблеми – високої культури й професіоналізму в організації вузівського педагогічного процесу в умовах конкретного освітнього закладу, а за необхідності – й переучування.

З цього приводу видатний український педагог В.О. Сухомлинський писав: “Без наукового передбачення, без уміння закладати в людину сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиріччя, виховання перетворилося б на примітивний догляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – у

знахарство. Треба науково передбачати – у цьому суть культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого вдумливого передбачення, тим менше неочікуваних нещасть” [3, с. 15].

Складові моделі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи:

1. Ресурсне забезпечення якісного підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

2. Створення на базі Класичного приватного університету Науково-методичного центру підвищення кваліфікації викладачів вищої школи регіону, що передбачає:

– *базовий потенціал*: кадровий – професійна готовність викладачів, задіяних у роботі з педагогами вищої школи (взаємодія різних суб’єктів післядипломного педагогічного процесу, представників служб, наукової, навчальної частини, працівників бібліотеки, лабораторій, заснованих на діалогічності й партнерстві);

– *матеріально-технічний, фінансово-мотиваційний*;

– *духовний* – загальноосвітня культура та інтелектуальні, гуманістичні цінності, професійна, управлінська, технологічна, наукова, правова, організаційна, інформаційна, методична культура; рівень технічного, інформаційного, науково орієнтованого, науково-методичного, навчально-комп’ютерного, інноваційного забезпечення.

3. Технологічний (методи наукового пізнання, навчальні програми, навчальні плани, спецкурси, методичні розробки, книги, електронні посібники, візуальна та текстова інформація, оформлення, інтернет-сайти, стиль викладання і характер контролю, моделювання перспективної професійної діяльності тощо).

4. Внутрішній особистісний ресурс: володіння засобами особистісного самовиявлення й саморозвитку, особистісно центрований ресурс (домагання, статусні досягнення особистості викладача, гармонія з самим собою, стійкість до стресів, досягнення константних вершин визнання, працездатність, вміння зберігати спроможність вийти за межі запланованого в житті чи професії, постійна готовність до змін змісту викладацької діяльності й самоосвіти в умовах використання новітніх інформаційних технологій, потужний процес самоздійснення тощо).

Не враховується ще й той факт, що самі новаторські педагогічні ідеї такі короткочасні, що старіють ще до того, як їх починають презентувати в системі підвищення кваліфікації, яка в Україні майже відсутня.

У вищих навчальних закладах, де здійснюють викладачі своє стажування один раз на п’ять років, існує величезна дистанція між новими цілями, завданнями вишів, змістом і цілями підвищення кваліфікації, що не могло не вплинути на результати роботи. Деякі цілі перетворилися в лозунги педагогічних починань, засоби перестали бути професійною цінністю, а результати вимірюються критеріями, які не відображають сутності прогресивних освітніх перетворень і модернізації вищої освіти.

Можна констатувати, що цілі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в новому соціумі багато років не змінювались, науково не об-

ґрунтовувались й експериментально не підтверджувались. Бувають випадки, коли загальна мета підвищення кваліфікації формується так широко, що уявлення про неї залишається зовсім незрозумілим ні для тих, хто навчає, ні для тих, для кого ця система створена.

Наукове осмислення категорій "підвищення кваліфікації", "розвиток професіоналізму викладача", з нашої точки зору, означає: досягнення та реалізацію цілей, набуття ресурсу реального інтелектуально-творчого досвіду, щиро усвідомленого прагнення до оновлення, здійснення особистісних і професійних перетворень на користь їхніх якісних характеристик, опанування новими формами професійного мислення, внутрішніми переживаннями за вищість особистісного статусу і престижу свого навчального закладу у кількісному та якісному вираженні.

У цьому контексті існуюче уявлення й розуміння самими дослідниками базових термінів "підвищення кваліфікації", "факультет підвищення кваліфікації" тощо, які вже давно набули світового поширення, у деяких випадках не відповідають своєму дійсному змісту. Саме зміст цих термінів має максимально повно і точно ідентифікувати сутність та інтенсивність позитивної змінності в розвитку професіоналізму викладачів у післядипломному педагогічному процесі.

Загалом навіть уявлення про поняття "професіоналізм" у підвищенні кваліфікації теж має складну конфігурацію, де знаходять відображення їх багатоманітність, що не дає змоги категорійно співвіднести феномени "професіоналізм" і "його підвищення".

Досі, наприклад, традиційно підвищують кваліфікацію і директори шкіл, у яких відсутня будь-яка спеціальна підготовка керівників як управлінців на основі базової освіти або певних систематичних знань. Так само підвищують кваліфікацію викладачі вищих навчальних закладів, які не мають освітньої кваліфікації "викладач вищої школи". Не так давно розпочала роботу магістратура, покликана готувати викладачів вищої школи.

У більш узагальненому вигляді це вказує на те, що для повноцінного підвищення кваліфікації викладача вищої школи потрібні чіткі уявлення про нього, оскільки саме це поняття є предметом теоретичного дослідження.

Звідси можна зробити висновок: щоб підвищувати професійну кваліфікацію вищої школи, потрібно її мати. І тільки потім створювати умови для її розвитку і збагачення. Вважаємо, що ця прогалина пояснюється тим, що, з одного боку, таке завдання не ставилося перед освітніми системами, а з іншого – тим, що професійна педагогіка не забезпечила практику педагогічними знаннями, які б уможливили модернізацію системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Вважаємо, що ця прогалина буде дещо заповнена цим дослідженням, адже його мета на основі теоретико-емпіричного й дослідного вивчення запропонувати систему формувальних впливів, що здійснюються в експериментальних умовах створення Центру підвищення кваліфікації як інтенсивної розгалуженої системи з урахуванням авторських концептуальних

підходів до організації доцільного чітко організованого професійного розвитку і саморозвитку з метою досягнення кожним викладачем певного рівня професійної самореалізації. І саме в цьому контексті це дослідження набуває високої усвідомленості та практичної вагомості.

Але така концепція й запропонована дослідна модель вимагає експериментальної перевірки, яка відбувається на базі Класичного приватного університету, Запорізького національного університету, Університету економіки, екології й права, Університету менеджменту (Інститут післядипломної освіти) (м. Київ), Дніпропетровського юридичного університету, закладів професійної освіти, Запорізького навчально-виховного комплексу "Мрія", шкіл-гімназій, ліцеїв міст Запоріжжя, Енергодар, Вільнянськ та ін.

У дослідженні беруть участь дев'ять докторів педагогічних наук, шістнадцять кандидатів наук, п'ять докторантів, шість аспірантів.

Мета формувального експерименту: інтенсифікація розвитку професіоналізму викладачів вищої школи, підвищення їхньої кваліфікації на основі нової системи оцінок якості професійної діяльності сучасного викладача.

Формувальний експеримент передбачає:

1. Відстеження результативності впливу постійно діючої "Школи професійної майстерності викладача вищого навчального закладу" на екстраполяцію найбільш актуальних спеціальних професійних знань, корегування післядипломного педагогічного процесу, загальну професійну культуру викладачів ВНЗ, на створення оригінальних моделей навчання і виховання студентів, духовної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Створення необхідних умов вільного, необмеженого доступу педагогів-експериментаторів до інформаційних джерел, у тому числі, – до різноманітних сайтів, порталів, тематично розподілених ресурсів у галузі науки, освіти, педагогіки, культури системи Інтернет.

2. Дослідження психолого-педагогічних умов ефективної підготовки викладачів вищої школи до саногенного типу професійного мислення. Формування нового уявлення про організацію післядипломного педагогічного процесу.

3. Перевірка ефективності запровадження моделі (образу) викладача, підготовленого до роботи в нових умовах.

Для проведення якісного аналізу результатів формувального експерименту пропонуються необхідні для цього *показники і критерії оцінювання результатів* упровадження експериментальної програми дослідження.

З цією метою виділено дві групи критеріїв:

1. *Суб'єктивно-продуктивні* показники, які свідчать про творче виявлення професійної активності особистості викладача, стійке і тривале прагнення до підвищення професіоналізму та самовдосконалення.

2. *Об'єктивно-продуктивні* показники результативності сформованості вищого рівня професіоналізму. Як правило, це індивідуально значущі успіхи й досягнення викладачів, які набувають соціально значущого харак-

теру гуманної спрямованості професійної діяльності, пов'язані з науковими прогнозами, результативністю певних авторських ідей, що успішно презентуються на людях, конкурсах "Викладач року", творчих акціях різного рівня, науково-практичних конференціях, на творчих звітах, виставках *перспективного досвіду викладання й виховання студентів*.

Експериментом охоплено викладачів таких спеціальностей і дисциплін: педагогічних, психологічних дисциплін, програмна інженерія, програмне забезпечення автоматизованих систем, мікро- та наноелектроніка, фізична та біомедична електроніка, дизайн, облік і аудит, фінанси та кредит, банківська справа, прикладна статистика, спеціальності інтерактивних технологій, соціології, соціологічних компетенцій, журналістики, філології, гуманітарних, економічних, економічної кібернетики, правознавство, міжнародні відносини, математичних, державного управління, маркетингу, видавнича справа, бізнес-адміністрування, менеджмент економічної (інвестиційної) діяльності, аграрний менеджмент, системний аналіз, інформатика, здоров'я людини, фізичної реабілітації, туризму, військової підготовки, реклама, геодезія, землеустрій і картографія, релігієзнавство та ін.

Гіпотеза дослідження: інтенсивність набуття викладачами різних спеціальностей компетентності та професіоналізму в післядипломному педагогічному процесі помітно зростатиме, якщо:

– системоутворювальним фактором підвищення кваліфікації викладачів у післядипломному педагогічному процесі буде високопрофесійний науково-педагогічний колектив, об'єднаний спільною метою, корпоративною культурою, організаційною структурою, правилами професійної комунікації, особистісною гуманною спрямованістю, морально-етичними цінностями та здійсненням глибокої індивідуалізації навчально-виховного процесу; кваліфікації;

– якщо на прийнятих і узгоджених науковим колективом концептуальних засадах оперативно організувати спеціальну теоретико-методичну підготовку з педагогіки вищої школи й цілеспрямоване навчання за спеціальністю усіх викладачів на основі продукування нових знань, зміцнення професійного партнерства слухачів, підвищення відповідальності за якість професійної діяльності, ефективну інтенсифікацію післядипломного педагогічного процесу;

– створювати додаткові спеціально організовані системи та можливості для отримання якомога більшого й глибшого обсягу інформації, наповнюючи процес підвищення кваліфікації новими знаннями й цілями, формуючи установку на постійний приріст професіоналізму;

– забезпечувати свободу вибору наукового напряму, специфіку методики й засобів використання в освітньо-науковій творчості та проходженні практики незалежності в творчій роботі;

– залучення слухачів до презентації професійних, наукових і педагогічних здобутків, їх стимулювання.

Відповідно до гіпотези, виокремлено проблеми та визначено такі основні завдання дослідження:

– проаналізувати сутність провідних дефініцій і теоретико-педагогічних підходів до реформування й розвитку системи підвищення кваліфікації викладачів;

– виявити стан сформованості професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, їх прагнення, діапазон професійних очікувань (життєвих експектацій), мотивацій, цілей і змін;

– створити на базі новоствореного Центру підвищення кваліфікації викладачів, на базі лабораторії – Школу саморозгортання професіоналізму і самоствердження викладачів у процесі підвищення кваліфікації з метою їхнього просування до вершин професійної майстерності;

– розробити, теоретично обґрунтувати концепцію інтенсифікації розвитку професіоналізму науковців, викладачів, магістрантів вищих та інших освітніх закладів, технологію, змістовно-структурні й організаційно-методичні основи її реалізації, експериментально перевірити їх ефективність;

– визначити загальні й специфічні психолого-педагогічні умови інтенсифікації підвищення кваліфікації викладачів різних спеціальностей;

– експериментально перевірити та науково обґрунтувати концептуальні основи конструювання моделі постійно діючого й безперервного процесу формування професійної майстерності викладачів;

– розробити та експериментально перевірити науково-методичну внутрішньовузівську систему й технологію формування професіоналізму викладачів, навчальні посібники та методичні рекомендації Міністерству освіти і науки, молоді та спорту, завідувачам кафедр, викладачам вищих навчальних закладів з планування та організації підвищення їхньої кваліфікації.

Індикаторами розвитку професіоналізму викладача, за нашою концепцією, є:

– безумовний результативний вплив експериментальної моделі підвищення кваліфікації викладачів на загальну педагогічну культуру праці, духовне взаємозбагачення суб’єктів післядипломного навчально-виховного процесу;

– наявність у викладачів саногенного типу мислення, внутрішньої програми роботи над собою;

– розуміння внутрішнього психолого-педагогічного смислу педагогічних ситуацій;

– вміння, виходячи із сутності ситуацій, приймати рішення навіть в умовах невизначеності з певною мірою ризику, готовність здійснити пробний педагогічний вплив на користь студентам;

– вміння викладачів аналізувати й перетворювати педагогічну ситуацію у викладанні дисципліни швидко й правильно, інколи інтуїтивно, але зрештою доцільно;

– педагогічно доцільне гуманне самовираження, задоволення обставинами людяного спілкування та шанобливого ставлення в колективі;

– творчість педагогів і дітей у сфері моралі, гуманних відносин; духовної взаємодії;

– вміння педагогів аналізувати свої якості й властивості, вибирати засоби педагогічної діяльності, які відповідають індивідуально-психологічним особливостям студента;

– здатність самостійно регулювати навчальний час, використовувати джерела поповнення досвіду і знань, зіставляти свій досвід з новими ідеями психолого-педагогічної науки, здійснювати синтез нових ідей і передового досвіду, розумно використовувати цей досвід у своїй роботі тощо.

Література

1. Остапчук О. Гуманітарний ресурс модернізації педагогічних систем / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2010. – № 4.

2. Тульчинский Г.Л. Постгуманизм и личность / Г.Л. Тульчинский. – М. : Смысл, 2004.

3. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский ; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1985.

ТРОФІМУК К.В.

КОНЦЕПТИ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

Зростання ролі вільного часу та відпочинку для розвитку людини потребує підготовки фахівців з готельно-ресторанної справи, які успішно будуть поєднувати теоретичні знання і практичні вміння висококваліфікованого працівника.

У системі фахової підготовки працівників готельно-ресторанної галузі у вищій школі обов’язковою умовою успішної навчальної і майбутньої фахової діяльності є знання основ різних видів спілкування, володіння культурою професійного мовлення та формування на цій основі відповідної компетенції ділової та міжособистісної взаємодії. Адже діяльність працівників готельно-ресторанної сфери належить до категорії “людина-людина”, тому їх професійне спілкування є основою конкурентних здібностей цієї галузі.

Різні проблемні аспекти спілкування досліджували відомі науковці О. Леонтьєв, О. Бодальов, В. Кан-Калик, В. Андреєва, В. Лозова, Н. Ільїна.

Особливості культури професійного спілкування вивчали О. Даниленко, І. Ісаєв, В. Соколова, О. Донченко, О. Пономаренко, Г. Гладіна. Велику увагу на сьогодні вчені приділяють і питанням підготовки до культури професійного спілкування у різних сферах діяльності, зокрема: менеджерів управлінської діяльності (Н. Кострица, О. Куліш, В. Лівенцова), медичних працівників (М. Лісовий), майбутніх офіцерів прикордонників (С. Капітанець), майбутніх аграрників (Л. Барановська), міжнародників-

аналітиків (О. Рембач), майбутніх перекладачів (Н. Соболь), майбутніх інженерів (Т. Рукас), вчителів початкових класів (В. Садова) та ін.

Але питання щодо особливостей культури професійного спілкування фахівців готельно-ресторанної справи на сьогодні не було об'єктом дослідження.

Мета статті – розкрити та охарактеризувати концепти культури спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Сьогодні гостинність виступає як важлива споживацька якість туристичного продукту, тому фахівці мають показати вміння та дати відчути клієнтові що йому раді, з гідністю продемонструвати свою повагу та люб'язність до нього, показати знання культури спілкування та мовного етикету.

У нашому дослідженні доречно буде, у першу чергу, проаналізувати існуючі підходи до визначення концептів "культура", "спілкування", "культура спілкування", "комунікативна культура ". Звернемось до поняття "культура", що в подальшому нам допоможе уточнити дефініцію "культура спілкування". Проаналізована література свідчить про те, що поняття "культура" розглядається у дослідженнях багатьох наук, а саме в педагогіці, філософії, культурології, історії, соціології та ін. Відповідно до вищесказаного існує багато визначень поняття "культура". На нашу думку, найбільш доречним є визначення культури, що подається в "Енциклопедії освіти": "Культура (від лат. cultura – обробіток, догляд, шанування, виховання, освіта, розвиток) – система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах" [3, с. 439]. Автори Енциклопедії підкреслюють, що культура пронизує всі напрями людської діяльності – від основ матеріального виробництва і людських потреб до найбільших виявів людської творчості. Вона впливає на всі сфери життєдіяльності: працю, побут, дозвілля, мислення, практичну діяльність, етикет та красномовство [3, с. 439].

Н. Леонов визначає спілкування як вид діяльності, який здійснюється між людьми як рівними партнерами і приводить до виникнення психологічного контакту, що виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаємопереживанні та взаєморозумінні. Психологічний контакт забезпечує в спілкуванні співпереживання та взаємний обмін емоціями [6, с. 3]. Деякі науковці, Л. Вигодський, В. Панферов, Л. Рубінштейн визначають спілкування як обмін думками, змістом якого є взаємне пізнання й обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації та з метою встановлення відносин сприятливих для процесу спільної діяльності [9, с. 126]. Отже, спілкування – це взаємодія людей, змістом якої є взаємопізнання та обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення відносин, які сприяють процесу спільної діяльності. Таким чином, спілкування є специфічною формою міжособистісної взаємодії суб'єктів у процесі матеріального й духовного виробництва.

Під професійним спілкуванням В. Кан-Калик розуміє соціально-психологічну взаємодію, змістом якої є обмін інформацією, вплив та орга-

нізація відносин за допомогою комунікативних засобів у процесі професійної предметної діяльності [4, с. 45].

Вчені Т. Кудрявцев та Н. Казарін виділяють комунікативні навички, які становлять основу професійного спілкування (табл.).

Таблиця

Характеристика комунікативних навичок як основи професійного спілкування

№ з/п	Комунікативні навички	Зміст комунікативних навичок
1	Визнання людини людиною	Включає загальну оцінку людини як особистості, що зазвичай формується на основі першого враження про неї; оцінку окремих рис її особистості, мотивів і намірів; оцінку зв'язку із внутрішнім світом людини; уміння "читати" пози, жести, міміку
2	Пізнання людиною самої себе	Передбачає оцінку своїх знань; оцінку своїх здібностей; оцінку свого характеру й інших рис особистості, оцінку того, як людина сприймається з боку й виглядає в очах його людей, які її оточують
3	Уміння правильно оцінити ситуацію спілкування	Це навички спостереження за обставинами, вибору найбільш інформативних її ознак; правильне сприйняття й оцінка соціального й психологічного змісту ситуації, що виникла
4	Навички, що виявляються в діях людини стосовно самої себе	Містять уміння управляти тими діями, які важливі для встановлення нормальних відносин з оточуючими людьми, для забезпечення правильного сприйняття й розуміння цими людьми нас самих. До них відносяться вміння й навички людини до самосприйняття, спрямовані на усунення звичок і схильностей, що перешкоджають спілкуванню, на формування й розвиток корисних для спілкування вмінь і навичок

Як видно з таблиці, автори підкреслюють зв'язок між наявністю в суб'єктів, що спілкуються, комунікативних навичок, які виявляються в професійному спілкуванні й успішності спілкування особистості з оточуючими. При цьому вік, культура, життєвий і професійний досвід особистостей, що спілкуються, безпосередньо впливають на особливості цих навичок [5, с. 82].

Науковець О. Бодальов розробив структуру психологічної культури спілкування людини, до якої входять три елементи: розбиратися в інших людях і правильно оцінювати їх психологію, адекватно емоційно відповідати на їх поведінку і стан та вибирати у ставленні до кожного з них такий спосіб звернення, який найкраще відповідав би індивідуальним особливостям тих, з ким доводиться спілкуватися [1, с. 157].

В. Грехнєв додає, що культура спілкування характеризується не тільки освіченістю – шириною та глибиною знань людини, але і її вихованістю, інтелігентністю, вмінням чітко висловлювати свою думку, уважно слухати, зробити правильний зустрічний рух, з гідністю і відповідно до обставин поводити себе [2, с. 48].

Т. Чмут схематично культуру спілкування зобразив так:

$$КС = КУ + З + В,$$

де КУ – комунікативні установки;

З – знання з етики та психології спілкування;

В – вміння застосовувати ці знання на практиці [10, с. 21].

Іншими словами, культура спілкування – це цілісна система, яка складається із взаємопов'язаних моральних і психологічних компонентів, кожен з яких вносить своє в характеристику цілого.

Особливістю діяльності працівників готельно-ресторанної справи є постійне спілкування з гостями, клієнтами та туристами. На основі аналізу психологічної та педагогічної літератури спілкування має приводити до результату, при якому і гість, і готельно-ресторанний комплекс були б задоволені. А таке можливо при виявленні працівником великого вміння надання послуг, здатності йти на компроміс та використовувати знання з культури професійного спілкування.

Вчений О. Баєва зауважує, що культура мовлення фахівців осягається на основі взаємозв'язку функціональних і структурних компонентів. Структурні компоненти забезпечуються сукупністю знань мовця про нормативність мовлення, про психологічні особливості ділового спілкування, тоді як функціональні компоненти мовлення реалізуються сукупністю навичок точного оформлення думки, побудовою діалогічних і монологічних висловлювань відповідно до комунікативного наміру, доцільністю залучення невербальних засобів, набутих навичок контролю та самоконтролю мовленнєвої діяльності. Взаємодія цих компонентів забезпечує високий рівень мовленнєвої культури особистості [8, с. 240].

Таким чином, О. Баєва в структурі мовлення виділяє такі компоненти:

1) мовна правильність – передбачає знання і дотримання мовцем прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо);

2) мовна майстерність, що визначається багатством активного словника носія мови, його вміння відібрати із наявних умов і варіантів найточніший із семантичного, стилістичного, експресивного погляду, такий, що відповідає комунікативним намірам мовця;

3) мовна свідомість як стійке прагнення мовця до вдосконалення власного мовлення.

Кожен із цих компонентів, на думку дослідника, не може розглядатися окремо; вони взаємопов'язані, постійно взаємодіють, забезпечуючи всі разом виразно індивідуалізоване мовлення, яке розкриває сутність особистості та її своєрідність [8, с. 235].

Одним із обов'язкових компонентів сформованості культури професійного мовлення дослідники вважають також мовну свідомість, без якої неможливе формування мовної особистості. Однак мовна свідомість є не

компонентом, а чинником, від якого значною мірою залежить рівень мовленнєвої культури особистості, бажання вдосконалювати власне мовлення.

На думку Л. Мацько, формування мовної культури відбувається поступово й неухильно, якщо молода людина свідомо ставиться до вдосконалення своєї мовної особистості й ставить за мету досягти високої мовної культури. Найвищими рівнями формування мовної особистості й виявами мовної культури є рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, вченого, керівника) [7, с. 2].

На основі вищезазначеного нами було визначено основні концепти культури мовлення фахівців готельно-ресторанної справи:

– *змістовність мовлення* – спілкування працівників має виражати всебічні знання про повний спектр послуг. Так, при розповіді про послуги слід зупинитися на головних особливостях, а цього не можна здійснити без багатого словникового запасу і вміння правильно підібрати потрібні слова, тобто це розкриття думки без зайвих слів;

– *доречність та чистота мовлення* – фахівці мають уникати використання ненормативної лексики (суржика, просторіччя, діалектів та ін.), уникнення повторів слів та однотипних конструкцій;

– *правильність мовлення* – спеціалісти гостинності мають добре володіти нормами мови на орфоепічному, лексичному, фразеологічному, словотворчому та стилістичному рівнях;

– *виразність мовлення* включає в себе добір слів і речень з метою найточнішої передачі думки. Мовлення має супроводжуватися гарними жестами, приємною мімікою і відповідною інтонацією. У процесі спілкування працівникові слід сформувати в себе установку на позитивне закінчення спілкування з гостем, слід говорити зрозуміло, досить голосно та виразно. Під час мовлення дихання працівника повинно бути глибоким та рівним;

– *техніка мовлення* – необхідно стежити за тим, як говорить гість (клієнт) і намагатися налаштуватися на його інтонацію. Грамотний працівник має показати свою зацікавленість до замовлень відвідувачів. При недостатності інформації від гостя працівнику слід задавати короткі, відкриті та зрозумілі запитання.

Таким чином, для успішного спілкування з клієнтами фахівець з готельно-ресторанної справи повинен володіти такими вміннями:

– швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування;

– правильно планувати своє мовлення, вибирати зміст процесу спілкування;

– забезпечувати зворотний зв’язок у спілкуванні.

Висновки. Отже, під культурою професійного спілкування майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи розуміємо сформульовану систему знань, умінь і навичок мовленнєвої поведінки, що дає змогу взаємодіяти з клієнтами з метою повідомлення інформації в усній формі, встановлювати

та підтримувати контакти, регулювати поведінку, координувати дії, запобігати конфліктам, обмінюватись думками, почуттями, емоціями на підставі суспільних, індивідуальних і професійних морально-етичних норм. Фахівці вищезазначеної галузі мають володіти такими комунікативними якостями, які вирізняються в наукових дослідженнях, а саме змістовністю, доречністю та чистотою мовлення, правильністю та технікою спілкування.

Література

1. Бодалев А.А. Психология общения – избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – [3-е изд. перераб. и допол.]. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кан-Калик В.И. Основы профессионального педагогического общения / В.И. Кан-Калик. – Грозный : Просвещение, 1979. – 190 с.
5. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцева. – М. : Изд-во МЭИ, 1985. – 240 с.
6. Леонов Н.И. Психология делового общения : учеб. пособие / Н.И. Леонов. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 216 с.
7. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
8. Ораторское исскуство и деловое общение : учеб. пособие / О.А. Баева. – [5-е изд., стер.]. – М. : Новое знание, 2005. – 368 с.
9. Панферов В.Н. Психология общения / В.Н. Панферов // Вопросы философии. – 1971. – № 7. – С. 125–133.
10. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка. – [6-те вид, випр. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 230 с.

ТРУБНІКОВА Ю.О.

ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗШИРЕННЯ ЗАПАСУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ

Пріоритетними тенденціями сучасної цивілізації стають проблеми розвитку освіти, науки і виховання. ЮНЕСКО проголошує XXI ст. століттям освіти. Глобалізація освітнього простору, його стрімка інформатизація, між- та крос-культурна комунікація стають виміром нової соціокультурної реальності, вона продукує сутнісні зміни форм освіти. Створення єдиної світової інформаційної системи загострює проблему міжкультурного діалогу та пошуку нових форм власної ідентичності, робить визначальними комунікативні стратегії усіх суб’єктів процесу глобалізації. Інтеграція України в європейські та загальносвітові процеси зумовлює трансформацію культурної парадигми та висвітлює моделі соціокультурного буття сучасного студентства. Цим зумовлена актуальність крос-культурної проблематики в навчальному процесі у вищих навчальних закладах.

У цій статті ми ставимо перед собою ***мету*** з'ясувати можливість та доцільність інтеграції елементів крос-культурної комунікації в навчальний процес у ході вивчення іноземної мови. Досягнення цієї мети передбачає виконання ряду конкретних завдань, зокрема:

– з'ясування концепту крос-культурної комунікації та його вивчення у сучасному науковому середовищі;

– визначення ролі крос-культурної комунікації в процесі інтеграції українського освітнього та соціального середовища у світовий простір та короткий огляд основних наукових досліджень з цього питання;

– аналіз ролі крос-культурної комунікації в процесі підвищення світової мобільності та соціалізації студентів та залучення цих принципів до процесу вивчення іноземних мов;

– визначення напрямів використання крос-культурної комунікації як ефективного механізму розширення словникового запасу майбутнього фахівця економічної галузі.

Звертаючись до першого з поставлених завдань, варто проаналізувати визначення концепту крос-культурної комунікації. Поняття "крос-культурні комунікації" прийшло до нас у XIX ст. (від англ. cross-cultural communication). Проте минуло досить багато часу, перш ніж на Заході з'явилися наукові публікації з питання крос-культурної взаємодії. Це сталося у 50–60-х рр. XX ст. Науковці, які починали та продовжують займатися практичним впровадженням основ крос-культурних комунікацій у велике розмаїття напрямів – наукове співробітництво, академічні дослідження, бізнес, менеджмент, освіту, охорону здоров'я, культуру, політику, дипломатію, розвиток та ін. – зрозуміли важливість крос-культурного спілкування у повсякденному житті. З 90-х років XX ст. цей напрям почав відігравати значну роль і в науковій, і в практичній сфері, завдяки внеску Б. Болінже, Р. Льюїс, С. Мясоєдова, Л. Симонової, Л. Стровського, С. Тер-Минасової, М. Хаммер, Е. Холл, Г. Хофстеде та ін. У нашій праці ми спиратимемось на погляди К. Коперсак, К. Мальцевої, С. Мясоєдова, Т. Персикової, С. Тер-Минасової та ін.

З'ясовуючи роль крос-культурної комунікації в сучасних інтеграційних процесах нашої країни, маємо визначити, як уже цілком очевидно, що майбутнє України прямо залежить від рівня соціокультурного та професійного потенціалу студентської молоді. Сучасне студентство динамічно включається в нову соціально-економічну та інформаційно-комунікативну реальність. Практика показує, що незважаючи на культурний глобалізм, частина нашого студентства ще доволі приблизно уявляє й усвідомлює як власні, так і інші національно-культурні особливості. Концептуальні засади розвитку освіти України та її інтеграція в європейське та світове освітнє співтовариство визначається національною доктриною розвитку освіти. Реформування української освіти, впровадження положень Болонського процесу створюють передумови для ефективного здійснення крос-культурних комунікацій студентства, дають змогу скористатися багатовимірними можливостями вказаної мобільності, але їх розвиток та реалізація

зіштовхується з цілим рядом труднощів різного порядку та походження. Те саме спостерігаємо й на рівні професійного міжнародного спілкування [1, с. 105].

Той факт, що кожна культура знаходить унікальне відображення в мові є незаперечним. Опановуючи кожну нову мову, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди відображається в поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства притаманних цій мові виражальних засобів. Кожну ситуацію, подію сприймають і оцінюють крізь призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через те, як індивід засвоїв картину (модель) світу. Отже, на сьогодні важливою є здатність мовної особистості успішно здійснювати спілкування з представниками різних культур. Тому питання щодо формування крос-культурної комунікативної компетентності студентів, що здобувають професію в галузі економіки, менеджменту, маркетингу, набуває особливої актуальності, адже це дасть їм змогу більш успішно жити та працювати в сучасному поліетнічному середовищі [1, с. 106].

Завдяки дослідженням в галузі соціолінгвістики (О. Ахманова, Л. Нікольський, Ю. Дешерієв та ін.), лінгвокультурології (Є. Верещагін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, І. Ольшанський, Ю. Степанов та ін.), етнолінгвістики (К. Батурина, А. Герд, В. Жайворонок, В. Кононенко та ін.), психолінгвістики (І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Колшанський, В. Красних та ін.), теорії міжкультурної комунікації (А. Вежбицька, Г. Єлізарова, Ю. Серебрякова, С. Тер-Минасова та ін.) стало очевидно, що для повноцінного спілкування певною мовою необхідно знати не лише мовний матеріал, а й специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, пов’язаними з культурою та звичаями цієї спільноти людей. Відсутність таких знань є перепоною для побудови повноцінного спілкування і викликає непорозуміння через певні відмінності між комунікативно-мовними спільнотами в наборі знань про світ.

Соціалізація студентства є складним і суперечливим процесом, де задіяна сукупність всіх соціальних і психологічних чинників, умов і обставин, за допомогою яких особа засвоює систему знань, норм і цінностей, що дають їй змогу функціонувати як повноцінному члену суспільства. Разом з тим, соціалізація є двостороннім процесом, в ході якого відбувається, з одного боку, засвоєння та подальший розвиток соціокультурного досвіду, що включає сукупність цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих суспільству або конкретній соціальній групі; з іншого боку, це процес відтворення студентством системи соціальних взаємозв’язків щодо його діяльності та активного включення в соціопрофесійне, соціокультурне та соціокомунікативне середовище. Тобто, соціалізація – це процес усуспільнення індивідуального та індивідуалізації суспільного. А освіта, як відомо – концентрована форма соціалізації [4].

У сфері вербальної взаємодії суттєву роль можуть відігравати неправильно обрані стратегії висловлювання (культури можуть розрізнятися за

ступенем дозволеної відкритості висловлювання своїх почуттів, вживанням конкретних слів, заперечувальних конструкцій, використання контекстів і натяків, чи навпаки, віддавати перевагу прямим висловлюванням, емоційній відкритості тощо). Важливі розбіжності у виборі вербального чи невербального каналу різних культур для трансляції одного й того самого повідомлення. У свою чергу, у невербальних сигналах між культурами можуть існувати відчутні розбіжності; це одне з найбільш багатих джерел виникнення непорозумінь і навіть конфліктних ситуацій. Розбіжності в комунікативних сценаріях різних культур пояснюються відмінностями в культурному досвіді різних культурних спільнот і мають систематичний характер. Прагматичні наслідки цих розбіжностей, зокрема виникнення комунікативних лакун між культурами, актуалізують ситуації нерозуміння. Настання цих наслідків пояснюється неспроможністю однієї культури, виходячи з "ресурсів" її смислотворчого апарату, адекватно сприйняти смислові ланцюжки, породжені всередині іншої культури. Комунікативні бар'єри, що утворюються внаслідок несумірностей між різними культурними системами, не можуть бути усунуті як наслідки культурного коду. Глибина та можливе вихідне походження міжкультурних розбіжностей не дають змоги говорити про можливості їх подолання. Тим не менше, комунікативні лакуни між культурами можуть бути заповнені шляхом залучення процедур трансляції іншокультурних смислів через пошук оптимально адекватних еквівалентів, що є штучною стратегією. Поширеною формою такої стратегії є крос-культурний переклад, що може існувати на різних рівнях [6, с. 122–124].

Саме ці елементи викликають особливо високий інтерес студентів у процесі вивчення іноземної мови, адже вони формують не лише мовну компетентність майбутнього фахівця, але і його загальні здатності у можливості здійснення професійних перекладів, переговорів, листування, спілкування телефоном тощо. Крім того, сучасні студенти, свідомі нагальних потреб часу, охоче погоджуються на виконання тих завдань, які відповідають актуальним вимогам часу, сприяють розширенню їх кругозору як громадян не лише на рівні держави, але й на рівні світу.

На нашу думку, викладач іноземної мови може і має використовувати такий підвищений інтерес студентів до цієї тематики не лише з точки зору розширення їх лінгвокраїнознавчої компетенції, а й як активний та ефективний механізм розширення словникового запасу майбутнього фахівця. У цьому випадку можемо виділити кілька основних напрямів, які ефективно залучають студентів у процес збагачення власного словникового запасу, зокрема в галузі масиву соціально-економічної лексики:

– читання та обговорення текстів щодо практичних особливостей міжкультурного спілкування, насамперед у сфері професійної діяльності: ведення ділових переговорів, міжнародне листування, презентування компаній і брендів на міжнародному рівні. Важливо поступово перейти від пасивного сприйняття та перекладу текстового масиву до активного аналізу: викладач має активно залучати студентів до самостійного виведення ви-

сновків та констатування особливостей. Чим активніше студенти використовуватимуть отриману в тексті лексику, тим ефективніше вони її запам'ятають;

– використання аудіоматеріалів як адаптованих для навчання, так і неадаптованих матеріалів з реальних мовних ситуацій на рівні спілкування представників різної культури у професійних умовах. Робота з таким навчальним матеріалом довела свою практичну цінність не лише в підвищенні ефективного сприйняття мови на слух, а й у залученні студентів до активного використання сприйнятої лексики;

– активне залучення в навчальний процес елементу рольової гри. Розігрування діалогів, імітація переговорів, прес-конференцій, презентацій тощо підвищує інтерес студентів до навчального процесу та дає їм змогу активно використовувати лексику в необхідних асоціативних полях, спричинених тією чи іншою мовною ситуацією;

– перегляд та обговорення адаптованих і неадаптованих відеоматеріалів. До адаптованих у цьому випадку ми відносимо навчальне відео тренінгів з міжкультурної комунікації, до неадаптованих – реальні відеоматеріали міжнародних презентацій та переговорів. Необхідним елементом повинна стати дискусія та написання праці за темою, що розглядалася в матеріалі, – це також активізує та закріплює сприйняття лексики соціально-економічного характеру.

Таким чином, з усього викладеного вище можемо зробити ***висновок***, що активне врахування особливостей міжнародної комунікації в процесі викладання іноземної мови дає можливість не лише створити високу мотивацію студентів у процесі навчання, а й зокрема виступати безпосереднім механізмом розширення активного та пасивного економічно-соціального словникового запасу студентів як майбутніх фахівців міжнародного рівня.

Література

1. Коперсак К.В. Крос-культурна комунікація як основний засіб становлення сучасного європейського полікультурного суспільства (освітянський аспект) / К.В. Коперсак // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : зб. наук. праць / [відп. ред.: М.М. Бровко, О.Г. Шутов]. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2007. – Вип. 18. – С. 105–109.

2. Мальцева К.С. Miscommunication та проблема міжкультурного перекладу / К.С. Мальцева // Наукові записки. Теорія та історія культури. – 2001. – Т. 19. – С. 5–10.

3. Мясоедов С.П. Основы кросскультурного менеджмента: Как вести бизнес с представителями других стран и культур : учеб. пособ. / С.П. Мясоедов. – М. : Дело, 2003.

4. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособ. / Т.Н. Персикова. – М. : Логос, 2002. – 224 с.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : МГУ, 2005. – 264 с.

6. Guirdham M. Communicating across cultures / M. Guirdham. – West Lafayette : Bloomsbury, 1999. – 383 p.

ЦАПОВА С.Г.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Розвиток ринкових відносин в Україні перетворює знання економічних понять, фактів, категорій в необхідну умову ефективності будь-якої діяльності у всіх сферах господарювання. Тому ми вважаємо необхідним наповнення змісту навчальних дисциплін, у тому числі і математичних, соціально-економічною складовою. В цьому ми вбачаємо головну спрямованість формування економічної культури учнів. Під економічною культурою майбутніх фахівців економічного профілю ми будемо розуміти сукупність знань економічних понять, фактів, категорій; якостей мислення; норм і цінностей. Таке визначення економічної культури дало змогу зафіксувати її системну сутність та виділити саме ті її компоненти – когнітивний, інтелектуальний і мотиваційно-ціннісний, на розвиток яких ми можемо ефективно впливати засобами економіко-математичного моделювання.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні засади формування когнітивного компонента економічної культури учнів профільних шкіл. Однією із найважливіших складових економічної культури учнів є її когнітивний компонент, під яким ми будемо розуміти систему початкових знань економічних понять, фактів, категорій. Дослідження А. Алексюка, О. Антонової, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, М. Кларіна, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, А. Реана, О. Сердюк, Д. Чернилевського та інших вчених доводять перспективність та ефективність застосування когнітивних утворень особистості у формуванні особистісних якостей учнів. Зауважимо, що усвідомлення видів і методів розв’язання фінансово-аналітичних, статистичних особливостей економічних задач, математичне обґрунтування прийнятих рішень в умовах неповної інформації, знання психологічних чинників успіху економічних проектів дає змогу підготувати учнів також до усвідомлення цілісної картини майбутньої професії економіста.

Загальновизнаним є факт, що найважливішою умовою розвитку культурного рівня особистості є оволодіння знаннями, уміннями, навичками (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Я. Пономарьов, Ю. Самарін, Б. Теплов, Г. Троцко та ін.). Освічені люди швидше за інших реагують на зміни соціально-економічної структури суспільства, ефективніше засвоюють засади професії [1]. Багато уваги вивченню ролі знань у профільній підготовці учнів приділяють вітчизняні вчені: А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, М. Фіцула, О. Шпак та ін. Д. Ельконін вважає, що важливою умовою культурного розвитку є систематизація знань, яка, у свою чергу, “зумовлює методи викладання і формування способів дій, що необхідні для глибокого засвоєння знань” [3].

Зауважимо, що в сучасних умовах знання, якими ми озброюємо учнів, повинні мати яскраво виражену прикладну спрямованість. Глибоке за-

своєння початкових економічних понять, фактів, категорій та усвідомлення можливостей застосування математичних методів при вирішенні економічних проблем повинно закінчуватися окресленням шляхів реалізації на практиці ефективних економіко-математичних моделей, формуванням визначених умінь і навичок оперування економічними поняттями, методами прийняття рішень, аналітичної діяльності тощо.

Отже, формування економічної культури учнів базується значною мірою на поглибленні і розширенні системи економічних понять, фактів, категорій, особливостей управлінських завдань та способів їх вирішення, які гармонійно поєднують методи економіко-математичного моделювання з основними законами ринкового господарювання, формами активізації виробничих процесів, організаційними принципами сучасної перебудови виробничих структур, управління тощо. Безперечно, основний внесок у розвиток когнітивного компонента економічної культури учнів вносять навчальні дисципліни соціально-економічного спрямування, але ж і дисципліни природничо-наукового циклу, в тому числі і математичні, теж мають значний потенціал у розв'язанні цього навчально-виховного завдання. Ми маємо на увазі включення до змісту навчальних завдань економічних понять, фактів, категорій з подальшим обговоренням їхніх особливостей, глибинних властивостей, і звернення до історичних фактів, на які спирається математичне пізнання, і розширення тематики науково-дослідної роботи учнів відповідними темами, розділами економічних теорій, дослідження яких природно потребує застосування методів економіко-математичного моделювання.

Отже, у коло нашого дослідження включено важливе поняття – знання економічних понять, фактів, категорій, початкових положень теорії прийняття рішень. За аналогією з визначенням знань, яке наведено А. Нісімчуком, О. Падалкою, І. Смолюком, О. Шпаком, охарактеризуємо знання економічних понять, фактів, категорій як систему дефініцій, яка лежить в основі методів аналізу, оцінювання ризику, проектування та раціонального розв'язання задач економічного змісту через створення економіко-математичних моделей [2].

Проведене дослідження свідчить, що в більшості сучасних учнів практично відсутні знання економічних понять, фактів, категорій, початкових положень теорії прийняття рішень і досить багато учнів мають названі знання лише на найнижчому рівні – рівні уявлень (обстежувалися учні бізнес-ліцею м. Донецьк, ліцею при ДонНУ). Ми виявили, що сучасні учні часто мають лише загальне розуміння (на рівні уявлення) про економічні проблеми суспільства, але при цьому вони не в змозі відтворити інформацію про елементарні закони управління соціально-економічною сферою, пояснити основні економічні поняття і факти, визначити їхні ознаки. Тобто найчастіше наявний рівень знань учнів свідчить лише про ідентифікацію економічного поняття. Проводячи опитування щодо глибини усвідомлення учнями економічних понять, фактів, категорій, ми з'ясували, що учні знайомі з такими поняттями, як, наприклад, "попит", "корисність товарів",

“виробничі ресурси”, “дивіденди”, “дисконтна ставка”, але не можуть пояснити сутність цих понять, не розуміють сфери їх застосування, плутаються в методах аналізу цих економічних категорій.

Оскільки при сучасному розвитку засобів масової інформації обсяг формальних знань учнів про економічні поняття, факти, категорії природно є досить значним, тому на уроках часто відсутній ефект новизни, відкриття. Більш того, деякі учні вважають свої уявлення знаннями. Це, безумовно, знижує їхню пізнавальну активність, вимагає створення навчально-методичного середовища, спеціальних науково-педагогічних методик підвищення зацікавленості учнів. Тому метою формування когнітивного компонента економічної культури засобами економіко-математичного моделювання ми вважаємо забезпечення переходу від “уявлення” до “усвідомлення” економічних понять, фактів, категорій, особливостей управлінських завдань та способів їх розв’язання; актуалізації базових ознак економічних категорій, виділення найсуттєвіших з них, встановлення зв’язку між економічними явищами та математичними законами їхнього функціонування. І тільки за умови, що усвідомлені знання економічних понять, фактів, категорій, особливостей управлінських завдань та способів їх розв’язання є цілісним комплексом, який складається з визначень, суттєвих ознак, класифікації економіко-математичних моделей, можна вважати, що перехід від ідентифікаційного рівня засвоєння знань (уявлень) до репродуктивного відбувся. На цьому рівні учні спроможні не тільки дати загальні ознаки економіко-математичної моделі досліджуваного явища або категорії, а й пояснити її сутність.

До того ж як цілі формування когнітивного компонента економічної культури засобами економіко-математичного моделювання нами були виділені: розвиток в учнів потреби в оволодінні знань, умінь і навичок методів економіко-математичного моделювання через їх компетентнісну і креативну значущість для майбутнього економіста; орієнтування в ціннісно спрямованих основах економіко-математичного моделювання; формування творчих здібностей учнів через побудову математичних моделей економічних об’єктів, явищ, категорій; виділення особливостей управлінських завдань, вибір методу, уміння застосовувати чисельні методи з використанням сучасної комп’ютерної техніки, інтерпретувати результати в економічних поняттях і показниках.

Звернемося до шляхів формування когнітивного компонента економічної культури учнів. Розвиток у майбутніх економістів самостійності, ініціативи і творчості в процесі оволодіння професійно орієнтованими знаннями можливий, якщо під час навчання учні стоять на позиції активного суб’єкта навчальної діяльності. Когнітивний компонент економічної культури учнів може ефективно формуватися тільки за умови включення учнів до самостійної навчальної діяльності.

Загальновідомо, що результат навчання залежить від рівня активності. Кожний, хто прагне навчитися чогось, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами. З цієї причини більшість педагогічних зу-

силь у процесі формування когнітивного компонента економічної культури майбутніх фахівців повинна бути спрямована на те, щоб навчити учнів учитися, тобто самостійно й активно здобувати нові професійно орієнтовані і суспільно значущі знання, віддаючи собі звіт у результатах своїх дій, виявляючи максимум ініціативи. Отже, важливою умовою формування когнітивного компонента економічної культури є переорієнтація дидактичної системи в профільній школі з навчання переважно інформаційного типу на культуроспрямоване навчання, яке дає змогу виявляти і розвивати пізнавальні і творчі здібності учнів, професійно спрямовані схильності.

Висновки. Нами проаналізовано психолого-педагогічні засади формування когнітивного компонента економічної культури учнів профільних шкіл. Крім того, визначено основні принципи формування когнітивного компонента економічної культури учнів засобами економіко-математичного моделювання. Ще раз підкреслимо, що математичне пізнання не є основним інструментом формування когнітивного компонента економічної культури учнів, безперечно, основну роль тут відіграє цикл соціально-економічних навчальних дисциплін. Але ж застосування економіко-математичного моделювання дає можливість поглибити усвідомлення економічних понять, фактів, категорій. Тому важливим принципом формування когнітивного компонента економічної культури ми вважаємо принцип диференціації вимог до рівня засвоєння економічних понять, фактів, категорій. Деякі з них можуть бути засвоєними на рівні ідентифікації, а деякі – обов'язково на репродуктивному рівні. Окремі знання повинні бути засвоєними на ще вищому рівні – продуктивному. Тому при плануванні змісту навчання і виховання необхідно чітко відображати рекомендований рівень засвоєння навчального матеріалу. Обґрунтування необхідного рівня засвоєння є важливим завданням науково-педагогічної діяльності і повинно бути предметом подальших наукових розробок.

Література

1. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцко. – Х. : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 1997. – 339 с.

2. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К. : Просвіта : Книга пам'яті України, 2000. – 368 с.

3. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 14–15.

ЦИПІНА Д.С.

ФАКТОРНИЙ ПІДХІД ДО ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що сучасне інформаційно-комунікаційне суспільство потребує активної взаємодії комунікативно компетентних фахівців, здатних ефективно здійснювати комуніка-

тивний процес, та висуває певні вимоги до професійної підготовки майбутніх економістів. До них відносять набуття вмінь логічно та зв'язно викладати інформативний матеріал, будувати професійне спілкування на діалогічних засадах, аргументовано відповідати на запитання, а також засвоювати риторичні прийоми впливу на аудиторію. Опанування наведених умінь і навичок входить до завдань розвитку риторичної компетентності.

Риторика досліджується науковцями як об'єкт філософського, культурологічного, філологічного, психологічного та педагогічного вивчення. Так, протягом розвитку риторики з давніх часів до теперішнього часу багатьма філософами та сучасними науковцями сформульовано її загальні закони (Арістотель, Квинтиліан, Платон, Сократ, Цицерон та ін., представники сучасної риторичної школи: Ю.В. Рождественський, О.Ю. Юніна та ін.), створено підручники із сучасної ділової риторики та комунікацій (В.І. Андреєв, Т.В. Анісімова, Г.Г. Почепцов, І.Й. Стернін та ін.), досліджено питання формування навичок публічного виступу у школярів та студентів різних професійних напрямів (О.Г. Комарова, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов, Г.М. Сагач, Л.П. Ткачова, Є.Б. Щавелєва та ін.).

Незважаючи на посилення інтересу дослідників до проблеми риторичної підготовки майбутніх фахівців, питання щодо обґрунтування необхідності навчання студентів риторики в економічних ВНЗ є недостатньо розробленим та потребує окремого розгляду з точки зору факторного підходу.

Мета статті – на основі факторного підходу розглянути дію факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського) на формування риторичної компетентності професійного спрямування (далі – РКПС) у студентів економічних ВНЗ; визначити суперечності, що склалися під їх впливом, встановити поточний рівень володіння студентами риторичною компетентністю та обґрунтувати необхідність її формування.

Питаннями факторного підходу займалися психологи Ч. Спірмен та Л. Терстоун. Вони визначили його сутність, яка полягає в обґрунтуванні факторів, що визначають функціонування об'єкта, аналізі суперечностей, що виникають внаслідок дії фактора й обґрунтуванні способів, що сприяють послабленню дії суперечностей. Дослідженню суперечностей як рушійної сили становлення й розвитку особистості присвятили свої праці О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, І.О. Зимня; проблеми подолання суперечностей у процесі навчання розвинуто науковцями В.І. Загвязинським, І.Я. Лернером, В.І. Андреєвим, В.С. Безруковою та іншими. Аналіз факторів здійснено філософами Т.І. Абуло, А.І. Антипенком, О.І. Петрущиком та ін. У їхньому дослідженні, присвяченому розгляду філософських аспектів свідомості та діяльності людини, застосовано такі фактори, як об'єктивний, суб'єктивний, особистісний та людський [6]. Подальшим розглядом факторів займались науковці Т.О. Дмитренко, К.В. Яресько, які виокремили з них ті, що зумовлюють вибір компонентів педагогічної системи, передусім принципів і змісту, і запропонували додати до них фактори диференціації, інтеграції та глобалізації [7, с. 86].

Фактор (від лат. – той, що діє) визначається як умова, рушійна сила, чинник будь якого процесу або явища. Характерним для усіх факторів є те, що вони діють завжди разом, адже “вони є способами взаємодії людини зі світом, де активною силою виступає людина в єдності об’єктивних, суб’єктивних, особистісних та позаособистісних властивостей”, але при цьому є відносно самостійними, лишаючись лише формами активності єдиного суб’єкта людської діяльності [6, с. 32].

Необхідним і достатнім для нашого дослідження формування РКПС студентів ВНЗ економічного профілю ми вважаємо розгляд дії чотирьох факторів: об’єктивного, суб’єктивного, особистісного та людського.

Розкриємо дію об’єктивного фактора. Вчені визнають, що сьогодні буття, породжене суб’єктивним фактором, значно випереджає свідомість; диспропорція у співвідношенні суб’єктивного й об’єктивного факторів розвитку людства викликає безліч глобальних проблем. “Суб’єкт і об’єкт немов би помінялися місцями: об’єкт діє як суб’єкт, фактор, що визначає глобальну ситуацію, у якій суб’єкт займає пасивне положення об’єкта, на який спрямовані дії започаткованої ним стихії об’єктивованого розуму” [6, с. 36].

У всіх сферах життєдіяльності суспільства відбулися певні зміни, зумовлені такою невідповідністю. Вони торкнулися й сучасного комунікаційного простору.

У наш час відбувається глобальна трансформація індустріального суспільства в інформаційно-комунікаційне. Нового смислу набувають уявлення вченого Н. Лумана про комунікацію як про сутнісну характеристику самого суспільства, особливо це стосується його твердження про те, що людські відносини та суспільне життя неможливі без комунікації [4, с. 43], що тільки комунікація може здійснювати комунікацію [5, с. 114].

Вербальні комунікації здійснюються засобами мови, яка є фактором соціалізації особистості, засобом об’єднання людей, їх солідарності, хоча сама неможлива без соціального та культурного контексту. Поступова орієнтація вітчизняної освіти на гуманізацію створює потребу у формуванні високоосвіченої, риторично компетентної особистості фахівця.

Посилаючись на сказане вище, об’єктивні фактори висувають цілу низку вимог до сучасної освіти. Стандартами вищої освіти в Україні є освітньо-кваліфікаційна характеристика (далі – ОКХ) та освітньо-професійна програма (далі – ОПП).

Розглянемо ОКХ фахівця за спеціальністю “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”. Вона відображає комплексну систему професійних та особистісних характеристик спеціаліста, серед яких знаходимо також ті, що стосуються володіння риторичною компетентністю: переконувати, аргументувати, вести конструктивні переговори, результативні ділові бесіди, плідні дискусії, полеміку; толерантно ставитися до протилежних думок, брати участь у дискусіях, критично ставитися до тенденційної інформації; інформувати виконавців, зацікавлювати їх у вирішенні проблем; готувати та проводити публічні виступи в аудиторіях різного типу; відчу-

вати аудиторію; ефективно використовувати невербальні засоби спілкування; протидіяти маніпуляціям, долати бар'єри спілкування, спілкуватися з "важкими" людьми [2].

Наведений витяг зі списку здатностей та вмінь ОКХ фахівця зовнішньоекономічної діяльності свідчить про те, що в межах своєї загальної професійної компетентності спеціаліст даного професійного напряму повинен володіти риторичною компетентністю як складовою комунікативної компетентності.

Проаналізуємо, чи відповідає реальний стан підготовленості майбутніх економістів до здійснення ефективної риторичної діяльності. З метою діагностики існуючого рівня розвитку риторичних умінь та навичок, визначення готовності студентів до формування у них РКПС використовувався метод анкетування. Так, для його проведення була розроблена анкета, яка складається з 11 запитань, що стосуються обізнаності студентів стосовно риторичної діяльності, їхнього досвіду у її здійсненні та визначення вмотивованості студентів щодо опанування РКПС. Анкетування було проведено серед студентів III–V курсів факультету Міжнародних економічних відносин Харківського національного економічного університету й охоплювало 60 респондентів.

Проаналізуємо результати анкетування, починаючи з обізнаності щодо поняття "риторика". Слід зазначити, що жоден з опитаних студентів не проходив навчання з варіативного навчального курсу "Риторика", хоча він входить до структури ОПП. Це означає, що риторичні вміння та навички, яких набувають студенти, формуються не на науковому підґрунті, а стихійно, безсистемно, на основі загальних уявлень про цю науку та виходячи з власного досвіду. Результати опитування показали: більшості респондентів (42%) доводиться публічно виступати з промовами перед аудиторією 1 раз на місяць, 33% респондентів – лише 2–3 рази на рік; 25% виступають як оратор частіше, ніж 1 раз на місяць, що свідчить про високу комунікативну активність з боку студентів. Незважаючи на високі показники, 20% респондентів не змогли відповісти на запитання, з якими дисциплінами пов'язана риторика. Решта визначили такий зв'язок з економічними дисциплінами – 13%, філологічними – 9%, блоком філософських наук: філософією – 19%, логікою – 4%, етикою та естетикою – 12%; культурологією – 4%, політологією – 11%, психологією – 20%, соціологією – 8%. З опитаних студентів 75% знають, хто протягом історії людства прославився як відомий оратор, вони назвали відомих філософів, політиків, письменників та економістів; решта 25% не змогли надати відповідного прикладу.

Аналогічна ситуація склалася з визначенням сучасних ораторів як взірця риторичної майстерності: 28% респондентів не змогли відповісти на це запитання, 72% обрали постаті сучасних політиків, економістів та телеведучих і лише 5% з них змогли обґрунтувати свій вибір.

Діагностика самооцінки респондентів власних ораторських здібностей охоплювала такі аспекти:

– загальний стиль комунікативної поведінки (55% опитаних оцінюють його як активний, енергійний; 38% визначили його як без особливих рис; лише 7% – як пасивний);

– подача матеріалу (68% оцінили її як цікаву, аргументовану; 32% – як суху та офіційну);

– техніка мовлення, його виразність (70% респондентів оцінюють як середню; 25% – як високу; 5% – як нудну);

– загальна логічність викладу матеріалу (67% визначили її як середню; 31% – як високу; 2% – як низьку);

– словниковий запас (75% вважають, що він достатній; 23% оцінюють його як багатий, образний; 2% користуються бідним словниковим запасом);

– характер/стиль установлення контакту з аудиторією (67% намагаються встановити; впевнено встановлюють – 23%; не прагнуть встановити – 10%).

Аналізуючи отримані дані щодо самооцінки опитаних студентів як ораторів, можна дійти певних висновків. Респонденти обізнані в тому, що успіх публічного виступу залежить від стилю їхньої комунікативної поведінки та подачі матеріалу, та намагаються, виходячи з власного досвіду, дотримуватися енергійного, активного стилю та готувати матеріал доповіді у цікавій, аргументованій формі. У решті якостей, які характеризують студентів як ораторів, вони оцінили себе на середньому рівні. Це пов'язано з тим, що для досягнення високого рівня їм бракує теоретичних та практичних знань у галузі риторики. Так, знання риторичних законів, правил, засобів та прийомів надасть їм змогу будувати матеріал доповіді, дотримуючись загальної логічності, та використовувати при цьому багатий, образний словниковий запас, а розвиток практичних умінь і навичок, зокрема на прикладах виступів відомих ораторів, сприятиме удосконаленню техніки мовлення, його виразності та надасть майбутнім економістам упевненості у встановленні контакту з аудиторією.

Таким чином, висловимо основну суперечність, що склалася під впливом об'єктивного фактора. З одного боку, розвиток інформаційно-комунікаційного суспільства висуває певні вимоги до фахівців економічного профілю щодо володіння риторичною компетентністю, які відображені в державних стандартах; з іншого боку, реальний стан підготовленості фахівців економічного профілю до здійснення ефективної риторичної діяльності не в змозі повною мірою відповідати вимогам держстандартів і задовольнити потреби суспільства у спеціалістах з певними здатностями.

Далі розглянемо суб'єктивний фактор. Проблема суб'єктності розглядається як одна з центральних у філософії, психології та педагогіці. За О.В. Брушлинським, людина має стати суб'єктом діяльності, щоб перетворитися "на творця власної історії, свого життя. Шлях розвитку людини як суб'єкта – це шлях засвоєння культури, всього історичного досвіду

людства в процесі навчання, який здійснюється в діяльності й спілкуванні" [1, с. 94]. У педагогіці суб'єктом навчальної діяльності є носій предметно-практичної активності та пізнання, який здійснює зміни в інших людях та самому собі [3, с. 144].

Суб'єктивний фактор пов'язаний з розвитком суб'єктів навчальної діяльності – студента та викладача. Формування студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає навчання його вміння планувати, організовувати свою діяльність, а також визначати дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі та чітку організацію вправ щодо їх формування. Отже, навчальна діяльність студента є цілеспрямованим, керованим процесом, який регламентується планами та програмами.

Формування риторичної компетентності професійного спрямування має враховувати потреби студента у здійсненні пізнавальної діяльності в процесі вивчення риторики та його готовність у набутті досвіду риторичної діяльності.

Так, результати проведеного анкетування показали, що переважна більшість студентів (90%) вважає необхідним розвиток риторичної компетентності для своєї майбутньої професії, 7% респондентів ще не визначилися з відповіддю, 3% не вважають розвиток РКПС за потрібний для себе. Свої потреби у здійсненні пізнавальної діяльності в процесі вивчення риторики планують задовольнити 17% опитаних, 5% з яких для опанування нових знань, 12% – з метою розширення кругозору та ерудиції. Опитані студенти, частка яких становить 86% від загальної кількості респондентів, чітко уявляють, яким чином вони можуть застосувати риторичні вміння та навички у майбутній професії. Вони надали такі приклади: переговори, презентації, наради, спілкування з діловими партнерами, контрагентами. Важливим для майбутніх фахівців також є вміле керування підлеглими, лідерство в колективі, вплив на комунікативні процеси на підприємстві, встановлення комунікативних зв'язків, аргументоване обґрунтування своєї точки зору, маніпулювання у власних цілях, створення образу вмілого менеджера, управлінця, згуртування колективу, чітке висловлювання своїх думок, улагодження конфліктів, досягнення поваги у колективі.

Студенти, виявляючи свої прагматичні наміри, вбачають у розвитку РКПС фактор досягнення успіху у своїй майбутній професійній діяльності; 16% опитаних студентів вважають, що це сприяє їхньому кар'єрному зростанню, а 13% респондентів бажають досягти за допомогою оволодінням РКПС авторитету серед майбутніх колег.

Таким чином, ґрунтуючись на наведених результатах анкетування, можна дійти висновку, що студентів можна розглядати як активних суб'єктів навчальною діяльністю з риторики професійного спрямування, оскільки їх характеризують висока внутрішня та зовнішня мотивація та готовність до опанування нових знань.

Однак, навчальна діяльність студентів з метою формування риторичної компетентності неможлива без участі іншого суб'єкта навчальної дія-

льності – викладача. Саме він виконує завдання з планування, організації та управління навчальної діяльності. При цьому він повинен орієнтуватися на сучасні розробки питань щодо формування у студентів РКПС, добирати відповідний зміст навчальних матеріалів згідно з поставленою метою.

Аналіз організації навчання студентів з риторики, змістовне наповнення навчальних курсів з риторики свідчать про їх незадовільний стан. Сьогодні не існує рекомендованої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту стандартної програми з риторики, а кожен ВНЗ може визначати зміст і технологію викладання цього курсу.

У ВНЗ економічного профілю риторика здебільшого викладається не як обов'язкова, а як варіативна дисципліна. Крім того, студенти мають змогу ознайомитися з окремими категоріями та поняттями риторики, вивчаючи інші навчальні дисципліни. Після аналізу змісту навчальних програм дисциплін (нормативних і варіативних) підготовки магістрів, ми дійшли висновку, що під час навчання у ВНЗ економічного профілю студенти з I до V курсу, вивчаючи деякі дисципліни (філософію, культурологію, українську мову, іноземну мову, менеджмент, психологію, педагогіку тощо), отримують фрагментарні знання з риторики. Така безсистемність не може сприяти задоволенню потреби майбутніх економістів у комплексному засвоєнні риторичних вмінь і навичок як системи, що не сприяє формуванню їхньої риторичної компетентності.

Суб'єктивні фактори, що входять у суперечність із існуючим станом організації навчальної діяльності студентів з риторики, вимагають створення педагогічних умов для формування РКПС. Серед них ми виокремлюємо: моделювання відповідної педагогічної системи та обґрунтування її компонентів; розроблення педагогічної технології формування РКПС; визначення дидактичних засобів управління навчальною діяльністю; необхідність постійної оптимізації педагогічного процесу формування РКПС.

Із суб'єктивним фактором безпосередньо пов'язаний особистісний фактор, оскільки він є мірою активності індивідуального прояву соціального суб'єкта. Його суб'єктною детермінантою є окрема людська особистість.

Особистісний фактор передбачає розвиток особистостей суб'єктів навчальної діяльності – студента та викладача. Так, студенти в процесі навчання прагнуть, передусім, задовольнити свої потреби в якісній освіті й самореалізації у сфері майбутньої професійної діяльності. У ході опитування визначення своєї готовності до формування РКПС респонденти відповіли на запитання "Якщо розвиток риторичної компетентності є для Вас необхідним, то для якої мети?". Отже, 17% опитаних визначили важливість опанування риторики професійного спрямування з метою пізнання (для розвитку когнітивної сфери); 5% респондентів – для опанування нових знань; 12% – розширення кругозору та ерудиції; 34% опитаних студентів вважають формування в них риторичної компетентності цінним для їхнього творчого та духовного зростання як особистості: так, 8% обрало мету розкриття риторичних здібностей, 12% – розкриття творчого потенціалу,

11% – духовне зростання як особистості, 3% – досягнення свого ідеалу; 10% опитаних студентів вважають формування у них РКПС необхідним для підвищення рівня культури мовлення та спілкування, тобто розвитку комунікативно-поведінкової сфери. Не менш важливим є для студентів психологічний аспект при формуванні у них РКПС, прагнення позбутися труднощів психологічного характеру виявили 9% опитаних.

Отже, результати проведеного анкетування серед студентів свідчать про існування суперечностей між необхідністю формування когнітивної, ціннісно-емоційної та комунікативно-поведінкової сфери особистості студента в процесі опанування риторичної діяльності та недостатнім рівнем якості знань, умінь здійснювати риторичну діяльність, сформованості особистісних якостей.

Крім особистості студента слід враховувати дію особистісного фактора відносно до особистості викладача, розвиток якої пов'язаний з необхідністю постійного підвищення методологічної культури та педагогічної майстерності. Так, про певний рівень їхньої професійності свідчать орієнтація на сучасні розробки питань стосовно формування риторичної компетентності студентів, відбір відповідного змісту навчальних матеріалів згідно з поставленою метою та належна організація навчального процесу.

Наше дослідження на цей день показало, що в Україні є обмежена кількість наукових педагогічних розробок з формування риторичної культури, а також науково-практичних конференцій та семінарів. Результатом дії цих факторів є дуже обмежений обмін досвідом серед науковців з питань формування риторичної компетентності, а також майже неможливе здійснення підвищення кваліфікації викладачів риторики як основного чинника досягнення педагогічної майстерності.

Розглянемо вплив людського фактора на формування в майбутніх економістів риторичної компетентності. Під "людським фактором" у психології розуміють людський компонент управління, тобто особистість, групу, колектив, суспільство, які є залученими до управлінської системи. Послабленню дії людського фактора на педагогічний процес сприяють принципи демократизації та діалогічності. Перший передбачає спрямування педагогічного процесу формування РКПС на розвиток особистості студента у всіх сферах життя, розвивати особистісні якості студентів, які необхідні їм для виховання творчої особистості та здійснення ними ефективної професійної діяльності. Принцип діалогізації виявляється у створенні атмосфери взаємодовіри між викладачем та студентами. Його відсутність призводить до порушень взаєморозуміння між ними, зниження мотивації студентів до здійснення навчальної діяльності. Цей принцип реалізується в організації педагогічного процесу формування РКПС як взаємодії викладача і студентів, що будується на суб'єкт-суб'єктних відносинах; створенні сприятливих умов для навчання та виявлення взаємної толерантності та взаєморозуміння учасників педагогічного процесу. Умовами реалізації принципу діалогізації є єдність поглядів на цілі та завдання спільної діяльності, спільні інтереси тощо.

Висновки. Отже, у статті на основі розгорнутого аналізу факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського) визначено основні суперечності, які склалися під їх впливом. За допомогою методу анкетування проаналізовано поточний рівень риторичної компетентності студентів ВНЗ економічного профілю та обґрунтовано необхідність її формування.

Література

1. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука / А.В. Брушлинский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 89–95.
2. Галузевий стандарт. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.050206 "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" напряму підготовки 0502 "Менеджмент" / [кол. авт. за заг. керівн. А.Ф. Павленка]. – К. : КНЕУ, 2004. – 142 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
4. Луман Н. Невероятные коммуникации. Проблемы теоретической социологии / Н. Луман. – Вып. 3. – СПб., 2000. – 43 с.
5. Луман Н. Что такое коммуникация? / Н. Луман // Социологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 114–125.
6. Петрущик А.И. Человек как диалектическое единство факторов / А.И. Петрущик // Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / [Т.И. Абуло, А.И. Антипенко, Е.А. Алексеева и др. ; под ред. Д.И. Широканова, А.И. Петрущика]. – Минск : Наука и техника, 1989. – С. 32–63.
7. Яресько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів : монографія / К.В. Яресько. – Х. : ХНУРЕ, 2004. – 235 с.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В умовах високого динамізму всіх суспільних процесів, глобалізації та інтеграції світових держав збільшується вплив стрес-факторів на психіку людини, що підвищує роль не тільки психологічних знань, а й їх носіїв – фахівців з психології. Разом з тим збільшується потреба у кваліфікованій психологічній допомозі. Проблема професіоналізму постає в такому випадку як стрижнева на всіх етапах професіоналізації психолога. В умовах вищої школи формується новий тип психологів, здатних до професійного саморозвитку та вдосконалення. Невирішеною як у теоретичному, так і в методичному плані є проблема діагностики та виявлення рівнів сформованості професіоналізму майбутніх психологів.

Питання професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку С.Я. Батишева, А.О. Деркача, Є.О. Климова, Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренкова, О.В. Романової, В.В. Рибалка, В.Д. Шадрикова та ін. Проблема формування професіоналіз-

му складна і багатоаспектна, на що вказують у своїх працях С.Я. Батишев, Є.О. Климов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, В.А. Сластьонін та ін.

Проте завданнями професійної діагностики є визначення наявного рівня професіоналізму в людини, встановлення відповідності людини вимогам професії і відповідності професії запитам людини, виявлення потенційних професійних можливостей людини, допомога конкретному фахівцеві у використанні його реальних професійних можливостей для ефективного виконання праці.

При здійсненні професійної діагностики важливо застосовувати системний підхід (вивчати цілісно), генетичний або динамічний підхід (вивчати в розвитку, в динаміці), гуманістичний і людиноцентристський підхід (враховувати можливості і запити самої людини, виходити з її інтересів, показувати професійні резерви, потенційні можливості).

Отже, ***метою статті*** є висвітлення та аналіз психолого-педагогічного інструментарію діагностики сформованості професіоналізму в майбутніх психологів.

У реальному педагогічному процесі виявити рівень сформованості професіоналізму майбутніх психологів надто складно. І це пояснюється багатьма причинами, наприклад, невизначеністю сутності та складових компонентів самого поняття “професіоналізм майбутнього психолога”, динамічністю цього явища, нерозробленістю відповідного діагностичного інструментарію та ін.

Почнемо з визначення поняття “психодіагностика”. Цей термін позначає теорію і практику постановки психологічного діагнозу, тобто з’ясування наявності і ступеня вираженості в людини певних психологічних ознак. З цього визначення випливає, що психодіагностика є засобом інформаційного забезпечення профконсультування. Об’єктами психодіагностики виступають знання, уміння, загальні і спеціальні здібності, особливості психічних процесів, стани, спрямованість, мотиви, інтереси, риси особистості й ін. [1].

Психодіагностичні методи в основному ті самі, що і дослідні. Відмінності в цілях зумовлюють їх склад і сферу застосування. Дослідні методи спрямовані на здобуття нового наукового знання, психодіагностичні – на збір інформації про об’єкт дослідження. Ця інформація має суб’єктивну новизну. І звичайно, психодіагностичний інструментарій визначається проблемами, які перебувають у компетенції профконсультування [2].

У практиці психологів широко використовується розвивальна психодіагностика. Її особливості полягають у такому:

– результати діагностики використовуються для стимулювання потреб особи в самопізнанні, самоудосконаленні, професійному становленні;

– виявляються деструктивні тенденції професійного розвитку: кризи, стагнації, деформації, а також недостатній рівень розвитку професійно важливих якостей, здібностей з метою корекції професійно-психологічного профілю особистості;

– здійснюється моніторинг професійного розвитку індивіда;

– визначаються обмеження у виборі сфер професійної діяльності, що висувають жорсткі вимоги до психофізіологічних особливостей індивіда.

Для вирішення проблем психологічної діагностики компонентів професіоналізму доцільно застосовувати такі методи:

1. Об'єктивні тести з вибором відповіді. До них належать інтелектуальні тести, тести спеціальних здібностей, а також тести досягнень, що визначають рівень знань, умінь і навичок.

2. Тести-опитувальники, що діагностують риси особистості і спрямованість: інтереси, установки, відносини, ціннісні орієнтації.

3. Методики суб'єктивного шкалювання і самооцінки, що передбачають оцінювання об'єктів зовнішнього світу, людей, подій свого життя або себе самого. Студенту пропонуються певні шкали в словесній, числовій або графічній формі для оцінювання і шкалювання. До цієї групи належать методика самооцінки Дембо – Рубінштейна, семантичний диференціал, методики ранжирування (тест Люшера), сортування (каузометрія) й ін.

4. Інтерактивні методики. У цю групу входять психологічна бесіда (інтерв'ю), що є методом прямої взаємодії, тому що поєднує збір інформації з психолого-педагогічною взаємодією; рольова гра, яка, так само як і бесіда, належить до коректувально-діагностичних методів.

5. Проективні методики, побудовані головним чином на інтерпретації відповідей клієнта на зовні нейтральні питання, його реакцій на ситуації, що допускають множинність можливих думок при сприйнятті. За цими відповідями і реакціями психолог судить про глибинні мотиви поведінки, життєво і професійно значущі події, особові сенси тощо. Найбільш відомі проективні тести: "Незавершені речення", аналіз продуктів діяльності (психобіографія), тематичний апперцептивний тест та ін.

6. Стандартизоване аналітичне спостереження, що характеризується наявністю мети і предмета спостереження, процедурної схеми, виділеними ознаками спостереження і способами їх реєстрації. На основі аналізу ознак спостереження проводиться інтерпретація поведінки і приймається рішення.

У табл. 1 наведено психологічні методики для оцінювання складових професіоналізму на різних стадіях – від професійного самовизначення до професійного зростання.

Таблиця 1

Психодіагностичне поле дослідження складових професіоналізму

Проблема	Методи психодіагностики
Професійне самовизначення	Тести-опитувальники: ДДО Є.О. Климова; опитувальники професійних інтересів; тести інтелекту: тест Амтхауера, ШТУР, тест Векслера й ін.
	Тести спеціальних здібностей. Методики суб'єктивного шкалювання: тести Люшера, Сонді, гумористичних фраз та ін. Бесіда, інтерв'ю
Професійна придатність	Тести інтелекту, спеціальних здібностей. Тести досягнень

Продовження табл.

Проблема	Методи психодіагностики
Професійна адаптація	Стандартизоване аналітичне спостереження, тести-опитувальники. Проективні методики: “Завершення речень”, колірний тест Люшера, ТАТ, фрустраційний тест Розенцвейга, графічні проективні методики й ін.
Реалізація професійно-психологічного потенціалу	Об’єктивні тести інтелекту і креативності, тести досягнень, здібностей. Опитувальники: потреба в досягненні, самоставлення. Методики шкалювання і самооцінки. Стандартизоване аналітичне спостереження. Психологічна бесіда, інтерв’ю
Професійне зростання, кар’єра	Об’єктивні тести інтелекту, креативності. Тести досягнень, самоставлення. Проективні методики, семантичний диференціал, методики визначення самооцінки, рівня домагань й ін.

Розглянуті групи методів психодіагностики дають змогу здійснити збір інформації, необхідної для визначення рівня сформованості професіоналізму в майбутніх психологів. Сукупність конкретних методів діагностики, спрямованих на вирішення окресленої проблеми, визначає психодіагностичне поле діяльності практичного психолога (див. табл. 1).

При проведенні такої психодіагностики практичний психолог обов’язково повинен мати чітке уявлення про мету консультації, уміти підібрати ефективний діагностичний інструментарій, провести відбір найбільш важливих матеріалів, обробити, проаналізувати й інтерпретувати дані, встановити психологічний діагноз, скласти прогноз розвитку ситуації і визначити зміст психокоректувальних і розвивальних заходів зі студентом – майбутнім психологом [1].

Існують дві форми використання методів дослідження: лонгітюдне дослідження та проведення поперечних зрізів.

Використання методів у конкретному дослідженні зумовлює створення дослідних методик. Методики існують тільки в логіці конкретного дослідження. Вони визначаються його метою, предметом і об’єктом. Для дослідження рівня сформованості професіоналізму майбутніх фахівців з психології ми спираємося на методи дослідження профпсихології, наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Методи дослідження профпсихології

Завдання дослідження	Група методів дослідження	Конкретні методи дослідження
Опис професійного становлення особистості	Генетичні методи	Лонгітюдний метод, біографічний метод, каузометрія, психобіографія, метод анамнезу
Характеристика професій	Праксиметрічні методи	Аналіз завдань, вивчення документації, трудовий метод, спостереження, опитування
Вимірювання професійно значущих ознак	Психометричні методи	Тести спеціальних здібностей, тести досягнень, опитувальники інтересів, діагностика навченості
Пояснення професійного становлення особи	Експериментальні методи	Природний, лабораторний, формувальний експерименти

Для психологічного вивчення життєвого шляху конкретних осіб застосовується метод психобіографії. Спочатку психобіографія використовувалася для аналізу кар'єри політичних діячів, надалі вона почала застосовуватися для вивчення становлення діячів науки і культури, а також для дослідження індивідуальних професійних біографій людей. Використання психобіографії в діагностиці рівня професіоналізму дає змогу отримати цінну інформацію про зародження професійних намірів, чинники вибору професії, труднощі професійної адаптації, траєкторію навчання, кризи професійного становлення особистості [2].

Дієвим інструментом є тестування – метод психологічної діагностики, при якому використовуються стандартизовані питання і завдання (тести), що мають певну шкалу значень. Тестування застосовується в освіті при визначенні інтелектуальних і спеціальних здібностей, рівня розвитку психофізіологічних властивостей і якостей, а в професійній сфері – при відборі і визначенні профпридатності, професійній експертизі і реабілітації, а також при професійному консультуванні.

У дослідження рівня сформованості професіоналізму майбутніх фахівців з психології важливого значення набуває діагностика спеціальних здібностей і професійних досягнень. Традиційні інтелектуальні тести спрямовані на вимірювання академічних здібностей. Тести професійних досягнень застосовуються для вимірювання ступеня оволодіння певним видом діяльності або для діагностики результатів професійної підготовки. Таким чином, методики дослідження рівня сформованості професіоналізму майбутніх психологів можна подати в табл. 3.

Таблиця 3

Тести та методики вимірювання складових (компонентів) професіоналізму майбутніх психологів

№ з/п	Компоненти професіоналізму психолога	Методики та тести вимірювання рівня вираженості складових професіоналізму психолога
1	Комунікативні здібності	Методика "КОЗ"
2	Інтелект (соціальний інтелект)	Шкала В методики Кеттелла (16 PF)
3	Професійна компетентність	Методика групових експертних оцінок
4	Впевненість у собі	Фактор О методики Кеттелла (16 PF)
5	Психологічна готовність до професії психолога	Методика дослідження вектора професійного розвитку майбутніх психологів (авторська)

Для виявлення доцільності впроваджених методів формування професіоналізму нами розроблено наведену нижче анкету (табл. 4), за якою студентам пропонувалося оцінити проведені заходи з формування професіоналізму в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Таблиця 4

Анкета для оцінювання студентами проведених заходів з формування професіоналізму в процесі фахової підготовки у ВНЗ

№ з/п	Проведені заходи	Оцінка* (вкажіть букву)
1	Тренінгові форми роботи: “Тренінг особистісного зростання”, “Тренінг професійної компетентності”, “Тренінг професійного спілкування”	
2	Кейс-методи	
3	Метод модерації	
4	Метод портфоліо	
5	Інтерактивна спрямованість спілкування з викладачами	
6	Акмеологічна спрямованість навчального процесу	
7	Квазіпрофесійні практики, що створюють умови для формування та підвищення рівня психологічної (професійної) готовності майбутніх психологів	
8	Науково-педагогічна підтримка самостійної роботи студентів	
9	Спецкурси “Професіоналізм психолога”, “Основи психологічної допомоги”, “Етика психологічної роботи”, “Психологія професійного спілкування”, “Основи професійного образу мислення”	
10	Особистісна зорієнтованість навчання	
11	Духовна та інтелектуальна взаємодія викладачів і студентів	
12	Ціннісне ставлення до професійного (само)розвитку майбутніх психологів	
13	Спілкування з досвідченими психологами-практиками	
14	Щоденники самопроектування власного професійного розвитку	

*А – принесли користь;
Б – викликали інтерес;
В – внесли елемент новизни.

У табл. 5 наведено методичні прийоми самодіагностики та діагностики професійної діяльності і професійно важливих якостей, що можна застосовувати у психологічній діагностиці рівня професіоналізму в майбутніх психологів.

Висновки. Методи дослідження рівня сформованості професіоналізму майбутніх фахівців з психології ґрунтуються головним чином на двох методологічних принципах – суб’єктивному, основою якого є самопізнання, та об’єктивному, такому, що передбачає вивчення тих ознак професіоналізму, які можна фіксувати різними дослідними засобами зовнішнього, стороннього пізнання психічних явищ. При цьому важливо застосовувати в діагностиці генетичний, динамічний, гуманістичний, цілісний людиноцентристський підходи.

Література

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

ЧЕРКАШИН А.І.

СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС УКРАЇНИ

Пріоритетним напрямом реформування та вдосконалення діяльності Міністерства внутрішніх справ України є визначення підходів до оптимізації системи та структури вищих навчальних закладів МВС, удосконалення навчально-виховного процесу, забезпечення тісного взаємозв'язку науки і практики, урахування державних і суспільних інтересів у галузях освіти і науки та здійснення підготовки фахівців, які мають поглиблені теоретичні знання і практичні навички та спроможні на високому професійному рівні захищати права, свободи, інтереси громадян, протидіяти злочинності, здійснювати заходи, спрямовані на забезпечення громадського порядку і безпеки в державі. Одним із шляхів вирішення вищевказаних завдань є вдосконалення виховної роботи з курсантами вищих навчальних закладів МВС України [3].

Мета статті – провести аналіз сучасного стану організації виховної роботи з курсантами у вищих навчальних закладах МВС України.

Виховна робота у вищих навчальних закладах МВС України регламентується Конституцією України, Законами України "Про міліцію", "Про освіту", "Про вищу освіту", актами Президента України та Кабінету Міністрів України, Загальною Декларацією прав людини, міжнародними правовими нормами, ратифікованими у встановленому порядку, нормативно-правовими актами Міністерства внутрішніх справ України, нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України, що регламентують порядок функціонування вищих навчальних закладів. Основні вимоги до організації виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України містяться в Концепції національного виховання студентської молоді [1], Концепції виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України, Положенні про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у вищих начальних закладах МВС України та Положенні про порядок організації та проведення виховної роботи з перемінним складом у вищих начальних закладах МВС України [2].

Концепція національного виховання студентської молоді (далі – Концепція ВНЗ МОН) визначає головною метою національного виховання студентської молоді формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей і духовних запитів [1].

У Концепції ВНЗ МОН визначаються основні напрями національно-виховної діяльності:

1. Національно-патріотичне виховання:

– формування національної свідомості і відповідальності за долю України;

– виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення та збереження історичної пам’яті;

– культивування кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв’язку з природою та ін.);

– виховання бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій.

2. Інтелектуально-духовне виховання:

– розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, мислення;

– виховання потреби самостійно здобувати знання та готовності до застосування знань, умінь у практичній діяльності;

– реалізація особистісного життєвого вибору та побудова професійної кар’єри на основі здібностей і знань, умінь і навичок;

– виховання здатності формувати та відстоювати власну позицію;

– формування особистісного світогляду як проекції узагальненого світосприймання.

3. Громадянсько-правове виховання:

– прищеплення поваги до прав і свобод людини та громадянина;

– виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів України;

– виховання громадянського обов’язку перед Україною, суспільством;

– формування політичної та правової культури особистості;

– залучення студентської молоді до участі у доброчинних акціях і розвитку волонтерського руху.

4. Моральне виховання:

– формування почуття власної гідності, честі, свободи, рівності, працелюбності, самодисципліни;

– формування моральної культури особистості, засвоєння моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань;

– становлення етики міжетнічних відносин та культури міжнаціональних стосунків.

5. Екологічне виховання:

– формування основ глобального екологічного мислення та екологічної культури;

– оволодіння знаннями та практичними вміннями раціонального природокористування;

– виховання почуття відповідальності за природу як національне багатство;

– виховання готовності до активної екологічної та природоохоронної діяльності.

6. Естетичне виховання:

– розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності;

– формування у молоді естетичних поглядів, смаків, які ґрунтуються на українських народних традиціях та кращих здобутках світової культури;

– вироблення умінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати і відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

7. Трудове виховання:

– формування особистості, яка свідомо та творчо ставиться до праці в умовах ринкової економіки;

– формування почуття господаря та господарської відповідальності;

– розвиток умінь самостійно та ефективно працювати.

8. Фізичне виховання та утвердження здорового способу життя:

– виховання відповідального ставлення до власного здоров'я, здорового способу життя;

– формування знань і навичок фізичної культури в житті людини;

– забезпечення повноцінного фізичного розвитку студентів;

– фізичне, духовне та психічне загартування;

– формування потреби у безпечній поведінці, протидія та запобігання негативним звичкам, профілактика захворювань;

– створення умов для активного відпочинку студентів.

Нормативні документи МВС України конкретизують порядок організації виховної роботи у ВНЗ МВС України з урахуванням професійних вимог до особистості та умов професійної діяльності майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Концепція виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України (далі – Концепція ВНЗ МВС) визначає виховну роботу у ВНЗ невід'ємною складовою навчально-виховного процесу, яка включає в себе систему організаційних, соціально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких та соціальних заходів, спрямованих на формування та розвиток у слухачів (курсантів) професійно необхідних психологічних якостей, моральної самосвідомості, що має забезпечити високу готовність випускників ВНЗ до практичної діяльності [2].

Напрямами виховної роботи у ВНЗ МВС України є:

1. Світоглядна культура, яка передбачає систему знань, життєвих принципів та ідейну впевненість, соціальну активність. Система знань набувається перемінним складом під час вивчення філософських, політико-правових і гуманітарних дисциплін, постійного ознайомлення з політикою Української держави, станом справ у регіонах, країні, світі. При прийнятті рішення у своїй повсякденній поведінці важливо, щоб курсант (слухач, студент) знав і керувався загальнолюдськими принципами і повагою до честі та гідності людини, цінності життя, законослухняності тощо. Ідейна впевненість має виражатися в бажанні, готовності особистості будувати свою професійну діяльність відповідно до одержаних знань і засвоєних принципів, що знаходять відповідне відображення в ціннісних орієнтаціях, мотивації особистості.

2. Політико-правова культура – формування у перемінного складу таких рис, як повага до конституційно-політичної побудови країни, інститутів держави, дотримання вимог Конституції України і законів, що стоять на сторожі прав та інтересів громадян.

3. Моральна культура – вироблення і закріплення у перемінного складу таких моральних якостей, як суворе дотримання норм і принципів загальнолюдської моралі, шанобливе ставлення до праці і навчання, стійкість, мужність, чесність і безкомпромісність при виконанні службових обов'язків, висока вимогливість до себе, почуття товариства, справедливість, непримиримість до хамства, підлабузництва, зазнайства, користолюбства.

4. Естетична культура – прищеплення перемінному складу відчуття прекрасного, прилучення його до багатств національної і світової культури, духовних цінностей.

5. Фізична культура – зміцнення і збереження здоров'я, розвиток фізичної сили та витримки, швидкої орієнтації і реакції, уміння швидко діяти в умовах фізичного та психологічного напруження.

6. Патріотичне виховання – виховання перемінного складу в дусі гордості за історичне минуле та сьогодення українського народу.

7. Виховання дисциплінованості й законослухняності – забезпечується глибоким знанням і повсякденним дотриманням вимог чинного законодавства, Присяги, Етичного кодексу та Кодексу честі працівника органів внутрішніх справ [2].

Напрями виховної роботи реалізуються в різноманітних формах. У вищих навчальних закладах МВС України на постійній основі функціонує інститут кураторів-наставників академічних груп, який створюється на факультетах з-поміж найбільш досвідчених науково-педагогічних працівників. Куратори-наставники щотижнево проводять активну виховну та індивідуально-виховну роботу з курсантами у тісній співпраці з керівництвом курсів та факультетів. Відповідно до навчального плану проводяться заняття з гуманітарної підготовки курсантів.

Майбутніх працівників органів внутрішніх справ постійно інформують щодо питань внутрішньої і зовнішньої політики, з питань міжнародного становища, історії та культури українського народу, міжконфесійних проблем в інформаційні години на курсах, під час навчальних занять та масових заходів із залученням депутатського корпусу різних рівнів, облдержадміністрації, політологів, економістів, представників творчої інтелігенції, практичних працівників органів внутрішніх справ.

Організована та проводиться робота з розвитку самодіяльної творчості в колективах навчальних груп, курсів, факультетів ВНЗ: проведення фестивалів, концертів, оглядів-конкурсів художньої самодіяльності, виставок робіт самодіяльних художників та інших заходів, у тому числі із залученням членів сімей. Гарною традицією у вищих навчальних закладах МВС України стало залучення колективів художньої самодіяльності до

проведення урочистих заходів на честь знаменних дат і подій, що сприяє зміцненню та поліпшенню морально-психологічного клімату в колективах.

Приділяється увага духовно-просвітницькій роботі з курсантами, яка проводиться із залученням представників різних релігійних конфесій та творчої інтелігенції. Проводяться творчі зустрічі курсантського складу та членів їх сімей з майстрами культури та мистецтва, бесіди, лекції, диспути з питань професійної етики, культури поведінки та спілкування з громадянами.

Активну участь в організації та проведенні виховної роботи беруть громадські формування: ради зборів курсів і факультетів, ради молодших командирів, ради кімнат відпочинку (народознавчих світлиць), ради відмінників (на старших курсах), жіночі ради (за наявності значної кількості дівчат-курсантів), редакційні колегії стінних та сатиричних газет, редактори “Бойових листів”, батьківські комітети, спорторганізатори: курсу та навчальних груп.

Однією з провідних форм організації виховної роботи у ВНЗ МВС України є виховання особового складу на кращих традиціях органів внутрішніх справ, інших правоохоронних структур, конкретних прикладах сумлінного ставлення до роботи кращих випускників, працівників та ветеранів органів внутрішніх справ.

Пропаганда здорового способу життя, організація спортивно-масових заходів з особовим складом та членами їх сімей стають все більш популярними складовими виховання фізично розвинутої особистості майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

Широко розгорнута робота центрів культури та дозвілля, клубів, бібліотек, музеїв історії навчальних закладів, наукових гуртків курсантів. Створена єдина система морального та матеріального стимулювання з метою досягнення найвищих результатів у навчанні та громадській діяльності дає свій позитивний результат.

Значне місце в організації та проведенні виховної роботи з курсантами відводиться психолого-педагогічному супроводу. Психолого-педагогічний супровід є однією з функцій Служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів та підрозділів внутрішніх справ України та являє собою комплекс організаційних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування й розвиток у курсантів (слухачів) професійно-важливих особистісних якостей та психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Але незважаючи на великий обсяг виховних заходів, які проводяться з курсантами вищих навчальних закладів МВС України, ще є серед випускників випадки дезадаптації до умов професійної діяльності, порушень дисципліни та законності, що негативно впливає на імідж працівників міліції, якість виконання ними службових обов’язків та змушують молодих фахівців звільнюватися з різних причин (див. рис.).

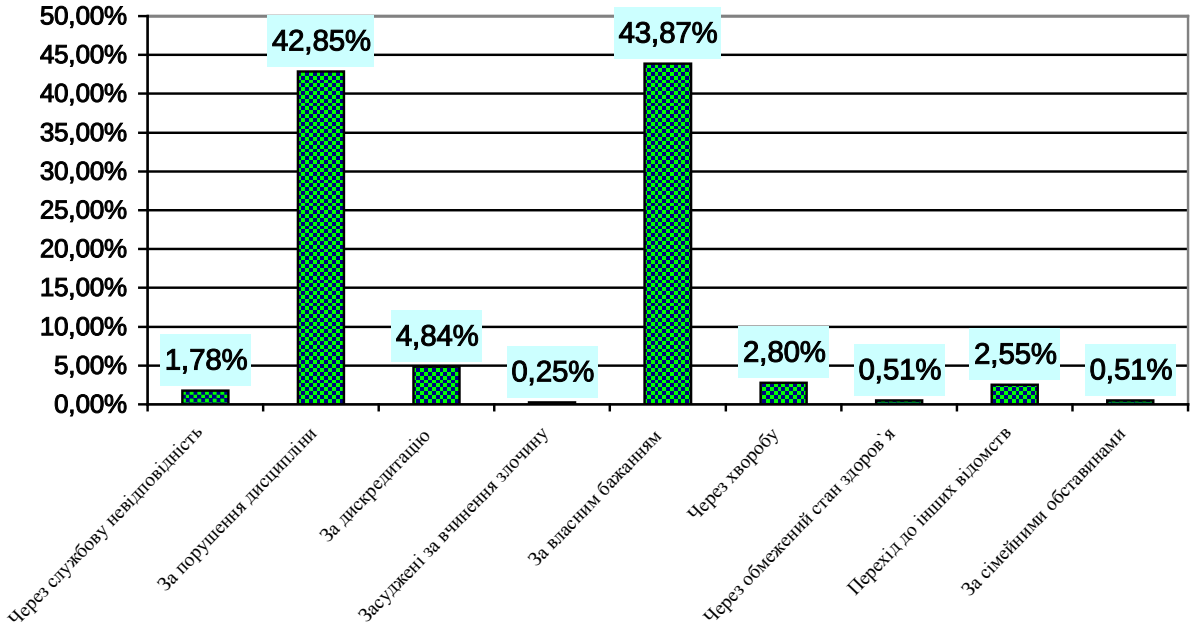

Рис. Причини звільнення молодих фахівців органів внутрішніх справ у 2010 р.

Із загальної кількості звільнених у 2010 р. молодих фахівців 195 (49,7%) звільнено за негативними мотивами, у 2009 р. – 198 (51,29%), у тому числі: за порушення дисципліни – 168; за дискредитацію звання рядового і начальницького складу – 19; через службову невідповідність – 7; засуджені за скоєння злочинів – 1[4].

Висновки. Аналіз сучасних станів організації виховної роботи курсантами вищих навчальних закладів МВС України, організації роботи з молодими фахівцями в органах та підрозділах внутрішніх справ, причин звільнення молодих працівників з органів внутрішніх справ свідчить про наявність недоліків у вихованні та формуванні психологічної готовності до умов професійної діяльності курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Таким чином, необхідним є розроблення професійно орієнтованих форм і методів виховання особистості майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Література

1. Рішення Колегії МОН України від 25.06.2009 р. “Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді”.

2. Наказ МВС України від 30.11.2002 р. № 1279 “Про затвердження Концепції виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України, Положення про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у вищих начальних закладах МВС України та Положення про порядок організації та проведення виховної роботи з перемінним складом у вищих начальних закладах МВС України”.

3. Наказ МВС України від 28.10.2007 р. № 411 “Про затвердження Концепції реформування системи освіти МВС України та підвищення якості підготовки фахівців для органів внутрішніх справ”.

4. Лист МВС України від 26.01.2011 р. № 1317/Мг “Про стан організації роботи з молодими фахівцями в органах та підрозділах внутрішніх справ України протягом 2010 року”.

ЧЕРКАШИНА Ж.В.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПІДГОТОВЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Підготовка іноземних громадян у вищих навчальних закладах України набуває особливої актуальності в сучасних умовах. Вивчення специфіки підготовки іноземних студентів підготовчих факультетів вищих навчальних закладів свідчить про важливість організації навчального процесу, у тому числі самостійної роботи студентів.

Проблема організації самостійної роботи студентів посіла провідне місце у дослідженнях відомих вітчизняних та зарубіжних учених: А.М. Алексюка, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалька, В.А. Козакова, О.Г. Мороза, П.І. Підкасистого та ін. [1; 2; 6; 8; 9].

Проблеми організації навчання та особливості самостійної роботи студентів підготовчих факультетів медичних і фармацевтичних навчальних закладів опубліковані у наукових працях Г.Г. Ерьомкіної, З.І Коваленко, Н.Ф. Коряковцевої, О.І. Матвеєвої, С.П. Остапенко та ін. [4; 5; 7].

Автори розкривають сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні принципи, визначають роль, функції у загальній системі підготовки фахівців та ін.

Метою статті є дослідження питання організації самостійної роботи студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів з метою підвищення якості організації навчального процесу та підготовки іноземних громадян у вищих навчальних закладах України.

А.М. Алексюк до основних форм самостійної роботи відносить роботу над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в позалекційний час (конспектування, реферування, складання тез); над документами; у лабораторіях, на практичних заняттях; розв’язування задач, виконання вправ; самостійні спостереження; підготовка доповідей; виконання різноманітних індивідуальних завдань, курсових і дипломних проектів; залучення студентів до активної науково-дослідної роботи та ін. [1].

Зокрема, відомий учений-педагог П.І. Підкасистий зазначає, що самостійна робота є таким засобом навчання, який у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та її завданню; формує на кожному етапі у того, хто навчається, необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для вирішення певного класу пізнавальних завдань і, відповідно, просування від незнання до знання, від нижчих до вищих рівнів мисленнєвої діяльності; виробляє в тих, хто навчається, психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і формування умінь орієнтуватись у потоці наукової та політехнічної інформації при вирішенні нових пізнавальних завдань, на думку вченого, є важливою умовою самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами пізнавальної діяльності та знаряддям педагогічного управління самостійною пізнавальною діяльністю [9].

У наукових дослідженнях З.І. Коваленко, О.І. Матвеєвої, С.П. Остапенка позааудиторна самостійна робота студентів підготовчого факультету передбачає різні форми, серед яких: екскурсії та поїздки, відвідування виставок, театрів, музеїв і концертних залів; проведення бесід, підготовка та проведення тематичних занять і вечорів.

Проведенню тематичного заняття передує попередня копітка робота (у групі й індивідуальна):

– лексико-граматична – тлумачення значень слів пісень, віршів, прози, пояснення особливих конструкцій фраз тощо;

– фонетична – уточнюються акценти, ставиться дикція, виразність читання художніх та публіцистичних текстів та ін.;

– лінгвокраїнознавча – у творчому процесі спілкування між викладачем і студентом формується художній образ на понятійному та емоційно-чуттєвому рівні, де інструментом пізнання є російська мова [5].

Н.Ф. Коряковцевою зроблено аналіз змісту та форм самостійної роботи з опанування нерідною мовою та охарактеризовано характер завдань для вивчення мови. Автором подано класифікацію завдань, серед яких лінгвістичні та лінгвометодичні, комунікативно спрямовані та ін.; виокремлено підготовчі вправи на формування вмінь і навичок володіння нерідною мовою [7].

На наш погляд, основним принципом організації СРС має стати перехід усіх студентів на індивідуальну роботу – від формального виконання певних завдань при пасивній ролі студента до пізнавальної активності з формуванням власної думки при вирішенні поставлених проблемних питань і завдань.

Мета організації самостійної роботи студентів-іноземців підготовчого факультету полягає в тому, щоб закласти підґрунтя для подальшого навчання, навчити студента осмислено і самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації і самовиховання з тим, щоб прищепити вміння навчатися самостійно.

Студентам запропоновано програму самостійної роботи з російської мови, яка містить модулі “Граматичний матеріал”, “Розмовні теми”, “Читання й переклад текстів з наукового стилю мовлення” за професійними напрямами.

Метою вивчення російської мови як іноземної на підготовчому факультеті Національного фармацевтичного університету є формування у студентів знань, умінь і навичок: передати зміст прочитаного, побудувати власний вислів, в основі якого – інтерпретація основної ідеї тексту; прочитати текст зі швидкістю 60–75 слів за хвилину; розуміти зміст наукового стилю при читанні; передавати повноту, точність і глибину розуміння текстів; розкриття логічної структури тексту; складання плану прочитаного; уміння взяти участь у діалозі з теми тексту і продемонструвати ступінь розуміння співрозмовника та ін.

Основними формами самостійної роботи, як вважають В.І. Євдокимов, Т.П. Агапова, І.В. Гаврик, є: аудиторна робота – консультації (потокові, групові, індивідуальні, цільові, методичні, установчі та інші); колоквіуми, контрольні роботи та позааудиторна робота (планується викладачем на один семестр або на весь період вивчення дисципліни) [10].

Самостійна робота реалізується:

– безпосередньо в процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних та семінарських заняттях, при виконанні лабораторних робіт.

– у контакті з викладачем поза рамками розкладу – на консультаціях, у ході творчих контактів, при виконанні індивідуальних завдань та ін.

– у бібліотеці, в гуртожитку, на кафедрі при виконанні студентом навчальних і творчих завдань.

Серед основних форм аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів підготовчого факультету є: робота з навчальною літературою, читання текстів, переклад, робота з конспектами лекцій; виконання завдань, підготовка рефератів, повідомлень, доповідей, підготовка до тестового контролю тощо.

Розробка комплексу методичного забезпечення навчального процесу є найважливішою умовою ефективності СРС. До такого комплексу слід віднести тексти лекцій, навчальні та методичні посібники, банки завдань, сформульованих на основі реальних даних, банк розрахункових, моделювальних, тренажерних програм і програм для самоконтролю, автоматизовані навчальні і контрольні програми, інформаційні бази дисципліни або групи родинних дисциплін тощо. Це дасть змогу організувати проблемне навчання, у якому студент є рівноправним учасником навчального процесу. Для організації та контролю самостійної роботи студентів на кафедрі фундаментальної та мовної підготовки розроблено навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, завдання для самостійної роботи

Індивідуальні заняття з російської мови як іноземної проводяться з окремими студентами з метою підвищення їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей. Важливою формою для забезпечення самостійної роботи є консультації як форма навчання, при якій студенти отримують відповіді на конкретні запитання чи пояснення зазначених теоретичних положень або аспектів їх практичного застосування. Консультації можуть бути індивідуальними або груповими. Індивідуалізація самостійної роботи забезпечує найбільшою мірою розкриття особистих здібностей кожного студента. Активність роботи студентів на звичайних практичних заняттях може бути посилена введенням нової форми СРС, сутність якої полягає в тому, що на кожне завдання студент отримує свій індивідуальний варіант, при цьому умова завдання для всіх студентів однакова, а вихідні дані – різні. Перед початком виконання завдання викладач дає лише загальні методичні вказівки (загальний порядок роз’язання, точність і одиниці виміру певних величин, наявні довідкові матеріали тощо). Виконання СРС на заняттях з перевіркою результатів викладачем привчає студентів грамотно і правильно виконувати технічні розрахунки, користува-

тися обчислювальними засобами і довідковими даними. Матеріал, що вивчається, засвоюється глибше, у студентів змінюється ставлення до лекцій, оскільки без розуміння теорії предмета, без гарного конспекта важко розраховувати на успіх у вирішенні завдань. Це покращує відвідуваність як практичних, так і лекційних занять.

З урахуванням рівня підготовленості студентів-іноземців під час вивчення російської мови як іноземної враховано їх здібності, можливості, індивідуальні якості.

Як показали дослідження, проведені на кафедрі, останнім часом все більше уваги приділяється інформаційним технологіям, зокрема інтернет-технологіям. Студентам підготовчого факультету надається інформація, яку можна знайти в російськомовній частині мережі Інтернет і студенти користуються засобами інформації, енциклопедійними ресурсами, сайтами і порталами з різною інформацією як для вивчення російської мови, так і для володіння нею.

Самостійна робота іноземних студентів організована з метою оволодіння ними основними видами мовленнєвої діяльності. Спинимося докладніше на формуванні вмінь аудіювання, читання й перекладу текстів, усного і писемного висловлювання думок, граматичного конструювання тощо. Під аудіюванням розуміємо сприймання на слух аудитивного матеріалу та усвідомлення його змісту і функціонально-стилістичних особливостей. Під час аудіювання студент зможе перевірити свою готовність розуміти на слух російське мовлення. Під час аудиторних занять не завжди є час приділити увагу слабким" студентам, і тому їм необхідно додатково попрацювати над аудитивним матеріалом з викладачем. Студенти мають розуміти на слух мовлення нормального темпу як з голосу педагога, так і зі звукозапису, побудованого на знайомому матеріалі. Перевірку розуміння змісту почутого здійснюємо за допомогою запитань, тестування, усного та письмового переказу.

Відповідно до навчальної програми, іноземний студент має навчитися брати участь у мовленнєвому спілкуванні, під час якого використовується засвоєний ним лексико-граматичний матеріал. Так, від нього вимагається вміти відповісти на запитання з вивченої тематики, проводити бесіду репліками: викладач – студент; студент – студент тощо. Під час позааудиторних занять ми забезпечуємо студентові активну участь у мовленнєвій взаємодії в межах заданої ситуації. Він має виявити такий рівень сформованості вмінь і навичок, при якому він здатний без попередньої підготовки в природному темпі мобілізувати засвоєні іншомовні засоби з метою здійснення реальної комунікації. Оволодіваючи обома формами усного мовлення (діалогічною та монологічною), студенти тренуються у побудові зв'язних висловлювань обсягом не менше ніж 20 фраз.

Завдання для СРС розроблено різних рівнів складності (залежно від можливостей, здібностей і рівня підготовленості студентів).

Самостійна аудиторна робота на початку вивчення російської мови спрямована на формування навичок читання, письма, списування, напи-

сання диктантів, розпізнавання лексичних одиниць, де пропущені літери. Для формування умінь і навичок на кафедрі фундаментальної та мовної підготовки НФаУ розроблено ряд вправ для самостійної роботи, які контролюють викладачі. Частину з них студенти виконують під наглядом викладача, а частину вони виконують дома самостійно.

Завдання, які студенти виконують позааудиторно, мають доводитися до відома студентів на стендах чи в інформаційно-методичних матеріалах.

Завдання мають спрямовуватися на перевірку раніше засвоєних знань та перевірку вмінь їх використовувати.

Характер комунікативних завдань з організації самостійної роботи з російської мови як іноземної на прикладі самостійного читання є найбільш важливим. Перевірка та аналіз рівня володіння іноземними студентами навичками читання свідчить, що їх рівень залежить від рівня складності завдань для самостійної роботи, уміння навчатися самостійно, перевіряти та оцінювати своє читання. Підбір необхідних мовленнєвих засобів, редагування та коригування текстів, самостійне вдосконалення читання і аудіювання, самостійна тренувальна робота – усе це є індивідуальною самостійною роботою іноземних студентів підготовчого факультету.

Переклад розглядається як важливий засіб опанування мовного матеріалу і як особливий необхідний сучасній людині вид мовленнєвої діяльності. На позааудиторних заняттях його використовують в усній та письмовій формі під час перекладу, як з рідної мови на російську, так і з російської на рідну в межах засвоєного в усному мовленні матеріалу. Тексти художньої та науково-професійної літератури студенти перекладають, користуючись при цьому словниками. Водночас у них виробляються вміння здійснювати усні переклади прочитаного без словника. Переклад у письмовій та усній формі використовується як допоміжний засіб навчання та контролю, а також як один із можливих способів отримання інформації російською мовою.

На позааудиторних заняттях додатково вивчається граматичний матеріал, який потребує багато часу для його пояснення або є поодиноким явищем, що не підлягає узагальненню. Наприклад, існують особливі випадки утворення множини іменників та перевіряється рівень сформованості граматичних умінь і навичок за допомогою перекладу з рідної мови на російську та навпаки, вміння розпізнавати та відрізняти граматичні явища, які вживаються у письмовій мові.

Самоконтроль відбувається в процесі вивчення дисципліни при підготовці до контрольних заходів. Метою самоконтролю є робота над своїми помилками згідно з обумовленим алгоритмом або відповідями, оцінка свого рівня знань. Самоконтроль студентів та магістрантів забезпечує функціонування внутрішнього зворотного зв’язку в процесі навчання, одержання студентами інформації про повноту і якість вивчення програмного матеріалу, міцність сформованих умінь і навичок, а також усуває труднощі та недоліки, що виникли. Самоперевірка має велике психологічне значення, стимулює навчання. За її допомогою студент реально переконується в то-

му, як він оволодів знаннями, перевіряє правильність виконання вправ шляхом зворотних дій, оцінює практичну значущість результатів виконаних завдань, вправ та ін.

Висновки. Для забезпечення ефективної самостійної роботи з вивчення російської мови іноземними студентами важливо не тільки обрати ефективні форми та методи навчання й навчально-методичні матеріали, а й створити взаємини між викладачами й студентами, які сприятимуть якісному вивченню російської мови, подальшому навчанню у вищих навчальних закладах, реалізації творчого потенціалу кожного студента.

Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М. Алексюк. – [2-е вид. перероб і доповн.]. – К. : Рад. шк. – 200 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанський. – М. : Педагогіка, 1977. – 254 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Ерремкина Г.Г. Формирование навыков самостоятельной работы у студентов медвузов / Г.Г. Еремкина // Тенденции развития и преподавания руського и украинского языков как иностанных в современных условиях : сб. матер. Всеукр. науч.-прак. конф., 12–13 мая 2005 г. – Запорожье, 2005. – С. 46–48.
5. Коваленко З.И. Внеаудиторная работа как средство интенсификации и оптимизации процесса обучения / З.И. Коваленко, О.И. Матвеева, С.П. Остапенко // Язык и специальность: актуальне проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении : сб. материалов первой Междун. конф., 14–16 окт. 2010. – Харьков, 2010. – С. 110–113.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В А. Козаков. – К. : Либідь, 2002. –304 с.
7. Коряковцева Н.Ф. Содержание и формы внеаудиторной работы по овладению неродным языком / Н.Ф. Коряковцева // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. – М. : Русский язык, 1990. – С. 228–240.
8. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – [2-е изд., доп. и перер.].– М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
9. Пидкасистый П.И Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – С. 268–270.
10. Самостійна робота студентів з загальної педагогіки : посібник для студентів / В.І. Євдокимов, Т.П. Агапова, І.В. Гавриш, Л.П. Харченко. – Х. : Основа, 1997. – 33 с.

ШАПОВАЛ О.А.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пізнавальний інтерес завжди виявляється в пізнавальній діяльності курсанта, на основі якої відбувається засвоєння ним різноманітного досвіду.

Процес формування пізнавального інтересу залежить від багатьох чинників: соціального середовища, особистості офіцера та рівня його під-

готовки, соціального досвіду особистості, її психофізіологічних властивостей, внутрішньої мотивації, які впливають на потребу до військової діяльності, нахили, ідеали, ціннісні орієнтації, пов'язані зі ставленням майбутнього офіцера до професійної діяльності.

Таким чином, пізнавальний інтерес курсанта спрямовується цілями, завданнями, які треба вирішити; потребами, які мають бути задоволені; мотивами, що спонукають до пізнання і пізнавальної діяльності; значущістю, що для людини має те, що нею має бути пізнане.

Мета статті **–** розглянути розвиток професійного інтересу курсантів у процесі їхньої пізнавальної діяльності.

Реалізація пізнавального інтересу відбувається в пізнавальній діяльності. Діяльність завжди предметна, свідома й цілеспрямована. У реальному житті діяльність може виступати в певній формі. У нашому дослідженні основною діяльністю курсанта виступає навчальна діяльність або, іншими словами, професійно-пізнавальна.

Проблему діяльності розглядали Л. Виготський, О. Леонтьєв, К. Платонов, Л. Рубінштейн та ін. О. Леонтьєв визначав діяльність як систему, що має свої внутрішні переходи й трансформації, свій розвиток [1, с. 83]. Тому необхідно розглянути основні елементи навчально-пізнавальної діяльності курсанта, які допомагають у визначенні пізнавального інтересу.

Навчально-пізнавальна діяльність курсанта спонукається різними внутрішніми та зовнішніми мотивами: самоствердженням, престижністю, відповідальністю, необхідністю досягнення успіху тощо.

Розвиток пізнавального інтересу у курсантів педагогічних ВНЗ пов'язаний з необхідністю прищеплювати майбутнім учителям прагнення постійно поповнювати власні знання за допомогою самоосвіти, виховувати їхню внутрішню мотивацію. Важливість пізнавального інтересу полягає в тому, що він відіграє роль цінного мотиву навчальної діяльності, а за певних умов стає стійкою рисою особистості та є основою для розвитку професійного інтересу.

Отже, будь-який пізнавальний інтерес характеризується задоволенням потреб пізнання певної професії.

Професійний інтерес одночасно входить до складу пізнавального інтересу, оскільки опанування цієї професійної діяльності передбачає засвоєння певного пізнавального досвіду. На основі фундаментального пізнання розвивається система знань, уявлень про військову професію (розуміється її сутність), професійних інтелектуальних умінь, необхідних для вирішення практичних проблем під час діяльності офіцера.

Отже, оволодіваючи знаннями, курсант повинен відчувати задоволення від пізнаної інформації, вирішення проблемного питання, у нього розвивається дієвий пізнавальний інтерес, а це приводить до того, що яскравість вражень і новизна фактів впливають на професійний інтерес.

Ставлення до професії виявляється в інтересі до неї. Через позитивну оцінку соціумом (грошові винагороди, пошана, влада, престиж тощо) офі-

церів посилюється професійний інтерес до їх діяльності у курсантів. Тому формування професійних інтересів досягається шляхом роз'яснення цілей і значущості їх діяльності.

Професійні інтереси розвиваються в контексті провідних діяльностей, властивих тому чи іншому етапу психічного і професійного розвитку, та проходять ряд стадій: від зародження окремих інтересів (тобто їх оформлення в предметному плані) до їх "кристалізації" та формування їх системи.

З психологічної точки зору, професійні інтереси характеризуються таким показником стану особистості, як "зацікавленість". Зацікавленість власною працею є важливою умовою для розвитку професійних здібностей. Якщо курсант обрав професію, полюбив її, то, безумовно, буде прагнути до здобуття й розвитку своїх знань, удосконалення вмінь та навичок у цій сфері, а в подальшому буде намагатися реалізувати їх у своїй праці та досягати професійної майстерності, що, у свою чергу, забезпечить молодому спеціалісту конкурентоспроможність на ринку інтелектуальної праці. Від ступеня зацікавленості професією, прагнення її виконувати залежить якість трудової діяльності. Професійний інтерес, поглиблюючись та зміцнюючи власні позиції, стає життєвою потребою, активізує не тільки пізнавальні, але й творчі зусилля в певній сфері.

З цієї позиції професійний інтерес розуміється як складний багаторівневий ієрархічний комплекс психічних властивостей, процесів і станів, що охоплює вибіркову, пізнавальну, емоційну та вольову активність, яка, у свою чергу, спрямована на обрану професійну діяльність.

Отже, у професійних інтересах відображається ставлення курсанта до професійної діяльності та певні очікування від результату засвоєння професійного досвіду, який позначається на професійній підготовці майбутнього офіцера.

Найбільш узагальненою формою ставлення курсанта до професії можна вважати професійну спрямованість, що визначається як професійний інтерес.

Професійний інтерес сприяє позитивному ставленню курсантів до обраної спеціальності, поступовому включенню їх у самостійну навчальну діяльність. Зацікавленість у своїй праці є важливою умовою для розвитку професійних здібностей, а отже, і підвищення рівня професійної підготовки.

С. Рубінштейн визначає спрямованість як сукупність цілей, на які вона спрямована, та мотивів, з яких вона складається.

Поняття "спрямованість" є головною, найбільш загальною категорією особистості, яка об'єднує її ставлення до різних аспектів дійсності та визначає її соціальну і моральну цінність.

У дослідженнях учених професійна спрямованість розуміється як:

– інтерес до професії та прихильність займатися нею (Н. Кузьміна);

– досить усвідомлена та емоційно визначена орієнтація на певний вид професійної діяльності (В. Сластьонін);

– усвідомлена психічна готовність до педагогічної діяльності (А. Щербаков);

– сталий інтерес до професії вчителя на підґрунті педагогічних нахилів та здібностей (А. Черних);

– системна потребнісно-мотиваційна освіта, що виступає у вигляді провідного компонента спрямованості особистості (Є. Шиянов);

– інтегративна якість особистості, що визначає сукупність потреб, інтересів, намірів, прагнень та досвіду, яка відображає прихильність займатися діяльністю педагога професійно (В. Попова).

Крім того, поняття "спрямованість" містить у собі емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею. Як зазначає Н. Кузьміна, сама професійна спрямованість являє собою складне багатомірне утворення, що описується безліччю властивостей і параметрів. Серед цих параметрів вона виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, стійкість, цінність тощо [2].

В усіх підходах спрямованості надається провідна роль у процесі оволодіння діяльністю. На певному етапі розвитку особистості спрямованість набуває властивості професійної, яка формується в процесі професійного самовизначення. Педагогічна спрямованість є різновидом професійної спрямованості та відрізняється об'єктивно-предметним змістом.

Л. Гордон класифікує інтереси за спрямованістю та наводить таку систему: інтереси, які спрямовані на процес діяльності; інтереси, спрямовані на результат діяльності, та інтереси, спрямовані на процес і результат діяльності одночасно [3].

Максимальна ефективність становлення студента як фахівця досягається за наявності в нього як професійної, так і пізнавальної спрямованості інтересів, виражених в активному набутті досвіду, що має значення для професійної діяльності; а також постійної, стійкої, усвідомленої зацікавленості певною сферою.

Перевага професійної спрямованості інтересів виражається в прагненні оволодіти професією, випробувати теоретичні знання на практиці; інтерес до професії стійкий, але значення теоретичних знань для роботи недооцінюється. Діапазон інтересів звужений до професійного компонента, пізнавальна діяльність не привертає уваги.

Домінування пізнавального компонента в інтересах виявляється в прагненні опанувати способи пізнання, у широкому інтелектуальному кругозорі, теоретичній спрямованості знань (інтерес до науково-дослідної роботи); якщо інтерес до пізнавальної діяльності відрізняється глибиною та стійкістю, то усвідомлення їхньої практичної значущості не виникає. Діапазон інтересів звужений до пізнавального компонента.

При відсутності як професійної, так і пізнавальної спрямованості об'єкта, що цікавить, перебуває за межами професійної й пізнавальної діяльності, іноді виникає короткочасний інтерес до цікавих аспектів навчального процесу те, що не концентрується в конкретній сфері.

Долаючи труднощі, здійснюючи певні дії, характерні для обраного виду діяльності, людина пізнає саму діяльність, при цьому виявляється вольовий компонент структури особистості. При цьому інтерес до пізнання трансформується в інтерес як до процесу діяльності, так і до її результату. Професійний інтерес більшою мірою визначається інтересом до результату праці обраної діяльності. Наявність вольового компонента виявляється в активній участі курсанта в суб'єкт-суб'єктному освітньому процесі, у раціональному цілеспрямованому пошуку способів вирішення навчально-професійних завдань, що сприяють оволодінню професією.

Поєднання емоційного та вольового компонентів виступає найбільш продуктивним у діяльності людини. Водночас вольовий компонент слугує регулятором в емоційних переживаннях. З іншого боку, стійкий професійний інтерес, активізуючи всі психічні властивості особистості, сприяє вихованню вольових якостей особистості, допомагає подолати труднощі, визначити ціннісно-цільові орієнтири на певному етапі життєдіяльності курсанта – майбутнього офіцера.

Професійний інтерес є специфічним. У зв'язку з цим багато дослідників, відображаючи його особливості, виділяють у структурі професійного інтересу ще декілька компонентів.

В. Алексєєв, Л. Антипова, підкреслюючи специфічність професійного інтересу, виділяють змістовно-процесуальний компонент, відображаючий дієвий характер професійного інтересу. Цей компонент полягає в бажанні курсантів здобути знання та вміння, які відповідають кваліфікаційним вимогам для певної професійної діяльності та для вдосконалення професійної майстерності, а також для психологічної готовності виконувати всі навчальні та військові завдання.

У дослідженнях А. Мордовської додатково виділяється потребово-діяльнісний компонент як системоутворювальний у структурі професійного інтересу, при цьому підкреслюється прагнення курсантів не тільки суттєво ознайомитися з майбутньою професією, але й бажання "приміряти". Потреба в діяльності, бажання пізнати все самостійно є характерною рисою студентського віку. Позитивний вплив діяльності на становлення стійких інтересів підкреслював Б. Тєплов: "Залучаючи тих, хто навчається, в різні види діяльності, ми не тільки сприяємо диференціації інтересів, але й поступово впливаємо на формування професійного інтересу" [4]. Специфічність професійного інтересу полягає в тому, що до його структури входять потреби та спрямованість, що утворює потребнісно-діяльнісний компонент.

Висновки. Отже, професійна спрямованість, характеризуючи професійний інтерес, визначається на основі мотиваційно-цільового підґрунтя діяльності, де мотив виступає збудником останньої, а мета – кінцевим результатом, тобто тим, чого людина хоче досягти. Проблема інтересів у педагогіці є ключовою, оскільки саме вони активізують всі психічні процесі людини, спонукають її до постійного перетворення дійсності.

Література

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 279 с.
2. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических спосібностей / Н.В. Кузьмина. – Л., 1961. – 98 с.
3. Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса / Л.А. Гордон. – К. : Радянська школа, 1940. – 254 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.

АНОТАЦІЇ

Амеліна С.М. Мотивація і самомотивація у процесі формування культури професійного спілкування

У статті розглянуто мотиваційний компонент культури професійного спілкування. Запропоновано визначення рівнів сформованості культури професійного спілкування. Проаналізовано мотиви студентів і викладачів до підвищення рівня культури професійного спілкування.

Ключові слова: культура професійного спілкування, мотивація, самомотивація, студент.

Артеменко О.В. Концептуалізація понять "успіх", "успішність" у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

У статті проаналізовано поняття "успіх", "успішність", критерії успішності використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: успіх, успішність, інноваційні освітні технології, професійна підготовка.

Барліт О.О. Аксіологічний підхід у педагогіці як ефективний метод пізнання ціннісних аспектів громадянської освіти

У статті розглянуто основні завдання української громадянської освіти, пов'язані з реформуванням змісту освіти і необхідністю утвердження нової системи цінностей. Аналізується сучасна педагогічна методологія і практика з акцентуванням ролі аксіологічних (ціннісних) чинників. Доведено необхідність узгодження і гармонізації національних та загальнолюдських цінностей як сукупності принципів, на яких базується громадянська освіта.

Ключові слова: громадянська освіта, аксіологічний підхід, цінності, гуманізація, адаптація цінностей, педагогічна аксіологія.

Бикова В.А. Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі

У статті розкрито підходи науковців до організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; обґрунтовано модель організації процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Ключові слова: конкурентоспроможність, професійна підготовка, формування конкурентоспроможності.

Болдуєв М.В. Оцінювання якості вищої освіти: норми, критерії, характеристики, методи

Досліджено сутність норм, критеріїв якості та оцінювання якості вищої освіти в Україні. У контексті управління якістю проаналізовано характеристики для оцінювання якості вищої професійної освіти, основні типи випробувальних завдань та методів у системі засобів і технологій оцінної діяльності для студентів вищої школи.

Ключові слова: оцінювання якості вищої освіти, норми, характеристики, критерії, методи оцінювання якості вищої освіти, компетентнісний підхід.

Бондар О.В. Зміст і структура інформаційної культури менеджерів організацій

Проаналізовано зміст професійно-інформаційної діяльності сучасного менеджера організації. Розроблено авторську дефініцію інформаційної культури майбутнього менеджера.

Ключові слова: інформаційна культура, менеджери організацій.

Бондаренко С.В. Особливості формування професійного інтересу у студентів у науково-дослідній роботі

У статті висвітлено досвід формування професійного інтересу у науково-дослідній діяльності студентів.

Ключові слова: професійний інтерес, науково-дослідна робота, технічна творчість, науково-технічні конференції.

Буренко М.С. Перспективні шляхи визначення номенклатури фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів

Сформовано теоретичний базис для визначення ключових фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів. Подано у загальному вигляді методику визначення номенклатури фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів.

Ключові слова: фахова компетенція, тренер-викладач, номенклатура.

Вдовенко І.С. Змагальність і конкурентоспроможність у системі науково-теоретичних понять

У статті розглянуто основні поняття конкурентоспроможності та змагальності в системі професійно-технічної освіти. Також розглянуто роль науково-технічних понять та їх значення в освітній галузі.

Ключові слова: змагальність у системі професійно-технічної освіти, конкурентоспроможність, професійно-технічна освіта, науково теоретичні поняття.

Гаманюк В.А. Іншомовна освіта Німеччини як складова полікультурної освіти на тлі інтеграційних процесів

У статті зроблена спроба визначити сутність поняття “іншомовної” та “мовної” освіти для Німеччини у контексті історичного розвитку концепцій навчання мови та розглянуто основні підходи до іншомовної/мовної освіти на сучасному етапі з огляду на євроінтеграційні процеси та мультикультурний характер суспільства.

Ключові слова: іншомовна освіта, мовна освіта, концепції навчання мовам, полікультурна освіта, мовна увага, друга мова, німецька як друга мова.

Гриневич Л.М. Інституційне забезпечення моніторингу якості освіти в США

У статті проаналізовано американський досвід інституційного забезпечення моніторингу якості освіти на рівні штату та федеральному рівні. Зокрема, подано взаємодії різних інституцій при проведенні національного оцінювання освітнього прогресу (NAEP). Запропоновано рекомендації до моделі інституційного забезпечення моніторингу якості освіти в Україні.

Ключові слова: моніторинг якості освіти, інституційне забезпечення, рівні моніторингу.

Гурова Т.Ю. Результати дослідно-експериментальної роботи з виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору

У статті висвітлено основні положення щодо виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

Ключові слова: толерантність, толерантність молодшого школяра, модель виховання толерантності.

Гусельникова С.В. Організаційно-правове забезпечення професійної підготовки фахівців з міжнародного права

У статті проаналізовано відповідність організаційно-правового забезпечення професійної підготовки фахівців з міжнародного права потребам педагогічної практики та навчально-виховного процесу у ВНЗ України. У ході дослідження визначено правові та організаційні концепти вищої юридичної освіти в галузі міжнародного права та виділено актуальні потреби педагогічної практики в єдиних державних вимогах та стандартах щодо професійної підготовки фахівців з міжнародного права.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців з міжнародного права, правове забезпечення, організаційне забезпечення, потреби педагогічної практики.

Давидюк Н.Ю. Історико-теоретичні засади розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів

У статті проаналізовано історико-теоретичні засади процесу розвитку професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів, визначено його хронологічні періоди.

Ключові слова: історико-теоретичні засади, розвиток професійної компетентності, методисти позашкільних навчальних закладів.

Данченко І.О. Організаційно-педагогічні умови профілактики девіантної поведінки студентської молоді вищих навчальних закладів у процесі реалізації програми "Рівний рівному"

Статтю присвячено визначенню ефективних організаційно-педагогічних умов профілактики девіантної поведінки студентів вищих навчальних закладів; виявленню нових шляхів оптимізації превентивної діяльності; обґрунтуванню використання можливостей тренінгових і терапевтичних технологій у процесі реалізації програми "Рівний рівному" в роботі психологічної служби, що дає можливість підвищити ефективність профілактики девіантної поведінки студентської молоді вищого навчального технічного закладу.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактика девіантної поведінки, тренінгові та терапевтичні технології, програма "Рівний рівному".

Дмитренко Т.О., Яресько К.В. Сутнісні характеристики багатовимірної інтеграції як процесу в педагогічній системі вищої школи

У статті розглянуто основні теоретичні результати дослідження багатовимірної інтеграції в педагогічній системі вищої школи. Визначено сутнісні характеристики процесу інтеграції як засобу розвитку педагогічної науки на теоретичному, методологічному і практичному рівнях.

Ключові слова: багатовимірна інтеграція, процес, педагогічна система, сутнісна характеристика, мета, педагогічний принцип, зміст освіти.

Добродуб Є.З. Навички і знання, набуті майбутніми фахівцями фізичного виховання і спорту під час навчання у вищих навчальних закладах

У статті зроблено порівняльний аналіз результатів набутих знань з практичними навичками студентів – майбутніх спеціалістів з фізичного виховання і спорту, які вони повинні використовувати в практичній діяльності.

Ключові слова: фізичне виховання, спеціаліст, теоретичні знання, вміння, навички.

Дяченко М.Д. Розвиток творчої активності майбутнього журналіста крізь призму професійної самосвідомості студента

У статті висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські підходи до розуміння творчої активності особистості; окреслено специфіку журналістської самосвідомості; зроблено спробу визначити взаємозв'язок між розвитком творчої активності майбутнього журналіста і його професійною самосвідомістю.

Ключові слова: журналіст, особистість, професійна самосвідомість, розвиток, самореалізація, творча активність, творчість.

Єрмакова О.А. Спадкоємність шкільної і позашкільної освіти як оптимальна умова розкриття творчого потенціалу учнів (краєзнавчий аспект)

У статті проаналізовано й узагальнено форми та методи навчальної та позаурочної роботи з краєзнавства; прослідкован взаємозв'язок і спадкоємність між двома компонентами системи краєзнавчої освіти та виховання; розкрито специфіку й особливості прийомів краєзнавчої діяльності.

Ключові слова: шкільна освіта, позашкільна освіта, спадкоємність шкільної та позашкільної освіти, краєзнавство, творчий потенціал учнів.

Єрмоленко А.О. Комп'ютерна грамотність як складова загальноосвітньої та професійної компетентності майбутніх вчителів історії

У статті обґрунтовано необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сучасний освітній процес. Доведено думку, що комп'ютерна грамотність є компонентом не тільки загальноосвітньої, а й професійної компетентності майбутнього вчителя історії та необхідною умовою ефективності його професійно-педагогічної діяльності на сучасному етапі.

Ключові слова: ІКТ, комп'ютерні технології, комп'ютерна грамотність, комп'ютерна компетентність, базова ІКТ-компетентність, предметно орієнтована ІКТ-компетентність.

Захаріна Є.А. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи

У статті розглянуто питання формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи. Автор вказує, що формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності є невід'ємною складовою процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури для виконання позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Ключові слова: готовність, майбутні вчителі фізичної культури, позакласна та позашкільна оздоровчо-виховна робота.

Зінченко В.О. Тенденції розробки моделі фахівця

У статті розглянуто еволюцію підходів науковців до проблем розробки моделей фахівця, сутність та складники цих моделей, а також їх вплив на зміст й організацію процесу професійної підготовки фахівців.

Ключові слова: модель фахівця, модель діяльності, модель підготовки, модель фахівця-випускника, професіограма, психограма.

Знанецький В.Ю. Використання кейс-методу в процесі комунікативно орієнтованого навчання

У статті висвітлено окремі аспекти використання кейс-методу для навчання професійно орієнтованому спілкуванню. Цінність положень кейс-методу для методики викладання іноземної мови полягає в його здатності вирішувати цілу низку поставлених завдань. У статті доведено адекватність застосування методики аналізу ситуацій цілям навчання іншомовному професійно орієнтованому спілкуванню студентів спеціальностей "Менеджмент" та "Міжнародна економіка".

Ключові слова: методика аналізу ситуацій, професійно орієнтоване спілкування, навчання.

Іваницький О.І. Моделювання контексту педагогічної діяльності як засіб професійної підготовки майбутніх учителів

У статті запропоновано вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів шляхом моделювання контексту педагогічної діяльності.

Ключові слова: модель, педагогічне моделювання, контекстне навчання, професійна підготовка вчителя.

Іванова О.І. Самопроектування як невід'ємна складова самовдосконалення особистості

У статті проаналізовано поняття "самовдосконалення" як робота людини над собою, що розпочинається з перших роздумів про власну особистість, поведінку, відносини з іншими, якості. Вагомою складовою успіху та перебігу роботи над собою є "самопроектування" особистості як процес складання у свідомості образу власного "ідеального Я" та конкретних шляхів наближення до нього.

Ключові слова: самовдосконалення, самопізнання, самопроектування, “реальне Я”, “ідеальне Я”.

Кайдалова Л.Г. Сучасні педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців

У статті охарактеризовано сучасні педагогічні технології – модульна, інформаційно-комунікаційна, тренінгова, особистісно орієнтована, проблемного навчання. Висвітлено їх вплив на підготовку фахівців у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: педагогічна технологія, модульна технологія, інформаційно-комунікаційна технологія, тренінгова технологія, особистісно орієнтована технологія, технологія проблемного навчання.

Касьянова О.М. Експерт в освіті: основні характеристики, методи відбору та оцінювання

Стаття присвячена проблемам експертизи в освіті. Основна увага приділена обґрунтуванню сутнісних характеристик експертів, визначенню методів їх відбору та оцінювання. Висвітлено проблеми комплектування експертних груп та організації їх ефективної роботи. Наведено результати експериментальної роботи з визначеної проблеми.

Ключові слова: експерт, експертиза в освіті, методи відбору експертів, роль експерта, експертна група.

Коваленко В.О. Теоретико-методичні обмеження та можливості педагогічних технологій формування професіонального розуміння у ВНЗ

У статті розглянуто причини, які породжують проблему формування професіонального розуміння спеціалістів у ВНЗ. Запропоновано напрями усування цих причин і ліквідації проблеми.

Ключові слова: професіональне розуміння, природничонаукова парадигма, семіотичні проблеми, денотати, знаки-слова, знаки-концепти.

Кравченко В.М. Шляхи вдосконалення підготовки викладачів вищої школи в умовах модернізації освіти

У статті проведено аналіз напрямів підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Запропоновано шляхи удосконалення підготовки викладачів вищої школи в умовах модернізації освіти.

Ключові слова: викладач вищої школи, магістратура, аспірантура, післядипломна педагогічна освіта, корпоративне підвищення кваліфікації.

Кучумова Н. Досягнення і проблеми у процесах реформування вищої медичної освіти Німеччини

У статті розкрито особливості реформування системи вищої медичної освіти в Німеччині на сучасному етапі. Висвітлено основні напрями модернізації змістовних та організаційно-методичних засад процесу додипломної підготовки майбутніх лікарів та специфіку їх втілення у практику. Розглянуто проблемні питання сучасних модернізаційних процесів у німецькій системі вищої медичної освіти у контексті Болонського процесу.

Ключові слова: вища медична освіта Німеччини, реформування, альтернативний навчальний план, Болонський процес.

Левченко Я.Е. Психолого-педагогічні засади сутності поняття “спрямованість особистості”

У статті розглянуто поняття “спрямованість особистості”, що у своєму розвитку пройшло певні історичні етапи, визначено його істотні ознаки і властивості.

Ключові слова: ідеал, інтерес, мотив, нахил, особистість, потреба, світогляд, спрямованість.

Литвинова О.В. Подолання бар'єрів у діалогічному спілкуванні у процесі формування культури діалогу студентів аграрних ВНЗ

У статті запропоновано опис суб'єкта як утрудненого, так і неутрудненого спілкування, проаналізовано основні комунікативні бар'єри, розглянуто здатність суб'єкта спілкування до психологічного захисту з урахуванням індивідуально-психологічних і комунікативно-психологічних властивостей особистості.

Ключові слова: комунікативний бар'єр, діалогічне спілкування, культура діалогу, утруднене спілкування, неутруднене спілкування, суб'єкт спілкування, студент.

Любченко О.В. Тренінг як засіб формування професійно-комунікативних умінь майбутніх фахівців економічного профілю

У статті розкрито сутність феномену "тренінг", обґрунтовано доцільність використання тренінгів як засобів формування професійно-комунікативних умінь майбутніх економістів.

Ключові слова: тренінг, професійно-комунікативні уміння, фахівці економічного профілю.

Мальнєва О.В. Суть педагогічного спілкування

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено суть поняття "педагогічне спілкування", його специфіку, соціальну роль та функції.

Ключові слова: педагогічне спілкування, функції педагогічного спілкування.

Манохіна І.В. Сирітство як науково-теоретична категорія

У статті верифіковано та обґрунтовано науково-теоретичну категорію "сирітство"; розкрито підходи науковців до сутності цього феномену; дано визначення термінологічних понять "діти-сироти", "діти, позбавлені батьківського піклування", "соціальні сироти".

Ключові слова: соціальний педагог, сирітство, діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування.

Маркіна Л.Л. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу

У статті розкрито дидактичний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо активізації пізнавальної діяльності студентів, розглянуто структуру й основні принципи побудови модульної програми як основного дидактичного засобу активізації навчання, обґрунтовано дидактичну цінність самостійної роботи з позиції забезпечення максимально можливої активності студентів.

Ключові слова: кредитно-модульна система організації навчального процесу, технологія модульного навчання, модульна програма, самостійна робота, активізація пізнавальної діяльності студентів.

Маслюк Л.П. Комунікативно-когнітивний принцип у навчанні другої іноземної мови

У статті визначено шляхи розробки методики вживання компенсаторних знань у навчанні французької як другої іноземної мови. Охарактеризовано загальні принципи, які діють у будь-якій діяльності іноземною мовою.

Ключові слова: компенсаторні можливості, рефлексія, когнітивний аспект, автентичні тексти, інтерференція.

Медведєва О.Р. Естетичне виховання студентів як один із напрямів роботи в педагогічних ВНЗ

Стаття присвячена проблемі естетичного виховання студентів як одному з напрямів роботи у педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: естетичне виховання, студент, образотворче мистецтво, художня культура.

Мелюхина Н.Є. Формування готовності магістрів з педагогіки вищої школи до роботи в системі дистанційного навчання засобами проектної гри

У статті визначено особливості використання проектних ігор з метою формування готовності магістрів з педагогіки вищої школи до роботи у системі дистанційного навчання. Розкрито методологічні принципи, мету, етапи та результати використання проектних ігор у системі підготовки магістрантів до роботи у системі дистанційного навчання.

Ключові слова: гра, проектна гра, проект, проектування, рефлексія, готовність.

Морохов Г.О. Інформаційно-комунікаційне середовище як засіб мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів організацій

У статті розглянуто інформаційно-комунікаційне середовище як засіб мультимедійної підготовки майбутніх менеджерів організацій.

Ключові слова: інформаційне середовище, мультимедіа, професійна підготовка, менеджери організацій.

Мусаєв К.Ф. Особливості категорії "здібності" в психології і педагогіці

Розглянуто психологічні та педагогічні аспекти особливостей категорії "здібностей", визначено теорії походження та сутності здібностей, їх типологія й підходи. Досліджено сучасні психолого-педагогічні проблеми пошуку здібностей учнів основної школи в позашкільній діяльності.

Ключові слова: категорія "здібності", теорія походження здібностей, сутність здібностей, особистісно діяльнісний підхід до вивчення здібностей.

Наумова І.І. Педагогічні умови становлення професійної й особистісної ідентичності майбутніх учителів

Сучасна вища освіта стає каталізатором самостійного переходу суб'єкта від стратегії споглядання самого себе до самореалізації. Тому проблема становлення ідентичності в процесі особистісного й професійного розвитку (професійна ідентичність) стає актуальною.

Ключові слова: самореалізація, професійна ідентифікація, ідентичність, Я-концепція.

Ніколенко Л.М. Сутність комунікаційного потенціалу як педагогічного феномену

У статті розглянуто сутність комунікаційного потенціалу як педагогічного феномену. На основі теоретичного аналізу наукових праць визначено сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену та перспективи щодо його всебічного вивчення.

Ключові слова: потенціал, комунікація, можливість, психологічні якості та здібності, міжособистісна взаємодія.

Пизіна Є.В. Поняття перекладацької компетенції у зарубіжних науково-педагогічних виданнях

У статті викладено погляд зарубіжних науковців відносно поняття перекладацької компетенції й наведено визначення цього поняття, які зустрічаються в зарубіжних науково-педагогічних виданнях. Особливу увагу приділено різним підходам до моделювання перекладацької компетенції й виділенню її структури.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, перекладацька компетенція, перекладацька діяльність, перекладач, мова оригіналу/перекладу.

Писаренко О.М. Шляхи підвищення якості полікультурної освіти студентів ВТНЗ у процесі вивчення іноземної мови

У статті досліджено поняття полікультурної освіти, уточнюється його суть, а також з'ясовуються шляхи її запровадження, зокрема вплив курсу іноземної мови на полікультурну освіту студентів ВТНЗ.

Ключові слова: полікультурна освіта, діалог культур, загальнопланетарне мислення.

Погромська Г.І. Соціально-педагогічна робота із сім'єю як превенція девіантної поведінки дітей та підлітків

У статті підкреслено значущість сім'ї як соціального інституту, наголошено на актуальності соціально-педагогічної роботи із сім'єю з метою запобігання девіантній поведінці дітей та підлітків. Розглянуто негативні тенденції та чинники, що знижують виховний потенціал сім'ї. Проаналізовано соціально-профілактичну роботу як один з основних напрямів соціально-педагогічної роботи із сім'єю з метою запобігання девіантній поведінці дітей та підлітків.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, сім'я, девіантна поведінка.

Полубоярина І.І. Філософія музики як методологічна основа дослідження проблеми музично обдарованих студентів

У статті розглянуто роль філософії музики стосовно проблеми професійної підготовки музично обдарованих студентів; розкрито підхід до музики як до трьохрівневого звукового утворення.

Ключові слова: філософія музики, професійна підготовка музично обдарованих студентів, О.Ф. Лосєв.

Понікаровська С.В. Психологічна сутність розвитку професійності викладача вищої школи

У статті визначено психологічну сутність розвитку професійності викладача вищої школи, яка складається, перш за все, з підвищення ефективності багатоаспектної професійно-педагогічної діяльності, визначенні її змісту та значення у контексті життєдіяльності.

Ключові слова: професійність, професійна компетентність, індивідуальність, внутрішні резерви, ефективність.

Приходько Т.П. Компоненти сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів вищої школи

Статтю присвячено актуальним питанням професійної підготовки майбутніх викладачів. Висвітлено проблему формування у студентів культури педагогічного спілкування. Запропонована у статті система роботи спрямована на формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів вищої школи, на оволодіння ними культурою спілкування. Розглянуто взаємозв'язки між поняттями "культура спілкування" і "культура педагогічного спілкування", шляхи вдосконалення мовленнєвих здібностей у майбутніх викладачів.

Ключові слова: спілкування, культура спілкування, культура педагогічного спілкування.

Продайко М.Ю. Ігрові технології на уроках математики

У статті обґрунтовано значення ігрових технологій як найпростішого способу активізації пізнавальної активності учнів, умови ефективності використання на уроці.

Ключові слова: гра, учні, технологія, процес навчання, особистість.

Прусак В.Ф. Система неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера: когнітивний аспект

У статті подано теоретичне обґрунтування когнітивного аспекту наскрізної екологічної підготовки майбутнього дизайнера. Висвітлено зміст екологічних знань у системі неперервної наскрізної екологічної підготовки магістрів спеціальності "Дизайн" напряму "Мистецтво".

Ключові слова: система підготовки, майбутній дизайнер, наскрізна програма, екологічні знання, когнітивний аспект.

Пустолякова Л.М. Теоретичний аналіз впливу професійно-прикладної фізичної підготовки на формування професійних якостей майбутнього фахівця

У статті проаналізовано вплив професійно-прикладної фізичної підготовки учнів на формування професійних якостей майбутнього фахівця та визначено, що фізичне виховання, зокрема у профільних ліцеях, має своїми специфічними засобами вирішувати питання підготовки фахівця-професіонала.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичний розвиток, професійно-прикладна фізична підготовка, профільний ліцей.

Резунова О.С. Формування крос-культурної компетентності в процесі міжнародного спілкування

У статті розкрито значення міжнародного спілкування для формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. Проаналізовано сучасні міжнародні програми стажування та організацію обміну виробничим досвідом для студентів та викладачів аграрного напряму.

Ключові слова: глобалізація, крос-культурна компетентність, міжнародне спілкування, виробнича практика.

Реутова В.В. Розвиток інформаційної культури вчителів економіки в системі післядипломної освіти як педагогічна проблема

Висвітлено актуальність проблеми розвитку інформаційної культури вчителів економіки у післядипломній освіті. Визначено перспективні напрями науково-дослідної роботи, спрямованої на розвиток інформаційної культури вчителів економіки у післядипломній освіті.

Ключові слова: інформаційна культура, післядипломна педагогічна освіта, вчителі економіки.

Рябко І.В. Моральна діяльність як форма професійної поведінки державних службовців

У статті розглянуто моральну діяльність як форму поведінки державних службовців з погляду моральних відносин, які породжує організація спільної праці, та відповідності професійної діяльності моральним критеріям. Проаналізовано умови виникнення моральної діяльності в системі професійних відносин. Розкрито внутрішні та зовнішні чинники моральної діяльності державних службовців.

Ключові слова: державна служба, моральна діяльність, професійні відносини, професійна етика.

Самсонова О.О. Фасилітація як засіб формування позитивного освітнього середовища в післядипломній педагогічній освіті

У статті розкрито та проаналізовано сутність поняття “фасилітація” та його особливості у післядипломній педагогічній освіті. Визначено фасилітаційну взаємодію в навчально-виховному процесі як спосіб реалізації соціальної ситуації розвитку особистих новоутворень.

Ключові слова: фасилітація, фасилітуюча позиція, фасилітаційна взаємодія, саморозвиток, самовдосконалення.

Сидоренко-Ніколашина О.Л. Деякі педагогічні аспекти застосування сучасних комп’ютерних технологій у процесі навчання

У статті здійснено короткий огляд сучасних комп’ютерних технологій, проаналізовано доцільність і результативність їхнього ефективного застосування в процесі навчання.

Ключові слова: комп’ютерні технології, комп’ютерні системи навчання, електронна освіта, електронний підручник, веб-технології.

Сопнєва Н.Б. Суть, структура та особливості навчальної етичної діяльності

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто суть, структуру та особливості навчальної етичної діяльності за допомогою визначення таких понять, як:

етика, мораль, моральність, моральна культура, моральна поведінка, моральне виховання, моральні почуття, етичні дії, етичні ставлення, етична поведінка, педагогічна етика тощо.

Ключові слова: навчальна етична діяльність, етика, моральна культура, моральне виховання, етична поведінка, педагогічна етика.

Статьєв С.І. Відчуття ритму – одна зі складових танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку

У статті розглянуто відчуття ритму як однієї зі складових танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку. Доведено, що показники розвитку відчуття ритму у глухих дітей 6–10 років значно менші порівняно з однолітками без слухової патології. Встановлено, що є потреба в розробці методичних рекомендацій щодо формування танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: відчуття ритму, глухі діти, ритм.

Стукало О.А. Навчання професійного спілкування студентів аграрних вищих навчальних закладів

У статті розглянуто деякі аспекти методики навчання професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ. Проаналізовано шляхи й особливості набуття студентами комунікативної компетентності.

Ключові слова: професійне спілкування, методика навчання, комунікативна компетентність, студент.

Сущенко Л.О. Теорія розвитку й тенденції сучасної науки в Україні

У статті проаналізовано теоретичні аспекти розвитку та тенденції сучасної науки в Україні. Обґрунтовано підвищення ролі науки в суспільстві, зростання її соціального престижу.

Ключові слова: наука, розвиток науки, тенденції сучасної науки.

Сущенко Т.І. Концептуальні засади оновлення й модернізації системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи

У статті висвітлено концептуальні підходи до модернізації та оновлення системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи

Ключові слова: система підготовки та підвищення кваліфікації, викладач вищої школи.

Темченко О.В. Кваліметрична модель творчого потенціалу вчителя

У статті розглянуто проблеми розвитку творчого потенціалу вчителя, вимірювання його рівня шляхом використання методів кваліметрії.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, кваліметрія.

Трофімук К.В. Концепти культури спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

У статті розкрито й охарактеризовано концепти культури спілкування майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Ключові слова: концепти культури спілкування, фахівці готельно-ресторанної справи, культура спілкування, комунікативна культура.

Трубнікова Ю.О. Інтеграція елементів крос-культурної комунікації в навчальний процес як ефективний механізм розширення запасу соціально-економічної лексики студентів

У статті розглянуто інтеграцію елементів крос-культурної комунікації у навчальний процес як ефективний механізм розширення запасу соціально-економічної лексики. На основі теоретичного аналізу наукових праць визначено сутність крос-культурної комунікації, її роль у процесі інтеграції в освітній простір, а також напрями використання крос-культурної комунікації як ефективного механізму розширення словникового запасу майбутнього фахівця.

Ключові слова: крос-культурна комунікація, інтеграція, соціально-економічна лексика, елемент, комунікативна компетентність, словарний запас.

Філатова Л.С. Імідж як предмет наукового дослідження в різних галузях наукових знань

У статті проаналізовано актуальність розробки цілісної концепції іміджу, розглянуто стан вивчення дефініції "імідж" у різних галузях наукових знань. Особливу увагу приділено розгляду психологічних, політологічних, соціологічних, етичних, естетичних аспектів означеної категорії та з'ясовано, що феномен "імідж" за своїм змістом є складним, багатогранним та неоднозначним. Наявні недостатня вивченість, міждисциплінарність цього явища.

Ключові слова: імідж, іміджелогія, public relations.

Хатунцева С.М. Суть і зміст індивідуалізації та диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто поняття "індивідуалізація" та "диференціація" навчання на основі різних підходів, пов'язаних з теорією індивідуального стилю діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей як педагога, так і тих, хто навчається.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація навчання.

Хомяк Л.В. Сутнісно-змістовна характеристика професійно значущих якостей менеджера

У статті розкрито сутнісно-змістовну характеристику професійно значущих якостей менеджера та виявлено професійні якості, які сприяють успішній управлінській діяльності.

Ключові слова: менеджер, професійні вимоги, особистість професіонала, професійно значущі якості, управлінська діяльність.

Цапова С.Г. Формування когнітивного компонента економічної культури майбутніх фахівців економічного профілю

У статті розглянуто психолого-педагогічні засади формування когнітивного компонента економічної культури учнів профільних шкіл. Зокрема, встановлено, що когнітивний компонент економічної культури учнів може ефективно формуватися тільки за умови включення учнів до самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: економічна культура, когнітивний компонент, психолого-педагогічні засади, економіко-математичне моделювання.

Ципіна Д.С. Факторний підхід до обґрунтування необхідності формування риторичної компетентності професійного спрямування у студентів економічних ВНЗ

У статті на основі розгорнутого факторного підходу розглянуто дію об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського факторів. Визначено основні суперечності, які склалися під їх впливом. Встановлено наявний рівень володіння риторичною компетентністю студентами ВНЗ економічного профілю та обґрунтовано необхідність її формування.

Ключові слова: фактор, факторний підхід, комунікація, риторична компетентність, суперечність.

Черепєхіна О.А. Психолого-педагогічний інструментарій діагностики сформованості професіоналізму майбутніх психологів

У статті розглянуто актуальні питання дослідження рівня сформованості професіоналізму майбутніх фахівців з психології. Обґрунтовано необхідність розробки та підбору відповідних інструментів діагностики компонентів формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: сформованість професіоналізму, професіоналізм, психолог, професійна діагностика.

Черкашин А.І. Сучасний стан організації виховної роботи з курсантами у вищих навчальних закладах МВС України

У статті проаналізовано напрями та форми організації виховної роботи з курсантами у вищих навчальних закладах МВС України, причини звільнення молодих фахівців в органах внутрішніх справ. Визначено, що існують певні недоліки у формуванні психолого-педагогічної готовності майбутніх працівників органів внутрішніх справ до умов професійної діяльності, подоланню яких буде слугувати розробка нових професійно орієнтованих форм та методів виховання курсантів вищих навчальних закладів МВС України.

Ключові слова: виховна робота, напрями виховання, курсанти, вищі навчальні заклади МВС України, працівники органів внутрішніх справ.

Черкашина Ж.В. Особливості самостійної роботи студентів-іноземців підготовчого факультету

У статті розглянуто сутність самостійної роботи студентів та особливості організації й контролю самостійної роботи іноземних студентів підготовчого факультету на прикладі вивчення російської мови як іноземної.

Ключові слова: самостійна робота студентів, форми позааудиторної роботи, самостійна робота іноземних студентів, навчально-методичне забезпечення самостійної роботи.

Шаповал О.А. Розвиток професійного інтересу курсантів у процесі пізнавальної діяльності

У статті розглянуто особливості пізнавального інтересу особистості та приділено увагу розвитку професійного інтересу курсантів у процесі їхньої пізнавальної діяльності.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, професійний інтерес, пізнавальна діяльність, курсанти.

Штефан Л.В. Методика відбору експертів для дослідження інноваційних процесів в освіті

У статті розглянуто підходи до розробки процедури вибору експертів для проведення експертизи інноваційних процесів в освіті. Запропоновано комбінований метод, який передбачає поєднання методу самооцінки та оцінки кандидата в експерти іншими фахівцями.

Ключові слова: відбір, експерт, експертиза, кандидат в експерти, оцінка, профіль експерта, самооцінка, якості експерта.

Янжула О.В. Сучасність крізь призму полікультурної освіти

Статтю присвячено розгляду питання полікультурної освіти в сучасному світі. Розглянуто витоки полікультурності, особливості тлумачення поняття “культурні цінності” та на основі аналізу наукової літератури запропоновано авторське визначення цього терміна; визначено два основних складники полікультурної освіти – національна культура та культурні цінності.

Ключові слова: культура, цінності, культурні цінності, міжкультурні контакти, полікультурна освіта, картина світу.

АННОТАЦИИ

Амелина С.М. Мотивация и самомотивация в процессе формирования культуры профессионального общения

В статье рассмотрен мотивационный компонент культуры профессионального общения. Предложены определения уровней сформированности культуры профессионального общения. Проанализированы мотивы студентов и преподавателей к повышению уровня культуры профессионального общения.

Ключевые слова: культура профессионального общения, мотивация, самомотивация, студент.

Артеменко О.В. Концептуализация понятий “успех”, “успешность” в современных психолого-педагогических исследованиях

В статье проанализированы понятия “успех”, “успешность”, критерии успешности использования инновационных технологий в профессиональной подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: успех, успешность, инновационные образовательные технологии, профессиональная подготовка.

Барлит О.А. Аксиологический подход в педагогике как эффективный метод познания ценностных аспектов гражданского образования

В статье рассматриваются основные задачи украинского гражданского образования, связанные с реформированием содержания образования и необходимостью утверждения новой системы ценностей. Анализируется современная педагогическая методология и практика с акцентированием роли аксиологических (ценностных) аспектов. Обосновывается необходимость согласования и гармонизации национальных и общечеловеческих ценностей как совокупости принципов, на которых основывается гражданское образование.

Ключевые слова: гражданское образование, аксиологический подход, ценности, гуманизация, адаптация ценностей, педагогическая аксиология.

Болдуев М.В. Оценивание качества высшего образования: нормы, критерии, характеристики, методы

Исследуются сущность норм, критериев качества и оценки качества высшего образования в Украине. В контексте управления качеством анализируются характеристики для оценивания качества высшего профессионального образования, основные типы испытательных заданий и методов в системе средств и технологий оценочной деятельности для студентов высшей школы.

Ключевые слова: оценивание качества высшего образования, нормы, характеристики, критерии, методы оценки качества высшего образования, компетентностный подход.

Бондаренко С.В. Особенности формирования профессионального интереса у студентов в научно-исследовательской работе

В статье представлен опыт работы по формированию профессионального интереса у студентов в процессе научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: профессиональный интерес, научно-исследовательская деятельность, техническое творчество, научно-технические конференции.

Бондарь О.В. Содержание и структура информационной культуры менеджеров организаций

Проанализировано содержание профессионально-информационной деятельности современного менеджера организации. Разработана авторская дефиниция информационной культуры будущего менеджера.

Ключевые слова: информационная культура, менеджеры организаций.

Буренко М.С. Перспективные пути определения номенклатуры профессиональных компетенций будущих тренеров-преподавателей

Сформирован теоретический базис для определения ключевых профессиональных компетенций будущих тренеров-преподавателей. Представлена в общем виде методика определения номенклатуры профессиональных компетенций будущих тренеров-преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, тренер-преподаватель, номенклатура.

Быкова В.А. Формирование конкурентоспособности будущих специалистов в высшем учебном заведении

В статье раскрыты подходы ученых к организации процесса формирования конкурентоспособности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки; обоснована модель организации процесса формирования конкурентоспособности будущих специалистов в вузе.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональная подготовка, формирование конкурентоспособности.

Вдовенко И.С. Соревновательность и конкурентоспособность в системе научно-теоретических понятий

В статье рассмотрены основные понятия конкурентоспособности и соревновательности в системе профессионально-технического образования. Также рассмотрена роль научно-технических понятий и их значение в образовательной сфере.

Ключевые слова: соревновательность в системе профессионально-технического образования, конкурентоспособность, профессионально-техническое образование, научно теоретические понятия.

Гаманюк В.А. Иноязычное образование Германии как компонент поликультурного образования на фоне интеграционных процессов

В статье сделана попытка определить суть понятия “иноязычное” и “языковое” образование для Германии в контексте исторического развития концепций обучения языку и рассмотреть основные подходы к иноязычному/языковому образованию на современном этапе с учетом евроинтеграционных процессов и мультикультурного характера общества.

Ключевые слова: иноязычное образование, языковое образование, концепции обучения языкам, поликультурное образование, чувство языка, второй язык, немецкий как второй язык.

Гриневич Л.М. Институциональное обеспечение мониторинга качества образования в США

В статье проанализированы американский опыт институционального обеспечения мониторинга качества образования на уровне штата и федеральном уровне. В частности, представлены взаимодействия различных институтов при проведении национального оценивания образовательного прогресса (NAEP). Предложены рекомендации к модели институционального обеспечения мониторинга качества образования в Украине.

Ключевые слова: мониторинг качества образования, институциональное обеспечение, уровни мониторинга.

Гурова Т.Ю. Результаты опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности младших школьников в условиях поликультурного образовательного пространства

В статье освещены основные положения относительно воспитания толерантности младших школьников в условиях поликультурного образовательного пространства.

Ключевые слова: толерантность, толерантность младшего школьника, модель содержания толерантности.

Гусельникова С.В. Организационно-правовое обеспечение профессиональной подготовки специалистов по международному праву

В статье проанализировано соответствие организационно-правового обеспечения профессиональной подготовки специалистов международного права потребностям педагогической практики и учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях Украины. В ходе исследования были определены правовые и организационные концепты высшего юридического образования в области международного права и выделены актуальные потребности педагогической практики в единых государственных требованиях и стандартах в контексте профессиональной подготовки специалистов международного права.

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалистов по международному праву, правовое обеспечение, организационное обеспечение, потребности педагогической практики.

Давидюк Н.Ю. Историко-теоретические основы развития профессиональной компетентности методистов внешкольных образовательных учреждений

В статье проанализированы историко-теоретические основы процесса развития профессиональной компетентности методистов внешкольных образовательных учреждений, определены его хронологические периоды.

Ключевые слова: историко-теоретические основы, развитие профессиональной компетентности, методисты внешкольных образовательных учреждений.

Данченко И.А. Организационно-педагогические условия профилактики девиантного поведения студенческой молодежи высших учебных заведений в процессе реализации программы “Равный равному”

В статье определены эффективные условия организационно-педагогических условий профилактики девиантного поведения студентов высших учебных заведений; выявлено новые пути оптимизации превентивной деятельности; обосновано использования возможностей тренинговых и терапевтических технологий в процессе реализации программы “Равный равному” в работе психологической службы, что является условием эффективной профилактики девиантного поведения студентов вуза.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, тренинговые и терапевтические технологии, программа “Равный равному”.

Дмитренко Т.А., Яресько Е.В. Сущностные характеристики многомерной интеграции как процесса в педагогической системе высшей школы

В статье рассматриваются основные теоретические результаты исследования многомерной интеграции в педагогической системе высшей школы. Определены сущностные характеристики процесса интеграции как средства развития педагогической науки на теоретическом, методологическом и практическом уровнях.

Ключевые слова: многомерная интеграция, процесс, педагогическая система, сущностная характеристика, цель, педагогический принцип, содержание образования.

Добродуб Е.З. Навыки и знания, приобретенные будущими специалистами физического воспитания и спорта во время обучения в высших учебных заведениях

В статье выполнен сравнительный анализ результатов приобретенных знаний с практическими навыками студентов – будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту, которые они должны использовать в практической деятельности.

Ключевые слова: физическое воспитание, специалист, теоретические знания, умения, навыки.

Дяченко М.Д. Развитие творческой активности будущего журналиста сквозь призму профессионального самосознания студента

В статье отражены философские, педагогические, психологические и журналистские подходы к пониманию творческой активности личности; очерчена специфика

журналистского самосознания; сделана попытка определить взаимосвязь между развитием творческой активности будущего журналиста и его профессиональным самосознанием.

Ключевые слова: журналист, личность, профессиональное самосознание, развитие, самореализация, творческая активность, творчество.

Ермакова О.А. Преемственность школьного и внешкольного образования как оптимальное условие раскрытия творческого потенциала учащихся (краеведческий аспект)

В статье анализируются и обобщаются формы и методы учебной и внеурочной работы по краеведению, прослеживается взаимосвязь и преемственность между двумя компонентами системы краеведческого образования и воспитания, раскрываются специфика и особенности приемов краеведческой деятельности.

Ключевые слова: школьное образование, внешкольное образование, преемственность школьного и внешкольного образования, краеведение, творческий потенциал учащихся.

Ермоленко А.О. Компьютерная грамотность как составляющая часть общеобразовательной и профессиональной компетентности будущих учителей истории

В статье обосновывается необходимость внедрения информационных технологий в современный образовательный процесс. Обосновывается мнение, что компьютерная грамотность является компонентом не только общеобразовательной, но и профессиональной компетенции будущего учителя истории и необходимым условием эффективности его профессионально-педагогической деятельности на современном этапе.

Ключевые слова: ИКТ, компьютерные технологии, компьютерная грамотность, компьютерная компетентность, базовая ИКТ-компетентность, предметно ориентированная ИКТ-компетентность.

Захарина Е.А. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к внеклассной и внешкольной оздоровительно-воспитательной работе

В статье рассматриваются вопросы формирования готовности будущих учителей физической культуры к внеклассной и внешкольной оздоровительно-воспитательной работе. Автор указывает, что формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности является неотъемлемой составляющей процесса профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры для выполнения внеклассной и внешкольной оздоровительно-воспитательной работы.

Ключевые слова: готовность, будущие учителя физической культуры, внеклассная и внешкольная оздоровительно-воспитательная работа.

Зинченко В.О. Тенденции разработки модели специалиста

В статье рассмотрена эволюция подходов ученых к проблеме разработки модели специалиста, сущность и составляющие этих моделей, влияние на содержание и организацию процесса профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: модель специалиста, модель деятельности, модель подготовки, модель специалиста-выпускника, профессиограмма, психограмма.

Знанецкий В.Ю. Использование кейс-метода в процессе коммуникативно ориентированного обучения

В статье освещаются отдельные аспекты использования кейс-метода для обучения профессионально ориентированному общению. Ценность положений кейс-метода для методики преподавания иностранного языка заключается в его способности решать целый ряд поставленных задач. В статье доказывается адекватность применения методики анализа ситуаций целям обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов специальностей “Менеджмент” и “Международная экономика”.

Ключевые слова: методика анализа ситуаций, профессионально ориентированное общение, обучение.

Иваницкий А.И. Моделирование контекста педагогической деятельности как средство профессиональной подготовки будущего учителя

В статье предлагается усовершенствование профессиональной подготовки будущих учителей путем моделирования контекста педагогической деятельности.

Ключевые слова: модель, педагогическое моделирование, контекстное обучение, профессиональная подготовка учителя.

Иванова О.И. Самопроектирование как неотъемлемая составляющая самосовершенствования личности

В статье проанализировано понятие “самосовершенствование” как работа человека над собой, которая начинается с первых размышлений про характеристики своего “Я”, поведение, отношения, качества. Важной составляющей успешного протекания работы над собой является процес “самопроектирования”, который заключается в составлении в сознании образа “совершенного Я” и конкретных путей его достижения.

Ключевые слова: самосовершенствование, самопознание, самопроектирование, “реальное Я”, “идеальное Я”.

Кайдалова Л.Г. Современные педагогические технологии в профессиональной подготовке будущих специалистов

В статье охарактеризованы современные педагогические технологии – модульная, информационно-коммуникационная, тренинговая, личностно ориентированная, проблемного обучения. Освещено их влияние на подготовку специалистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогическая технология, модульная технология, информационно-коммуникационная технология, тренинговая технология, личностно ориентированная технология, технология проблемного обучения.

Касьянова Е.Н. Эксперт в образовании: основные характеристики, методы отбора и оценивания

Статья посвящена проблемам экспертизы в образовании. Основное внимание уделено сущностным характеристикам экспертов, определению методов их выбора и оценивания. Освещены проблемы комплектования экспертных групп и организации их эффективной работы. Приведены результаты экспериментальной работы по данной проблеме.

Ключевые слова: эксперт, экспертиза в образовании, методы отбора экспертов, роль эксперта, экспертная группа.

Коваленко В.А. Теоретико-методические ограничения и возможности педагогических технологий формирования профессионального понимания в вузах

В статье рассмотрены причины, порождающие проблему формирования профессионального понимания. Предлагаются направления устранения причин и ликвидации проблемы.

Ключевые слова: профессиональное понимание, естественнонаучная парадигма, семиотические проблемы, денотаты, знаки-слова, знаки-концепты.

Кравченко В.М. Пути усовершенствования подготовки преподавателей высшей школы в условиях модернизации образования

В статье проведен анализ направлений подготовки и повышения квалификации научно педагогических работников. Предложены пути усовершенствования подготовки преподавателей высшей школы в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, магистратура, аспірантура, последипломное педагогическое образование, корпоративное повышение квалификации.

Кучумова Н. Достижения и проблемы в процессах реформирования высшего медицинского образования Германии

В статье раскрываются особенности реформирования системы высшего медицинского образования в Германии на современном этапе. Отражены основные направления модернизации содержательных и организационно-методических основ процесса додипломной подготовки будущих врачей и специфика их воплощения в практику. Рассмотрены проблемные вопросы современных модернизационных процессов в немецкой системе высшего медицинского образования в контексте Болонского процесса.

Ключевые слова: высшее медицинское образование Германии, реформирование, альтернативный учебный план, Болонский процесс.

Левченко Я.Е. Психолого-педагогические основы сущности понятия "направленность личности"

В статье рассматривается понятие "направленность личности", развитие которого проходило определенные исторические этапы, определяются его существенные признаки и свойства.

Ключевые слова: идеал, интерес, мотив, склонность, личность, потребность, мировоззрение, направленность.

Литвинова Е.В. Преодоление барьеров в диалогическом общении в процессе формирования культуры диалога студентов аграрных вузов

В статье предлагается описание субъекта как усложненного, так и неусложненного общения, проанализированы основные коммуникативные барьеры, рассмотрена способность субъекта общения в психологической защите с учетом индивидуально-психологических и коммуникативно-психологических свойств личности.

Ключевые слова: коммуникативный барьер, диалогическое общение, культура диалога, усложненное общение, неусложненное общение, субъект общения, студент.

Любченко О.В. Тренинг как средство формирования профессинально-коммуникативных умений специалистов экономического профиля

В статье раскрыта сущность феномена "тренинг", обоснована целесообразность использования тренингов как средства формирования профессинально-коммуникативных умений специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: тренинг, профессинально-коммуникативные умения, специалисты экономического профиля.

Мальнева О.В. Сущность педагогического общения

В статье на основе анализа научной литературы определена сущность понятия "педагогическое общение", его специфика, социальная роль и функции.

Ключевые слова: педагогическое общение, функции педагогического общения.

Манохина И.В. Сиротство как научно-теоретическая категория

В статье верифицирована и теоретически обоснована научно-теоретическая категория "сиротство"; раскрыты подходы ученых к сущности этого феномена; дано определение терминологических понятий "дети-сироты", "дети, лишенные родительской опеки", "социальные сироты".

Ключевые слова: социальный педагог; сиротство; дети-сироты; дети, лишенные родительской опеки.

Маркина Л.Л. Активизация познавательной деятельности студентов в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса

В статье раскрывается дидактический потенциал кредитно-модульной системы организации учебного процесса, рассмотрены структура и основные принципы построения модульной программы как основного дидактического средства активизации познавательной деятельности студентов, обосновывается дидактическая ценность само-

стоятельной работы с позиций обеспечения максимально возможной активности студентов.

Ключевые слова: кредитно-модульная система организации учебного процесса, технология модульного обучения, модульная программа, самостоятельная работа, активизация познавательной деятельности студентов.

Маслюк Л.П. Коммуникативно-когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку

В статье определены пути разработки методики употребления компенсаторных знаний в обучении французскому как второму иностранному языку. Охарактеризованы общие принципы, которые действуют в любой деятельности на иностранном языке.

Ключевые слова: компенсаторные возможности, рефлексия, когнитивный аспект, аутентичные тексты, интерференция.

Медведева Е.Р. Эстетическое воспитание студентов как одно из направлений работы в педагогических вузах

Статья посвящена проблеме эстетического воспитания студентов как одному из направлений работы в педагогических вузах.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, студент, изобразительное искусство, художественная культура.

Мелюхина Н.Е. Формирование готовности магистров педагогики высшей школы к работе в системе дистанционного обучения средствами проектной игры

В статье определены особенности использования проектных игр в целях формирования готовности педагогов высшей школы к работе в системе дистанционного обучения. Раскрыты методологические принципы, цель, этапы и результаты использования проектных игр в системе подготовки магистрантов к работе в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова: игра, проектная игра, проект, проектирование, рефлексия, готовность.

Морохов Г.О. Информационно-коммуникационная среда как средство мультимедийной подготовки будущих менеджеров организаций

В статье рассматривается информационно-коммуникационная среда как средство мультимедийной подготовки будущих менеджеров организаций.

Ключевые слова: информационная среда, мультимедиа, профессиональная подготовка, менеджеры организаций.

Мусаев К.Ф. Особенности категории “способности” в психологии и педагогике

Рассмотрены психологические и педагогические аспекты особенностей категории “способности”, определены теории происхождения и сущность способностей, их типология и подходы. Исследованы современные психолого-педагогические проблемы поиска способностей учеников основной школы во внешкольной деятельности.

Ключевые слова: категория “способности”, теория происхождения способностей, сущность способностей, личностно деятельностный подход к изучению способностей.

Наумова И.И. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности будущих учителей

Современное высшее образование становится катализатором самостоятельного перехода субъекта от стратегии созерцания самого себя до самореализации. Поэтому проблема становления идентичности в процессе личностного и профессионального развития (профессиональная идентичность) становится актуальной.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная идентификация, идентичность, Я-концепция.

Николенко Л.Н. Сущность коммуникационного потенциала как педагогического феномена

В статье рассматривается сущность коммуникационного потенциала как педагогического феномена. На основе теоретического анализа научных работ определена сущность коммуникационного потенциала личности как педагогического феномена и перспективы его всестороннего исследования.

Ключевые слова: потенциал, коммуникация, возможность, психологические качества и способности, межличностное взаимодействие.

Пизина Е.В. Понятие переводческой компетенции в зарубежных научно-педагогических изданиях

В статье изложены результаты авторского анализа работ зарубежных авторов, посвященных проблеме определения и моделирования переводческой компетенции; изложены разные взгляды на это понятие; приведены основные подходы к описанию структуры переводческой компетенции как сложного, многокомпонентного явления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчика, переводческая компетенция, переводческая деятельность, переводчик, язык оригинала/перевода.

Писаренко О.М. Пути повышения качества поликультурного образования студентов ВТУЗ в процессе изучения иностранного языка

В статье исследуется понятие поликультурного образования, уточняется его суть, а также выясняются пути его внедрения, в частности влияние курса иностранного языка на поликультурное образование студентов ВТУЗ.

Ключевые слова: поликультурное образование, диалог культур, общепланетарное мышление.

Погромская А.И. Социально-педагогическая работа с семьей как превенция девиантного поведения детей и подростков

В статье подчёркивается роль семьи как социального института, актуальность социально-педагогической работы с семьёй с целью превенции девиантного поведения детей и подростков. Рассматриваются негативные тенденции и факторы, понижающие воспитательный потенциал семьи, основные направления социально-профилактической работы по предотвращению девиантного поведения детей и подростков.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, семья, девиантное поведение.

Полубоярина И.И. Философия музыки как методологическая основа исследования проблемы музыкально одаренных студентов

В статье рассматривается роль философии музыки относительно проблемы профессиональной подготовки одаренных студентов музыкальных специальностей; раскрывается подход к музыке как трёхуровневому звуковому образованию.

Ключевые слова: философия музыки, профессиональная подготовка музыкально одаренных студентов, А.Ф. Лосев.

Поникаровская С.В. Психологическая сущность развития профессионализма преподавателя высшей школы

В статье рассматривается психологическая сущность развития профессионализма преподавателя высшей школы, которая состоит, прежде всего, из повышения эффективности многоаспектной профессионально-педагогической деятельности, определении ее смысла и значения в контексте жизнедеятельности.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная компетентность, индивидуальность, внутренние резервы, эффективность.

Приходько Т.П. Компоненты сформированности культуры педагогического общения у будущих преподавателей высшей школы

Статья посвящена актуальным вопросам профессиональной подготовки будущих преподавателей. Освещена проблема формирования у студентов культуры педаго-

гического общения. Предложенная в статье система работы направлена на формирование коммуникативной компетентности у будущих преподавателей высшей школы, на овладение ими культурой общения. Рассматриваются взаимосвязи между понятиями “культура общения” и “культура педагогического общения”, пути совершенствования речевых способностей у будущих преподавателей.

Ключевые слова: общение, культура общения, культура педагогического общения.

Продайко М.Ю. Игровые технологии на уроках математики

В статье обосновывается значение игровых технологий как простейшего способа активизации познавательной активности учащихся, условия эффективности использования на уроке.

Ключевые слова: игра, учащиеся, технология, процесс обучения, личность.

Прусак В.Ф. Система непрерывной экологической подготовки будущего дизайнера: когнитивный аспект

В статье подано теоретическое обоснование когнитивного аспекта сквозной экологической подготовки будущего дизайнера. Освещено содержание экологических знаний в системе непрерывной сквозной экологической подготовки магистров специальности “Дизайн” направления “Искусство”.

Ключевые слова: система подготовки, будущий дизайнер, сквозная программа, экологические знания, когнитивный аспект.

Пустолякова Л.Н. Теоретический анализ влияния профессионально-прикладной физической подготовки на формирование профессиональных качеств будущего специалиста

В статье проанализировано влияние профессионально-прикладной физической подготовки учащихся на формирование профессиональных качеств будущего специалиста и определено, что физическое воспитание, в том числе в профильных лицеях, должно своими специфическими средствами решать вопросы подготовки специалиста-профессионала.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическое развитие, профессионально-прикладная физическая подготовка, профильный лицей.

Резунова Е.С. Формирование кросс-культурной компетентности в процессе международного общения

В статье раскрывается значение международного общения для формирования кросс-культурной компетентности будущих экономистов-аграриев. Также приведен обзор современных программ стажировки и организации обмена производственным опытом для студентов и преподавателей аграрного направления.

Ключевые слова: глобализация, кросс-культурная компетентность, международное общение, производственная практика.

Реутова В.В. Развитие информационной культуры учителей экономики в системе последипломного образования как педагогическая проблема

Освещена актуальность проблемы развития информационной культуры учителей экономики в последипломном образовании. Определены перспективные направления научно-исследовательской работы, направленной на развитие информационной культуры учителей экономики в последипломном образовании.

Ключевые слова: информационная культура, последипломное педагогическое образование, учителя экономики.

Рябко И.В. Нравственная деятельность как форма профессионального поведения государственных служащих

В статье рассмотрена моральная деятельность как форма поведения государственных служащих с точки зрения нравственных отношений, которые возникают при совместно организованном труде, и соответствия профессиональной деятельности

нравственным критериям. Изучены условия возникновения нравственной деятельности в системе профессиональных отношений. Раскрыты внутренние и внешние факторы нравственной деятельности государственных служащих.

Ключевые слова: государственная служба, нравственная деятельность, профессиональная этика.

Самсонова Е.А. Фасилитация как средство формирования положительной образовательной среды в последипломном педагогическом образовании

В статье раскрыто и проанализировано суть понятия “фасилитация” и его особенности в последипломном педагогическом образовании. Определено фасилитационное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе как способ реализации социальной ситуации развития личностных новообразований.

Ключевые слова: фасилитация, фасилитационная позиция, фасилитационное взаимодействие, саморазвитие, самоусовершенствование.

Сидоренко-Николашина Е.Л. Некоторые педагогические аспекты применения современных компьютерных технологий в процессе обучения

В статье осуществлен краткий обзор современных компьютерных технологий, проанализированы целесообразность и результативность их эффективного применения в процессе обучения.

Ключевые слова: компьютерные технологии, компьютерные обучающие системы, электронное образование, электронный учебник, веб-технологии.

Сопнева Н.Б. Сущность, структура и особенности учебной этической деятельности

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрена сущность, структура и особенности учебной этической деятельности путем определения таких понятий, как: этика, мораль, нравственность, нравственная культура, нравственное поведение, нравственное воспитание, нравственные чувства, этические действия, этические отношения, этическое поведение, педагогическая этика и т.д.

Ключевые слова: учебная этическая деятельность, этика, нравственная культура, нравственное воспитание, этическое поведение, педагогическая этика.

Статьев С.И. Чувство ритма – одна из составляющих танцевальных движений глухих детей младшего школьного возраста

В статье рассмотрено чувство ритма как одна из составляющих танцевальных движений глухих детей младшего школьного возраста. Доказано, что показатели развития чувства ритма у глухих детей 6–10 лет значительно меньше по сравнению со сверстниками без слуховой патологии. Установлено, что есть потребность в разработке методических рекомендаций по формированию танцевальных движений глухих детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: чувство ритма, глухие дети, ритм.

Стукало А.А. Обучение профессиональному общению студентов аграрных вузов

В статье рассмотрены некоторые аспекты методики обучения профессиональному общению студентов аграрных вузов. Проанализированы пути и особенности приобретения студентами коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: профессиональное общение, методика обучения, коммуникативная компетентность, студент.

Сущенко Л.А. Теория развития и тенденции современной науки в Украине

В статье проанализированы теоретические аспекты развития и тенденции современной науки в Украине. Обосновано повышение роли науки в обществе, рост ее социального престижа.

Ключевые слова: наука, развитие науки, тенденции современной науки.

Сущенко Т.И. Концептуальные принципы обновления и модернизации системы подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы

В статье отражены концептуальные подходы к модернизации и обновлению системы повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: система подготовки и повышения квалификации, преподаватель высшей школы.

Темченко О.В. Квалиметрическая модель творческого потенциала учителя

В статье рассматриваются проблемы развития творческого потенциала учителя, измерения его уровня путем использования методов квалиметрии.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, квалиметрия.

Трофимук Е.В. Концепты культуры общения будущих специалистов гостинично-ресторанного дела

В статье рассмотрены и охарактеризованы концепты культуры общения будущих специалистов гостинично-ресторанного дела.

Ключевые слова: концепты культуры общения, специалисты гостинично-ресторанного дела, культура общения, коммуникативная культура.

Трубникова Ю.А. Интеграция элементов кросс-культурной коммуникации в учебный процесс как эффективный механизм пополнения запаса социально-экономической лексики студентов

В статье рассматривается интеграция элементов кросс-культурной коммуникации в учебный процесс как эффективный механизм пополнения запаса социально-экономической лексики. На основе теоретического анализа научных работ определена сущность кросс-культурной коммуникации, ее роль в процессе интеграции в образовательный процесс, а также направления использования кросс-культурной коммуникации как эффективного механизма пополнения словарного запаса будущего специалиста.

Ключевые слова: кросс-культурная коммуникация, интеграция, социально-экономическая лексика, элемент, коммуникативная компетентность, словарный запас.

Филатова Л.С. Имидж как предмет научного исследования в различных отраслях научных знаний

В статье проанализирована актуальность разработки целостной концепции имиджа, рассмотрено состояние изучения дефиниции “имидж” в разных отраслях научных знаний. Особое внимание уделено рассмотрению психологических, политологических, социологических, этичных, эстетичных аспектов данной категории и выяснено, что феномен “имидж” по своему содержанию является сложным, многогранным и неоднозначным. Выявлена недостаточная изученность, междисциплинарность этого явления.

Ключевые слова: имидж, имиджелогия, public relations.

Хатунцева С.Н. Сущность и содержание индивидуализации и дифференциации обучения в психолого-педагогической литературе

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассматриваются понятия “индивидуализация” и “дифференциация” обучения на основе различных подходов, связанных с теорией индивидуального стиля деятельности, с учетом индивидуальных особенностей как педагога, так и тех, кто обучается.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация обучения.

Хомяк Л.В. Сущностно-содержательная характеристика профессионально значимых качеств менеджера

В статье раскрыта сущностно-содержательная характеристика профессионально значимых качеств менеджера и выявлены профессиональные качества, которые способствуют успешной управленческой деятельности.

Ключевые слова: менеджер, профессиональные требования, личность профессионала, профессионально значимые качества, управленческая деятельность.

Цапова С.Г. Формирование когнитивного компонента экономической культуры будущих специалистов экономического профиля

В статье рассматриваются психолого-педагогические принципы формирования когнитивного компонента экономической культуры учащихся профильных школ. В частности установлено, что когнитивный компонент экономической культуры учащихся может эффективно формироваться только при условии вовлечения учеников в самостоятельную учебную деятельность.

Ключевые слова: экономическая культура, когнитивный компонент, психолого-педагогические принципы, экономико-математическое моделирование.

Цыпина Д.С. Факторный подход к обоснованию необходимости формирования профессиональной риторической компетентности у студентов экономических вузов

В статье на основе развернутого факторного подхода рассмотрено действие объективного, субъективного, личностного и человеческого факторов. Определены основные противоречия. Проанализирован текущий уровень владения риторической компетентностью студентами вузов экономического профиля и обоснована необходимость ее формирования.

Ключевые слова: фактор, факторный подход, коммуникация, риторическая компетентность, противоречие.

Черепехина О.А. Психолого-педагогический инструментарий диагностики сформированости профессионализма будущих психологов

В статье рассматриваются актуальные вопросы исследования уровня сформированности профессионализма будущих психологов. Обосновывается необходимость разработки и подбора соответствующих инструментов диагностики компонентов формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: сформированность профессионализма, профессионализм, психолог, профессиональная диагностика.

Черкашин А.И. Современное состояние организации воспитательной работы с курсантами в высших учебных заведениях МВД Украины

В статье проанализированы направления и формы организации воспитательной работы с курсантами в высших учебных заведениях МВД Украины, причины увольнения молодых специалистов в органах внутренних дел. Установлено, что существуют определенные недостатки в формировании психолого-педагогической готовности будущих работников органов внутренних дел к условиям профессиональной деятельности, преодолению которых будет служить разработка новых профессионально ориентированных форм и методов воспитания курсантов высших учебных заведений МВД Украины.

Ключевые слова: воспитательная работа, направления воспитания, курсанты, высшие учебные заведения МВД Украины, работники органов внутренних дел.

Черкашина Ж.В. Особенности самостоятельной работы студентов-иностранцев подготовительного факультета

В статье рассмотрена сущность самостоятельной работы студентов и особенности организации и контроля самостоятельной работы студентов подготовительного факультета на примере изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, формы внеаудиторной работы, самостоятельная работа иностранных студентов, учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы.

Шаповал Е.А. Развитие профессионального интереса курсантов в процессе их познавательной деятельности

В статье рассмотрены особенности познавательного интереса личности и уделяется внимание развитию профессионального интереса курсантов в процессе их познавательной деятельности.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, профессиональный интерес, познавательная деятельность, курсанты.

Штефан Л.В. Методика отбора экспертов для исследования инновационных процессов в образовании

В статье рассмотрены подходы к разработке процедуры выбора экспертов для проведения экспертизы инновационных процессов в образовании. Предложен комбинированный метод, который предусматривает сочетание метода самооценки и оценки кандидата в эксперты другими специалистами.

Ключевые слова: отбор, эксперт, экспертиза, кандидат в эксперты, оценка, профиль експерта, самооценка, качества эксперта.

Янжула О.В. Современность через призму поликультурного образования

Статья посвящена рассмотрению вопроса поликультурного образования в современном мире. Рассмотрено истоки поликультурности, особенности толкования понятия “культурные ценности” и на основе анализа научной литературы предложено авторское толкования этого термина; определено два главных компонента поликультурного образования – национальная культура и культурные ценности.

Ключевые слова: культура, ценности, культурные ценности, междукультурные контакты, поликультурное образование, картина мира.

ANNOTATION

Amelina S. Motivation and self-motivation in the process of creating a culture of professional communication

The article discusses motivational component of culture of professional communication. A determination of levels of formation of culture of professional communication are given. The motives of students and teachers to raise the cultural level of professional communication are analyzed.

Key words: culture of professional communication, motivation, self-motivation, a student.

Artemenko O. Conceptualization of the terms “success”, “successful” in the modern psychological and educational research

The article analyzes the concept of “success”, “successful” criteria of success for innovative technologies in the training of future teachers.

Key words: success, successful, innovative educational technology, professional training.

Barlit O. Axiological approach to pedagogy as an effective method of learning the value aspects of civic education

Modern pedagogical mythology and practice are analyzed in this article with the accent on the aspects of moral values. The article reveals the main objects of the Ukrainian civil education connected with reformation of the contents of education and the necessity of creating a new system of values. It is necessary to consider national and human values as a unit of basis principles of civil education.

Key words: civil education, axiological approach, humanization, the adaptation of values, pedagogical axiology.

Bolduyev M. Assessing quality in higher education: rules, criteria, characteristics, methodological

Investigate the nature of rules, criteria and quality assessment of the quality of higher education in Ukraine. In the context of quality characteristics are analyzed for evaluating the quality of higher education, the main types of test tasks and methods of system tools and technology assessment activities for high school students.

Key words: rating the quality of higher education, standards, specifications, criteria, methods of assessing the quality of higher education, the competence approach.

Bondar O. The content and structure of information management culture organizations

Analyzed the content of professional information manager of a modern organization. Designed author's definition of information culture of the future manager.

Key words: information culture, managers of organizations.

Bondarenko S. Features of the formation of professional interest among students in research work

The paper presents the experience on the formation of professional interest among students in research activities.

Key words: professional interest in scientific research, technical creativity, scientific and technical conferences.

Burenko M. Promising ways of determining the range of professional competencies for future coaches

Formed the theoretical basis for identifying key professional competencies for future coaches. Represented by the general method of determining a range of professional competencies for future coaches.

Key words: professional competence, teacher-trainer, the nomenclature.

Bykova V. Formation of compatitiveness of future experts at universities

The article comprises scientists' approaches to organization of formation of future experts' compatitiveness during professional training; it has proved idea of organization of formation of future experts' compatitiveness at universities.

Key words: competitiveness, professional training, formation of compatitiveness.

Cherepehina O. Psycho-pedagogical tools of diagnostics of formed professionalism of future psychologists

The actual questions of research of level of formed of professionalism of future psychologists are examined in the article. The necessity of development and selection of the proper instruments of diagnostics of components of forming of professionalism is grounded for future psychologists.

Key words: formed of professionalism, professionalism, psychologist, professional diagnostics.

Cherkashin A. The Modern stateof organization of an educate workwith the students of higher educational establishments of MIA of Ukraine is the article

In the articles analyzed directions and forms of organization of an educate work are with the students of higher educational establishments of MIA of Ukraine, reason of liberation of young specialists, in the organs of internal affairs. Certainly, that the certain failings are in forming of psychological|- pedagogical readiness of future workers of organs of internal affairs to the terms of professional activity, overcoming of which development of the new professionally oriented forms and methods of education of students of higher educational establishments of MIA of Ukraine will serve.

Key words: educate work, directions of education, students, higher educational establishments of MIA of Ukraine, workers of organs of internal affairs.

Cherkashina Zh. Features of the independent work of students-foreigners of the preparatory faculty

In the article the essence of independent work of students and peculiarities of organization and control of independent work of students of the preparatory faculty for studying Russian as a foreign language.

Key words: students'independent work, forms of extracurricular work, independent work of foreign students, educational-methodical maintenance of independent work.

Danchenko I. Organizational-pedagogical conditions for prevention of deviant behavior of students of higher educational institutions in the implementation of the "Equal to equa"

The article is sanctified to determination of effective organizationally-pedagogical terms of prophylaxis of deviant behavior of students of higher educational establishments; to the exposure of new ways of optimization of preventive activity; to the ground of the use of possibilities of training and therapy technologies in the process of realization of the program "Equal to equal" in-process psychological service, that is the condition of effective prophylaxis of девиантного behavior of students institutionof higher learning.

Key words: deviant behavior, prophylaxis of deviant behavior of students of higher educational establishments, of training and therapy technologies in the process of realization of the program "Equal to equal" in-process psychological service.

Daviduk N. Historical and theoretical foundations development of professional competence of methodists of extracurricular institutions

The article analyzed the historical and theoretical foundations for development of professional competence of methodists of extracurricular institutions, identified its chronological periods.

Key words: historical and theoretical foundations, development of professional competence, methodists of extracurricular institutions.

Dmitrenko T., Jaresko E. Essential characteristics of the measured integration as a process in teaching high school system

The article deals with basic theoretical research results of the measured integration in the educational system of higher education. Identified the essential characteristics of the integration process as the means of developing of pedagogical science on the theoretical, methodological and practical standards.

Key words: measured integration, process, educational system, the essential characteristic, aim, pedagogical principle, matter of education.

Dobrodub E. Skills and knowledge acquired future specialists of physical education and sports at the time of training in higher educational institutions

In the article the comparative analysis of the results of the acquired knowledge with practical skills of students, studying on the specialist for physical education and sport, which they must use in practical activity.

Key words: physical education, specialist, theoretical knowledge, abilities, skills.

Dyachenko M. Development of the creative activity of future journalist through prism of the professional consciousness of student

In the article the philosophical, pedagogical, psychological and journalistic going is reflected near understanding of creative activity of personality; the specific of journalistic consciousness is outlined; an attempt to define intercommunication between development of creative activity of future journalist and by his professional consciousness is done.

Key words: journalist, personality, professional consciousness, development, self-realization, creative activity, creation.

Ermakova O. Succession of school and extracurricular education as optimal condition for uncovering of creative potential of pupils (local history aspect)

The forms and methods of study and after-hour work on local history are analysed and generalized in the article. Interaction and succession between two components of system of local history education and upbringing are dedused. Specificity and peculiarities of ways of local history activity are uncovered.

Key words: school education, extracurricular education, interaction of school and extracurricular education, local history, creative potential of pupils.

Ermolenko A. Computer literacy as a constituent of general and professional competence of future histori teachers

In the given article the necessity of ICT introduction to a modern educational process is grounded. There is an idea that computer literacy is the component of not only general but also professional competence of a future history teacher and a necessary condition of efficiency of their professional pedagogical activity on the modern stage.

Key words: ICT, computer technologies, computer literacy, computer competence, base ICT competence, subject-oriented ICT competence.

Filatova L. Image as an object of scientific research in various fields of scientific knowledge

Actuality of development of integral conception of image is analysed in the article, the state of study of definition is considered “image” in the different areas of scientific knowledge. The special attention is spared to consideration of psychological, political, sociological, ethical, aesthetical aspects of the noted category and found out, that the phenomenon of “image” of its content is complex, many-sided and ambiguous. There are insufficient of studied, cross-disciplinarity of this phenomenon.

Key words: image, imagelogy, public relations.

Gerasimenko L. Pedagogical conditions of foreign language teachers’ adaptation to the professional activities in the flight educational institutions

In the article the pedagogical conditions of foreign language teachers’ adaptation to the professional activities in the flight educational institutions are formulated and grounded.

Key words: professional teachers' adaptation, pedagogical conditions of adaptation, flight educational institutions.

Girenko I. The main ways of forming students' readiness for self-learning a foreign language

The ways of efficient organization of students' independent work on a foreign language have been considered in the article. It is emphasized that students' independent work helps them to acquire knowledge, to develop skills and habits, to achieve practical knowledge of a foreign language that helps to use it in everyday, professional and business communication and also in their research work.

Key words: after-class activities; credit and module system, cognitive activity, skills.

Grynevych L. Institutional capability for educational quality monitoring in the USA

The article deals with the American experience of institutional capability for educational quality monitoring at the state level and federal level. The interaction of different institutions during the National Assessment of Educational Progress (NAEP) is presented. The recommendations for the institutional support model of education quality monitoring in Ukraine are offered.

Key words: education quality monitoring, institutional support, monitoring levels.

Gurova T. The results of experimental work on tolerance younger students in a multicultural educational environment

The article highlights the main statements on tolerance education of primary school children in a multicultural educational environment.

Key words: tolerance, tolerance of young pupils, model of bringing up the tolerance.

Gusel'nikova S. Organizational and legal support for the training of specialists in international law

In the given article we have analysed compliance of organizational and legal insurance with professional training needs of the international law practice, teaching and learning process in Ukrainian high school. The study identified the legal and organizational concepts of higher legal education in the field of international law and highlights the current needs of teaching practice in the united state requirements and standards in the context of professional training of international law.

Key words: training experts in international law, legal support, organizational support, the needs of teaching practice.

Hamanyuk V. Foreign Language Education of Germany as a component of polycultural educations in context of integration

The article deals with the problem of definition of the foreign languages/languages education in Germany in context of historical development of the concepts of teaching languages and with studies of the main modern principles of foreign languages/languages education taking into account the integration processes and multicultural character of the society.

Key words: foreign languages education, languages education, concepts of teaching languages, polycultural education, languages awareness, the second languages, German as the second languages.

Herter N. Characterization of stages of pedagogical support organization of creative self-development of future teachers in training

The article describes the stages of organizing pedagogical support creative self-development of future teachers in training, their usefulness is justified by comparing the goals of each of them with their characteristic forms of organization of teachers and students.

Key words: educational support, creative self-development training.

Homyak L. Intrinsically-meaningful description of professionally significant qualities of the manager

The essence and content characteristics of professionally significant managarial qualities are revealed and the professional qualities that help in successful managarial activity are investigated.

Key words: manager, professional requirements, personality of professional, professional significant qualities, management activity.

Ivanitsky A. Modeling the context of pedagogical activity as a means of training future teachers

The paper proposes improvement of training of future teachers by modeling the context of teaching activities.

Key words: model, teacher modeling, contextual learning, training teachers.

Ivanova O. Self-projection as an integral component of self-identity

In article have been analyzed the process of “self-perfection”, starting with fist thoughts about your personality, behaviour, individual skills, relations with others. The great part of success in it is covered in “self-projection” as process of making in ones conscious the imagination of “ideal Me” and realistic ways of it achieving.

Key words: self-perfection, self-knowledge, self-projection, “real Me”, “ideal Me”.

Kajdalova L. Modern pedagogical technologies in the professional training of future specialists

In the article the modern educational technology – modular, information and communication, educational, personally oriented, problem-based learning. Lit their influence in the preparation of specialists in higher educational institutions.

Key words: educational technology, the modular technology, information and communication technology, educational technology, personally oriented technology, technology problem-based learning.

Kasyanova O. Ekspert in education: basic descriptions, methods of selection and evaluation

The article is devoted to the problems of examination in education. Basic attention is payed to the grounding of essence descriptions of experts, determination of methods of their selection and evaluation. The problems of acquisition of expert groups and organization of their effective work are lighted up. The results of experimental work on this problem are represented.

Key words: expert, examination in education, methods of selection of experts, role of expert, expert group.

Khatuntseva S. The essence and the maintenance of an individualization and differentiation training in the psychological and pedagogical literature

In the article on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature concepts “individualization” and “differentiation” of education on the basis of the various approaches connected with the theory of individual style of activity, taking into account specific features as teacher, and those who is trained are considered.

Key words: an individualization, differentiation.

Kovalenko V. Theoretical and methodological limitations and possibilities of educational technologies in the form of professional understanding of higher education

The article reveals the reasons generating the problem of developing professional understanding of specialists at higher school. The ways of eliminating the problem are suggested.

Key words: professional understanding, natural and scientific paradigm, semiotic problems, denotata, sign-words, sign-concepts.

Kravchenko V. Ways of improvement of preparation of higher school teachers in the conditions of modernisation of education

The analysis of ways of preparation and up-grading of scientific and pedagogical staff is conducted. The ways of improvement of preparation of higher school teachers in the conditions of modernization of education are offered.

Key words: teacher of higher school, city council, post-graduate program, post-graduate pedagogical education, corporate in-plant training.

Kuchumov N. Progress and Challenges in the process of reforming medical education in Germany

The article deals with features of the higher medical education reform in Germany. The main directions of modernization of content and methodological foundations of the process of undergraduate medical education and the specifics of their implementation in practice have been shown. The problematic issues of contemporary modernization processes in the German system of higher medical education in the context of the Bologna process have been considered.

Key words: higher medical education in Germany, reform, alternative curriculum, the Bologna process.

Levchenko Y. Psychological and pedagogical foundations of the essence of the concept of "personal orientation"

The concept "personality trend" and its development are analyzed in the article. The characteristics and the properties of personality's trend are determined.

Key words: ideal, interest, motive, inclination, personality, necessity, world outlook, trend.

Lytvynova O. Overcoming of barriers in dialogic intercourse in the process of forming of culture of dialog of students – agrarians

In the article the description of portrait of the both labored and unlabored communicator is offered, the basic communicative barriers are analyzed, a subject intercourse capacity for psychological defense taking into account individually psychological and communicative psychological properties of personality is considered.

Key words: communicative barrier, dialogic intercourse, culture of dialog, labored intercourse, unlabored intercourse, subject of intercourse, student.

Lyubchenko O. Training as means of forming of professionally-communicative abilities of future specialists of economic profile

The essence of the phenomenon "training" has been exposed; the expediency of the use of training as means of forming of professionally-communicative abilities of future economists has been grounded in the article.

Key words: training, professionally-communicative abilities, specialists of economic profile.

Malneva O. The essence of pedagogical dialogue

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the essence "pedagogical dialogue", its specificity, a social role and functions is defined.

Key words: pedagogical dialogue, functions pedagogical dialogue.

Manokhina I. "Orphanhood" as a science-theoretical category

The article is connected with science-theoretical basing of such category as "orphanhood". The author has analyzed the thoughts of different scientists about this phenomenon and explained the meaning of such terms as "children-orphans", "children deprived of parents care", "social-orphans".

Key words: social teacher, orphanhood, children deprived of parents care.

Markina L. Activation of the cognitive activity of students in credit-modular system of educational process

Didactic potential of educational process organization credit module system is investigated in this article. Structure and main principles' building of module programmer as basic didactical stirring up of students' cognitive activity are regarded. Didactical value of students' self-maintained work is substantiated from viewpoint of maximum possible students' activity.

Key words: credit module system of educational process organization, technology of module education, module programmer, self-maintained work, stirring up of students' cognitive activity.

Masluk L. Communicative and cognitive principle in learning a second foreign language

In the article the ways of working out the methods of using the compensatory knowledge in training French as the second foreign language are determined. The general principles which operate in any activity in a foreign language are characterized.

Key words: compensation possibilities, reflection, cognitive aspect, authentic texts, interference.

Medvedeva E. Esthetic education of students as one of the areas of teaching in higher education

The article is devoted to the problem of esthetic upbringing education of students of pedagogical colleges.

Key words: esthetic education, student, painting, the level of arts education.

Melyuhina N. Formation of readiness of magisters of higher school pedagogics to the work in the distance learning system by means of the design game

In the article the features of the design of games in order to build high school readiness of teachers to work in a distance learning system. Revealed methodological principles, purpose, steps, and use of project results of games in training graduate students to work in distance learning system.

Key words: game, design game, design, planning, reflection, readiness.

Morokhov G. Information and communication medium as a means of multimedia training of future managers of organizations

This article examines information and communication environment as a means of multimedia training of future managers of organizations.

Key words: information environment, multimedia, training, managers of organizations

Musaev K. Features of the category of "capabilities" in psychology and pedagogy

Consider psychological and pedagogical aspects of features category of "capabilities" defined theory of the origin and nature of abilities, their typology and approaches. Studied modern psychological-pedagogical problems finding abilities of primary school students in extracurricular activities.

Key words: category of "capabilities" theory of the origin of ability, substance abilities, personality-activity approach to learning abilities.

Naumova I. Pedagogical conditions of formation of professional and personal identity of future teachers

Modern higher education is a catalyst for self-transition from a strategy of contemplation of the subject itself to self-realization. Therefore the problem of identity formation in the personal and professional development (professional identity) becomes relevant.

Key words: self-realization, professional authentication, identity, I-conception.

Nikolenko L. Essence of communicative potential as pedagogical phenomenon

In article the essence of communicative potential as pedagogical phenomenon is considered. On the basis of theoretical analysis of the advanced studies essence of communication potential of personality is certain as the pedagogical phenomenon and prospect of his comprehensive research.

Key words: potential, communication, possibility, psychological qualities and faculty, interaction between persons.

Pisarenko O. Ways to improve the quality of multicultural education technical university students' in learning a foreign language

The concept of multicultural education is studied in the article. Its essence as well as the ways of multicultural education introduction are specified, especially the influence of the course of a foreign language on the technical university students' multicultural education.

Key words: multicultural education, dialogue of cultures, planet-wide thinking.

Pizina E. The concept of translation competence in foreign scientific and educational publications

Article introduces the idea of translation competence provided by European and Asian researchers. Author presents definitions of the concept worked out by foreign scholars, gets across the problem of how translation competence can be modeled and outlines the results of current research in this field.

Key words: professional training of translators, translation competence, practice of translation, translator, target language, source language.

Pogromskiya G. The socio-educational work with the family as a prevention of deviant behavior of children and adolescents

The article is devoted to the problem of social-pedagogical work with family as prevention of breach behaviour of children and teens. We consider the negative trends and factors that decreasing the educational potential of the family, the basic directions of social and preventive work to prevent deviant behavior in children and adolescents.

Key words: social-pedagogical work, family, breach behaviour.

Poluboyarina I. Philosofy musics as methdological base of the study of the problem of the training music gifted student

Role philosofy musics is considered in article for problems preparation gifted student music professions; opens the approach to music as sound formation.

Key words: philosofy musics, training music gifted student, A. Losev.

Ponikarovskya S. Psychological essence of professionalism instructor in higher education

The article deals with the psychological essence of development of a higher school teacher professionalism that includes, first of all, improving efficiency of multiple-aspect professional and pedagogical activity, determination of its point and meaning in the context of life activity.

Key words: professionalism, professional competence, personality, internal resources and effectiveness.

Prikhodko T. Components of formation of pedagogical communication culture among future teachers in higher education

The article deals with current issues of training future teachers. The article touched upon the problem of formation students' culture of pedagogical communication. The article examined in detail the relationship between concepts "culture of communication" and "culture of pedagogical communication", ways of improvement speech abilities of future teachers.

Key words: communication, culture of communication, culture of pedagogical communication.

Prodayko M. Game technology in mathematics lessons

The article substantiates the value of gaming technology as the simplest way to enhance the cognitive activity of students, the conditions of efficiency in the classroom.

Key words: game, students, technology, learning, personality.

Prusak V. The system of continuous ecological training of a future designer: the cognitive aspect

The article provides a theoretical foundation of cognitive aspect thorough penetrating ecological preparation of future designer. Ecological knowledge is represented in the system of continuous penetrating environmental training of masters in “Design” direction “Art”.

Key words: system of training, future designer, penetrating program, ecological knowledge, cognitive aspect.

Pustoliakova L. Theoretical analysis of the influence of vocational and applied physical training on formation of professional skills of future specialists

The author, analyzing the influence of the vocational and applied physical training on formation of professional skills of future specialists believes that physical education, particularly in specialized high schools, should resolve by its specific means the issue of a specialist training-professional.

Key words: physical education, physical and professional development, vocational and applied physical training, medical school.

Reutova V. Development of information culture teachers of economics in the graduate education as a pedagogical problem

Lighted the relevance of development issues information culture teachers of economics in graduate education. Perspective directions and anticipated results of research aimed at developing the information culture of the teachers of economics in graduate education.

Key words: Information Culture postgraduate teacher education teacher of the economy.

Rezunova O. Formation of cross-cultural competency in the process of international communication

It is shown the importance of international communication for cross-cultural competence formation in process of agrarian students education. It is given the analyses of modern practical training programs for students and teachers of agriculture.

Key words: globalization, cross-cultural competence, international communication, practical training.

Ryabko I. Moral activity as a form of professional conduct for public servants

The article is devoted to the moral activity as a form of civil servants’ behavior in the account of moral relations, which arise in jointly organized work, as well as compliance of professional activity to moral criteria. The conditions of moral activity’s occurrence in the system of industrial relations are studied. Internal and external factors of civil servants’ moral activity are disclosed.

Key words: public service, moral activity, professional ethics.

Samsonova E. Facilitation as a means to create a positive educational environment in postgraduate teacher education

The article disclosed and analyzed the essence of the concept of “facilitation” and it features a postgraduate teacher education. Defined fasilitative interaction in the educational process as a way to implement the social situation of development of personality tumors.

Key words: facilitation, fasilitative position, fasilitative interaction, self development, self-improvement.

Shapoval E. The development of professional interest of cadets in the course of their informative activity

In the article features of informative interest of the person are considered and the attention to development of professional interest of cadets in the course of their informative activity is paid.

Key words: interest, informative interest, professional interest, informative activity, cadets.

Shtefan L. Method of selection of experts for research of innovative processes in education

In the article, considered development of procedure of choice of experts for examining of innovative processes in education. The combined method which foresees combination of method of self-appraisal and estimation of candidate in experts other specialists is offered.

Key words: selection, expert, examination, candidate in experts, estimation, profile of experts, self-appraisal, internalss of expert.

Sidorenko-Nikolashina E. Some pedagogical aspects of using modern computer technologies in educational process

This article contents a brief overview of modern computer technologies, results of analyze of the feasibility and effectiveness of effective application of modern computer technologies in educational process.

Key words: computer technologies, computer training systems, electronic education, electronic textbook, web-technologies.

Sopneva N. The essence, structure and features educational ethical activity

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the essence, structure and features of educational ethical activity by definition of such concepts as is considered: ethics, morals, moral culture, moral behavior, moral education, moral senses, ethical actions, ethical relations, ethical behavior, pedagogical ethics etc.

Key words: educational ethical activity, ethics, moral culture, moral education, ethical behavior, pedagogical ethics.

Statiev S. Sense of rhythm – one of the components of dance movements of the deaf children of primary school age

The article deals with a sense of rhythm as one of the components of the dance movements of the deaf children of primary school age. Proved that the performance of rhythm in deaf children 6–10 years are much smaller compared with peers without auditory pathology. Established that there is a need to establish guidelines for the formation of dance movements of deaf children of primary school age.

Key words: sense of rhythm, deaf children, rhythm.

Stukalo A. Teaching of professional communication of students of agricultural universities

The article deals with some aspects of professional training methods to communicate by students of agrarian universities. The ways and characteristics of students to acquire communicative competence are analyzed.

Key words: professional communication, teaching methodology, communicative competence, a student.

Sushchenko L. Theory of development and tendency of modern science in Ukraine

In the article the theoretical aspects of development and tendency of modern science are analysed in Ukraine. The increase of science role is reasonable in society, height of her social prestige.

Key words: science, development of science, tendency of modern science.

Sushchenko T. Conceptual principles of updating and modernisation of the system of preparation and in-plant training of teachers of higher school

In the article the conceptual going is reflected near modernisation and updating of the system of in-plant training of teachers of higher school.

Key words: system of preparation and in-plant training, teacher of higher school.

Temchenko O. Qualimetry model of creativity teacher

The article raises the problem of the creative potential of teachers, measuring its level by using methods qualimetry.

Key words: creative, creativity, qualimetry.

Trofimuk K. The concepts of communication culture of the future specialists of hotel and restaurant business

In the article considered and described structural component of culture of intercourse of future specialists hotel-restaurant business.

Key words: concepts of culture of intercourse, specialists of hotel-restaurant business, culture of intercourse, communicative culture.

Trubnikkova Y. Integrating elements of cross-cultural communication in the educational process as an effective mechanism for expanding the stock of social and economic vocabulary of students

The article deals with integrating elements of cross-cultural communication in the educational process as an effective mechanism for expanding the stock of social – economic vocabulary. Based on theoretical analysis of scientific papers identified the essence of cross – cultural communication, its role in the process of integration into the educational space, as well as directions for using the cross-cultural communication as an effective mechanism for expanding vocabulary of the future specialist.

Key words: cross-cultural communication, integration, socio-economic vocabulary item, communicative competence, vocabulary stock.

Tsapova S. Forming of cognitive component of economic culture of future specialists of economic type

Psychology-pedagogical principles of forming of cognitive component of economic culture of student type schools are examined in the article. It is in particular set that cognitive component of economic culture student can be effectively formed only on condition of engaging of students in independent educational activity.

Key words: economic culture, cognitive component, psychology-pedagogical principles, economic-mathematical design.

Tsypina D. The substantiation of necessity of forming of students' professional rhetorical competence using of factor approach

The given article considers the action of objective, subjective, personal and human factors on the basis of the factor approach. The basic contradictions are determined. The analysis of the current level of students' working knowledge of rhetorical competence is done and the necessity of its forming is grounded.

Key words: factor, factor approach, communication, rhetorical competence, contradiction.

Vdovenko I. Competitiveness and marketability in research and theoretical terms

The article deals with basic concepts of competitiveness and marketability in the system of vocational education. Also in the article the role of scientific and technical concepts and their importance in education.

Key words: competition in the system of vocational education, competitiveness, vocational education, scientific and theoretical concepts.

Yanzhula O. Modernity in the light of multicultural education

The article is devoted the investigation of poly-cultural education in modern world. In the article we studied sources of poly-cultural education, a question of interpretation the concept "cultural values" and it was proposed the author''s interpretation of this concept, set as principle the analysis of scientific literature; determined two fundamental components of poly-cultural education – national culture and cultural values.

Key words: culture, values, cultural values, intercultural contacts, poly-cultural education, picture of the world.

Zakharina E. Formation of readiness of future teachers of physical education to the extra-curricular recreational and educational activities

The article describes the formation of readiness of future teachers of physical culture for extra-curricular recreational and educational work. The author points out that the for-

mation of the readiness of students for future careers is an integral part of the process of training future teachers of physical culture for extra-curricular recreational and educational work.

Key words: readiness, future teachers of physical culture, extra-curricular recreational and educational work.

Zinchenko V. Trends in the development of models of specialist

The article describes the evolution of the approaches of scientists to the problem of model development specialist, the nature and components of these models, the impact on content and organization of professional training.

Key words: model of specialist business model, training model, a model professional – a graduate, professiogram, psychogram.

Znanetskiy V. Case-method application in the context of communicative oriented education

The article describes the particular aspects of case-method application in professional business speaking teaching. The value of the method provisions for foreign language teaching is in its ability to solve a range of problems being raised. The article proves a sufficiency of the situation analysis method for the educational goals in the process of teaching professional communication skills to the students majoring in Management and International Economics.

Key words: situation analysis method, professionally-oriented communication, education.

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 21 (74)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: А.О. Бессараб, Г.І. Гутман
Технічний редактор А.А. Ільєнкова
Коректор О.В. Лобода

Підписано до друку 12.12.2011.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 29,29. Обл.-вид. арк. 35,24. Тираж 500 пр. Зам. № 12-11Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.