

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 588 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume VII (58): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 588 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7(7)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.58.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 35, том VII (58), 2015 р.

Тематичні рубрики випуску:

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**

Освіта. Культура. Глобалізація: виклики сьогодення

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Болонський процес
і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

ARISTOVA N.O.,

candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
associate professor of the department of
Romance and Germanic languages and
translation,
National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv

THE ROLE OF UNIVERSITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE PHILOLOGISTS

The role of higher educational establishment in the formation of professional subjectivity of future philologists is discussed in the article. Peculiarities concerning vocational training of future philologists in terms of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine are found out.

Key words: higher education, university, professional subjectivity, future philologists, vocational training, independent work, extracurricular activities.

У статті розглядається роль вищого навчального закладу у формуванні професійної суб'єктності майбутніх філологів. Виявлено низку особливостей професійної підготовки майбутніх філологів на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Ключові слова: вища освіта, університет, професійна суб'єктність, майбутні філологи, фахова підготовка, самостійна робота, позааудиторна діяльність.

В статье рассматривается роль высшего учебного заведения в формировании профессиональной субъектности будущих филологов. Выявлены особенности профессиональной подготовки будущих филологов на примере Национального университета биоресурсов и природопользования Украины.

Ключевые слова: высшее образование, университет, профессиональная субъектность, будущие филологи, профессиональная подготовка, самостоятельная работа, внеаудиторная деятельность.

Introduction. The transformations in the social and economic, political and cultural spheres of life of contemporary Ukrainian society that are connected with the broadening of international cooperation, the integration of Ukrainian higher education into the European Higher Education Area and the spread of English as an international language as a consequence of globalization of the world trade make the further modernization of the system of higher education actual and raise the requirements for the personality of a future philologist and his/her formation as a subject of professional activity. That's why the investigations, dedicated to the study of the personality of a future philologist and formation of his/her subjectivity, are of immediate interest.

A situation that exists at the modern Ukrainian labour market sets higher vocational education for a necessity not only to form a new person with the special ply of the mind who is able to undergo significant changes and transformations but a specialist of a new formation – specialist-innovator that will become familiar with progressive reformatations in society [3, 77-78].

It, first of all, concerns the training of a future philologist who specializes in translation and whose professional activity is related to the real communication between people and who in the process of professional activity becomes not only the subject of bilateral communication but a mediator who promotes a better understanding, friendship and cooperation between people.

The analysis of the latest sources and publications. A scientific usage of the term “subjectivity” as an independent one is connected with the names of famous scholars who consider the subjectiveness as a central category of a human personality that appears at a definite level of its development and represent its qualities (K. Abul'khanova-Slavs'ka, T. Ol'khova, I. Zymnya, D. Anan'yev, S. Rubinshteyn, V. Myasyshchev, H. Ball, O. Volkova and others).

Although professional philological activity has centuries-long history and nowadays the vocational training of philologists specializing in translation is conducted at numerous higher educational establishments of III-IV level of accreditation, formation of subjectivity of future philologists in the process of vocational training at non-specialized universities of Ukraine have some peculiarities. Thus, the **main aim** of the following article is to consider the role of a non-specialized university in the vocational training of philologists specializing in translation in terms of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

The following tasks are set in order to attain the main aim, namely: to analyze the state of the investigated problem using theoretical analysis of scientific literature and to elicit peculiarities of vocational training of philologists specializing in translation at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Presentation of basic material of research. The most general classification of

translational activities suggests that translators usually perform various types of translation and interpretation, namely: written translation, technical translation, oral simultaneous interpretation and oral consecutive interpretation [2; 7]. Although interpreting and translation are two closely related activities professional translators perform, the differences in skills, aptitude and training they possess are substantial. In general terms written translators must be able to understand the source language, the culture of both countries and to have excellent writing skills. Interpreters, in their turn, must have extraordinary listening abilities and must be able to translate in both directions without using any materials. Professional activity of technical translators is involved in the translation of different texts related to practical application of scientific and technological information. Thus, according to this classification after graduating from universities future specialists will be able to work as written translators, technical translators with various subject-specific backgrounds, simultaneous and consecutive interpreters.

At the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine students can specialize in translating or interpreting studies and achieve a high level of professional competency in the following specialist areas, namely: agriculture, ecology, biology and business.

The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is one of the oldest and the most prestigious higher education institutions of Ukraine with highly experienced pedagogical staff, young, optimistic and happy students, glorious past and rich in traditions. Close cooperation with the most prestigious universities of the world provides quite rapid reformation of the educational system at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine which contributes to its recognition all over the world. Although it is considered to be non-specialized in vocational training of future philologists specializing in translation, they are trained according to present-day teaching techniques that comply with the world standards.

The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine that was known under various names throughout its long and proud history originated from Agricultural department and Veterinary faculty of Kyiv Polytechnic Institute, Department of Forestry of Agricultural Institute in Marimont.

The first group of agronomists graduated from the university in 1903, and at that time the Head of the State Examination Commission was D. Mendeleyev, a well-known scientist-chemist, honorable member of the popular Kiev Society of Naturalists. D. Mendeleyev expressed a high opinion of the first graduates.

In the middle of the last century the university that was called the Ukrainian Agricultural Academy back then, became not only one of the major personnel training centers for agriculture in Ukraine, but also a center for its scientific support. In 1957 Kyiv Veterinarian Institute became the part of the Ukrainian

Agricultural Academy.

1960-80's of the last century went down in history of distinguished higher educational establishment as a period of expansion of international relations. During these years over two thousand foreigners and natives of more than 100 countries of Asia, Europe, Africa, Indo-China and South America studied and graduated from it. In August 1992 on the basis of the Ukrainian Agricultural Academy the Ukrainian State Agrarian University was established.

In 2008 in order to enhance educational, research and innovation activity of the National Agricultural University and considering the need to adapt such activity with the requirements of international organizations of research universities it was renamed the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Nowadays, vocational training of philologists specializing in translation at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is conducted according to the schedule of the academic process and provided in the form of lectures, practicals, individual tasks, students' independent work, practical training and different forms of extracurricular activities.

One of the main forms of training future philologists (translators) at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is a lecture that is intended to present theoretic material. Lectures are presented by lecturers – professors and associate professors as well as leading scientists invited to give them.

In order to shape students' knowledge and skills future philologists specializing in translation are provided practicals during which detailed examination of certain theoretical ideas is given. Students are taught to apply gained knowledge by means of carrying out special tasks.

Another form of training is a seminar during which a teacher focuses a discussion on particular subject chosen preliminary. Students usually prepare notes for discussions after carrying out individual tasks (library-research papers).

New standards orientate scientific and pedagogical staff of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine to use different types of modern technical aids during lectures, seminars and practicals for improving the effectiveness of vocational training of future philologists (translators).

Material and technical facilities are usually regarded as total of technical aids implemented into the curriculum and assigned for providing vocational training of future philologists in accordance with the area of specialization. Present-day technical aids which are widely used at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine positively influence the process of education of philologists and are aimed at promotion of interaction, better comprehension and fast learning of educational material. They comprise all the necessary equipment, namely:

library stock, lecture-rooms, auditoria, classrooms equipped with multimedia DVD projectors, computers, tape-recorders, video projectors, DVD players, printers, acoustic speakers, interactive whiteboards, etc. All these kinds of teachings aids help scientific and pedagogical staff make sure that training is interesting and attractive and it helps future philologists concentrate on the given material. They show real interest when they are able to interact with each other doing different tasks with the help of multimedia software or sound-recording facilities.

In compliance with the “National strategy of development of education in Ukraine for 2012-2021” one of the priority-driven directions of which is the development of skills of self-education among students and the requirements of the Bologna Declaration, a significant amount of credits is intended for independent learning of educational material [4]. Independent work is the highest level of educational activity since its organization requires students’ purposefulness, knowledge, skills, understanding of their individual psychological constitutions, presence of motivation and willingness to overcome difficulties. Correct organization of independent work, on the part of the lecturer, is a way of formation of independence, mobility, creative potential and competitiveness of future specialists which promotes effective fulfillment of future professional activities on a level with highest world standards.

As a result scientific and pedagogical staff of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine are searching for effective methodical and organizational ways of carrying out independent work in the process of which future philologists get to know how to gain necessary knowledge without anyone’s assistance, how to orientate in the information flow, how to demonstrate acquired skills regarding definite issues and use gained knowledge and skills in the future professional activity.

The content of students’ independent work is usually determined by the course curriculum and methodological recommendations assigned for this course. As a rule it comprises the following types of activities:

- search for additional information;
- work on writing of term-papers, reports, essays, translations, compositions, etc.;
- work on various projects and tests;
- search for additional information on a definite topic and successive work on it in order to be prepared for seminars;
- systematization of gained knowledge before examinations or pass-fail exams, etc.

It is necessary to mention that in order to be successful independent work should be provided with all materials necessary for studying a definite discipline or topic, namely: course-books, workbooks, lecture notes, methodological recom-

mentations, scientific literature, etc. Scientific and pedagogical staff give their students clear instructions and thoroughly control the fulfillment of given tasks in order to teach them work independently [1; 7].

The implementation of independent work in the vocational training of future philologists (translators) at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine is carried out on the basis of the definite didactic principles of availability, personalization of training, professional orientation, authenticity of training and developmental training.

Also the vocational training of future philologists in the process of formation of professional subjectivity is impossible without implementation of different forms of extracurricular activities.

At the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine scientific and pedagogical staff use a wide range of extracurricular activities in the process of vocational training of future philologists (translators) the most effective of which are: scientific conferences, discussions, the weeks of foreign languages, contests, International Translation day, Day of Philologist and various club activities.

Different international research and practice conferences and All-Ukrainian students' conferences in which future philologists can take part are held at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Weeks of foreign languages are dedicated to the formation of students' cognitive interests and development of their creative activities. The implementation of weeks of foreign languages in the process of training of future philologists help scientific and pedagogical staff draw attention of all the collective of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine to the peculiarities of studying of foreign languages.

During these weeks scientific and pedagogical staff organizes exhibitions of students' works such as wall newspapers, hold different creative contents, festive evenings and quiz nights topics of which are changed annually.

One more form of extracurricular activities that helps formation of professional subjectiveness is the celebration of two very important days: International Translation Day which is usually celebrated on 30 September and Day of Philologist which is celebrated on 25 May. The International Translation Day is connected with St Jerome who was the bible translator and who has always been considered to be the patron saint of translators and interpreters throughout the world. The main aim of the celebration of International Translation Day and the Day of Philologist is not only to promote the translation profession all over the world but to display pride in a profession as well. As it is becoming increasingly essential nowadays as borders are tumbling worldwide.

Students' scientific circle is another important form of organization of extra-

curricular activities which is widely used at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Participation in activities provided by different students' scientific circles encourages the development of their scientific thinking, exercises positive influence on the process of shaping necessary knowledge and skills and assists high-quality training of philologists specializing in translation.

Conclusions. The conducted research allows us to conclude that the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine offers its students not only a unique opportunity to undertake many professionally oriented degree programs with a great selection of subject areas to choose from but it has all the opportunities to train highly professional philologists and help them achieve a high level of professional competency.

References:

1. Капська А. Організація самостійної роботи студентів у світлі вимог Болонської системи / А. Капська // Соціалізація особистості 2007. – Том XXIX. – С.3-11
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Лузік Е. В. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України – 2006. – №3. – С.76 – 82.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://univd.edu.ua/index.php>. – Назва з екрану.
5. Ольховая Т.А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования [Електронний ресурс] / Т.А. Ольховая – Режим доступу: (<http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>). – Название с экрана.
6. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюризанайн, П. І. Підкасистий, [та н.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
7. Пиввуева Ю. Пособие по теории перевода / Ю. Пиввуева, Е. Двойнина – Москва, 2004. – 304 с.

BYSTROVA Y.,

Prof., Drhab.,

University of Computer Science and
Skills, Poland

REHABILITATIVE AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTION OF A NEW TYPE

The article outlines the main areas of work training rehabilitation center for support and successful socialization of children with visual impairments in terms of special education. Main directions of work: psychological and pedagogical correction and formation of the creative personality of the students. This article is devoted to main components of technique of stage-by-stage process of rehabilitative and pedagogical support of students with disabilities, diagnosed with low adaptive abilities.

Key words: *rehabilitative and pedagogical support, adaptive skills, stages of adaptive technique.*

У статті викладені основні напрями роботи навчального реабілітаційного центру для підтримки та успішної соціалізації дітей з порушеннями зору в умовах спеціальної освіти. Основні напрямки роботи: психолого-педагогічна корекція і формування творчої особистості учнів. У статті висвітлено основні компоненти та структурні елементи техніки поетапного процесу реабілітації та педагогічної підтримки учнів з обмеженими адаптивними можливостями.

Ключові слова: *реабілітаційна та педагогічна підтримка, адаптивні навички, етапи адаптивної техніки.*

В статье изложены основные направления работы учебного реабилитационного центра для поддержки и успешной социализации детей с нарушениями зрения в условиях специального образования. Основные направления работы: психолого-педагогическая коррекция и формирование творческой личности учащихся. Эта статья посвящена основным компонентам и структурным элементам техники поэтапного процесса реабилитации и педагогической

поддержки учащихся с ограниченными адаптивными возможностями.

Ключевые слова: *реабилитационная и педагогическая поддержка, адаптивные навыки, этапы адаптивных техник.*

Different views of the problem of rehabilitative and pedagogical support of students with health disabilities and its various aspects are considered in such publications as: human socialization and social adaptation (O.N. Bezrukova, T.E. Bolshova, R.A. Zobov, T.B. Kazarenkova, V.N. Kelasyev, E.Yu. Korzhova, E.M. Penkov, O.A. Ragimova, T.B. Sergeeva, E.A. Sivitskaya, I.I. Sokovnya, V.D. Troshin and others); integration of students with special educational needs into general educational environment (E.I. Leongard, G.F. Kumarina, L.N. Vinokurov); humanization of educational system and pedagogical support of students with special needs (O.S. Gazman, A.V. Mudrik, T.I. Shulga); psychological and pedagogical and medico social support of the disabled in the course of education (E.I. Kazakova, L.M. Shipitsina); organization of educational process for disabled persons at specialized educational institutions of secondary professional education (O.S. Andreeva, V.A. Ermolenko, S.S. Lebedeva) [1; 4; 6; 7].

Methodological basis of the research of the issue are philosophical, psychological and pedagogical concepts and theories about self-learning and professionally self-transforming personality who is the subject of pedagogical and professional relationship (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, B.G. Ananyev, A.G. Asmolov, A.A. Bodalev, V.Z. Kogan, A.N. Leontyev, V.D. Shadrikov and others); holistic system approach to the dynamic general pedagogical and professional systems (M.S. Kagan, E.I. Knyazev, V.I. Ruzavin, Yu.V. Sharonin and others); general theory of activity and development of personality (N.G. Alekseev, Yu.K. Babanskiy, L.S. Vygotskiy, P.Ya. Galperin, Yu.V. Gromyko, A.N. Leontyev and others); special aspects of system approach in social pedagogics (O.A. Alekseev, V.V. Korkunov); the concept of individual and social subjectivity of an adaptive person in his/her individual self-development and in relationship with various communities; environmental, reflexive activity, and individually-based approaches in revelation of nature of social and pedagogical support of students.

Theoretical aspects of the research are based on theoretical ideas and provisions of social pedagogics, pedagogical activity in different social medium environment (V.G. Bocharova, M.P. Guryanova, M.M. Plotkin, G.N. Filonov and others); functional systems theory and adaptation theory (P.K. Anokhin, R.M. Baevskiy); researches on specific nature of socialization processes (S.A. Belicheva, D.D. Vishnevskiy, A.V. Mudrik, M.I. Shilova and others), social adaptation processes (E.N. Kalenik, Z.N. Kisaeva, A.A. Nalchadzhyan and others); social development theory and socialization theory (A.V. Mudrik, Yu.N. Galaguzova,

L.V. Mardakhaev, N.N. Surtayeva and others); researches on the process of integration of children with health disabilities into social environment (N.G. Gadirova, N.N. Malofeev, S.M. Mikryukova, N.S. Morova, E.A. Sinitsina, A.V. Suvorov, E.Yu. Shpanko, I.L. Shpitsberg and others); theory of social and pedagogical support (L.I. Aksenova, O.S. Gazman, Yu.N. Galaguzova, E.I. Kazakova, E.N. Kuzmicheva, L.N. Noskova and others) [2; 3].

Methods of the research of the problem are:

- theoretical (academic): analysis of psychological and social and pedagogical literature, theoretical analysis and synthesis, specification, modeling;
- empirical: interview, questioning, testing, self-assessment method, method of expert evaluations, monitoring, studying and summarizing of pedagogical experience.

Subject of special attention is the category of children with disability. The world practice considers this category of students as “disabled people” (M. Sovak), “persons with limitations of physical health” (G.S. Bratus, L.V. Vasilenko, G.G. Sillaste), “special children”, “persons with special needs”. Since recently the term “students with special educational needs” has been used for students with some limitations or special needs (V.K. Zaretskiy, O.N. Ertanova). In respect to education the term determines necessity to create special adaptive educational environment for students, but, unfortunately, it does not take into consideration their adoptive opportunities which the students possess.

Diversity of children with disabilities generated the need to single out educational groups and to determine their peculiarities. The conducted experimental work allowed to define the spheres of adaptability to training which require students to be able to realize their adoptive skills and their main indicators.

The data obtained in the course of the research were summarized, systematized, and classified into groups depending on the most obvious displaying of children's adaptive skills when training. As a result, it became possible to single out qualitatively different educational groups of students with disabilities according to the level of formation of adaptive skills. Such levels comprise: adaptive and independent (ability to independently solve arisen (arising) problems related to movement within the building of the educational institution, communication, training, displaying activity, self-reliance, initiative in the process of self-education); adaptive facility (settlement of arising (arisen) problems when training, displaying self-reliance and activity through the experts support); low-adaptive (inability to independently overcome problems (difficulties) arising (arisen) when training, inactivity and dependency when training, forcibly expressed communicative and personal problems).

Data of literary sources (L.I. Aksenova, S.A. Belicheva, O.S. Gazman, Yu.N.

Galaguzova, V.S. Mukhina and others) and long-term personal experience convince of necessity to organize during the whole training period social and pedagogical support of each student at different stages of his/her training in compliance with originality of educational groups.

According to various scientists (M.R. Bityanov, V.A. Goryanina, V.S. Mukhina, Yu.V. Slyusarev, T.V. Fureyava, T.M. Churekova), support is a cooperation of accompanying and accompanied aimed at settlement of vital problems of the latter.

The term “support” in literature varies depending on the tasks to resolve in social pedagogics, pedagogics, psychology, and social work. Taking into account these facts there can be distinguished pedagogical, rehabilitation, and social pedagogical support.

Pedagogical support is viewed as helping a person in his/her personal development, empathic comprehension of a foster-child as open communication (I.D. Frumin, V.I. Slobodchikov), a special branch of activity related to familiarization of a personality with moral and social values (A.V. Mudrik), teacher’s activity aimed at self-determination of the youth and provision of environment for productive development of a personality (P.A. Elkanov, S.N. Chistyakov), and finally a holistic complex supposing support model, help model, and pedagogical provision model (O.S. Gazman, I. Rozman, T. Cherednikova) [7, p. 212-218; 8, p. 65; 9, p. 94-99].

Social pedagogics views rehabilitative and pedagogical support as a support of a certain category (that is graduates from residential care facilities) as the co-movement of a social teacher (accompanying) and a student (accompanied) based on predicting prospects of behavior of the latter and his/her self-manifestation aimed at encouragement of understanding of an arisen (arising) problem, its nature and ways of its settlement as well as provision of the most desirable help in self-realization in a development situation (I. V. Rodimenko) [5, p. 23-24].

Rehabilitative and pedagogical support does not replace educational process but contributes to adaptation of a student to educational process, his/her integration into sociocultural environment of an education institution.

The qualification of the Rubezhnoye training and residential treatment Centre “Khrustalik” (Eye lens) (RTRC) which deals with this category of children and works on the problem mentioned above made it possible to define that support of the students is mostly conducted during their adaptation and may not be presented sufficiently in the others who are equally significant while preparing for social life.

In the process of studying of experience in implementation of rehabilitative and pedagogical support at RTRC “Khrustalik” there was developed a functional

model which may be applied to the students with disabilities during their training at the Centre. Such model includes interrelation of the following components: diagnostic, design and special purpose, organizational, substantial, technological, monitoring, and effective. This interaction provides integrated approach which assumes the accounting of all components of the support process: goal-setting, complex diagnostics, individual and group forms of developing activity, training activity with experts providing support of a student. On the basis of the model of rehabilitation and pedagogical support of students with disabilities the technique of its implementation is developed. The analysis of literature (M.A. Galaguzova, A.A. Gusev, V.I. Popov, L.V. Mardakhaev, N.I. Nikitina) makes it possible to define nature and contents of the technique. The technique represents itself a purposeful, stage-by-stage process of implementation of social and pedagogical support specified by knowledge of individual peculiarities of a child and his/her adaptation in society as well as includes the following stages:

- diagnostic and prognostic – studying of individual capabilities and features of a child, predicting prospects of his/her adaptation to educational process and self-manifestation in the situations of development and training;
- identification of possible problems (difficulties) significantly affecting adaptation and self-manifestation of the students in a development situation;
- designing of prospects of overcoming of possible problems (difficulties) by students with disabilities independently;
- definition of the contents, specifics and ways of support of students in overcoming of problems (difficulties) in the course of training at the Centre;
- implementation of social and pedagogical support of students with disabilities in compliance with their self-manifestation and the arising problems which is performed in accordance with grade levels and social adaptation;
- assessment of efficiency of social and pedagogical support and definition of prospects of further promotion of its adaptability [2; 3].

The contents of rehabilitative and pedagogical support is determined by the following stages of training. RTRC “Khrustalik” serves as the basis for experimental activity. The purpose of the research activity is determination of efficiency of rehabilitation and pedagogical support technique aimed at social adaption of students with disabilities.

Hence, the data obtained make it possible to come to conclusion that hypothesis is corroborated and the research purpose is gained. In the course of experimental research the following conditions required for the implementation of

social and pedagogical support tasks were determined:

- potential educational space capabilities of the Centre for training students with disabilities; adaptability to sociocultural environment of the educational institution, information acquisition and displaying knowledge acquired as well as communication personality adaptability included;
- systemacy and dynamism in implementation of the tasks of social and pedagogical support of all students with disabilities and social adaptation;
- encouragement of students to demonstrate self-activity, self-knowledge in different situations of development;
- qualification of persons providing social and pedagogical support for the purpose of its implementation among children of the Centre;
- interaction of different specialists and structures of the Centre for the purpose of implementation of the tasks of rehabilitation and pedagogical support of students with disabilities as training;
- exclusion of hyperprotection – emphasis on self-manifestation of students with disabilities;
- effectiveness of rehabilitation and pedagogical support of students with disabilities and their progress as training [2].

According to the research results, there were made the following conclusions:

1. Implementation of educational needs of different categories of students with disabilities demands their social and pedagogical support.

2. The main point of rehabilitation and pedagogical support of students with disabilities in the process of training is co-movement of accompanying and accompanied (a student) aimed at adaptation of a student to educational process, provision of its most reasonable displaying as adapting to society and choosing profession. It does not replace educational process but contributes together with the quality of education to successful acquisition of the curricular material. Its main task consists not only in helping a student to overcome existent obstacles when training but also in assisting to learn to find out and to solve own problems through development of self-reliance and activity.

The main requirements as to rehabilitative and pedagogical support are as follows: systemacy; continuity and staging; dynamism and flexibility; technological effectiveness; variability; and efficiency.

Rehabilitative and pedagogical support encourages students with disabilities to learn ways of determining the problems to arise (to have arisen), their understanding and self-search for ways to overcome difficulties and their active self-manifestation in the process of training.

3. The technique of rehabilitation and pedagogical support of students with disabilities at the Centre represents itself a purposeful, stage-by-stage process

specified by knowledge of its individual peculiarities and includes the following stages: diagnostic and prognostic – studying of individual capabilities and features of students, predicting prospects of their adaptation to educational process and student's self-manifestation in the situations of development and training; identification of possible problems (difficulties) significantly affecting adaptation and self-manifestation of the students in a development situation and social adaptation; designing of prospects of overcoming of possible problems (difficulties) by a student with disabilities independently; definition of the contents, specifics and ways of support of students in overcoming of problems (difficulties) in the course of training at the Centre; implementation of social and pedagogical support of students with disabilities in compliance with their self-manifestation and the arising problems; assessment of efficiency of social and pedagogical support and definition of prospects of further promotion of its adaptability.

The main stages of training process of students with disabilities requiring social and pedagogical support are as follows: diagnostics of mental and social health of a child, period of adaptation and mastering of training principles at the Centre; analysis of the information obtained, planning of complex help; accumulation of experience of social and adapted behavior and learning activity; community integration; introduction into professional and practical activity and accumulation of practical and oriented experience; development and implementation of recommendations and techniques, further social support; effectiveness.

Stages of techniques are specified by training periods and peculiarities of students with disabilities. Factors encouraging successful process of social and pedagogical support of students with disabilities when training at the Centre: potential educational space capabilities of the Centre for training students with disabilities; adaptability to sociocultural environment of the educational institution, information acquisition and displaying knowledge acquired as well as communication personality adaptability included; communication personality adaptability; systemacy and dynamism in implementation of the tasks of social and pedagogical support of all students with disabilities during social adaptation; encouragement of students to demonstrate self-activity, self-knowledge in different situations of development; qualification of persons providing social and pedagogical support for the purpose of its implementation into society; interaction of different specialists and structures of the Centre for the purpose of implementation of the tasks of social and pedagogical support of students with disabilities as training; exclusion of hyperprotection – emphasis on self-manifestation of students with disabilities; effectiveness of social and pedagogical support of students with disabilities and their progress as training.

References:

1. Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И Афанасьева., Н. Л. Васильева. – М.: Наука, 1988. – 322 с.
2. Бистрова Ю. О. Комплексна медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 10. – С. 7-10.
3. Бистрова Ю. О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру / Ю. О. Бистрова // Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ, 2010. – Частина I. – № 10 (197). – С. 80-91.
4. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
5. Родименко І. В. Сучасна модель супроводу дітей з особливими потребами / І. В. Родименко. // Дефектологія, 2003. – №1. – С. 20-24.
6. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
7. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
8. Zawislak A. Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej : Wydanie II / Aleksandra Zawislak. – Kraków : Impuls, 2010. – 148 s.
9. Nic o nas bez nas : przewodnik po mentoringu / za redakcją Agnieszki Jeran. – Bydgoszcz: wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy – 2013. – 112 p.

БІЛОНОЖКО Н.Є.,

кандидат педагогічних наук,

асистент,

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка,

м. Київ

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТРАТЕГІЇ ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З МОВНОЇ ОСВІТИ

Стаття містить ретроспективний аналіз досліджень поняття “стратегія”, визначається його змістове наповнення і статус у навчальному процесі з іноземної мови на сучасному етапі.

Ключові слова: стратегія, автономія, когнітивні, метакогнітивні, мнемічні, афективні стратегії.

Статья содержит ретроспективный анализ исследований понятия “стратегия”, определяется его содержательное наполнение и статус в учебном процессе по иностранному языку на современном этапе.

Ключевые слова: стратегия, автономия, когнитивная, метакогнитивные, мнемическая стратегии.

The paper deals with the retrospective analysis of strategy studies. The substantive content of this notion is defined as well as its present status in the learning process of a foreign language teaching.

Key words: strategy, autonomy, cognitive, metacognitive, memory strategies.

Однією з небагатьох конкурентних переваг України на теперішньому переломному етапі нашої історії, на думку міністра освіти і науки Сергія Квіта є освітній потенціал, а складовою стандартів вищої освіти виступає **володіння українською та англійською мовами** саме на професійному рівні [5]. Ефективність оволодіння іноземною мовою (ІМ), продуктивність виконання навчальних завдань, залежить від здатності студента організувати якісно автономне навчання, використати та реалізувати власні природні можливості [3]. Пошук нових шляхів розвитку здібностей студента до автономного навчання, підвищення рівня його компетентності у роботі з навчальним матеріалом спо-

нукає до необхідності вирішення проблеми оволодіння студентами стратегіями, які, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти (ЗЄР), є найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань [4, с. 9].

Мету статті зумовлює необхідність критичного аналізу існуючих наукових досліджень щодо використання навчальних стратегій у навчанні англійської мови, визначення переломних моментів розвитку наукової думки щодо зазначеної проблеми.

Значний внесок у дослідження проблеми стратегій оволодіння іноземною мовою внесли Дж.Рубін, А.Венден, Р.Оксфорд, А. Шамо, Дж.О'Меллі, І.Тьюдор, Г.Стерн, А.Коем, Д.Ньюен, Д.Нейман, А.Тодеско, та інші. На основі методу опитування було виявлено, що розуміння вчителями та авторами підручників процесу вивчення навчального матеріалу не завжди співпадає з тими діями, які учні та студенти виконують, а обсяг засвоєного ними матеріалу не є адекватним обсягу матеріалу, запланованого вчителем. Отже, природною була реакція дослідників сконцентруватися на тих, хто вивчає іноземну мову: учнях та студентах, на вивченні їхніх способів оволодіння мовою, які розумілися як стратегії [2, с. 6].

Ряд вчених (Дж.Рубін, А.Венден) датують початок дослідження навчальних стратегій 1966 роком, коли А.Картон надрукувала свою працю "Method of Inference in Foreign Language Study" [6]. Дослідниця вважає, що процес вивчення мови є подібним процесу розв'язання задачі, коли учень може використати свій попередній досвід і знання у процесі засвоєння мови. Для розв'язання такої задачі А.Картон виділяє три ключі-опори: *intra-lingual*, *inter-lingual* та *extra-lingual cues*. *Intra-lingual cues* – це опори, які постачаються мовою, що вивчається, тобто учень має певні знання про мову, яку вивчає. *Inter-lingual cues* – опори, які пов'язані з міжмовними запозиченнями, словами спільного походження, правилами фонетичної трансформації з однієї мови в іншу. *Extra-lingual cues* – опори, які пов'язані з власними фоновими знаннями учня про сучасний світ, які дають йому змогу прогнозувати те, що він скаже/напише під час комунікації. А.Картон зазначила, що, використовуючи ці опори, учні здатні робити узагальнення, але відрізняються у своїй здатності робити раціональні висновки. Пізніше А.Картон запропонує дискусію про *здатність робити висновки як стратегію*, яку використовують ті, хто вивчає мову. Через тридцять років ці ідеї знайдуть своє відображення у ЗЄР, але у ширшому контексті, де знання світу (*extra-lingual cues*) трактуються як складник декларативного знання, що, в свою чергу, входить до складу загальної компетенції, пов'язаної з умінням учня навчатися [4, с. 11-12].

Дж.Рубін, Г.Стерн та Н.Нейман висунули ідею вивчення поведінки успішних учнів у навчальному процесі з ІМ, оскільки знання того, як вивчають мову успішні учні, дозволяє виділити стратегії вивчення мови, які можна рекомен-

дувати для менш успішних учнів. Згідно з дослідженням Дж.Рубін успішні учні характеризуються:

1) здатністю до здогадки на мовному і мовленнєвому рівнях, роблять це з готовністю, тобто легко і грамотно;

- великим бажанням до спілкування;
- відсутністю почуття пригніченості відносно їхніх слабких сторін і готовністю ризикувати, роблячи помилки;
- активним пошуком мовних зразків і структур;
- готовністю до практичного застосування мови;
- здатністю контролювати свою мову і мову інших та порівнювати із стандартами носіїв мови;
- увагою до значення слів у соціальному контексті: у контексті мовленнєвого акту та загального тону цього акту [7].

Ці характеристики, як бачимо, представляють собою суміш особистісних рис учнів, їхньої поведінки та власне стратегій як способів оволодіння ІМ. Цей факт є свідченням того, що ще не було чіткого визначення поняття “стратегія”, але ці результати мали значний вплив на подальші дослідження Дж.Рубін і викристалізувались у такі складники:

- психологічні характеристики учнів (толерантність до невизначеності лексичних одиниць (ambiguity) та незрозумілих моментів, готовність ризикувати, не боятися здаватися нерозумним);
- комунікативні стратегії (використання опису, коли забув слова, використання жестів);
- соціальні стратегії (пошук ситуацій використання мови);
- когнітивні стратегії (здогадки, висновки, приділення уваги формі за допомогою аналізу, синтезу, категоризації, моніторингу).

Ідея вивчення дій учнів з високою успішністю та їх переніс на слабких учнів була сама по собі спрощеною і не може бути використана прямолінійно, оскільки, як зауважує Джоан Рубін, набір навчальних стратегій залежить від таких факторів як вік, індивідуальні стилі навчання, стадії вивчення навчального матеріалу, типи завдань, культурні відмінності, традиції навчання, які можуть мати вплив на розуміння учнями процедури вивчення матеріалу і того, які прийоми оволодіння мовним матеріалом є ефективними [7, с. 45-51].

Г.Стерн [10], на основі ретроспективного аналізу, виділив три підходи у дослідженнях щодо навчання учнів стратегій оволодіння мовою. Щодо першого підходу, то у центрі сучасних мов у Торонто проводилося дослідження, яке базувалося на десяти стратегіях, виділених Г.Стерном:

- *стратегія планування*: особистий стиль вивчення та позитивне ставлення до вивчення;

- *активна стратегія*: активний підхід до виконання завдання;
- *емфатична стратегія*: толерантне ставлення до мови та її носіїв;
- *формальна стратегія*: технічні прийоми, know-how того, як “схопити” мову;
- *експериментальна стратегія*: гнучкий підхід, в якому знання нової мови укладаються в упорядковану систему і постійно перевіряються;
- *семантична стратегія*: постійний пошук значення слів, фраз і т.д.;
- *практична стратегія*: бажання використовувати мову на практиці;
- *комунікативна стратегія*: бажання використовувати мову у реальній комунікації;
- *моніторингова стратегія*: самоконтроль та критичне ставлення до використання мови;
- *інтерналізаційна стратегія*: розвиток другої мови як окремої цілісної системи і розвиток вміння мислити нею.

Зміст цих стратегій вказує на різноплановість визначення способів оволодіння мовою. Стратегія планування пов'язується із особистим стилем вивчення і позитивним ставленням до навчання. Думка щодо особистого стилю вивчення є, на наш погляд, продуктивною ідеєю, але її слід пов'язувати із ширшим контекстом, а не тільки із стратегією планування.

Інше дослідження (проект “Good Language Learner”) показало, що успішні студенти використовують потенційно корисні ситуації оволодіння мовою і розвивають стратегії згідно з їхніми індивідуальними потребами [10, с. 406]. Виходячи з цих даних, Г.Стерн трансформує попередні десять стратегій у чотири основні стратегії, які використовують сильні студенти. Отже, сильні студенти: 1) *активно залучають стратегію планування*; 2) *використовують академічну (експліцитну) стратегію*, тобто аналізують мову і розвивають способи її вивчення; 3) *використовують соціальну стратегію*: вони тяжіють до незалежності і прагнуть до комунікації з носіями мови; 4) *використовують афективну стратегію*, тобто долають емоційні і мотиваційні проблеми оволодіння мовою [10, с. 411-412]. Отже, процес вивчення мови представляє собою потрібне залучення студента: інтелектуальне/когнітивне, соціальне, афективне [10, с. 410].

Другий ефективний підхід до вивчення навчальних стратегій Г.Стерн пов'язує з дослідним методом С.Хосенфелд. Студентам було запропоновано виконати типові мовні завдання у підручнику і паралельно, у ході виконання завдання, думати вголос. Завдяки такій інтроспекції була виділена метакогнітивна стратегія “оцінювання студентом свого мислення”.

Третій підхід, визначений Г.Стерн, був розвинений Е.Бялисток і складався із специфічних експериментальних завдань на основі теоретичних рекомендацій. Результатом цих досліджень був висновок про необхідність розвит-

ку й заохочення інтуїції учня (резерв імпліцитних знань), тренування його вміння навчатися, використовуючи експліцитні знання. Ідеї Е.Бялисток були стимулом для подальшого розгляду навчальних стратегій, які вперше були пов'язані із спробою "почути учнів", необхідністю визначення того, чому вони віддають перевагу під час планування навчального процесу.

Таким чином, дослідження цього періоду забезпечили вчителів методологічними параметрами, які послідовно привели до концепції *навчання учня вчитися*.

1980-ті роки принесли нову хвилю у дослідження стратегій. Цей період позначений такими іменами як А.Венден, Дж.Рубін, Г.Браун, Дж.О'Меллі, А. Шамо, А.Кохен, Р.Оксфорд та інші. Важливим досягненням було визначення різниці між когнітивними і метакогнітивними стратегіями. Когнітивні стратегії стосуються тих кроків і дій (steps, actions), які використовуються у навчанні і вирішенні задачі, що потребує прямого аналізу, трансформації, синтезу навчальних матеріалів. Метакогнітивні стратегії визначаються як знання про процеси пізнання, регуляцію дій процесу пізнання, а також дії самоконтролю і самооцінювання [8; 9; 10].

Ідею важливості метакогнітивного знання (metacognitive knowledge) підтримав Дж.О'Меллі, який сказав, що студенти без метакогнітивного підходу – це всього-навсього учні без напряму і здатності аналізувати свій прогрес та прогнозувати майбутні шляхи у навчанні [8].

Формуючи своє бачення стратегій, дослідники не змогли прийти до згоди відносно дефініції стратегії. У методичній літературі вона визначається як techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, problem-solving procedures, language learning behaviors. Р.Оксфорд вказувала на важливість розуміння того, що будь-яке поточне розуміння стратегій вивчення мови є необхідним при її зародженні і будь-яка існуюча система стратегій – це всього лише припущення, яке вивчається через практику в класі та дослідження. На теперішньому етапі короткої історії дослідження стратегій вивчення мови не існує повної згоди, що є стратегія, скільки існує стратегій, як їх визначати, класифікувати, щоб створити реальну науково обґрунтовану ієрархію стратегій [9, с. 200].

90-ті роки XX століття відзначилися появою трьох класифікацій стратегій:

- 1) навчальні, комунікативні, соціальні (Дж.Рубін, А.Венден);
- 2) прямі: мнемічні, когнітивні, компенсаторні і непрямі: метакогнітивні, афективні, соціальні (Р.Оксфорд);
- 3) метакогнітивні, когнітивні, соціальні/афективні (Дж.О'Меллі, А. Шамо).

Розглянемо детальніше класифікації стратегій, розроблені Р.Оксфорд, Дж.О'Меллі та А.Шамо.

Р.Оксфорд розподіляє стратегії на два види: *прямі* і *непрямі*. Кожен вид має три підвиди: *прямі стратегії*: мнемічні, когнітивні та компенсаційні; *непрямі стратегії*: метакогнітивні, афективні, соціальні. Головна різниця між прямими та непрямими стратегіями, згідно з Р.Оксфорд, полягає в тому, що прямі стратегії розкривають шляхи вивчення мовного матеріалу, з яким стикається учень, а непрямі стратегії стосуються загального управління процесом вивчення мови. Кожен підвид має ряд експонентів. Наприклад, створення ментальних зв'язків-зчеплень (групування, застосування асоціацій) є експонентом мнемічних стратегій.

Дж.О'Меллі та А.Шамо висунули третичну класифікацію стратегій. Вони виділяють метакогнітивні, когнітивні і соціальні/афективні стратегії. Метакогнітивні стратегії є тотожними непрямим метакогнітивним стратегіям, які запропонувала Р.Оксфорд. Когнітивні стратегії є більш детальними і стосуються способів роботи з навчальним матеріалом. Когнітивна стратегія, описана Дж.О'Меллі та А.Шамо, включає в себе частину прямих (когнітивних, мнемічних, компенсаторних) стратегій Р.Оксфорд. Соціальні/афективні стратегії стосуються тих способів, за допомогою яких учні взаємодіють з іншими людьми для просування у навчанні і контролюють вплив афективного залучення до виконання навчальних завдань.

Сучасне бачення проблеми стратегій у навчальному процесі з ІМ відображене у “Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [4, с. 11], де розгляд стратегій у цілому здійснюється за такими напрямками:

- загальне визначення статусу стратегії у процесі вивчення ІМ;
- детальний аналіз видів іншомовної мовленнєвої діяльності та відповідних їм стратегій.

Щодо першого напрямку, то у процесі навчання/вивчення мови враховуються *мотивації, характерні риси та ресурси* тих, хто вивчає мову, для того, щоб збалансувати загальні і комунікативні компетенції під час виконання певного завдання. Кожен акт навчання/вивчення мови співвідноситься в тій чи іншій мірі з такими категоріями, як: *стратегії, завдання, тексти, загальні компетенції, види мовленнєвої діяльності, контекст і сфери використання мови*, де стратегія – це будь-яка організована, цілеспрямована та керована лінія дій, яку обирає індивідуум для виконання завдання, яке він ставить собі, або з яким він стикається у процесі навчання [4, с. 10]. Отже, з появою ЗЄР стратегії був наданий офіційний статус як однієї з основних категорій навчання / вивчення мов.

Аналізуючи другий напрям, пов'язаний із розглядом видів мовленнєвої діяльності і стратегій [4, розділ 4.4], слід зазначити, що у ЗЄР, з одного боку,

є спільні ідеї з попередніми дослідженнями, наприклад, підкреслюється необхідність давати визначення цього поняття у кожному конкретному випадку. З іншого боку, ми спостерігаємо, кардинально нові погляди на проблему. У розділі 4.4 стратегії визначені як мовленнєві засоби, які користувач застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, щоб задовольнити комунікативні потреби у навчальному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий, або найбільш економний спосіб залежно від конкретної мети користувача. Носії мови використовують різні комунікативні стратегії, але за умови, якщо стратегія відповідає комунікативним запитам. В цьому контексті слово “стратегія” означає прийняття певної лінії дій з метою досягнення найкращих результатів.

Класифікація комунікативних стратегій представлена згідно видів мовленнєвої діяльності. Виділяються продуктивні, рецептивні, інтерактивні стратегії та стратегії посередництва. Застосування комунікативних стратегій розглядається як реалізація комунікативних принципів: планування, виконання, контролю та корекції у різних видах комунікації. Слід зазначити, що у ЗЄР не виключається наявність інших видів стратегій і висловлюється думка, що *комунікативні і навчальні стратегії* – це лише стратегії серед багатьох інших.

Підсумовуючи розгляд методичних наукових джерел щодо стратегій, можна зробити висновок, що розвиток досліджень цієї проблеми складається з трьох періодів:

I – Дж.Рубін, Г.Стерн, М.Фрьолих, Н.Нейман, С.Хосенфелд, Е.Бялисток – дослідження поведінки успішних учнів;

II – А.Венден, Г.Браун, Дж.Рубін, Дж.О’Меллі, А.Шамо, Р.Оксфорд – подальший розвиток ідей першого періоду; поява класифікацій стратегій;

III – Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти – стратегії наданий офіційний статус однієї з основних категорій навчання / вивчення ІМ.

Таким чином, ретроспективний аналіз дозволив зрозуміти суть стратегії, існуючі коливання у її визначенні, змістову наповненість цього поняття у ЗЄР, а також створити фундамент для подальшої дослідної роботи у контексті нових завдань освітніх реформ.

Список використаних джерел:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Білоножко Н. Є. Навчальні стилі учнів як компонент змісту їхньої стратегічної компетенції / Н. Є. Білоножко, Н.О. Бражник // Іноземні мови. 2009. – № 3. – С. 6 – 11.
3. Білоножко Н. Є. Стратегічна компетенція як умова успішної інтеграції особистості у світовий навчальний процес / Н. Є. Білоножко // Актуальні

- проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – Донецьк : ДонНУ. – 2006. – Вип. 8. – С. 217 – 222.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
 5. Квіт. С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ. – [Електронний ресурс] / С. Квіт. – Українська правда. – 27.01.2015. – Режим доступу: освіта. ua.
 6. Carton A.S. The «Method of Inference» in Foreign Language Study. / A.S.Carton // N.Y. : The Research Foundation of the City University of New York, 1966. – 238 p.
 7. Rubin J. What the “good language learner” can teach us / J. Rubin. // *Tesol Quarterly*. – Vol. 9. – 1975. – P. 41–51.
 8. O'Malley J.M. How to teach learning strategies / J. M. O'Malley, A. U. Chamot // In A.U. Chamot, J.M. O'Malley, & L. Кърper (Eds.). *The cognitive academic language learning approach*. – VA : Second Language Learning. – 1988. – P. 121-122.
 9. Oxford R.L. *Language Learning Strategies. What every teacher should know* /R.L. Oxford. – Boston: Heinle and HeinlePublishes. 1990. – 342 p.
 10. Stern H.H. *Fundamental Concepts of Language teaching* / H.H. Stern // Oxford: Oxford. Univ. press, 1991. – 582 p.

БУРЛЕТОВА І.І.,

викладач, КВНЗ КОР «Богуславський
гуманітарний коледж
імені І.С.Нечуя-Левицького»,
м. Богуслав, Київська область

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА УКРАЇНИ

У даному дослідженні окреслено проблему формування особистості суб'єктом соціокультурної діяльності. Охарактеризовано зміни і шляхи модернізації соціокультурного середовища в освітньому просторі України. У статті проаналізовані основи, на яких базується формування творчої особистості майбутнього фахівця, визначені особливості культурно-просвітницької діяльності ВНЗ. Автор розглядає соціокультурне середовище як педагогічний фактор розвитку соціально активної студентської молоді.

Ключові слова: соціокультурне середовище, реформування освіти, глобалізація, ВНЗ майбутнього, гуманізація освіти, інтеркультурна компетентність, інтеркультурна освіта.

В данном исследовании обозначено проблему формирования личности субъектом социокультурной деятельности. Охарактеризованы изменения и пути модернизации социокультурной среды в образовательном пространстве Украины. В статье проанализированы основы, на которых базируется формирование личности будущего специалиста, определены особенности культурно-просветительской деятельности вуза. Автор рассматривает социокультурную среду как педагогический фактор развития социально активной студенческой молодежи.

Ключевые слова: социокультурная среда, реформирования образования, глобализация, ВУЗ будущего, гуманизация образования, интеркультурная компетентность, интеркультурное образование.

This research outlines the personality formation problem as a subject of sociocultural activity. Changes and ways of modernization of

sociocultural environment are characterized in the educational space of Ukraine. The bases of the creative personality formation of the future specialist are analyzed in the article as well as the peculiarities of cultural and educational activities in the higher educational establishment. The author considers the sociocultural environment as a pedagogical factor of socioactive student youth development.

Key words: *socio-cultural environment, educational reform, globalization, higher educational establishment of future, intercultural competence, intercultural education.*

Особливості сучасної освітньої ситуації зумовлені суттєвими змінами, які відбуваються в українській державі, свідомості людей, співвідношенні між ідеологією, культурою та освітою, переорієнтацією позицій суб'єктів освітньої системи, підвищенням ролі освіти в розвитку демократичного суспільства. Динамічний розвиток системи освіти, головною метою якого є досягнення конкурентоспроможності випускників і престиж вищого навчального закладу на ринку праці, вимагає забезпечення можливостей формування інтелектуального потенціалу нації, що не можливо без постійного духовного збагачення особистості. Про це йдеться у Національній доктрині розвитку освіти, положення котрої конкретизуються Законом України «Про вищу освіту». [6, с.4]

Головна мета української системи освіти – це створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Сьогодні стає зрозумілим, що освіта – та сфера соціокультурної життєдіяльності, де реалізується становлення духовно зрілої, моральної особистості, здатної відповідати за долю держави, захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний, гуманний світ.

Гуманізація освіти – це розширення і поглиблення освіти шляхом введення «людського фактора», який розглядає людину як творця, це відображення в освітньому процесі тих тенденцій, за яких людська особистість визнається найвищою цінністю, а благо людини стає найважливішим критерієм суспільних відносин. На цьому тлі актуальними проблемами освіти є і забезпечення всебічного розвитку студентів, їхніх талантів, інтелектуальних та фізичних якостей, формування молодих людей як членів суспільства, здатних до громадянського і професійного вибору.

Звичайно, все це вимагає перебудови змісту, форм та методів підготовки фахівців для забезпечення самореалізації особистості, проте радикальне

підвищення професіоналізму не можливе без поєднання із загальною культурою і передбачає різнобічний розвиток особистості, формування гуманістичної позиції на основі єдності професійної, суспільно-економічної та етично-естетичної підготовки.

Всебічний гармонійний розвиток особистості не можливий без формування високої естетичної та етичної культури людини. Культуру сьогодні розуміють як універсальний спосіб творчої самореалізації людини через прагнення розкрити і ствердити сенс людського життя у співвідношенні його із сенсом суцього. Культура постає перед людьми як смисловий світ, який надихає, об'єднує їх у покоління і визначає спосіб буття та світовідчуття людини. Цікавим, на наш погляд, є трактування культури у працях П. Сорокіна. Під культурою вчений розумів «нематеріальний компонент» (ідея, цінність, моральна норма), покладений на фізичний або життєвий компоненти, а під новою культурою – синтез християнської культури зі світською. Основну функцію культури він вбачав у збільшенні неогоїстичної любові до людини і людства.

Загальні питання реалізації сучасних освітніх програм на основі гуманістичного підходу висвітлено у працях В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенка, Н. Щуркової. Методологічні й теоретичні проблеми підготовки сучасного фахівця як культурно освіченої особистості досліджені А. Арнольдовим, Л. Буевою, І. Кефелі, І. Луцькою, В. Масловим, О. Поповою, Ю. Рождественським, Н. Сердюк. Теоретичне й методологічне обґрунтування чинників креативного підходу до розкриття духовного потенціалу і становлення творчої самостійності розкрито в роботах Л. Арчажнікової, Д. Богоявленської, А. Васильєвої, Н. Вишнякової; оптимальні шляхи формування художніх уявлень про методи створення художньої картини світу запропоновано Б. Мейлахом. [4, с.36]

Саме ВНЗ покликаний формувати культуру майбутнього фахівця, розвивати творчі здібності кожної особистості, шукати форми й методи навчання і виховання фахівців, які володіють не лише високопрофесійною кваліфікацією, але й здатні творчо та системно аналізувати сучасні культурні й суспільні проблеми, самореалізуватися у складному світі. Таке формування здійснюється на основі знань вітчизняної і світової культури, вивченні здібностей особистості до саморозвитку й самоосвіти, здатності майбутнього фахівця до самовизначення в культурі, що спирається на національні традиції в навчанні й вихованні, взаємній співпраці викладачів і студентів у сприятливому для цього середовищі, гуманізації освіти, тобто повороті всіх ланок навчального процесу до особистості студента, гуманітаризації освіти, можливості вільного вибору заняття в різноманітних творчих гуртках та студіях.

У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно-творчої місії вищої школи, перехід до

культуро-творчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система освіти не завжди забезпечує вирішення поставленого завдання – виховання культури майбутніх спеціалістів, в якій поєднується високий професіоналізм і духовне багатство.

У цей час, коли в державі формується нове педагогічне бачення освіти, навчання та виховання спрямовуються на утвердження нової системи духовних цінностей, серед яких найвищою є Людина. Усі ці процеси та зміни в житті суспільства тісно пов'язані з реформуванням освіти, яке проводиться в Україні на державному рівні і, у свою чергу, спонукає педагогічних працівників до пошуку й впровадження їх у навчально-виховний процес.

На думку доктора філософських наук В.Г. Кременя, важливим аспектом національної ідеї є людиноцентризм, який розглядає основним важелем у розвитку людства. Українська нація має потужне людиноцентристське спрямування, виражене у творчості Г. Сковороди, В. Сухомлинського та ідей сьогоденних педагогів. Для того, щоби суспільство мало людиноцентристське спрямування, підкреслював В. Кремень, слід утвердити людиноцентризм в освіті. [9, с.116]

Сучасні наукові дослідження унаочнюють багатоманітне коло питань, пов'язаних із модернізацією вищої освіти загалом, та особистісним становленням сучасних студентів зокрема. Педагогічні розвідки вітчизняних учених присвячуються осмисленню запровадження новацій в освіті та світоглядних орієнтацій сучасної молоді, (І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська, І. Бех, С. Савченко, І. Маноха), розглянуто соціокультурну діяльність як напрям педагогічної роботи (Є. Сергєєв, Т. Тарханова, О. Жорнова та ін.).

Провідні науковці у галузі соціальної педагогіки (М.П. Лукашевич, А.Й. Капська, А.В. Мудрик) вважають, що умови соціокультурного мікросередовища впливають на морально-етичні цінності всього суспільства. Саме соціальне середовище, зокрема, його сфери: духовна, культурна, освітня формують поведінку особистості. [1, с.74]

І хоча результати зазначених досліджень утворюють ґрунт для постановки питання про формування студентів вищої школи теоретичних та методичних засад їхнього особистісного розвитку, на практиці процес формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності залишається не здійсненим досі.

Культурний прогрес завжди мав суперечності. Як правило, розквіт однієї культурної сфери супроводжується втратою позитивного досвіду в іншій; так розвиток науки супроводжується девальвацією моральних цінностей. Людство в цілому, як і окрема людина, йде шляхом культурного прогресу, але через періоди піднесення і кризи, відродження і занепаду.

Зміна соціально-політичної ситуації в Україні початку ХХІ століття супро-

воджується появою нової культурної епохи. Характерними рисами сучасної культури є: лібералізація духовного життя, проникнення нових зарубіжних напрямів і течій, комерціалізація культури; посилення соціальної нерівності в доступні до культурних надбань; зміна соціальної орієнтації й ідеалів; певна культурна невизначеність й утворення субкультур; наступ масової культури.

З кінця XX століття під впливом інформатизації та комп'ютеризації різних видів людської діяльності починає формуватися абсолютно нова сфера культури. Перспективи, яка може надавати комп'ютерна інформація, глобальна мережа Інтернет, безмежні: формуються віртуальні спільноти, стираються межі між державами, знімаються відстані, що роз'єднували людей, генеруються текстові формати нового типу, і в кінцевому рахунку, вибудовує специфічну кіберкультуру. Це культура особистого контакту, ознакою якої є діалог, що переходить у полілог.

З появою і розвитком глобальних комунікаційних мереж, на думку деяких культурологів, формуються так звані телекомунікаційна інтерактивна творчість і мистецтво. На черзі «віртуальне кіно», «віртуальні виставки», «віртуальний театр», «віртуальні книги». Комп'ютерні технології в іншій, більш досконалішій формі перекладають на свою мову всі найбільш істотні духовні цінності попередніх епох, дають нам можливість стати володарями незліченних багатств світової культури.

Зараз поки що складно передбачити, що буде являти собою суспільство і культура майбутнього. Є надія, що відбудеться всебічна гуманітаризація культури. Людина повинна вижити і зберегти себе не тільки як біологічний вид, а й як духовну цінність.

Однією з особливостей сучасності став перехід від монокультури до багатомірної культури.

На противагу масовій культурі в кінці XX століття виникла контркультура, носіями якої є вікові групи молоді: контркультура проголошувала нову систему цінностей, в якій особливе місце займала свобода самовислову, відмова від усякої регламентації і самообмежень, пошук нових видів спільнот і способів спілкування, полігамія тощо. До основних носіїв контркультури належать «хіпі», «панки», «металісти», «рокери».

Значна частина молодіжних угруповань консолідується навколо якоїсь музичної течії або групи, тому що саме музика є найкращим способом самовислову і певним комунікативним каналом. Рок – музика справді переходить за межі мистецтва, перетворюючись на стиль чи спосіб життя.

Рок – культура – це своєрідна контркультура, що проголошує асоціальність, бунтарство, понконформізм, моральне протистояння світові вдоволеності, психологічну конфронтацію, коли особистість не бажає жити за загальноприйнятими стандартами.

Освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, тобто процес формування особистості. При цьому головним є не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Під освітою розуміється процес удосконалення здібностей і поведінки особистості, коли вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Сучасний ВНЗ висуває перед собою пріоритетне завдання – бути значним освітнім і науково-дослідним центром регіону. Ця стратегія може бути реалізована через підвищення наукової діяльності кафедр і потенціалу викладачів, а також через активізацію дослідницької роботи студентів.

Якісна освіта, це насамперед, високопрофесійні педагогічні кадри. Розв'язання цієї проблеми зобов'язує нас по-новому подивитися на педагога. Професія педагога не допускає до себе слабких тілом, убогих душею та бідних знаннями. Саме від нас залежить, в якій країні будемо жити завтра, якою буде наша держава.

Саме у ВНЗ формуються професіонали та особистості, які прийдуть на зміну існуючим політикам та владним структурам, і саме вони будуть визначати стратегію розвитку та реалізувати на практиці найновіші досягнення. Але знання цих новацій студенти мають отримати в вищому навчальному закладі. [8, с.3]

Який зміст ми вкладаємо в поняття «соціокультурний простір України»? Це сфера дії культури народу, що разом із економічним, політичним, правовим просторами, становить єдину систему, яка залежить від існуючих соціальних стандартів у країні, від особливостей кожного окремого регіону, політики влади в галузі культури.

Формування ціннісних орієнтирів у різних верств населення і розкриття розмаїття культурного простору кожного окремого міста, регіону.

Завдання сучасних педагогів – прилучення студентської молоді до культурної скарбниці людства, національної культури. Давно помічено, що життя, творчість і краса нерозривно пов'язані між собою. Цей зв'язок виявляється в праці та побуті, під час відпочинку і спілкування. І ніхто з нас не може обійтися без понять культури. З їх допомогою ми виражаємо своє ставлення до явищ природи, вчинків людей і творів мистецтва. Без глибокого пізнання мистецтва не може здійснитися передача творчого задуму, відбутися «зустріч» митця з майбутніми слухачами та глядачами. Будити митців життя! Так коротко можна визначити суть і основне завдання культурного виховання.

В світі час від часу з'являються «модні поняття», що визначають сутність її найактуальніших проблем: інновації, парадигми, технології, профільне нав-

чання, компетентність, незалежне тестування, школа майбутнього. Відбувається природний процес пошуку, коли спершу осмислюється нове, порівнюється з уже відомим минулим, а далі проектується майбутнє.

ВНЗ майбутнього – це сучасний заклад, що працює на випереджувальний розвиток. Кожен заклад вибудовує свою стратегію, має прагнути до постійного оновлення й розвитку. ВНЗ ХХІ століття – це школа компетентної, відповідальної людини. Компетентне ставлення особистості до життя передбачає потребу в самопізнанні, саморозумінні, самовдосконаленні в різних видах діяльності, а також відповідальне ставлення до життя. [5, с.29]

Випускник українського ВНЗ майбутнього передусім повинен:

- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення і відповідати за них;
- бути конкурентоспроможним, презентувати себе на ринку праці;
- володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді;
- використовувати знання для вирішення життєвих проблем;
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, використовувати її для індивідуального розвитку;
- уміти жити в полікультурному, багатомовному просторі, жити з людьми різних релігій, культур, мов;
- уміти піднятися до своєї вершини («акме») як у професійному, так і в особистому аспектах.

Отже, одне з найпріоритетніших завдань ВНЗ майбутнього – навчитися жити разом з іншими, розвивати знання про інших, їх історію, культуру, традиції, мислення, створювати спільний соціокультурний освітній простір.

ВНЗ майбутнього – це динамічна, багатовекторна, діяльнісна система. Незмінними мають залишатися: широка загальна культура з гуманістичними складовими, науковими і технологічними компонентами.

Проблемою наших ВНЗ є те, що в них і надалі намагаються дати знання, а не прищеплювати навички.

Специфіка викладання в них має орієнтуватися на практику, на те, щоб дати студентові практичні навички, з якими він має прийти у суспільство. Навички аналітичного міркування, групової корпоративної роботи, презентації – це те, що повинні давати заклади сьогодні. Під час навчання слід не просто закріпити знання, а й створити атмосферу, де найдрібніші елементи роботи відпрацьовують у малих групах, що стане наслідком вироблення навичок роботи у студента.

Якщо докладно розглянути систему української освіти, то бачимо, що тут є безліч прогалин, які сьогодні заважають перейти до європейських стандартів.

Основні проблеми української освіти:

- застаріла наукова база;
- радянські методи навчання;
- відмінність у кваліфікації педагогічних кадрів;
- відсутність практичних навичок та самореалізації студентів;
- недостатній досвід роботи з інформаційними технологіями як у педагогів, так і в студентів.

Освіта в сучасному світі стала об'єктом глобалізації. Це пов'язано із розвитком інформаційних технологій.

Нові завдання освіти у XXI столітті потребують застосування інноваційних педагогічних технологій. Глобалізація відкрила кордони держав, зробивши доступним здобуття освіти в іншій країні.

Новим елементом сучасної системи освіти є розширення орієнтації на прикладні галузі й ринкові відносини. Це змушує освітні структури динамічно розвиватися, реагувати на потреби й запити практики. Вузькофахова освіта відійшла в минуле. Сьогодні настав час універсальної університетської освіти. Сучасні досягнення західної творчої еліти слід адаптувати до українського ґрунту. Створення єдиної освітньої системи – цілком логічний крок до об'єднаної Європи. Мова йде про повну уніфікацію освітніх стандартів, програм, однакової систему оцінок – накопичення балів за кредитною системою, єдину систему присвоєння ступенів бакалавра, магістра, доктора. [2, с.4]

Освіта завжди цінувалася, а особливо цінується сьогодні. Наше суспільство почало інтелектуалізуватися. Стало модним вчитися, здобувати вищу освіту, мати кілька дипломів. Для молоді це є пріоритетним.

Нині наша освіта потребує впровадження нових практичних методик, розвитку мультимедійних технологій, збільшення інформаційних потоків, щоб людина, яка вчиться, не відчувала цього розриву між теорією та практикою. Безумовно, освіта потребує законодавчої підтримки, що стане поштовхом для складання нових програм навчання та призведе до зміни моделі освіти, яка практикувалася протягом останніх десятиліть. Освіту слід змінити на користь більш практичних та інтерактивних методів навчання.

Однак Європейська інтеграція у сфері освіти має відбуватися з урахуванням збереження та відтворення культурних цінностей, норм, що склалися в Україні. Вони мають стати чинниками розвитку українського суспільства.

Важливою передумовою конкурентоспроможності національної системи освіти є і традиція ґрунтовної та якісної освіти.

Нині потрібен такий педагог, який міг би оновлювати, удосконалювати зміст своєї діяльності. Народна мудрість стверджує: «Той, хто почув вітер змін, має будувати не щит від вітру, а вітряк».

Виконуючи свою соціалізаційну місію, освіта здатна посприяти вдосконаленню соціального середовища. Соціокультурне середовище є джерелом,

яке живить розвиток особистості. Здійснюючи відповідний педагогічний вплив на розум молодшої людини, можливо поступово змінити і доросле суспільство, яке повною мірою програмується школою, інститутами, університетами. Від того, яким чином освіта вплине на розвиток особистості, безпосередньо залежить культура, моральний, психологічний стан суспільства.

В останнє десятиліття посилюється занепокоєння з приводу того, що освітні заклади не готують молодь до ефективного життя в сучасному світі, який характеризується людською багатоманітністю, інтеркультурною взаємодією, динамічними і глобальними змінами. Світ зазнає глобалізації — люди знаходяться в економічній, науковій, культурній та політичній взаємозалежності, яка постійно посилюється.

Інтеркультурність — це порівняно новий феномен, актуальний у педагогічній теорії. Це процес, який розвивався у всіх країнах з другої половини XX століття. Надалі цей процес трансформувався і відобразився в соціальній, медійній та особливо в освітній практиці.

Інтеркультурність — це формування абсолютно нової культури, новоутворення, усередині якого зникають межі її складових, взаємозбагачується на основі спільної мети, думок, досвіду, філософії.

На сучасному етапі інтеркультурна освіта є філософією, метою і процесом, вона мабуть, лише можливість, а не реальна дійсність. Проте потенціал інтеркультурної освіти майже безмежний. Вона є єдиною можливістю для адекватної відповіді викликам суспільства щодо реформування освітньої системи, підвищення якості, ефективності та справедливості освіти для всіх. Це освітній процес, учасники якого (представники різних етнічних, расових, релігійних і соціальних груп) відповідно до своїх ролей, традицій та інтересів працюють разом в атмосфері взаємозалежності, взаємоповаги, необхідних для досягнення життєвого успіху. [3, с.25]

Інтеркультурна освіта — це не лише гасло і теорія, а й щоденна робота. Її характерною особливістю є те, що розвиток студента збігається з розвитком педагога, цей процес є двосторонній. Це освіта майбутнього, яка передбачає розвиток інтеркультурної компетентності в педагогів та студентів.

Інтеркультурна освіта — це рух до реформ, спрямованих на зміни в освітньому середовищі. Вона змінює всі компоненти освітнього процесу — правила, навчальні плани, організаційну структуру, методи та управлінську політику з метою відображення культурного плюралізму. Демонструє розмаїття щодо змісту, структури і методології, тому вона задовольняє прагнення окремих педагогів із погляду розвитку власних концепцій та методик. Інтегрує різні наукові галузі — гуманітарні, соціальні, природні, мистецтво тощо. [3, с.26] Це тривалий процес, що вимагає багато часу, коштів і зусиль, а також добре спланованих і зважених дій. Тому інтеркультурна освіта сприймається

як ідеал, до якого ми повинні прагнути. Це гуманістична концепція, заснована на правах людини, рівності, повазі до альтернативних форм життя, прийнятті, розумінні і соціальній справедливості. Вона необхідна в сучасних умовах у контексті ксенофобії, насильства, сепаратизму тощо. Вона є основою майбутнього життя з мирним співіснуванням, повагою до інших людей.

Список використаних джерел:

1. Алексеева-Вовк М.І. Основні поняття теорії й практики соціалізації сучасних студентів /М.І.Алексеева-Вовк// Проблеми освіти: науковий збірник. — К.: ІТЗО МОНУ, 2007. — №53. — С.71-79.
2. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ /С.Квіт// Освіта України. — 2015. — №5(2 лютого). — С.4-5.
3. Кідалова Н. Інтеркультурна освіта: мрія чи реальність /Н.Кідалова// Методист. — 2014. — №12. — С.21-39.
4. Мельничук Т., Майданюк І. Особливості культурно-просвітницької діяльності Національного університету біоресурсів та природокористування України /Т.Мельничук// Вища школа. — 2014.-№8. — С.35-41.
5. Миронюк С. Сучасні тенденції української освіти /С.Миронюк// Методист. — 2013. — №9(21). — С.29-31.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті //Освіта: Всеукр.громад.-політ.тижневик. — 2001. — №54-55 (26 березня-3 жовтня). — С.4-5.
7. Похресник А.К. Соціокультурні орієнтації українських студентів: динаміка розвитку на рубежі століть /А.К.Похресник. — К.: АПН України, Інститут вищої освіти, «Знання України», 2002. — 24 с.
8. Прошкін В.В. Педагогічний університет і регіон:перспективні напрями наукового співробітництва /В.В.Прошкін// Нові технології навчання:наук.-метод.збірник. — К.: ІТЗО МОНУ, 2011. — Вип.68. — С.3-7.
9. Роганова М.В. Духовний розвиток студентів вищих навчальних закладів /М.В.Роганова// Проблеми освіти: науковий збірник. — К.: ІТЗО МОНУ, 2008. — Вип.55. — С.115-119.

ВАСИЛЕНКО О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
відділ андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України,
м. Київ

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ПІДХІД

У статті автор розглядає неформальну освіту дорослих як провідний фактор соціального й економічного розвитку країни, що спрямована на задоволення освітніх потреб різних категорій громадян і зростання освітнього потенціалу суспільства. Неформальна освіта дорослих забезпечує: соціальну інтеграцію населення і його залучення до розв'язання проблем суспільства, підвищення статусу громадянина в суспільстві та конкурентоспроможності на ринку праці, що є важливішим засобом особистісно-професійного розвитку дорослої людини (соціальний аспект); а також розвиток трудових ресурсів суспільства, підвищення кваліфікації та професійної мобільності робочої сили (економічний аспект).

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, неперервна освіта, соціальні й економічні функції, суспільство, ринок праці.

В статье автор рассматривает неформальное образование взрослых как ведущий фактор социального и экономического развития страны, которое направлено на удовлетворение образовательных потребностей различных категорий граждан и рост образовательного потенциала общества. Неформальное образование взрослых обеспечивает: социальную интеграцию населения и его привлечение к решению проблем общества, повышение статуса гражданина в обществе и конкурентоспособности на рынке труда, что является важным средством личностно-профессионального развития взрослого человека (социальный аспект); а также развитие трудовых ресурсов общества, повышение квалификации и профессиональной мобильности рабочей силы (экономический аспект).

Ключевые слова: неформальное образование взрослых, непрерывное образование, социальные и экономические функции, общество, рынок труда.

The author considers the non-formal adult education as a leading factor in social and economic development of the country, which is aimed at meeting the educational needs of different categories of citizens and the growth of the society educational potential. The non-formal adult education provides: the population's social integration and its involvement in solving the problems of society, improving the status of citizen in the society and the competitiveness in labor market, which is an important mean of adult personal and professional development (social aspect); and the society's workforce development, workforce's qualification and professional mobility improving (economic aspect).

Key words: non-formal adult education, continuing education, social and economic functions, the society, the labor market.

Стрімкі трансформаційні процеси, загальна інформатизація і швидка соціально-економічна динаміка, що характеризують сьогоднішнє суспільство, вимагає адекватного рівня освіченості населення, тому посилена увага всіх провідних країн світу приділяється модернізації своїх освітніх систем з метою досягнення їх більшої ефективності. З огляду на це, на зміну традиційної базової моделі освіти прийшла концепція неперервної освіти протягом життя. На сучасному етапі розвитку освіти стало зрозуміло, що лише формальна освіта не спроможна, та й не повинна, задовольняти стрімко зростаюче розмаїття освітніх потреб дорослих людей, що призвело до поширення та інституціоналізації неформальної освіти дорослих.

Ідеї неформальної освіти (НФО) отримали теоретичне обґрунтування в роботах зарубіжних вчених Ф. Кумбса, Р. Барта, Г. Коля, Д. Свіфта, Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса, а також А. Кроплі, Р. Дейва, М. Ноулза, П. Вільямса, Е. Хьюмела та ін. Проблеми освіти дорослих, зокрема й неформальної, розглядалися вітчизняними науковцями В. Давидовою, С. Коваленко, Л. Лукьяновою, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Парашук, Л. Сігасвою, Г. Усатенко та ін. Проте аспект соціально-економічної ролі неформальної форми в системі освіти дорослих потребує більш детального вивчення. З огляду це, **мета** статті – визначити, в чому полягають сутність, функції й особливості неформальної освіти дорослих у контексті соціально-економічного підходу.

Неформальна освіта, згідно з визначенням ЮНЕСКО, характеризується систематизованим навчанням та цілеспрямованою діяльністю тих, хто навча-

ється, спрямованістю на задоволення освітніх потреб громадян, окремих соціальних, професійних груп, суспільства, її результатом є зростання освітнього потенціалу суспільства. На відміну від формальної, неформальна освіта здійснюється не тільки навчальними закладами, а різними іншими організаціями та установами і не завжди професійними педагогами чи викладачами. Вона менш структурована і не обов'язково завершується отриманням загальноновизнаного документа про освіту [2].

Вивчення досвіду становлення і розвитку неформальної освіти дорослих у багатьох розвинених країнах засвідчує, що робота з дорослими у цій сфері є невід'ємною частиною системи освіти і допомагає у вирішенні складних соціально-економічних завдань держави і суспільства.

Зростання соціальної ролі неформальної освіти дорослих пов'язано з тим, що значна кількість населення Європи, і тим більше України, вважається такою, що знаходиться в зоні ризику бідності та соціальної ізоляції. Так, за даними Євростата, приблизно 17% громадян Європи знаходяться у зоні ризику бідності [3, с. 27]. Соціальна нерівність залишається складною проблемою суспільства, при тому різко розрізняється якість життя людей з низькою і високою кваліфікацією. З огляду на це, соціальна функція НФО полягає у вирішенні проблем співіснування, вона зміцнює солідарність і терпимість, вирівнює різні соціальні шанси і зменшує нерівність у суспільстві [2].

За Л. Лук'яною, у сучасному соціокультурному контексті на освіту дорослих покладається функція використання соціального досвіду й залучення населення до розв'язання сучасних проблем суспільства, тобто соціальної функції. Соціальні функції освіти дорослих полягають в опосередкованому впливі на політичні та національні інтереси, регуляцію соціально-класового балансу суспільства; наслідуванні соціального досвіду і духовній спадковості поколінь; соціалізації особи та окремих верств населення, трансляції культури, знань, навичок; інтеграції з наукою і виробництвом [5, с. 448].

Соціальна значущість неформальної освіти дорослих виявляється у тому, що завдяки цьому виду освіти можуть бути досягнуті соціальна інтеграція шляхом отримання основної чи додаткової кваліфікації для залучення у ринок праці вразливих прошарків населення. Соціальна інтеграція становить собою багатогранний процес, у якому громадяни намагаються подолати різні життєві проблеми (управління ресурсами, правильне використання послуг), мати і налагоджувати соціальні зв'язки, відчувати власну роль у місцевому оточенні і брати участь у його діяльності. Цей процес передбачає: активізацію, інтерналізацію, участь і зв'язок [3]. Активізація виявляється у здатності щоденного функціонування в умовах суспільства в якості незалежного індивіда, з метою задоволення основних потреб для підтримки життя. Окрім задоволення основних потреб, кожна особа потребує прийняття з боку суспільства і знахо-

дження свого місця у повсякденному житті. Саме такий процес є інтерналізацією, в межах якої особа може направляти своє життя в бік щасливого і відповідального існування і бути задоволеною собою. Окрім впевненості і відчуття безпеки в соціумі, інтерналізація передбачає також наявність сміливості робити свій власний вибір. В результаті, ці процеси передбачають широкий спектр складових, наприклад : навички володіння державною мовою, навички використання цифрових технологій, володіння іноземними мовами, впевненість у собі, робочі здібності і таланти, навички виховання, робота на добровільних засадах, навички спілкування з сусідами, комунікативні навички, а також уміння користуватися фінансовими ресурсами [3, с. 28]. Саме такі напрями навчання і мають бути в центрі неформальної освіти дорослих.

Крім того, підвищення соціальної інтеграції шляхом НФО дорослих пов'язано зі стосунками між самою особистістю і його оточенням. Перш за все, це відноситься до участі у діяльності суспільства чи справах, до яких індивід раніше не був залучений, наприклад, участь у діяльності місцевої громади чи офіційних організацій. По-друге, активна взаємодія з оточенням налагоджує нові суспільні зв'язки і сприяє знайомству з великою кількістю людей. Іншими словами, залучення до неформальної освіти передбачає: активність у різних асоціаціях, діяльність у сфері оточуючого середовища і спорту, виявлення інтересу до мистецтва і культури, розвиток особистих відносин і попередження самотності [3]. Отже, програми неформальної освіти дорослих або навчання протягом усього життя вважаються ефективними, якщо їх учасники відчують зміни у своєму повсякденному житті, використовуючи нові навички, вміння і відносини, отримані під час навчання, коли результати навчання можливо перенести у реальне життя, використати отримані навички і знання у повсякденному житті.

Дослідники-соціологи вирізняють певні цільові групи населення – потенціальних учасників НФО дорослих, які ризикують опинитися у збіднілому стані внаслідок різних соціально-демографічних факторів і життєвих обставин. Серед них виділяють такі: безробіття, виховання дітей одним з батьків, низький рівень освіти, поганий стан здоров'я у комбінації зі старінням. Тому саме активна участь у програмах неформального навчання дозволяє здійснити перехід від групи вразливих дорослих, до дорослих, які здатні правильно орієнтуватися в сучасному суспільстві і на ринку праці. Системи НФО можуть також відігравати важливу роль у підтримці особистісного зростання громадян, забезпечуючи суспільну єдність у цілому [3, с. 27]. При тому слід підкреслити основоположну роль освіти дорослих, зокрема неформальної, у покращенні якості життя людини.

Зауважимо, що неформальна освіта дорослих покликана не лише підтримувати на необхідному рівні соціальну компетентність дорослих людей, а з її

допомогою можна надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку людям, які опинилися в складній, кризовій життєвій ситуації. Ефективність такої підтримки обумовлена низкою властивостей неформальної освіти, що вигідно відрізняють її від формальної освіти. Серед цих властивостей слід виділити насамперед гнучкість, яка виявляється в можливості досить швидко з'ясувати соціально-освітні потреби дорослих, що опинилися в кризовій ситуації, розробити навчальні програми, спрямовані на заповнення дефіциту соціальної компетентності, яка виникла у дорослої людини в будь-якій життєвій ситуації, підібрати команду тренерів, що володіють необхідними знаннями і технологіями, створити умови, комфортні для навчання дорослих з урахуванням їх соціально-психологічних, демографічних та інших особливостей, що стали наслідком впливу на них життєвої ситуації [2].

Проведене Н. Бичковою дослідження довело, що однією з суттєвих умов соціального навчання дорослих в умовах неформальної освіти є необхідність постійної та всебічної діагностики соціально-освітніх потреб дорослих учнів, динаміка яких є значною у зв'язку з певними об'єктивними і суб'єктивними факторами. Результати дослідно-експериментальної роботи дозволили дійти висновків, що:

- діагностику соціально-освітніх потреб дорослих учнів в умовах неформальної освіти необхідно проводити на трьох етапах – до початку навчання, коли формується навчальна програма і відбирається зміст навчальних модулів, на самому початку реалізації навчальних модулів і безпосередньо в процесі навчання;
- діагностику соціально-освітніх потреб учнів треба здійснювати на індивідуальному і груповому рівні з метою подальшої реалізації диференційованого та індивідуального підходів у навчанні;
- у процесі діагностики бажано не акцентувати увагу на дефіциті особистісних якостей, знань і навичок учнів, а з'ясовувати їхні потреби опосередковано в ході обговорення шляхів вирішення проблем, що виникли у них в кризовій ситуації, і можливостях актуалізації особистісного ресурсу для успішного її подолання [2].

Соціальна значущість неформальної освіти дорослих безпосередньо пов'язана з її адаптивною функцією, оскільки ця освітня система покликана допомогти дорослій людині звикнути, пристосуватися до соціальних норм, відповідати вимогам розвитку соціального середовища, формує здатності до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку. Неформальне навчання здатне допомогти громадянам адаптуватися до змін на ринку праці та забезпечити їх знаннями, вміннями і навичками для усвідомленої та відповідальної участі як у власному житті, так і в політичному житті держави. Прагнення людей адаптуватися в умовах ринкової економіки, подо-

лати бідність, а для цього отримати нові знання, розвинути свої особистісні якості і цивільні компетенції визначають новий тип запиту на результат освіти – вираженого практико-орієнтованого підходу, на якому базуються програми НФО дорослих.

О. Кузьмич до соціальних пріоритетів розвитку неформальної освіти відносить такі, як: підвищення якості життя та благополуччя, зменшення соціальної напруженості в суспільстві, тенденцію до ведення здорового способу життя, створення сприятливого демографічної ситуації, краще виховання дітей тощо [4, с. 4].

З іншого боку, вміння, навички, погляди, відносини, що набуваються за допомогою програм неформальної освіти, складаються в капітал компетенцій, який входить у людський капітал, що, в свою чергу, пов'язано з економічним значенням неформальної освіти дорослих і є предметом розгляду економічних теорій освіти [4, с. 5]. Теорія людського капіталу, розроблена американськими економістами в середині минулого століття, обґрунтовує значення розвитку освіти для економіки, її вплив на ефективність праці і виробництва, оскільки у виробництві тісно взаємодіють два фактори – засоби виробництва і людський капітал. Виходячи з того, що кожний працівник є втіленням набору знань і навичок, здобутих під час освіти, які використовуються роботодавцем, то освіта розглядається як ключовий фактор економічного зростання, соціального й економічного добробуту, як інвестиційна галузь духовного виробництва [5]

Сутність економічного потенціалу неформальної освіти дорослих полягає в тому, що доступність цього виду освіти забезпечує навчання трудовим навичкам, підготовку та перепідготовку працездатного населення саме тоді, коли це потрібно, і в тому обсязі, який потрібний. Такі якості, як гнучкість і адаптабельність, конкурентостійкість, індивідуалізм, демократизація відносин між керівником і виконавцем, – все те, що цінується на ринку праці, стає головною цінністю освітніх програм для дорослих.

Як зазначає О. Парашук, неформальна освіта дорослих має ключову роль у процесі функціонування ринку праці, вирішення питання нестачі кваліфікованих кадрів у секторах, що розвиваються, підтримки економічного відновлення в цілому, а також сприяє професійній і географічній мобільності населення [6, с. 8]. Схожу думку висловлює М. Баранов, який одним з основних завдань неформального навчання дорослих вважає підвищення конкурентоспроможності та професійної мобільності громадян та соціальний захист у трудовій сфері шляхом надання їм різноманітних освітніх послуг з урахуванням потреб роботодавців і прогнозів розвитку ринку праці [5]. Отже, економічна функція НФО дорослих полягає в підвищенні індивідуальної компетентності і професійної кваліфікації дорослої людини та пов'язаного з цим покращенні якості роботи, можливостей на ринку праці, координації соціальної та просторової мобільності.

Необхідність розширення неформального навчання пов'язано з високою організаційно-економічною ефективністю його функціонування, що було доведено вченими-економістами (С. Клімов, О. Кузьмич, О. Хухубія та ін.). У цьому контексті досвід функціонування установ неформальної освіти дорослих за кордоном дозволяє виділити такі її особливості:

- децентралізація системи управління,
- велика розгалуженість організаційної структури,
- комбінована схема фінансування,
- наявність законодавчих основ функціонування та фінансування установ неформальної освіти,
- вторинне використання матеріальної бази (приміщень та обладнання) інших установ,
- вторинне використання інтелектуальних ресурсів,
- економія на управлінських витратах,
- використання волонтерства [4, с. 7].

Таким чином, витрати суспільства на розвиток неформальної освіти дорослих мають певну специфіку: головними особливостями витрат суспільства на цей вид освітніх послуг є вторинне використання ресурсів, залучення праці волонтерів, та значні резерви самоорганізації навчання.

Вивчення досвіду розвитку НФО дорослих у Європейських країнах засвідчило, що витрати суспільства на цю освіту реалізуються через гранти благодійних організацій, спонсорську підтримку, субсидії держави, податкові пільги, кредити на навчання, оплату з власних коштів населення, оплату за рахунок підприємств, надання навчальних відпусток тощо. Відповідальність за освіту дорослих покладена на всіх, хто зацікавлений у підвищенні освітнього рівня населення, а відповідно, розвитку людського капіталу. Різні суб'єкти (державна, підприємства, громадські організації, освітні заклади), вступають у соціальне партнерство з метою розвитку системи освіти і відповідають за результати у цій сфері (законодавство, управління, фінансування) [4, с. 6].

Отже, зростання і характер економіки, суспільства і культури залежать від інвестицій в установи неперервної освіти, і в першу чергу, неформальну освіту дорослих. Уряд, розробляючи соціальну політику, повинен проводити ефективну політику використання трудових ресурсів, зокрема ініціювати додаткові витрати на розвиток системи неформальної освіти за рахунок суспільства, місцевої громади, підприємств і особистих заощаджень громадян. Проте, на жаль, величезний потенціал системи неформальної освіти дорослих ще повністю не усвідомлений державою і суспільством, і відповідно, не використаний.

Узагальнення факторів, що впливають на зростання в цілому соціально-економічного значення неформальної освіти в сучасних умовах, дозволяє звести їх до таких, як: реалізація багатьма розвиненими країнами концепції

неперервної освіти; процес інтеграції формальної та неформальної освіти; все більш поширювана практика оцінки людського капіталу не тільки з позицій накопичених знань, а й набутих людьми соціально-економічних компетенцій; перехід до нового виду конкуренції, заснованому на рівні розвитку людського капіталу; використання індексу розвитку людського потенціалу для визначення рівня і якості життя.

Таким чином, ураховуючи зазначене, можна дійти висновку, що, по-перше, для країн, що проходять етап трансформацій і реформ у сфері освіти, таких, як Україна, посилення ролі неформальної освіти стає способом адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов та формування свідомості суспільства на демократичних принципах. По-друге, широкі економічні та соціальні функції, які виконує неформальна освіта дорослих, полягає у такому: в соціальному аспекті – це підвищення статусу громадянина в суспільстві, конкурентоспроможності на ринку праці, що є найважливішим засобом особистісно-професійного розвитку дорослої людини; в економічному аспекті – це розвиток трудових ресурсів суспільства, підвищення кваліфікації робочої сили, підвищення професійної мобільності населення.

Список використаних джерел:

1. Баранов Н. П. Повышение эффективности обучения безработных граждан в учреждениях среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Николай Петрович Баранов. – М., 2003. – 205 с.
2. Бычкова Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.
3. Греф М. Влияние обучения на протяжении всей жизни на социальную интеграцию в общество / М. Греф, М. Серес, Д. Верте // Обучение на протяжении всей жизни в Европе. Дайджест. – 2014 г. – С. 26-40.
4. Кузьмич Е. В. Экономическая роль, механизм функционирования и тенденции развития неформального образования взрослых: автореф. дисс. ... канд. эк. наук / Кузьмич Елена Валентиновна. – СПб, 2002. – 21 с.
5. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / За ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.
6. Паращук О. Неформальное образование в Украине / Оксана Паращук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf.
7. Хахубия Е. Ю. Образование взрослых в США : Современное состояние и перспективы развития : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хахубия, Елена Юрьевна. – М. 1999. – 184 с.

ВОРОНІНА Г.Р.,

викладач,

Національний технічний

університет України

«Київський політехнічний інститут»,

м. Київ

ТЕХНОЛОГІЧНІ КОЛЕДЖІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто організацію профільного навчання в Британії. Проаналізовано тенденції розвитку спеціалізованих шкіл і визначено особливості технологічних коледжів Британії.

Ключові слова: профільна освіта, спеціалізована школа, технологічний коледж.

В статье рассмотрена организация профильного обучения в системе образования в Британии, Проанализированы тенденции развития специализированных школ и определены особенности технологических колледжей Британии.

Ключевые слова: профильное обучение, специализированная школа, технологический колледж.

The article deals with the organization of specialized education in Britain. It analyses the development of specialist schools and defines the peculiarities of City Technology Colleges in Britain.

Key words: specialized education, specialist school, City Technology College.

Вступ. Прогрес суспільства визначається відповідність вимог та потреб сьогодення до можливостей їх досягнення та реалізації. Інтенсивний розвиток інформаційних технологій, загальна глобалізація освітнього простору постійно впливають на формування пріоритетних напрямів сучасної української школи, яка вимагає суттєвого реформування та модернізації на шляху до становлення та ефективної інтеграції у світове співтовариство. Оптимізація процесу вирішення основних педагогічних питань, на які впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники, стає можливою за умови детального вивчення прогресивного педагогічного досвіду європейських країн.

За останні десятиліття навчальні заклади України зазнали не лише зовнішніх змін, велика увага приділяється оновленню концепції навчання та

вдосконаленню змісту і форм освіти. Інноваційні засоби навчання, комп'ютерні технології та електронні ресурси поступово впроваджуються на всіх рівнях середньої та вищої школи. З'являються новітні та експериментальні шкільні курси, проводяться дослідження, розробляються навчальні програми, вивчаються передумови та чинники формування нової системи освіти. Однак для забезпечення успішної інтеграції нашої країни у європейський освітній простір такі зміни мають носити загальний характер на державному рівні.

Оскільки на сучасному етапі розвитку українське суспільство потребує термінових реформ в освіті, все частіше мова йде про конкретні зміни у житті школярів та студентів. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання наближення процесу навчання до реальних потреб майбутнього фахівця. Іншими словами детального вивчення вимагає професійна освіта та професійне становлення молодих спеціалістів.

Аналіз досліджень і публікацій. Детальний аналіз особливостей організації профорієнтації стає перспективним та продуктивним лише за умови використання прогресивного досвіду у цій галузі розвинутих зарубіжних країн. Тому вітчизняна наукова спільнота не тільки ґрунтовно вивчає сучасні іноземні технології підготовки молоді до подальшого професійного життя, але й надає рекомендації щодо впровадження найбільш ефективних з них з урахуванням потреб українського суспільства. У центрі уваги науковців постійно знаходиться система освіти Великобританії: її загальні характеристики розглянуто в роботах Б.Л. Вульсона, І.О. Лиценко, О.І. Локшиної, О.В. Матвієнко, Л.П.Рябова, А.А. Сбруєвої; сучасній системі професійної освіти Британії присвячуються дослідження Н.М. Авшенюк, О.В. Волошиної, Л.А. Глазунової, О.А. Гогоу, Т.П. Кучай, Л.П. Пуховської. Дослідження теоретичного та практичного досвіду британських реформ дозволить забезпечити визначення та наукового обґрунтування найбільш ефективних шляхів вирішення проблеми реорганізації системи освіти України.

Питання професійної освіти висвітлювалися з різних аспектів у багатьох наукових дослідженнях, проте процес становлення та функціонування спеціалізованих навчальних закладів залишився поза увагою науковців. Отже, **метою дослідження** є визначення місця спеціалізованих шкіл на прикладі технологічних коледжів у системі освіти Британії та аналіз їх особливостей та відмінностей від інших сучасних шкіл.

Виклад основного матеріалу. Освітня політика Британії за останні десятиліття характеризується таким основним нововведенням як спеціалізовані школи. У 2005 році їх кількість досягла 2380, що становить 75 % усіх середніх загальноосвітніх шкіл. Протягом наступних років уряд планує надати усім іншим середнім навчальним закладам статусу спеціалізованих. Серед основних напрямів спеціалізації виділяють наступні: технології, мови, мисте-

Таблиця 1
Спеціалізовані школи Британії

Спеціалізація	Рік відкриття													
	1988-1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Разом	
Технології	42	35	43	41	46	40	51	58	79	62	47	31	575	
Мови	0	6	24	15	11	13	26	27	31	32	15	13	213	
Мистецтво	0	0	0	6	11	10	28	33	81	57	78	81	385	
Спорт	0	0	0	11	15	11	29	34	60	68	55	51	334	
Бізнес	0	0	0	0	0	0	0	0	18	64	64	55	201	
Математика та комп'ютерні технології	0	0	0	0	0	0	2	0	12	64	77	51	206	
Природничі науки	0	0	0	0	0	0	1	0	24	97	103	44	269	
Інженерія	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	21	6	41	
Гуманітарні науки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	42	60	
Музика	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	10	15	
Комбіновані	0	0	0	0	0	0	1	0	0	10	28	31	70	
Особливі освітні потреби	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11	
Загальна кількість	42	83	150	223	306	380	518	670	979	1443	1954	2380	2380	

цтво, спорт, бізнес, математика та комп'ютерні технології, природничі науки, інженерія, гуманітарні науки, музика, комбінованого типу та ті, що забезпечують особливі освітні потреби.

Вивчення даних, наведених у таблиці 1, дозволяє зрозуміти тенденцію до поступової зміни потреб британського суспільства, що впливало на розширення та зміну напрямів спеціалізованих шкіл. Безумовно, на початковому етапі найбільш популярними були технологічні школи, однак наступні роки характеризуються появою інтересу до таких спеціалізацій як мови, мистецтво та спорт. З 2002 року у великій кількості почали з'являтися школи, орієнтовані на бізнес, математику, комп'ютерні технології та природничі науки. Особливої уваги заслуговує факт відкриття спеціалізованих шкіл для забезпечення освіти учнів з особливими потребами. Однак беззаперечним лідером продовж

усього досліджуваного періоду залишаються технологічні школи, що становить певний науковий інтерес і потребує детального вивчення.

Високий рівень вимог до якості професійної освіти знаходиться під постійним контролем з боку уряду. Сучасна освіта Британії зазнала значних змін та реформ на рубежі століть. Початок процесу формування системи профільної школи прийнято розглядати з прийняття 1964 році «Закону про виробниче навчання» (Industrial Training Act). У цьому документі було окреслено економічні потреби країни, надано перелік необхідних професій з визначенням відповідного рівня підготовки та створено галузеві освітні ради.

Наступним важливим кроком урядових ініціатив стали освітні реформи 1988 року (The Industrial Reform Act), метою яких було впровадження національних навчальних програм та визначення базових предметів із зазначенням рівня навчальних досягнень. Саме цей рік стає визначальним в історії професійної освіти, оскільки тоді було відкрито перші місцеві технологічні коледжі (City Technology College). Мета створення нового типу середнього навчального закладу – покращення освітнього простору в містах Британії та забезпечення умов для кваліфікованої підготовки спеціалістів для певних галузей промисловості. Однак виділення земель та фінансування будівництва нових шкіл викликало великі перешкоди як на державному, так і на місцевому рівнях. Тому було прийнято рішення про переформатування деяких місцевих шкіл у технологічні коледжі, що стали першими спеціалізованими середніми навчальними закладами.

У період з 1988-1993 в Англії було відкрито 15 місцевих технологічних коледжів (МТК). До них безкоштовно зараховували учнів з метою забезпечення високого рівня базової середньої освіти з технічним спрямуванням. Доречним буде зазначити, що кожен такий навчальний заклад мав власну профорієнтацію та особливості, хоча усіх об'єднують наступні ознаки:

1. вік учнів становить 11-18 років;
2. навчання відбувається у тісному контакті з університетами та місцевими підприємствами;
3. потенціальні роботодавці безпосередньо залучаються до створення та складання навчальних планів.

Ще однією особливістю цих англійських технологічних коледжів є поступове впровадження профорієнтації, а саме: учні до 16 років вивчають 60% загальноосвітніх навчальних предметів і 40% уроків мають технічне спрямування, в той час, як наступні 2 роки ці відсотки змінюються на користь професійно орієнтованих практичних занять і складають 60%. Усі учні вивчають принаймні одну іноземну мову професійного спрямування і головним елементом навчання стає виробнича практика.

МТК безпосередньо підпорядковуються міністерству освіти та фінансуються головним чином з державного бюджету, отримуючи додаткові спон-

сорські субсидії. У більшості з них навчальний рік триває 5 семестрів та передбачає тісне співробітництво з місцевими підприємством, що в подальшому надають робочі місця успішним випускникам коледжів. Процес навчання відбувається відповідно до Національної навчальної програми (National Curriculum), однак спрямований на вивчення технологій або природничих наук. Зміст навчання розширюється за рахунок математичних дисциплін та практичної спеціалізації, пропонується також широкий вибір технічних спеціальностей. Серед головних профільних напрямів технологічних коледжів виділяють наступні: медицина, інженерія, транспорт, енергетика, ресурсозбереження, захист довкілля та безпечне виробництво.

Викладачі та керівництво МТК спрямовує увесь педагогічний та фінансовий потенціал на постійну модернізацію методів навчання та впровадження новітніх технологій для забезпечення високого рівня освіти. Використання різноманітних дистанційних технологій дозволяє не лише підвищувати інтерес до навчання, але й значно покращувати результати засвоєння знань. Необхідно зазначити, що оскільки навчальні заклади такого типу отримують додаткову фінансову державну та спонсорську допомогу, в них існує особлива система заохочення викладачів, що спрямована на підвищення оплати праці відповідно до досягнень учнів. Забезпечення кожного окремого учня МТК порівняно зі звичайними середніми загальноосвітніми школами відрізняється на користь першого навчального закладу. Певних особливостей набуває і процедура вступу до технологічного коледжу. Вона полягає у тому, що на відміну від інших шкіл державного сектору, всі бажаючі подають заявки та чекають на рішення адміністрації, яке базується на таких основних критеріях:

1. схильність до опанування природничих наук та технологій;
2. успішна мотивація;
3. прагнення отримати освіту та навчатися якнайменше до 18 років.

Серед найперших освітніх закладів такого типу є Кінгхертський технологічний коледж. Заснований у 1988 році він і досі залишається прикладом успішного поєднання навчання з першими кроками у світі промисловості та торгівлі. На час заснування 83 % місцевих учнів закінчували школу у віці 16 років і мали невеликі перспективи працевлаштування. Сьогодні у відомому коледжі навчається понад 1500 студентів віком від 11 до 18 років, які в майбутньому планують отримати вищу освіту. Керівництво навчального закладу наголошує, що саме МТК є перспективним рішенням сучасної та прогресивної школи з динамічною організацією, що спроможна вирішувати все нові освітні завдання та задовольняти вимоги світу, який постійно змінюється.

Невідповідність потреб сучасного суспільства можливостям навчальних закладів спричиняють постійні протиріччя у процесі професійного станов-

лення майбутніх фахівців. Саме тому виникає потреба у визначенні необхідних якісних та кількісних показників, що забезпечать успішність молодого спеціаліста на ринку праці. У Британії до вирішення цих питань залучаються незалежні організації, передові роботодавці, місцеві громади та, безумовно, батьки. Саме останні стають рушійною силою багатьох освітніх реформ, оскільки найбільш часто та наполегливо висловлюють занепокоєння неготовністю дітей до професійного життя. За даними останніх досліджень, проведених з ініціативи компанії City and Guilds Group у 2014 році в Англії, 66% батьків зазначають, що сучасна система освіти не має досконалих механізмів підготовки молоді до роботи в майбутньому. 57% впевнені, що школа занадто зосереджена на академічній освіті, до речі, 49% з опитаних визнають, що головним фактором для отримання роботи є не високі оцінки атестату, а практичні навички. І лише 35% вірять в те, що навчання в університеті є запорукою успішної кар'єри.

Ще одним ефективним кроком у розв'язанні проблеми профорієнтації є створення незалежних освітніх організацій. Яскравим прикладом є організація Edge, метою існування якої стало підвищення статусу практичного навчання в Англії та надання молоді широкого спектру можливостей реалізувати свій потенціал у майбутній професії. Велике значення організація Edge приділяє фундаментальним змінам у системі освіти країни, оскільки, на думку її провідних діячів, основою навчання має стати професійна орієнтація. Edge був створений у 2004 році з метою просування практичної та професійної освіти. Однак визначним для цієї організації став 2014 рік, адже її засновникам та послідовникам за 10 років вдалося реалізувати величезну кількість проектів, відкрити багато шкіл з новою концепцією навчання, провести сотні виставок, ярмарок професій, залучити до роботи десятки тисяч дітей та підлітків, що мали змогу працювати в реальних умовах на справжніх посадах.

Роботодавці не лише стають замовниками майбутніх спеціалістів, вони беруть на себе відповідальність за допомогу молоді у становленні та просуванні в обраній професії. Вони визнають, що подібні інвестування у навчання та отримання кваліфікацій сприяють економічному зростанню країни у майбутньому, а надання студентам можливостей щодо практичного оволодіння усіма необхідними навичками є пріоритетними для багатьох сучасних підприємств Британії.

Висновки. Беручи до уваги стислий аналіз питання профільного навчання у технологічних коледжах можна стверджувати, що все більше компаній долучаються до ініціативи розширення кордонів навчальної аудиторії. Одним з головних завдань є інвестування у розвиток талантів та практичних навичок молоді, тому технологічні коледжі Британії стають проміжним етапом між шкільним та дорослим професійним життям.

Список використаних джерел:

1. Вознюк В.В. Історичні особливості інтеграції соціальних та освітніх послуг у розширених школах Великобританії / В.В. Вознюк // Педагогічні науки теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 6. – С. 55-63.
2. Вороніна Г.Р. До питання профільного навчання в технологічних коледжах Англії / Г.Р.Вороніна // Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції: матеріали X науково-практичної конференції (14 січня 2015 р.) – К. : ЦУЛ, 2015. – С. 30-32.
3. Гавриш І.В. Основні тенденції розвитку освітніх систем у високорозвинених країнах / І.В. Гавриш // Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців: Методичний аспект : збірник наукових праць. – Київ : Науковий світ, 2001. – С. 58-64.
4. Лиценко І. О. Реформування середньої освіти Великої Британії наприкінці XX – на початку XXI століття / І. О. Лиценко // Педагогічні науки. – 2011. – № 3 (13). – С. 133-140.
5. Локшина О.І. Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія, 2005 – №4(49) – С. 88-96.
6. Огієнко О. І. Шкільна освіта Великої Британії: історія і сучасність // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №2(12). – С. 185-194.
7. Castle F. Specialist Schools – what do we know? / F. Castle, J. Evans. – L., 2006. – 34 p.
8. Education Reform Act. A decade of reforms act compulsory education level (1984-1994). – Brussels – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997(a). – L., 1988. – 316 p. – Режим доступу : <http://www.hmsa.gov.uk/acts /acts1988>
9. Major companies back new University Technical Colleges [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.utcolleges.org/news/category/press-releases/>. – Назва з екрану.
10. The National Curriculum in England [Електронний ресурс]. – 105 p. – Режим доступу : <https://www.gov.uk/government>
11. National Curriculum. Task of Group on Assessment and Testing: A Report. – London, 1988. – 8 p.
12. UK education system not fit for purpose, parents say: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bigchoicelgroup.com/parents-dont-think-the-UK-education-system-is-fit-for-purpose/>. – Назва з екрану.

ВОРОТНИКОВА І.П.,

кандидат педагогічних наук доцент,
кафедра методики природничо-
математичної освіти і технологій,
Інститут післядипломної педагогічної
освіти Київського університету
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ВІДКРИТОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито можливості використання змішаного навчання для модернізації змісту і форм післядипломної педагогічної освіти та створення відкритої післядипломної педагогічної освіти

Ключові слова: змішане навчання, післядипломна педагогічна освіта, відкрита освіта, модернізація освітньої діяльності.

В статье раскрыты возможности использования смешанного обучения для модернизации содержания и форм последипломного педагогического образования и создания открытой последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: смешанное обучение, последипломное педагогическое образование, открытое образование, модернизация образовательной деятельности

In the article the possibility of using blended learning to upgrade the content and form of Postgraduate Education and the creation of an open service teacher training, modernization of educational activities.

Key words: blended learning, postgraduate teacher education, outdoor education.

Інформатизація суспільства, необхідність неперервного та ефективного підвищення професійної кваліфікації спеціалістів, потреба в отриманні нових спеціальностей та кваліфікацій, зростаючі вимоги до якості, доступності та зручності навчання змушують педагогічну науку шукати нові форми, засоби

та методи навчання, поширення в суспільстві набувають ті, які надають можливість отримати якісну освіту, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології.

На думку В. Бикова, впровадження в освіту України принципів відкритої освіти акумулює останні погляди вчених і практиків на перспективні шляхи розвитку освіти в інформаційному суспільстві, передбачає використання найсучасніших здобутків психолого-педагогічної науки, освітньої практики і науково-технічного прогресу, забезпечує наслідування і відтворення в освіті України світових тенденцій розвитку освітніх систем, зумовлює інтеграцію системи освіти України у світовий освітній простір [2, 32].

Відкрита освіта виступає сьогодні змістовною складовою глобальної освіти і пов'язана у першу чергу з побудовою мережових форм освітнього простору, застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних вмінь, навичок та компетентностей [1,1].

Особливої уваги в такій ситуації потребує педагог, адже він є одночасно і споживачем досягнень інформаційного суспільства, і творцем відповідних технологій для відкритої освіти.

Перехід до відкритої освіти відбувається поступово у всіх освітніх ланках в тому числі у післядипломній педагогічній освіті, але впровадження відкритої освіти для дорослих потребує врахування андрагогічних засад та перебудови системи підвищення кваліфікації не тільки вчителів, а і науково-педагогічних кадрів які їх навчають.

Підготовка викладачів до використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі є одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки. Теоретичні аспекти цього процесу розробляли педагоги різних країн: Я. Легович (J. Legowicz), Ч. Банах (Cz. Banach), Р. Арендс (R. Arends), М. Фейнер (M. Feiner) і В. Вент (W. Went), А. Пірсон (A. Pearson), Н. Гендіна (N. Gengina), М. Корнілова (M. Kornilova) та ін.

Основи нового освітнього напрямку – навчання інформатики і відповідного навчального предмета в структурі освіти дорослих – заклали Н. Апатова, Я. Ваграменко, А. Верлань, Є. Веліхов, А. Єршов, М. Жалдак, В. Житомирський, В. Касаткін, В. Клочко, М. Лапчик, В. Монахов, Н. Морзе, Ю. Первін, В. Разумовський, Ю. Рамський, І. Роберт та ін.

Увага науковців і практиків більше зосереджена на впровадженні дистанційних технологій і змішаного навчання у вищій школі або загальній середній освіті, тому вважаємо доцільним розглянути можливості системи післядипломної педагогічної освіти для формування досвіду вчителів з впровадження нових форм та методів та дієвої реалізації у професійній діяльності.

Сьогодення вимагає від учителя не тільки використання а і створення

відкритих електронних освітніх ресурсів, але відсутність стандартів підготовки до цієї діяльності, науково-методичного обґрунтування та консервативність системи післядипломної педагогічної освіти зменшують можливість запровадження елементів відкритої освіти, і, як наслідок, навіть використання ІКТ стає фрагментарним і методично не виваженим.

Виникає низка **протиріч** між

- суспільною потребою інформатизації освіти, реалізації відкритої освіти та традиційною консервативністю післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує системну підготовку і індивідуальне фахове зростання педагогічних працівників, що потребує постійну модернізацію знань, умінь, усвідомлення проблем педагогічної діяльності у контексті нових потреб вчителя як закладу чи установи освіти, так і суспільства в цілому;
- значним підвищенням об'єктивних вимог до фахового рівня педагогічних та науково-педагогічних працівників та фактичною неготовністю значної частини фахівців до відповідних змін;
- невизначеною нормативно-правовою базою освіти дорослих, стандартів комп'ютерної грамотності в Україні і вимогами демократичного суспільства щодо ґрунтовних законодавчих основ професійної освіти, вимог до рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями;
- стрімким розвитком мобільних, хмарних, проектних технологій, комп'ютеризацією загальноосвітніх навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, збільшенням кількості електронних освітніх ресурсів та фрагментарним використанням інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності;
- необхідністю самореалізації педагога, що потребує опанування новітніх освітніх технологій та особистою неготовністю до впровадження нових методів роботи, недостатньо сформованою інформаційною культурою та рівнем ІКТ компетентності.

На основі аналізу науково-методичної літератури та власного досвіду підготовки педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів до використання інформаційно-комунікаційних технологій і створення електронних освітніх ресурсів, ми прийшли до висновку, що створення відкритої післядипломної педагогічної освіти має ґрунтуватися на:

- наукових дослідженнях відкритої освіти В. Бикова, О. Спіріна, Л. Панченко, О. Висоцька, О. Овчарук, Б. Шуневича, А. Яцишина;
- філософських та соціологічних основах розвитку неперервної педагогічної освіти, викладених у працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая та ін.;
- загальній дидактиці навчального процесу, розкритій у працях Ю.

- Бабанського, В. Бондар, Н. Бібік, В. Безпалько, С. Гончаренко, І. Лернер, Ю. Мальованого, М. Скаткіна та ін.;
- впровадженні моделей змішаного навчання на основі наукового доробку К. Бугайчука, В. Кухаренка, В. Наумова та ін.
 - концепції інформаційного суспільства представлено в науковому доробку Д. Белла, Н. Моїсєєва, М. Онопріска, Е. Тоффлера та ін.
 - основних принципах і методах освіти дорослих (андрагогіка) С. Вершловського, Б. Гершунського, О. Даринського, А. Джурина, С. Змеєва, С. Крисюка, М. Ноулза, В. Онушкіна, В. Олійника, Н. Протасової, Г. Сухобської, Т. Суценко та ін.,
 - наукових розробках змісту і технологій підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що представлено в працях В. Бондаря, Л. Даниленко, Л. Глейзер, В. Дивака, І. Жерносека, Л. Калініної, П. Ленгранда, В. Олійника, В. Пуцова, Т. Сорочан, І. Зязюна, Ю. Конаржевського, С. Крисюка, Л. Сігаєвої, С. Сисоєвої та ін.;
 - концептуальних основах створення інформаційно-освітнього середовища (Ю. Шрейдер, Н. Клокар, Н. Морзе, Л. Панченко),
 - безпосередньо в галузі інформатики і методології інформатизації, що описано в роботах О. Білоцерковського, В. Бикова, І. Булах, В. Глушкова, А. Гуржія, А. Довгялло, О. Дородніцина, А. Єршова, Ю. Жука, С. Лаврова, В. Монахова, Н. Морзе, С. Полат та ін.;
 - безпосередньо в галузі методики навчання інформатики представлено в роботах Н. Апатової, В. Житомирського, А. Верлани, С. Грігор'єва, М. Жалдака, В. Касаткіна, К. Коліна, О. Кузьмінської, М. Лапчик, М. Лященко, Н. Макарової, Н. Морзе, Ю. Рамського, С. Ракова, І. Роберт, О. Співаковського та ін.

Соціальну значущість процесу відкритої освіти і впровадженні нових форм і методів у післядипломній педагогічній освіті підтверджують і стратегічні завдання й пріоритетні напрямки державної політики в галузі освіти і, зокрема, післядипломної освіти, визначені в Конституції України, Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року, Концепції розвитку загальної середньої освіти (12-річна школа), законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, проекту закону «Про післядипломну освіту», проекту Концепції розвитку освіти до 2025 року

Колектив інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка є експериментальним навчальним закладом регіонального рівня за темою «Модель столичного центру відкритої освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства» та розробляє та апробує нові підходи до підвищення кваліфікації.

Зазначене, на нашу думку, в достатній мірі аргументує актуальність, наукову і практичну доцільність подальшого вивчення можливостей використання технологій змішаного навчання у післядипломній педагогічній освіті для створення відкритої післядипломної педагогічної освіти.

Запровадження відкритої післядипломної педагогічної освіти є можливим і результативним, якщо, враховуючи сутнісні характеристики індивідуалізації професійного розвитку педагогічних працівників та можливості інформаційно-комунікаційних технологій створити науково-педагогічні умови впровадження різноманітних моделей професійного розвитку педагогічних працівників на основі використання технологій змішаного навчання та розбудови і постійного оновлення інформаційно-освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти.

К. Бугайчук та В. Кухаренко узагальнили зарубіжний досвід щодо використання терміну «змішане навчання» у контексті інтеграції он-лайн навчання з традиційним навчанням у класі обличчя до обличчя, в якому відбувається комбінація очних занять та он-лайн навчання, мікс – навчання з періодичним спілкуванням з тренером або викладачем для консультацій, комбінація навчання на робочому місці з неофіційними консультаціями колег або тренера [3;5;6].

А. Стрюк, Ю. Триус, В. Кухаренко обґрунтовують, що змішане (комбіноване навчання) – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання [5].

К. Кристенсен висвітлює змішане навчання як офіційну програму освіти, в якій навчання проходить з деякими елементами самоконтролю тих, хто навчається за часом, місцем, маршрутом, темпом навчання та реалізується частково засобами он-лайн з використанням дистанційних технологій; при цьому індивідуальні маршрути кожного з тих, хто навчається протягом курсу, забезпечують комплексний досвід всіх, хто бере участь у навчальному процесі.

Задачі змішаного навчання: розширити освітні можливості студентів, стимулювати формування суб'єктної позиції студента, трансформувати стиль педагога, персоналізувати освітній процес [6]. Змішане навчання дозволяє організувати персоналізоване навчання, в якому кожен вибере відповідно до потреб можливість отримати нові знання та навички і є більше різноманітних методів і засобів не тільки навчання, а і самоконтролю.

В.М. Кухаренко пропонує розглядати різні варіанти змішувань: змішування очного та дистанційного навчання, змішування контенту користувачів та зовнішніх матеріалів, змішування самостійного та колаборативного нав-

чання, змішування роботи і навчання [5].

Основою змішаного навчання є створення персоналізованого середовища, в якому вчитель є не інструктором, якого можна замінити або відтворити у відеоуроці, а тренером, який є водночас і учнем і вчителем, бо кожен стає учителем іншого, що досягається обов'язковою взаємодією одного з іншим відповідно до індивідуальних цілей та потреб.

Розглянемо можливі варіанти змішування форм, методів, контенту у післядипломній педагогічній освіті:

1. Комбінація структурованого навчання на курсах підвищення кваліфікації та структурованого і неструктурованого навчання у міжкурсовий період:
 - використання дистанційних курсів для вільного користування не тільки на курсах підвищення кваліфікації а і у міжкурсовий період для забезпечення неперервного професійного розвитку вчителів;
 - розміщення матеріалів заходів міжкурсового періоду для навчання вчителів, які не брали участь у заході (ІКТ семінарія, сайти методистів, педагогічні майстерні та ін.);
 - проведення дистанційних, очно-дистанційних, тренінгів та зарахування їх сертифікатів на курсах підвищення кваліфікації;
 - створення індивідуальних освітніх маршрутів слухачів за змістом порталу інституту.
2. Комбінація користувацького контенту створеного вчителями і зовнішніх матеріалів для наповнення контентом інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів, в тому числі післядипломної педагогічної освіти: сайти та блоги експериментальних навчальних закладів, творчих груп вчителів, які розробляють контент для середньої освіти, підручники, електронні засоби навчального призначення, дистанційні курси, масові он-лайн курси та ін.
3. Самостійне та колаборативне навчання:
 - залучення вчителів-методистів, вчителів-тьюторів, вчителів-координаторів до роботи у міжкурсовому періоді з вчителями засобами ІКТ (блоги, майстерні, спільні проекти, розробка уроків);
 - експертиза контенту, створеного вчителями на курсах підвищення кваліфікації;
 - проведення конективістських курсів для професійного розвитку вчителів, які використовують інноваційні технології навчання;
 - створення портфоліо, персоніфікованих освітніх середовищ вчителів, методичних об'єднань та центрів.

Таблиця 1.

Умови впровадження змішаного навчання у післядипломній педагогічній освіті

ДЛЯ СЛУХАЧІВ	ДЛЯ АНДРАГОГІВ
Розвиток інформаційної культури та ІКТ компетентості	
Хоча б 1 рівень ІКТ компетентності за стандартами ЮНЕСКО	Другий та третій рівень ІКТ компетентності за стандартами ЮНЕСКО
Зміст навчання	
Слухачі відповідно до рівня свого професійного розвитку та потреб обирають форму навчання і можуть багаторазове повертатися до матеріалів.	Інноваційна методика проведення занять. Підготовка диференційованих навчальних матеріалів у вигляді електронних навчально-методичних комплексів. Встановлення пріоритетів для понять з метою засвоєння змісту. Розробка нових методик роботи з дорослими.
Співпраця. Кооперація.	
Тісна співпраця з андрагогом	Більше часу на групову роботу. Більш тісна співпраця не тільки зі слухачами а й з колегами.
Розробка портфоліо, контенту інформаційно-освітнього середовища	Забезпечення організаційно – педагогічних умов наповнення слухачами інформаційно-освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти власними розробками. Науково-методичний супровід створення е-ресурсів слухачами
Гнучкий навчальний рік. Новий розклад навчання	
Індивідуальна освітня траєкторія професійного розвитку. Ті слухачі, що опанували курси самостійно можуть отримати сертифікат, який буде зараховано на курсах підвищення кваліфікації.	Професійний розвиток слухачів не тільки у курсовий а і між курсовий період. Диверсифікація курсів підвищення кваліфікації. Демоніполізація післядипломної педагогічної освіти.
Професійна діяльність	
Отримання не тільки знань, вмінь і навичок а і їх використання у професійній діяльності (постійно, а не раз на п'ять років). Можливість участі у конструктивній діяльності без участі андрагога.	Розробка мультимедійного контенту для різних форм навчання. Тьюторська діяльність. Експертна діяльність.
Діагностика та контроль	
Взаємоконтроль, самодіагностика рефлексія.	Збільшення кількості методів для діагностики та контролю завдяки використанню різних форм навчання, методів та засобів

Таким чином, змішане навчання є стратегією, це засіб для досягнення мети професійного розвитку вчителів з врахуванням їх потреб.

Узагальнюючи вищезазначене можемо сказати що використання технологій змішаного навчання сприяють модернізації змісту і форм післядипломної педагогічної освіти та створенню нового відкритого навчального середовища післядипломної педагогічної освіти, формування його засобів і технологій, що є необхідною умовою розбудови відкритої післядипломної освіти та потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009.– 684 с. : іл.
2. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток суспільства і сучасні мережні технології систем відкритої освіти /В.Ю. Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: П78 зб. наук. праць/за ред.. ЛЛ Товажнянського, ОГ Романовського.–Вип: 23-24.– 2009.–С.25-49.
3. Бугайчук К. Модели смешанного обучения. [Електронний ресурс]. / КонстантинБугайчук //.– 20.06.2014. — Режим доступу: http://e-lpro.blogspot.com/2014/06/blog-post_3046.html. Назва з екрану. — Дата зверення.— 5.12.2014.
4. Вдовичин Т. Я., А. В. Яцишин. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу/ Т.Я. Вдовичин, А.В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр.–Вип 1.–2013.– С. 134-140.
5. Кухаренко В.М. Змішане навчання. Вебінар. [Електронний ресурс] / Володимир Миколайович Кухаренко/ – Режим доступу: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>. — Назва з екрану. — Дата зверення.— 5.12.2014.
6. Кухаренко В.Н. Роль смешанного (гибридного) обучения [Електронний ресурс] /Владимир Николаевич Кухаренко// – 22.06.2014 – Режим доступу: http://kvn-e-learning.blogspot.com/2014/06/blog-post_22.html. — Назва з екрану. — Дата зверення.— 5.12.2014.
7. Морзе Н.В. Підвищеннякваліфікаціївчителів з використанням дистанційнихтехнологій навчання /Наталія ВікторівнаМорзе // Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2001. – Вип.4.
8. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К. : «А.С.К» 2013. — 312 с.
9. Рафальська О. О. Технологія змішаного навчання як інновація дистанційної освіти /О.О. Рафальська // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво.–2013.–№11. — С. 128-133.
10. Сорочан Т. Створити освітній простір професійного розвитку / Тамара Сорочан // Управління освітою. – 2010. – № 17 (45). — С. 13–15.
11. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / Спірін О. М. ; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 300 с.
12. Хадсон Т. 10 шагов к выбору цифрового учебного плана для смешанного обучения. [Електронний ресурс] /Тим Хадсон // .–16.01.2014. — Режим доступу. —dreambox.com/blog/ten-steps-choosing-digital-curricula-blended-learning#sthash.1lAX0P1Y.dpuf. — Дата зверення.— 5.12.2014.

ГОЛУБ Т.П.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської
мови технічного спрямування
№2, НТУУ «КПІ»,
м. Київ

ЄВРОПЕЙСЬКА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В СФЕРІ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

У статті проаналізовано європейську дослідницьку базу в галузі освіти і педагогічної діяльності та досліджено діяльність міжнародних організацій та мереж, які мають безпосередній та значний вплив на формування освітньої політики Європейського союзу, зокрема, в галузі педагогічної освіти та професійного розвитку педагогічних кадрів.

Ключові слова: освітня політика, підготовка педагогічних кадрів, педагогічна освіта, європейський освітній простір.

В статье проанализирована европейская исследовательская база в сфере образования и педагогической деятельности, и исследована деятельность международных организаций и сетей, которые имеют непосредственное и значительное влияние на формирование образовательной политики Европейского союза, в частности, в сфере педагогического образования и профессионального развития педагогических кадров.

Ключевые слова: образовательная политика, подготовка педагогических кадров, педагогическое образование, европейское образовательное пространство.

The article is devoted to the analyzes of European research database of education and teaching, to the investigation activities of international associations and networks that have a direct and significant impact on the educational policy formation in European Union, in particular in teacher education and professional development.

Key words: education policy, teacher training, teacher education, European education area.

З початку 1990-х років європейські країни докладають значних зусиль, які спрямовані на вдосконалення та реформування національних систем освіти. Ці реформи набули особливої потужності в XXI столітті, коли почав активно розвиватися спільний загальноєвропейський простір освіти і науки. Основною метою реформ, які проводяться в галузі освіти, є прагнення краще підготуватися до майбутніх викликів національних економік і забезпечити високий рівень життя громадян – що наразі вважається найкращими довгостроковими національними інвестиціями.

Проблеми реформування та забезпечення високої якості освіти в країнах європейського регіону досліджували науковці та педагоги з різних країн Європи та світу, крім того, такі дослідження проводилися на національних і міжнародному рівнях, для чого були створені та активно працюють численні мережі та асоціації, які проводять дослідження на рівні Європейського Союзу.

Метою статті є аналіз європейської дослідницької бази в галузі освіти і педагогічної діяльності та дослідження освітньої політики Європейського союзу в галузі педагогічної освіти та професійного розвитку педагогічних кадрів.

Основи освітніх реформ, які активно розвиваються та впроваджуються в Європі були закладені в Лісабонській стратегії [1], в якій запропоновані загальні основоположні принципи координування економіки, ринку праці та соціальної політики в Європі. У дослідженнях, спрямованих на перевірку прогресу, досягнутого у реалізації стратегії, зокрема у доповіді «Разом заради зростання та створення робочих місць – новий старт для Лісабонської стратегії», підкреслюється важливість ефективного інвестування в людський капітал за допомогою таких засобів, як створення, підтримка й підвищення кваліфікації працівників; підвищення рівня освіти; забезпечення доступності безперервної освіти; збільшення інвестицій в навчання з метою виконання завдань, поставлених у 2000 році [2, с. 38]. До створення концепції «суспільства знань» в Європейському Союзі проблеми педагогічної освіти і якості педагогічної діяльності вважалися національними проблемами кожної окремої країни, і, фактично, не обговорювалися на європейському рівні [3].

Лісабонська стратегія визначає п'ять основних напрямів дій в галузі освіти, а саме: забезпечення міжнародного визнання освітніх кваліфікацій за допомогою впровадження Європейських рамок кваліфікацій [4]; введення поняття «ключових компетенцій», які повинні бути досягнуті на всіх освітніх рівнях [5]; створення програми співробітництва в галузі освіти, запровадження Програми навчання протягом усього життя [6]; створення європейського простору вищої освіти (EHEA) [7]; підвищення якості педагогічної освіти на всіх освітніх рівнях [5].

Варто зазначити, що хоча ці ініціативи запроваджувалися в межах політики Європейського Союзу, передбачалося, що вони повинні поширюватися по всій Європі. Залучення різних держав до цих ініціатив дозволило б країнам європейського регіону за межами ЄС приєднатися до основних європейських ініціатив і програм.

У Європі останнє десятиліття відзначене підвищеною увагою політиків та інших сторін, зацікавлених в галузі освіти, збиранню дослідницьких даних, які свідчать про те, що якість підготовки педагогічних кадрів значною мірою пов'язана з досягненнями учнів [5]. Одними з досліджень, які підтверджують це твердження та мали значний вплив на політиків і експертів у галузі освіти, були мета-аналіз Джона Хатті, який охопив близько 500 000 наукових праць, присвячених якості діяльності педагогічних працівників [8], і дослідження «Як удосконалити найкращі в світі системи шкільної освіти» [9]. Ці дослідження спричинили значні зрушення в сприйнятті ролі навчальних закладів і педагогічних кадрів у досягненні високої якості результатів освіти.

В дослідженнях, які проводилися до 1990 року, основна увага приділялася, головним чином, структурним аспектам навчання, а саме програмам, обладнанню, розмірам навчальних груп тощо, та підтримувалися думка про те, що досягнення учнів залежать, переважно, від їхнього соціально-культурного і особистого походження, при цьому, основні ефекти освітнього втручання залишалися, фактично, поза увагою. Натомість, дослідження, які проводилися протягом останнього десятиліття, здійснювалися із застосуванням різноманітних складних методик збору та аналізу даних, а успішність в навчанні вимірювалася не шляхом проведення традиційного тестування учнів, а за допомогою формувальних підходів оцінювання більш глибоких рівнів розуміння і виконання учнями складних пізнавальних завдань. В основних висновках найбільш ґрунтовного дослідження, проведеного Джоном Хетті відзначається, що основний вплив на результати навчання мають три групи факторів:

- особистісні показники учнів – найбільш вагомий фактор, який сприяє 50% успішності;
- ефективність роботи педагога – на його частку припадає 30%;
- інші фактори, такі як сім'я, однолітки, навчальне середовище – вплив кожного з них складає від 5 до 10% [8].

В аналітичному виданні «Основні освітні дані Європи – 2012» [10] подається огляд заходів, спрямованих на підвищення та підтримку якості педагогічної діяльності, які були запроваджені Європейським Союзом і реалізовані на національних рівнях в країнах Європи. Європейська комісія зробила істотний внесок у освітню співпрацю держав у галузі розвитку та вдосконалення педагогічної діяльності за допомогою трьох основних напрямків дій:

через надання рекомендацій з питань комунікаційної політики в державах. Відповідно, були прийняті такі документи: «Загальні європейські принципи компетенцій та кваліфікацій педагогів» [11] та «Комюніке ЄС – покращення якості педагогічної освіти» [12];

через організацію робочих груп експертів, які вивчають основні тенденції та спостерігають за впровадженням стратегічних ініціатив. Прикладом такої експертної діяльності була Тематична мережа з питань педагогічної освіти в Європі (TNTEE), яка проводила оцінювання педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу. Співпраця 28 підмереж в межах TNTEE призвела до проведення першого спільного дослідження «Зелена книга з питань педагогічної освіти в Європі» [13], результати якого були визнані важливою сходинкою у створенні Європейського простору педагогічної освіти. Інший важливий проект «Освітні структури в Європі», який був започаткований у 2000 році й охопив 107 європейських університетів і провів дослідження з метою запропонувати конкретний підхід до запровадження Болонського процесу на рівні вищих навчальних закладів та окремих предметних галузей [14]. Основний внесок проекту полягав у виробленні спільної основи для розвитку змісту освіти, яка базується на компетентнісному підході [15];

через запуск програм, спрямованих на розробку нових методик. До них, зокрема, відносяться програми навчання протягом усього життя, які підтримують співпрацю в чотирьох галузях і охоплюють основні освітні рівні: вищу освіту (програми Сократ і Еразмус), професійну освіту (програма Леонардо да Вінчі), співпрацю педагогів і навчальних закладів (програма Коменський) та освіту дорослих (програма Грундтвіг).

На розвиток педагогічної освіти значний вплив чинить також діяльність декількох мереж експертів з освіти, які досліджують політику в галузі педагогічної освіти та професійного розвитку педагогічних кадрів. Найдавніша з цих мереж – Асоціація педагогічної освіти Європи (ATEE) була заснована в 1975 році з метою підвищення якості педагогічної освіти в Європі та підтримки професійного розвитку педагогів всіх рівнів [16]. Основний внесок АТЕЕ у педагогічну освіту реалізується через проведення регулярних щорічних конференцій та видання «Європейського журналу з педагогічної освіти».

Дві інші значущі мережі, які займаються розробкою та консультуванням у галузі політики в сфері педагогічної освіти – це Європейська мережа з питань політики в сфері педагогічної освіти (ENTER) і «Політика в сфері педагогічної освіти в Європі» (TEPE).

Європейська мережа з питань політики в галузі педагогічної освіти (ENTER) була заснована в 2000 році. До її складу входять представники міністрів освіти держав-членів Європейського союзу і представник Європейської комісії. Мережа є консалтинговим органом ЄС і орієнтована на розвиток

можливостей педагогічного обміну між країнами. Діяльність мережі полягає в аналізованні та порівнянні різних освітніх політик, обміні позитивними практиками та обговоренні політичних ініціатив, прийнятих на національному та європейському рівнях у сфері освіти. Робота мережі зосереджена, переважно, на таких питаннях, як підвищення якості педагогічної освіти; розробка Європейського виміру освіти; поліпшення іміджу педагогічного працівника; підвищення визнання навчальних кваліфікацій, одержаних в державах-членах ЄС і сприяння мобільності педагогів у Європейському Союзі. Обговорення різних політичних тем проходить на основі дискусійних документів на щорічних конференціях.

Мережа «Політика в галузі педагогічної освіти в Європі» (TEPE) була створена в 2006 році як академічна мережа, спрямована на просування досліджень, пов'язаних з педагогічною освітою; підвищення мобільності педагогічних працівників і розширення «Європейського виміру в педагогічній освіті», а також підвищення якості за допомогою оновлення культури оцінювання в галузі педагогічної освіти. Мережа проводить свою діяльність через обмін ідеями на щорічних конференціях, та публікацію монографій, в яких висвітлюються основні доповіді та дискусії з тематики конференцій.

Ще одна організація, яка має важливий вплив на політику в галузі педагогічної освіти є Європейський профспілкового комітет освітян (ETUCE), створений у 1977 році. Цілі комітету частково співпадають з цілями інших педагогічних мереж, а частково додають новий вимір в цій сфері. Комітет займається, зокрема, реалізацією освітніх цілей міжнародного рівня в Європейському регіоні; консультуванням щодо питань і заходів політики в галузі міжнародної освіти в Європейському регіоні, включаючи розробку заходів реагування на пропозиції та політичні рішення інших міжнародних організацій, таких як ОЕСР або ЮНЕСКО; сприянням розвитку сильних незалежних і демократичних профспілок працівників освіти у всьому Європейському регіоні; виступає в якості соціального партнера для працівників освіти в процесі «соціального діалогу» в межах Європейського союзу. ETUCE займається різними специфічними аспектами педагогічної діяльності шляхом впровадження проектів, які охоплюють проблеми гендерної рівності, професійного стресу, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, проблеми виховання національних меншин. Результати своєї діяльності комітет, зазвичай, публікує у вигляді доповідей, які привертають широку увагу педагогічних діячів по всій Європі і слугують своєрідним орієнтиром для політиків, які займаються сферою освіти.

Проблеми взаємодії та розрізненості в межах європейського освітнього простору досліджуються в Європі також інформаційною освітньою мережею Eurydice, створеною в 1980 році. Ця мережа охоплює держави-члени

Європейського союзу, країни ЄАВТ та Хорватію, Сербію і Туреччину. Мережа функціонує на двох рівнях. На рівні європейського підрозділу проводяться порівняльні дослідження та комплексні огляди. На рівні національних підрозділів, яких нараховується 38, збираються дані про освіту в конкретних країнах. Eurymide випускає журнал «Основні дані про освіту в Європі», в якому аналізуються тенденції в європейській освіті. Крім того, Eurymide опублікувала декілька важливих порівняльних досліджень, присвячених виключно проблемам педагогічних кадрів, серед них такі дослідження, як «Професія вчителів в Європі: характеристики, тенденції та проблеми» (2002, 2003, 2004), «Забезпечення якості педагогічної освіти в Європі» (2006), «Рівні автономії та відповідальності педагогічних працівників у Європі» (2008).

Дослідження, які відіграють важливу роль для розуміння тенденцій і проблем в освітній галузі на європейському та світовому рівнях, проводяться також основними всесвітніми організаціями, які впливають на освітню політику, а саме, ОЕСР, ЮНЕСКО, Світовим банком [17].

Отже, проведений аналіз діяльності численних європейських організацій та наукових і аналітичних джерел з питань освіти, освітньої політики та діяльності педагогічних кадрів засвідчив, що європейські дослідження охоплюють, як правило, такі основні проблемні аспекти, як відбір та утримання педагогічних працівників, компетенції та характеристики педагогічних кадрів і педагогічної діяльності, педагогічна освіта, професійний розвиток педагогічних кадрів, забезпечення якості педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. European Comission. Lisbon strategy. [Electronic resource]. – URL : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (Accessed: 20.01.2015).
2. European Comission. Communication 'Working together for growth and jobs – a new start for the Lisbon Strategy'. [Electronic resource]. – URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:en:PDF> (Accessed: 20.01.2015).
3. Zgaga P. Why we need to learn one from another and work together? (review) / Zgaga P. // European dimensions of teacher education – Similarities and differences. – Ljubljana: University of Ljubljana, 2011. (Accessed: 20.01.2015).
4. European Comission. Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/eqf/brochexp_en.pdf (Accessed: 20.01.2015).
5. European Comission. Key competences for lifelong learning – European Reference Framework. [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/key_en.htm (Accessed: 20.01.2015).

6. European Comission. Lifelong Learning Programm. [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/index_en.htm (Accessed: 20.01.2015).
7. The official Bologna Process website 2010-2012. [Electronic resource]. – URL : <http://www.ehea.info/> (Accessed: 20.01.2015).
8. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement / Hattie J. – London: Routledge, 2008.
9. Mourshed M. How the world's most improved school systems keep getting better / Mourshed M., Chijioke C., Barber M. [Electronic resource]. – URL : http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf (Accessed: 20.01.2015).
10. Eurydice. Key data on education in Europe 2012. [Electronic resource]. – URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en (Accessed: 20.01.2015).
11. European Comission. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. [Electronic resource]. – URL : http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf (Accessed: 20.01.2015).
12. European Comission. Communication – Improving the Quality of Teacher Education. [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/com392_en (Accessed: 20.01.2015).
13. Buchberger F. Green Paper on Teacher Education in Europe / Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., Stephenson J. [Electronic resource]. – URL : http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf (Accessed: 20.01.2015).
14. Tuning. Universities' contribution to the Bologna process – an introduction / Eds. J. Gonzalez, R. Wagenaar [Electronic resource]. – URL : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf (Accessed: 20.01.2015).
15. Tuning. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. [Electronic resource]. – URL : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf (Accessed: 20.01.2015).
16. ATEE. The Association for Teacher Education in Europe. [Electronic resource]. – URL : http://www.atee1.org/the_association (Accessed: 20.01.2015).
17. Vidovic V.V. Teachers in Europe – Main Trends, Issues and Challenges / V.V.Vidovic, V.Domovic // Croatian Journal of Education, 2013. – Vol. 15. – pp. 219-250.

ГРИГОРОВИЧ О.В.,

старший викладач, кафедра іспанської
філології, факультет романо-
германської філології, Одеський
національний університет
імені І. І. Мечникова,
м. Одеса

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ ІСПАНІЇ

У статті розглядається проблемне навчання як один із засобів організації науково-дослідної діяльності студентів в університетах Іспанії. Досліджуються характеристики проблемного методу з урахуванням досвіду провідних іспанських університетів. Проаналізовані принципи, на яких базується даний метод. Розкривається суть проблемного методу як засобу формування та розвитку дослідницьких умінь, навичок і здібностей.

Ключові слова: проблемний метод, науково-дослідна діяльність, самостійне навчання, тьютор.

В статье рассматривается проблемное обучение как одно из средств организации научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Испании. Исследуются характеристики проблемного метода с учетом опыта ведущих испанских университетов. Проанализированы принципы, на которых базируется данный метод. Раскрывается сущность проблемного метода как средства формирования и развития исследовательских умений, навыков и способностей.

Ключевые слова: проблемный метод, научно-исследовательская деятельность, самостоятельное обучение, тьютор.

The article deals with the problem teaching as one of the means of the organization of students' research activity at universities of Spain. The problem method characteristics are investigated. The principles on which the present method is based are analyzed. The

essence of the problem method as a mean of forming and developing of research skills, habits and abilities is found out.

Key words: problem method, research activity, independent learning, tutor.

Проблемний метод як один з навчальних методів став невід'ємною частиною вищої освіти в університетах Іспанії за останні роки. Цей метод зорієнтовано на формування у студентів розуміння суті певної педагогічної проблеми та вміння знайти її адекватне вирішення. В той час, як в традиційній освіті спочатку надається інформація, а потім йде пошук її використання для вирішення проблеми, у випадку з проблемним методом, спочатку презентується проблема, ідентифікуються навчальні потреби, йде пошук необхідної інформації й тільки в кінці починається безпосередній процес вирішення проблеми. Набуття досвіду роботи в маленьких групах, роботи, орієнтованої на вирішення проблем, є однією з характерних рис проблемного методу. Таким чином, студенти беруть на себе відповідальність за свої дії.

Проблемний метод використовується в університетах Іспанії як програмна стратегія професійного формування. Дана техніка була розроблена з метою поліпшити якість навчання, змінюючи орієнтування програми, яка базувалася на зборі тем і інформації від викладача, на інтегрований проблемний метод, де поєднуються різні сфери знань, необхідні для вирішення проблеми. При традиційному методі викладання студенти не були мотивовані формою навчання, при якій їх змушували запам'ятовувати велику кількість інформації, яка часто ставала неважливою поза межами університету або швидко забувалася. Як наслідок такого пасивного та орієнтованого на пам'ять навчання, більшість студентів після закінчення університету не вміють ефективно розмірковувати, стикаються з труднощами, коли потрібно брати на себе відповідальність або співпрацювати з іншими колегами.

Вивчення наукових праць (Х. Арналь, Р. Біскерра Альсина, М. де Мігель, А. Ескрібано, А. дель Вальє), досвіду університетів Іспанії (Автономний університет в Мадриді, Університет Комплутенсе в Мадриді, університет Паленсії) свідчить, що специфіка проблемного методу як засобу організації науково-дослідної діяльності полягає у створенні невеликих груп студентів (з шести-восьми учасників), які за допомогою тьютора аналізують та вирішують проблему, вибрану та окреслену з метою досягнення певних навчальних цілей [4]. В процесі взаємодії студентів досягається не лише формування знань з фахово орієнтованих дисципліни, вміння визначати особисті навчальні потреби, виникає розуміння важливості співпраці, розвиваються навички аналізувати та синтезувати інформацію. При цьому створюється позитивна атмосфе-

ра, яка мотивує до науково-дослідної діяльності, до систематичної роботи в групі, до співпраці [3].

Проблемний метод може використовуватися як головна стратегія впродовж періоду навчання в університеті як частина навчальної програми, як частина спецкурсу та, навіть, як дидактична техніка для перевірки досягнення певних цілей одного курсу.

Проблемний метод – це така навчальна стратегія, при якій набуття знань є так само важливим, як і розвиток умінь та ставлень. Сутність методу полягає в тому, що збирається невелика група студентів, які, за допомогою тьютора, аналізують та вирішують проблему, вибрану та окреслену з метою досягнення певних навчальних цілей. В процесі взаємодії студентів досягається набуття знань з дисципліни, формується вміння визначати особисті навчальні потреби, виникає розуміння важливості співпраці, розвиваються навички аналізувати та синтезувати інформацію [2].

Проблемний метод базується на трьох провідних принципах:

- розуміння реальної ситуації виникає шляхом взаємодії з навколишнім світом;
- когнітивний конфлікт при створенні кожної нової ситуації стимулює процес навчання;
- знання розвиваються шляхом визнання та прийняття соціальних процесів, а також оцінювання різних особистих інтерпретацій одного й того ж явища.

За період роботи в групі студенти мають набути відповідальності та довіри до колективної діяльності, розвиваючи вміння надавати та сприймати критику, орієнтовану на поліпшення робочого процесу в групі. З набуттям досвіду проблемної роботи студенти поступово інтегрують методологію отримання знань та формують навички особистого навчального процесу. Знання є тісно, не фрагментарно або відокремлено, пов'язаними з проблемою, яка досліджується. При проблемній діяльності студенти можуть спостерігати за прогресом у розвитку знань та вмінь, усвідомлюючи свій особистий розвиток.

Однією з головних характеристик проблемного методу є розвиток позитивного відношення студентів до навчання, повага до автономії студента; крім того, студенти мають можливість набувати особистого досвіду та знань, спостерігати за динамікою процесу та застосовувати на практиці отримані знання та вміння.

Характерні елементи проблемного методу:

- це є метод активної роботи, при якому студенти беруть постійну участь у процесі набуття знань;
- він орієнтується на вирішення проблем, які обираються або формуються з метою досягнення певних цілей;

- саме студент, а не викладач або програмні положення, є центром навчання;
- це метод, який стимулює колективну роботу з різних дисциплін; робота проводиться в маленьких групах;
- він є пов'язаним з певною проблемою, знання є наслідком досвіду, набутого в процесі роботи над вирішенням проблеми;
- цей процес стимулює самостійне навчання, дозволяє студенту на практиці (в реальних ситуаціях) використовувати набуті знання та ідентифікувати, таким чином, відсутність тих чи інших знань;
- викладач стає помічником або тьютором [4].

Цілями проблемного методу є:

- розвивати у студента відповідальність за своє навчання;
- створювати базу знань;
- розвивати вміння до критичного оцінювання;
- сприяти розвитку вмінь та навичок міжособистісних відносин;
- залучати студента до вирішення проблеми (ситуації або завдання) з ініціативою та ентузіазмом;
- формувати ефективне та креативне мислення;
- моніторити існування навчальних цілей, відповідних рівню розвитку студента;
- стимулювати розвиток уміння співпрацювати як член однієї команди для досягнення загальної мети.

З метою ефективної організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів з використанням потенціалу проблемного методу науковцями Іспанії висуваються такі вимоги:

- змінити акцент з викладання на активність, незалежність студентів, самоспрямованість в навчанні, орієнтування на вирішення проблем замість того, щоб бути традиційними пасивними рецепієнтами інформації;
- робити наголос на розвитку відношень та вмінь для активного набуття нових знань, а не тільки для запам'ятовування існуючої інформації;
- створювати адекватну атмосферу для того, щоб група студентів могла працювати в колективі для вирішення загальних проблем аналітичним способом, а також для надання можливості для викладачів в якості консультанта брати участь у дискусії, обговоренні результативності науково-дослідної діяльності;
- за допомогою тьюторів розвивати у студентів критичне мислення, вміння ідентифікації проблем, формулювання гіпотез, пошуку інформації, реалізації експериментів і визначення кращого засобу вирішення поставленої проблеми;

- мотивувати студентів отримувати задоволення від науково-дослідної діяльності шляхом стимулювання їхньої креативності та відповідальності в процесі вирішення проблем, які є частиною реального педагогічного життя;
- ідентифікувати та стимулювати командну роботу як провідний інструмент проблемного методу;
- дати можливість групі брати на себе відповідальність за ідентифікацію та встановлення порядку вивчення тем в залежності від діагностики власних потреб;
- сприяти тому, щоб студенти працювати самостійно, незалежно від групи, досліджуючи теми, необхідні для вирішення педагогічної проблеми; після цього майбутні фахівці зможуть обговорити з рештою групи те, що вони вивчили автономно, а також студенти можуть просити допомоги/поради у викладачів або інших експертів в даній сфері щодо тем, які вважають найважливішими для вирішення проблеми.

Центр проблемного методу знаходиться в постановці проблеми. Студенти зможуть відчувати себе залученими в процес по мірі ідентифікації проблеми та виникнення можливості змістовного навчання. Окреслимо нижче характерні риси проблем при навчанні на базі проблемного методу:

- зображення проблеми має викликати інтерес у студентів, мотивувати їх докладно та ретельно вивчати концепції та цілі навчання; проблема повинна бути поєднаною з метою курсу та з проблемами або ситуаціями щоденного життя для того, щоб студенти знаходили найбільший сенс в роботі, яку вони виконують;
- проблеми мають стимулювати студентів приймати рішення або сформувати думку на основі фактів, логічної та обґрунтованої інформації; студенти повинні аргументувати свої рішення за допомогою навчальних цілей курсу; проблеми або ситуації вимагають від студентів визначити, які припущення є необхідними та чому, яка інформація є важливою та які кроки або процедури є потрібними з метою вирішення проблеми;
- кооперація всіх членів робочої групи є необхідною для ефективної реалізації роботи над вирішенням проблеми;
- початкові питання повинні мати одну з наступних характеристик для того, щоб студенти зацікавились та почали обговорювати тему, щоб студенти працювали єдиною групою та дискутували ідеї та знання всіх учасників діяльності:
 - бути відкритими, тобто такими, які не потребують однієї правильної відповіді;
 - бути пов'язаними з попереднім навчанням, тобто перебувати в межах спеціальних знань;

- бути контрверсійними, тобто такими, що пробуджують різні думки;
- зміст і цілі навчального курсу мають бути пов'язаними із зображенням проблем, приєднуючи попередні знання до нових концепцій та нові знання до концепцій інших курсів або дисциплін.

При визначенні проблеми студенти мають:

- читати та аналізувати контекст, в якому представлена проблема: обговорювати з групою моменти, необхідні для встановлення консенсусу щодо сприйняття даного контексту;
- ідентифікувати навчальні цілі, які мають бути досягнуті з вирішенням проблеми та які були встановлені викладачем;
- ідентифікувати інформацію, необхідну для вирішення проблеми: розробити список того, що вже є відомим за темою, та визначити, якою інформацією володіють інші члени групи;
- розробити схему проблеми: коротко описати проблему, відтворити те, що вже є відомим; опис проблеми має перевірятися та змінюватися кожний раз, як з'являється нова інформація;
- розвинути ситуаційну діагностику: колективно розробити список необхідного для вирішення проблеми, підготувати перелік запитань, а також тих понять, які потрібно проаналізувати та вивчити;
- розробити робочу схему: підготувати план можливих дій для задоволення необхідних для роботи потреб і вказати рекомендації, рішення або гіпотези;
- збирати інформацію: студенти колективно шукають інформацію з усіх необхідних джерел;
- аналізувати інформацію: студенти в групі аналізують зібрану інформацію, шукають можливості та варіанти; в разі необхідності, процес повторюється;
- подавати результати: група має підготувати звіт з рекомендаціями та оцінками результатів, висновками або іншими рішеннями відносно даної проблеми; все має бути на основі отриманих і попередніх даних; на цьому етапі працює вся група дослідників, так, щоб у разі необхідності, кожний член команди міг відповісти на будь-яке запитання або сумнів щодо результатів;
- підтримувати зворотній зв'язок, відгуки на роботу: дана дія має бути постійною впродовж усього процесу роботи групи; таким чином, це буде слугувати стимулом поліпшення та розвитку процесу; рекомендується в кінці кожного етапу роботи залишати час на обговорення в групі; під час роботи студенти повинні пам'ятати про подальше обговорення трьох різних напрямів їхньої взаємодії (відношення групи до

змісту навчання; відносини в групі між її членами; відносини студентів з тьютором групи);

- контролювати еволюцію роботи групи: на основі першого досвіду студенти мають встановити принципи та правила моніторингу діяльності.

Підвищенню ефективності організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів слугує й той підхід щодо оцінювання (що склався в університетах Іспанії) саме в контексті проблемного навчання. Слід підкреслити, що оцінювання не є позитивним або негативним, скоріше, дескриптивним, ідентифікуючим і рекомендаційним. Тьютором і учасниками науково-дослідної діяльності оцінюються такі аспекти:

- підготовка до обговорення: під час обговорення студент використовує релевантний матеріал, застосовує попередні знання, демонструє ініціативу, зацікавленість, системність організації інформації;
- критичне оцінювання: роз'яснює, визначає та аналізує проблему, вміє генерувати та доводити гіпотези, ідентифікує навчальні цілі;
- участь та внесок в командну роботу: бере активну участь у роботі, надає знайдену інформацію, вміє давати конструктивні відгуки, допомагає стимулювати колективну діяльність, визнає внесок однокурсників у загальний процес дослідження;
- міжособистісні вміння та професійна поведінка: майбутній учитель демонструє навички комунікації, є організованим і відповідальним;
- людські якості та відношення: усвідомлює власні сили та обмежені можливості, вміє вислуховувати точки зору інших, є толерантним і допомагає особистісному розвитку своїх однокурсників [1].
- Використання проблемного методу сприяє формуванню та розвитку таких умінь, навичок і здібностей:
- когнітивні навички, такі як критичне мислення, аналіз, синтез і оцінювання;
- вивчення концепцій, понять та складових відповідної навчальної дисципліни;
- вміння ідентифікувати, аналізувати та вирішувати проблеми;
- здібність визначати власні навчальні потреби;
- навички колективної роботи та готовність до взаємного обміну інформацією, досвідом і знаннями; почуття приналежності до команди;
- вміння ефективно використовувати різні джерела інформації;
- розуміння явищ як частини свого оточення, як сфери своєї спеціальності, так і контексту (політика, економіка, ідеологія, суспільні відносини);
- вміння слухати та спілкуватися;

- здатність аргументувати та обговорювати ідеї за допомогою надійних джерел інформації та знань;
- позитивне відношення до навчального процесу;
- вміння брати участь у процесі з метою прийняття рішень;
- впевненість та автономія в своїх діях;
- відповідальність, вміння йти на компроміс, чесність.

Таким чином, проблемний метод передбачає розвиток умінь, відношень та цінностей для професійного та особистого вдосконалення майбутнього вчителя-філолога.

Отже, проблемне навчання є одним із важливих засобів організації науково-дослідної діяльності студентів в університетах Іспанії, оскільки дає можливість студентам займатися самостійним пошуком і дослідженням проблем, творчо використовувати здобуті знання.

Список використаних джерел:

1. Arnal J. Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1994. – 56 p.
2. Bisquerra Alzina R. Método de investigación educativa: guía práctica. Procesos de Investigación. – Barcelona: CEAC, 1996. – 90 p.
3. De Miguel M. Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Editorial Alianza, 2006. – 98 p.
4. Escribano A., Del Valle A. El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior. – Salamanca: Universidad de Salamanca, 2008. – 54 p.

ДАВИДЕНКО Г.В.,

кандидат філологічних наук, доцент,
директор Вінницького соціально-
економічного інституту ВНЗ
«Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна»,
м. Вінниця

МОДЕЛЮВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ВІДКРИТОЇ СИСТЕМИ

Статтю присвячено дослідженню історичних типів моделювання освітнього процесу, які поклали початок розуміння освіти як відкритої системи, а також окреслено необхідність синергетичного підходу до побудови інклюзивного процесу в рамках вищої школи в сучасній Європі.

Ключові слова: моделювання, відкрита система, ресурси, синергетика.

Статья посвящена исследованию исторических типов моделирования образовательного процесса, которые положили начало понимания образования как открытой системы, а также очерчена необходимость синергического подхода к построению инклюзивного процесса в рамках высшей школы в современной Европе.

Ключевые слова: моделирование, открытая система, ресурсы, синергетика.

The article deals with the research of historical types of educational process modeling that put beginning of understanding of education as an open system. The necessity of the synergetic approach to the construction of inclusive process within the framework of higher educational establishments in modern Europe is highlighted.

Key words: modeling, open system, resources, synergetics.

Історично склалися різні підходи до моделювання освітніх систем. Найвідоміші з них – традиційна (Ж. Капель, Д. Равіч, Ж. Мажо), розвивальна (В. В. Рубцов, В. В. Давидов), раціоналістична (Б. Скіннер, П. Блум), феноме-

нологічна (К. Роджерс, А. Маслоу) тощо [3, с. 23]. Дж. Холт, Ф. Клейн та Л. Бернар запропонували розширити модель освіти поза спеціальні інституції (школи, вищі навчальні заклади) і цим заклали розуміння освіти як відкритої, нечітко окресленої системи.

Попри наявність великої кількості праць, зорієнтованих на проектування та моделювання освітньої системи, залишається нез'ясованим питання моделювання сучасної вищої інклюзивної освіти, яка перебуває в тісному, відкритому й взаємодетерміновальному зв'язку з іншими підсистемами суспільства: соціальною, юридичною, медичною тощо, що й визначає актуальність публікації.

Метою статті є короткий огляд основних історичних підходів до моделювання освітніх систем, обґрунтування синергетичного підходу до моделювання інклюзії та окреслення основних вихідних даних для такого процесу.

Перші спроби моделювання освітньо-виховного процесу належать Я. А. Коменському, який у «Великій дидактиці» при організації навчального закладу (за Коменським, просторово-предметного середовища) основну увагу приділяв потребам та інтересам дитини, тому й навчальний заклад, за науковцем, мав би бути передовсім естетично привабливим, комфортним, ландшафтно структурованим (сад, майданчики, скульптури), завдяки чому дитина бажатиме відвідувати школу так само, як ярмарок або інші місця розваг [8].

У працях Марії Монтессорі уперше розглядаються прийоми опосередкованого управління та самонавчання дітьми шляхом а) організації так званого підготовчого середовища; б) специфічним оформленням дидактичного матеріалу, який передбачав «секрети», «розгадки», «головоломки» тощо. Важливим відкриттям науковця було поняття активного середовища, в якому дитина, набуваючи сенсорного досвіду, інтуїтивно й самостійно включається в процес навчання, що є супровідним.

Уперше про моделювання освіти для неповносправних заговорили на початку ХХ ст. у Європі, проте таке моделювання було фрагментарним, містило протиріччя й не було універсальним у плані забезпечення всіх потреб осіб з інвалідністю та механізму управління інклюзивним процесом. Суттєвим недоліком моделювання освіти для неповносправних початку ХХ століття була медична модель інвалідності, покладена в основу соціальних реформ. Як зазначає Н. П. Артюшенко, «національно-державне розмежування, яке переживала в цей час Європа, знайшло своє відображення в царині практичної дефектології: кожна наддержавна намагалася створити оригінальну національну модель допомоги особам з порушеннями інтелекту. Організовуючи систему спеціальної освіти, уряди керувалися різними політичними й ідеологічними доктринами, неоднаково розуміли мету й завдання спеціальної осві-

ти, висували різні принципи управління й фінансування, а також кадрового забезпечення» [1, с. 25]. На цьому етапі моделювання освіти для неповносправних залишалося ексклюзивним й здійснювалося в рамках спецзакладів.

Основною проблемою попередніх освітніх систем було розходження між заявленими високогуманними цінностями й фактичними змінами. Так, російські спеціалісти з моделювання освітнього процесу В. Б. Кудрявцев, П. А. Алисейчик, К. Вашик відзначають період 1960- 1970 рр. як кризовий для освіти, під час якого «панацеєю» її реформування вважалася тотальна інформатизація й комп'ютеризація, тоді як організаційний та людський фактор ігнорувався.

Н.С. Мельникова, вивчаючи глобалізаційні процеси у сфері освіти, вказує: «Роль університету як гаранта академічного порядку й стабільності може стати більш важливою. Вже сьогодні він має взаємодіяти з навчальними та іншими закладами, все збільшуючи відкритість освітньої системи. Її сенс полягає в тому, що освіта передовсім не тільки процес передачі знань, але й виховання творчого підходу, моральних якостей, внутрішньої культури, здатності сприймати активно брати участь в постійних змінах, потреби в самовдосконаленні» [12].

У 2-й половині ХХ століття з ухваленням Європи в Болонський процес відбулася переорієнтація освітньої парадигми на особистісний підхід, а мета і цілі освіти розширилися, що зробило можливим утілювати принципи її відкритості й універсальності. Освіта відтепер почала розглядатися як багатоканальний діалог молодого людини з суспільством, простором реалізації й світом узагалі. Людина, яка здобуває освіту навіть за наявності повноцінних фізичних і психічних можливостей з того часу бачиться як особистість, що інтегрується в різношарові пласти культури, професійної діяльності та варіантів самореалізації. Російський теоретик освіти В. І. Байденко відзначає панування в цей період компетентнісного підходу, який реалізується паралельно в якісних змінах самої освітньої системи та об'єктів навчання й виховання. Останні мають бути включеними (інклюзія) не тільки в багатовимірний освітній простір, а й позанавчальні підсистеми суспільства, тоді як педагог виступає креативним, новаторським і гнучким модератором цієї інклюзії [2, с. 34].

У цьому плані цінними є теорії закордонних педагогів та методологів. Так, за М. Рейнольдсом, інклюзивна модель є динамічною, поступовою в часі й такою, що еволюціонує й постійно піддається ранжуванню згідно з новими вимогами й включає пакет сервісів у діапазоні від домашнього навчання – до включеної вищої освіти. Американські науковці розглядають цю модель як організацію спеціального соціально-педагогічного й фізичного континууму, в якому поступово відбувається «згладжування» педагогічних та соціальних відмінностей між різними можливостями учнів та студентів. Первинним ета-

пом такого вирівнювання є доцільне розташування закладів, їх спеціалізації та відбору абітурієнтів [23, р. 367].

Ф. Фаррінгтон, аналізуючи системність включення \ виключення людей з інвалідністю в широкому розумінні, пропонує створювати багатовимірну модель, яка б вирішила проблеми виключення (ексклюзії) на рівні соціальної, інституційної, економічної, територіальної системи та системи символічних відносин. Остання система у складі загальної метасистеми стосується особистісного плану й найменше піддається менеджменту (самооцінка й самоідентифікація студента з інвалідністю, його соціальні стереотипи та стереотипи ставлення до нього з боку оточення).

Іншим новим історичним типом моделювання інклюдії є моделювання соціальних мереж як комунікативних полів взаємодії, що включають учасників безпосередньої взаємодії (точки), комплекс стосунків і соціальних зв'язків (сполучення точок) і канали перерозподілу ресурсів (керування, фінансування, методичного забезпечення) [17, с. 398].

Попередній досвід дозволяє узагальнити: вибір методологічної парадигми при проектуванні інклюдивних процесів має свої особливості порівняно з організацією навчання осіб які мають приблизно рівні інтелектуальні, психічні та фізичні можливості. Особистість людини з інвалідністю характеризується численними умовами, які накладаються на розвиток її особистості. Ці умови складаються в типи специфічних вимог до загальної освітньої структури, що призводить до методичного, онтологічного і, як результат, філософського протиріччя: будь-яка система, передбачає висування низки адаптивних вимог до її компонентів, тоді як особистість з обмеженими або специфічними потребами й можливостями висуває свої вимоги до системи. Відповідно відносини системи й особистості стають нетривкими, нестабільними або взаємоневигідними.

Пошук відповіді на ці передовсім філософські питання необхідно шукати в нових наукових парадигмах, які б враховували, з одного боку, надсистемність (глобалізаційну, законодавчу, організаційну), з іншого – людську самість та індивідуальність. Академік В. Г. Кремінь з цього приводу зазначає: «Кожна людина безпосередньо відчуває нестабільність економічного та соціального життя, породженого динамікою глобального світу. В сучасному погляді на оточуючу дійсність зазначені явища – не скорий апокаліпсис, не кінець світу, а необхідна складова вічного саморозвитку об'єктивного світу, який постає складною нелінійною системою. Процеси самоорганізації таких систем набули статусу синергетичних, що сьогодні в найбільшій мірі відповідає логіці розвитку соціуму, який вражає своєю непередбачуваністю» [9].

Філософські проблеми моделювання сучасного освітнього процесу пов'язані з тим, що освіта (навіть у країнах, де вона досягла найвищого рівня

відкритості й доступності) у сучасному світі, особливо на Заході, перебуває на етапі трансформації, пов'язаної з новими технологічними, культурними та науковими парадигмами, головними з яких є гуманізація та тоталітарна глобалізація людства в культурному, аксіологічному й інформаційному аспектах. З іншого боку, інклюзія не може бути стверділим чітко окресленим процесом, оскільки має динамічні аспекти, наприклад, зміна законодавства, фінансування, зміна особливих потреб студента з обмеженими можливостями тощо.

Так, російський методолог А. М. Новіков наголошує, що освіта, будучи сама відкритою системою, є компонентом більших макросистем, а її розвиток – етап перетворення метасистеми людського суспільства [13, с. 101]. Філософи В. С. Стьопін та А. Дугін, які займаються філософією науки та методологією в її найзагальніших аспектах, зазначають, що інклюзивна освіта є суб'єктом і водночас інструментом переходу до нової постмодерністичної парадигми суспільства [6, с. 76].

Інклюзивна освіта визнається усіма провідними педагогами як вища форма організації освітнього процесу, який характеризується відкритістю як всередині (відносно об'єкта інклюзії), так і зовні (відносно інших соціальних надбудов, від яких залежить життя і соціалізація інваліда). О. С. Сунцова, автор підручника «Теорії й технології інклюзивної освіти» (Іжевськ 2013) наголошує на системності й довгостроковості проектів з її утілення: «Інклюзивне навчання й виховання – це довгострокова стратегія, що розглядається не як локальна ділянка роботи, а як системний підхід в організації діяльності загальноосвітньої системи за всіма напрямками в цілому» [20, с. 9].

Оскільки основним енергетичним рушієм, окрім законодавчого та педагогічного (інформаційні ресурси), є фінансовий чинник, який покладений в основу зміни й організації доступності середовища, оплати праці, а отже, мотивації для педагогів, асистентів, соціальних працівників тощо, а фінансові процеси передбачають детальну розробку планування й управління (фінансами та персоналом), то основним теоретичним чинником організації ефективної інклюзії на рівні вищих навчальних закладів є створення багатограних проектів (економічних, діяльнісних, управлінських та методичних, інтегрованих в єдину систему) та управління ними. В економічному й менеджерському ракурсі управління проектами це – «процес застосування знань, навиків, методів, засобів і технологій до проектної діяльності з метою досягнення або перевершення очікувань учасників проекту [8, с. 61]. Аналіз гомогенних дефініцій поняття проекту в різних царинах гуманітарних наук не виявив особливих відмінностей від його економічного тлумачення, що підтверджує синергетичну екстраполяцію методу проектів при створенні складних багаторівневих соціальних систем, що саморозвиваються.

Поняття системності в соціумі (людському середовищі) само по собі передбачає відкритість та комунікацію. Особливого значення ці фактори набувають при реформуванні освіти. Оскільки моделювання інклюзивного процесу вважається утіленням педагогічної інноватики, необхідно, щоб нова модель не дисонувала з усталеним середовищем закладу, традиціями та залишками старої моделі [16]. О. М. Новіков указує на дуалістичну природу адаптації нової моделі, згідно з якою інноваційна модель пристосовується до середовища, а середовище – до нової освітньої моделі [13, с. 43].

Науковці, які комплексно досліджували освітній процес (Л. С. Виготський, Т. А. Ільїна, В. І. Андреев, В. П. Безпалько), єдині в думці щодо системного підходу до цього процесу, що має враховувати, по-перше, наявність структури як єдиного цілого, ієрархічну будову та взаємодію освітньої системи із середовищем.

Моделювання освітнього процесу опирається передовсім не на дидактичні й методичні складові, а на складну ієрархію, в основі якої лежить законодавче забезпечення та фінансування.

Одним з ключових понять моделювання є система. Освітній процес, особливо інклюзивний, є відкритою системою, проте специфікою такої системи є її залежність від зовнішніх систем (політичних, соціальних, економічних), які можуть чинити компресію й упливати на структуру системи інклюзивної освіти в окремо взятому масштабі (вищий навчальний заклад, регіон, країна), тому більш релевантним різновидом такої системи є адаптивний: «Є ще адаптивні системи, які пристосовуються до змін в оточуючій обстановці з метою досягнення найвищої своєї ефективності або виживання, змінюючи ступінь своєї відкритості» [4, с. 158].

Моделювання освітнього процесу може відбуватися на різних рівнях: університетському, муніципальному, державному, європейському (в рамках болонської системи та інклюзивної парадигми суспільства). І.В. Возняк та Л. В. Годовнікова, описуючи муніципальну модель у вищих навчальних закладах Росії, вказують на її трирівневий характер, зокрема, муніципальна модель організації інклюзивної освіти дітей з обмеженнями медичного здоров'я включає рівні: «муніципальний, рівень освітнього закладу і в царині взаємодії двох попередніх – корекційно-розвивальний рівень» [14, с. 29].

О. С. Сунцова, описуючи пропедевтичні аспекти моделювання інклюзивного процесу, вказує: «Очевидно, що основні положення інклюзивної моделі освіти мають формулюватися з опорою на міждисциплінарний підхід, що передбачає дослідження проблеми з позиції різних наукових дисциплін, взаємну й спільну інтерпретацію об'єкта. Методологічний рівень розробки цієї проблеми обумовить вибір провідних ідей дослідження в цій царині, науковий опис виявлених фактів і явищ, аналіз і наукову оцінку ефективності процесів,

що відбуваються» [20, с. 12].

Одним із перших елементів саморозвивальних систем запропонував у психології й педагогіці А. Маслоу, який при моделюванні освітнього процесу пропонував опиратися передовсім на «особистість, що саморозвивається» (перший рівень відкритої системи). Психолог висунув ключові принципи моделювання освіти з метою отримання ефективного результату, окремі з них релевантні для інклюзивної освіти, наприклад, принцип активного ставлення до дійсності, спонтанність і безпосередність у вчинках та емоціях, прийняття людей такими, якими вони є, орієнтування назовні (поза освітню систему) тощо [10]. А. Маслоу довів, що ефективність перебування людини в трудовому колективі визначається ступенем задоволення її потреб. Це стосується як працівника, так і клієнта (в нашому випадку – студента). Зокрема науковець виокремлює такі категорії потреб, як первинні (фізіологічні, захисні, комфортні) та вторинні (потреба в соціумі, в самореалізації, самовираженні) [10, с. 112].

Людські ресурси, представлені в моделі, функціонують як об'єкти або суб'єкти інклюзії. Суб'єктна / об'єктна позиція особистості в цьому процесі визначає вектор діяльності, обміну інформацією та структурування процесу.

У сучасній освітній парадигмі у чистому вигляді об'єктів освітнього процесу на рівні виконання не існує. Так, студенти з обмеженнями медичного здоров'я, звичайні студенти, батьки, педагогічний колектив та соціальні служби водночас є об'єктами й суб'єктами, оскільки відкриті до інтерактивності, пристосування до індивідуальних та загальних динамічних вимог.

С. І. Кондратьєва, яка займалася розробкою інноваційного проекту з утілення інклюзивної моделі навчання у вищих навчальних закладах, визначає три принципи побудови й впровадження такої моделі: «складність завдань, що вирішуються має відповідати здібностям студентів; мають задовольнятися індивідуальні освітні потреби студентів; необхідно долати потенційні бар'єри в освіті» [8, с. 19 – 20].

«Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що різноманітності потреб студентів з інвалідністю має відповідати континууму сервісів, у тому числі таке освітнє середовище, яке буде найменш обмежувальним і найбільш включальним. Це поняття позначає наступний крок порівняно з інтеграцією та мейнстрімінгом» [8, с. 39].

Для сучасного глобалізованого світу характерна розбудова та модифікація вищих навчальних закладів нового типу, які характеризуються інтегрованістю, багаторівневістю, відкритістю, інфраструктурністю й комплексністю, дотримуючись принципів наступності й неперервності у здобутті фаху й освіти.

Оскільки втілення інклюзивної моделі в конкретному вищому навчально-

му закладі не передбачає його повну реструктуризацію або ж передбачає її упродовж значного часового проміжку, то науковці пропонують реалізовувати інклюзію у форматі тривалого проекту: «Утілення інклюзивної моделі у вищому навчальному закладі у формі інноваційного проекту дозволяє підвищити ефективність управління цим процесом. Застосування методології управління проектами при втіленні інклюзивної моделі освіти у вищому навчальному закладі сприяє досягненню цілі й результатів проекту з необхідною якістю у встановлений строк і в рамках бюджету. За рівнем соціальної значимості інноваційний проект з утілення інклюзивної моделі освіти у вищому навчальному закладі розглядається як модернізаційний» [8, с. 132].

З іншого боку, саме для синергетичної парадигми валідним структурувальним методом є метод проектів, оскільки він дає змогу випробувати ефективність системи в рамках обмеженого часу й параметрів. Науковці вказують, що міждисциплінарне застосування синергетики в гуманітарних науках містить найбільше число креативних проектів [18, с. 12].

У вищих навчальних закладах Європейського Союзу інклюзія не має терміну завершення, проте її перманентне втілення, як правило, розбивається на часові відрізки (проекти, плани покращення тощо). Основними видами ресурсів науковці вважають людські (трудові), часові, фінансові, а їх використання пов'язано з синергетичними факторами: зв'язки (залежності, відношення) та інформація. Аналіз даних категорій у проекції на вищу освіту в Євросоюзі дозволяє узагальнити: інформація буває фоною (постійною або такою що оновлюється періодично, наприклад, законодавча база, положення університету), директивною (управління, вказівки й завдання, делеговані на місця й контрольовані вищими ієрархічними структурами) оперативною (атракція, дані, що використовуються для розвитку чи оптимізації окремих підсистем, наприклад динаміка особливих потреб). Окремим видом ресурсів є фізичні (матеріальні – архітектурно-предметне оточення, обладнання, навчальна база), оновлення яких може бути тільки поступовим і тривалим у часі, тому вони теж вважаються фоновим фактором.

Як зазначає Е. М. Сороко, побудова моделі системи, яка передбачає розвиток, неможлива без уведення часової змінної (фазовість), яка визначається окремими часовими точками, що збігаються з якісними змінами (переходами від одного стану системи до іншого) [19, с. 248].

Усі вищеперераховані релевантні фактори найбільш органічно вкладаються в нову наукову парадигму – синергетичну, яка передбачає вивчення закономірностей розвитку складних нелінійних систем, що саморозвиваються. «Оскільки головною відмінною властивістю активних середовищ є процеси самоорганізації, що протікають у них, синергетику також можна розглядати як загальну теорію самоорганізації в активних середовищах різноманітної

природи. Відзначимо, що термін «синергетика» (synergeia) – грец. спільна дія, співпраця) був запропонований на початку 70-х років німецьким фізиком Г. Хакеном» [21].

Оскільки інклюзивна модель в конкретно взятому масштабі (вищий навчальний заклад, школа) є відкритою відносно інших, більш загальних, а також містить в собі мікросистеми, де відбуваються процеси самоорганізації та обміну інформацією із системами вищого рівня, то пропонуємо опиратися на трирівневу (триконтурну) загальну синергетичну модель вищої інклюзивної освіти.

Найнижчим рівнем цієї структури є особистісний та груповий рівень, що виявляє себе в організації й проведенні поточних занять, взаємодопомозі між студентами та взаємодоповненні в когнітивному процесі. Цей рівень найбільш пластичний та динамічний. Другий контур – позанавчальний, що включає адміністрацію навчального закладу, соціальні служби, реабілітаційну та медичну підтримку, загалом – «каскад поза дидактичних сервісів». Третій рівень – суспільний (державний), який транслює фінансові потоки та адміністративні директиви.

Н. Ф. Добриніна пропонує при синергетичному моделюванні навчального процесу у вищій школі на рівні групи виокремлювати підгрупи за успішністю, у випадку з інклюзивними групами – за спеціальними потребами й відповідно диференційними способами засвоєння та відтворення знань: «Навчаючись певному предметові, студенти однієї підгрупи впливають на студентів іншої, надаючи допомогу один одному у вивченні навчального матеріалу. Цей процес можна умовно назвати «боротьбою за існування» [5, с. 63]

Синергетична модель будь-якого процесу передбачає енергетичні ресурси (внутрішні й зовнішні), які стимулюють розвиток системи. Під енергією в даному випадку розуміються будь-які матеріальні або нематеріальні ресурси, що впливають на нестабільні зони системи (атрактори). Останні під впливом цих факторів, а також інформаційної складової (інтенція, план, стратегія, програма) зазнають змін. Інклюзивна освіта на рівні конкретно окресленого континууму (країна, регіон, вищий навчальний заклад) в цьому плані бачиться проміжною системою, яку складають мікросистеми (наприклад, методологічна, технологічна, адміністративна тощо) та макросистеми, що впливають на інклюзію ззовні (фінансування, юридична складова, зміна суспільних потреб).

Ціннісна інтенція системи інклюзії делегується макросистемою суспільства, в якому не тільки відбувся поворот від медичної до соціальної парадигми інвалідності, а й узагалі людина будь-якого соціального стану, раси, віросповідання, фізичного або психічного здоров'я визнається абсолютною цінністю й таким суб'єктом, що має права на самовизначення й самореалізацію, а тому є важливим зовнішнім інформаційним ресурсним фактором інклюзії.

Науковці, що спеціалізуються на синергетичному розвитку соціальних систем, вказують, що вони можливі в демократичних розвинених суспільствах, де людина не обмежена жорсткими рамками, а є активною, креативною та інноваційною, при цьому система суспільства підтримує людину на всіх рівнях, виявляючи гнучкість і відкритість.

Основними поняттями й детермінувальними явищами в системі інклюзивної освіти є відкритість та нестабільність. Відкритість на кожному рівні системи передбачає, що суб'єкти інклюзії сенситивні до нових умов і можливостей, що виникають. О. П. Мелехова переконливо доводить, що відношення людини і суспільства завжди нестабільні, що й породжує на найнижчому рівні свободу вибору, на найвищому – розвиток історії та культури [11, с.254]. Якщо попередня структурна парадигма передбачала уведення об'єкта освіти в тісні рамки, які робили його діяльність та інтенцію визначеною, то тепер як початковий стан людини з обмеженнями медичного здоров'я, так і подальший її стан в системі інклюзивної освіти (як і самої освіти) бачиться невизначеним або краще багатоваріантним, і це визнається ознаками гуманності й демократії: «розуміння сучасного невизначеного світу показує його привабливість, особливого для допитливого, пошукового, творчого розуму, який завжди виходить за межі «стабільності», рівноваги, міри» [9].

Український науковець Г. Г. Пантелей визначає такі практичні аспекти втілення синергетичного підходу в навчанні: а) зміст навчання повинен мати превентивний характер, тобто орієнтуватись на зону найближчого розвитку дітей з урахуванням рівня їх актуального розвитку, а виховання актуально спрямованої і відповідальної поведінки доцільно починати до того, як учні зіткнуться з реальними проблемами у своєму житті; б) навчально-виховний процес має орієнтуватися не лише на засвоєння учнями досвіду інших людей, а й на формування власної стратегії самоосвіти, самовиховання й саморозвитку [15].

Отже, з-поміж історичних та сучасних парадигм моделювання освітнього процесу для студентів з інвалідністю найбільш валідним є синергетичний підхід, який враховує відкритість кожного рівня підсистеми (неповносправний відкритий до соціалізації й підтримки, педколектив – до інтерактивності й постійних препарувань до особливих потреб студента, вищий навчальний заклад – до змін навчальних планів та зовнішньої соціальної та фінансової підтримки тощо). Інклюзивна система характеризується нестабільністю й невизначеністю, яка набуває вигляд чіткої інтенції в моменти атракції – прийнятті рішень, зміні особливих потреб студента, нагромадженні загальних проблем якісного характеру, законодавчих змін, дидактичних та архітектурно-предметних реструктуризацій. При синергетичному моделюванні інклюзії у вищій школі необхідно враховувати наявність ресурсів (інформаційних,

трудовах, економічних), що змінюють систему, а також відкритість і динамічність відносних автономних «контурів», починаючи від особистісних (невизначеність / інтенція студента) й закінчуючи законодавчими й економічними, які перебувають у взаємодетермінувальних відношеннях.

Список використаних джерел:

1. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: Дис... канд пед наук: 13.00.01 / Наталья Петровна Артюшенко. – Томск, 2010. – 180 с.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, исправл. и дополнен. / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов СПб / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Издательство «Питер», 2000. – 235 с.
4. Борисенко А.А. Теория систем. Информационный подход: монография / А. А. Борисенко. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2010. – 210 с.
5. Добрынина Н.Ф. Синергетика в высшем образовании / Н. Ф. Добрынина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 12 – С. 63-65
6. Дугин А. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли / А. Дугин. – М.: «Евразийское движение», 2009. – 223 с.
7. Ковалев Г.А. Воспитание и самовоспитание / Г. А. Ковалев: М.: Мысль, 1986. – 284 с.
8. Кондратьева Сардана Ивановна. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе: Дисс... канд. экон. Наук / 08.00.05. / Сардана Ивановна Кондратьева. – М., 2010. – 169 с.
9. Кремень Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / [Електронний ресурс] – Режим доступу до документу : <http://www.psygenetno.org.ua/node/82>. – Назва з екрану.
10. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: тексты / Под.ред. Ю.Б. Гипенрейтер, А.А. Пузыря. – М. : МГУ, 1982. – 366 с.
11. Мелехова О.П. Человек в нестабильном мире / О.П.Мелехова // Синергетическая парадигма. Человек в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003.– С. 254-265.
12. Мельникова Н.И. Состояние и перспективы высшего образования в эпоху глобализации / Н.И. Мельникова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 192 с.
13. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2002. – 320с.

14. Организационная структура инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в г. Белгороде (Россия) / И. В. Возняк, Л. В. Годовникова // *Инклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник* / [кол. Авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – С. 29 – 43.
15. Пантелей Г.Г. Навчальний процес як синергетична система / [Електронний ресурс] – Режим доступу до документу : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/navchalnii-protses-yak-sinergetichna-sistema.html>. – Назва з екрану.
16. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ : Учеб. пособие для вузов / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высш. шк., 1989. – 367с.
17. Рона-Тас А. Устойчивость социальных сетей в посткоммунистической трансформации Восточной Европы / А. Рона-Тас // *Неформальная экономика Россия и мир* / Под ред. Т. Шанина. – М. : Логос, 1999. – С. 396-411.
18. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности (материалы «круглого стола») // *Вопросы философии*. – 2006. – № 9.– С. 3-34.
19. Сороко Э. М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем / Э. М. Сороко. – М. : КомКнига, 2006. – 129 с.
20. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А. С. Сунцова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
21. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 406 с.
22. Kudryavtsev V. B. Modeling learning process / V. B. Kudryavtsev, P. A. Aliseichik, K. Vashik, J. Knapp, A. S. Stroganov, S. G. Shehovcov // *Fundamentalnaya i prikladnaya matematika*. – 2009. - Vol. 15. – No. 5. - Pp. 111 – 169.
23. Reynolds M. A framework for considering some issues in special education / M. A. Reynolds // *Exceptional children*. 1962. – № 28. – P. 367 – 370.

ДЕМЕШКАНТ Н.А.,

доктор педагогічних наук, професор,
кафедра інноваційної діяльності в
АПК, Національний університет
біоресурсів і природокористування
України, м. Київ

НОВІТНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті розглянуто європейський досвід використання активних форм і методів навчання. Здійснено огляд теорії багатостороннього навчання, її вплив на формування сучасних підходів організації навчального процесу. Наведено характеристики та приклади найбільш поширених форм і методів навчання в закордонних університетах, зокрема методи визначення понять, методи ієрархії, діагностувальні та дискусійні методи.

Ключові слова: форми і методи навчання, закордонний досвід, вища освіта

В статье рассмотрен европейский опыт использования активных форм и методов обучения. Осуществлен обзор теории многостороннего образования и ее влияние на формирование современных подходов организации учебного процесса. Приведены характеристики и примеры наиболее распространенных форм и методов обучения в зарубежных университетах, в частности, методы определения понятий, методы иерархии, диагностирующие и дискуссионные методы.

Ключевые слова: формы и методы обучения, заграничный опыт, высшее образование

European experience of the using of active forms and methods of teaching is described in this article. A review of the theory of multi-lateral education and its influence on the modern approaches formation of the educational process are carried out. The characteristic and examples of the most common forms and methods of teaching in the foreign universities, in particular, the determination of concepts

methods, hierarchy methods, diagnose and discussion methods are shown in the paper.

Key words: *educational forms and methods, foreign experiences, higher education.*

Актуальність. Формуючи нову соціально-економічну систему, Україна долучається до процесів загальноєвропейської інтеграції. Взаємний зв'язок освітніх систем європейських країн, що поглиблюється в усіх галузях знань, у теорії і практиці, спонукає до вивчення, освоєння і осмислення їх позитивного досвіду.

Одним із важливих напрямів вдосконалення організації навчального процесу у вищій освіті України є вивчення та впровадження новітніх форм і методів, що використовуються в європейських університетах.

Мета статті: полягає у аналізі теоретичних та практичних підходів в реалізації активних форм і методів навчальної діяльності в закордонних університетах.

Основний матеріал. Першочерговим завданням вищої освіти є всебічний розвиток особистості студента, рівномірне формування пізнавальної, емоційно-мотиваційної та практичної сфер. Власне до таких видів активності людини в пізнавальному процесі зводиться теорія багатостороннього навчання В. Оконя. Зазначена теорія здійснює значний вплив на сучасний навчальний процес у європейських вищих навчальних закладах, вона є науковою парадигмою реформування і розбудови європейського освітнього простору. Вказана теорія формує суб'єктний характер участі студента в навчальному процесі. В особистості молодшої людини, що перебуває на етапі розвитку, досягається і тривало запам'ятовується емоційне ангажування, що супроводжує інтелектуальні процеси. Студент не лише набуває знання, але використовує їх в перетворенні оточуючого середовища та для зміни самого себе. Супроводжують цей процес емоційні переживання, на які в освіті повинна звертатися особлива увага. Багатостороннє навчання поєднує в собі такі елементи навчального процесу як:

- пізнання світу і самого себе – шляхом пізнання і засвоєння готових знань (активність інтелектуальна, пізнавальна);
- оцінювання знань (активність емоційна);
- діяльність, метою якої є здійснення змін (практична активність) [6].

Класифікуючи навчальні методи, основані на теорії багатостороннього навчання Оконя виділяє в змісті освіти категорії завдань різних типів, такі як опис, пояснення, оцінка, норма та відповідні їм методи, що використовуються в природничій, біологічній та екологічній підготовці.

Теорія багатостороннього навчання передбачає необхідність використан-

ня всіх методів навчання. Основною передумовою формування предметних та інтердисциплінарних (понадпредметних) умінь є гарантування позитивного контакту між студентами та викладачем, існування стосунків, оснований на взаєморозумінні. Тому обов'язковим є використання методів навчання, оснований на підтримці студента [1]. Викладач, використовуючи методи навчальної підтримки, повинен мати на меті не лише навчання і виховання учня, але підтримку його розвитку і надання допомоги. Закордонні вчені характеризують методи навчальної підтримки як систематичне використання такої форми співпраці викладача і студентів, за якої відбувається взаємне приділення допомоги в процесі навчання і учіння відповідно до потреб і сподівань та навчальних взаємовідносин [8; 4].

В навчальній практиці методи навчання і учіння взаємодоповнюються і взаємно пов'язуються. З цієї точки зору деякі вчені-педагоги не виділяють окремо методи навчання, а характеризують їх разом з методами учіння, трактуючи як єдність процеси навчання і учіння [6; 3; 5].

Враховуючи психологічну сторону процесу навчання, В. Ставінський виділяє три види навчання: сенсорне, вербальне і асоціативне. Виходячи з такого поділу, він класифікує методи навчання природничим предметам на: методи самостійного пізнання, пов'язані з використанням дій творчого характеру, розв'язуванням проблем; методи розвитку умінь і навичок та методи, пов'язані з набуванням готових знань [7].

Найбільш популярні і ефективні методи навчання описуються під різними назвами, що часто залежить від освітнього рівня. Активізуючі методи навчання характеризуються тим, що в освітньому процесі пізнавальна активність студента переважає навчальну активність викладача. Активізація студентів складає повноту діяльності викладача, що має на меті збільшення показника участі студента в прагненні до опанування освітньої мети. Викладач при цьому виступає в ролі координатора, організатора, який дає вказівки студентам для роботи в групі, зокрема: «оберіть лідера, який буде керувати, а не нав'язуватиме свої точки зору», «уважно ознайомтеся з рекомендаціями», «погоджуйте методи роботи, діліться завданнями», «уважно слухайте», «не витрачайте часу на відхилення і суперечки».

Як для викладача так і для студентів важливими є засади роботи в групі, зокрема: склад груп може бути випадковим; лідер групи записує ідеї членів команди; викладач роздає інструкції роботи; викладач спільно зі студентами перевіряє результати роботи; викладач пояснює студентам критерії оцінювання результатів роботи; успіх групи залежить від особистих успіхів її членів.

До найбільш поширених у європейській вищій освіті методів і технологій, що активізують навчальний процес належать:

1. *Методи визначення понять*, наприклад «мозкова атака», «карти

понять», «снігова куля». Мета цих методів - аналіз і дефініція понять, дискусія і прийняття різних позицій. В процесі реалізації цих методів студенти працюють над запропонованою проблемою індивідуально, потім в парах, четвірках, а в кінці у вісімках, обмінюючись результатами роботи і доповнюючи свої відповіді змістом відповідей колег. Така робота може супроводжуватися візуальним опрацюванням певних понять – тем з використанням фотографій, малюнків, символів, паролів, тобто формується так звана «карта теми (поняття)». Студенти опрацьовують запропоновану проблему, представляючи її на плакаті за допомогою ілюстрацій та, виконуючи структурування навчального матеріалу. Така форма роботи корисна при проведенні підсумкових семінарів, або майстер-класів, наприклад «Поясніть за допомогою карти понять явище кислотних дощів» тощо.

2. *Методи ієрархії*, наприклад, «піраміда пріоритетів», «діамантовий рейтинг», що навчають класифікації та упорядкуванню інформації. Схема реалізації цих методів нагадує формою діамант і служить для виділення пріоритетів, стимулює членів групи до співпраці. Студенти отримують від викладача перелік принципів або тверджень на певну тему. Завдання полягає у визначенні запропонованих принципів або тверджень відповідно до певної ієрархії їх важливості, починаючи від найважливішої і закінчуючи найменш важливим твердженням.

3. *Методи творчого розв'язування проблем*, які формують критичне і творче мислення та поєднують знання з досвідом.

4. *Діагностувальні методи*, наприклад, «мегаплан», «процедура U», які полягають на зібранні інформації щодо перебігу процесів та висновках щодо певного його етапу. Використання даних методів допомагає в проведенні і спрямуванні дискусій. Мегаплан являє собою плакат, на якому студенти записують тему, або наукову проблему, а далі, в процесі дискусії, записують її результати, відповідаючи на питання, наприклад: центральна проблема «навіщо потрібно охороняти природу?», питання для дискусії «яка ситуація на сьогодні?», «як повинно бути?», «чому не є так, як має бути?», висновки «як зробити, щоб було як необхідно?».

5. *Дискусійні методи*, наприклад, «дебати за і проти», «пленарна дискусія», які навчають приймати участь у дискусії, презентувати власну позицію, аргументувати власну точку зору, вести переговори, виконувати роль посередника [7].

Ефективна реалізація навчального процесу полягає у використанні енергії «гарного старту», що передбачає позитивне налаштування на учіння, практичне опанування важливих понять та умінь структурування навчального матеріалу. Це вимагає розробки оптимальних для ефективного навчання стратегій, що є сумою: застосування активних методів навчання, роботи в

Таблиця

Приклади тем, реалізованих із застосуванням активних методів навчання в екологічній освіті (з узагальненого досвіду природничих університетів Польщі)

Активні методи навчання	Приклади тем екологічної освіти
Мегаплан	- Використання природних ресурсів в навколишньому середовищі; - Дотримання принципів охорони природи; - Використання альтернативних джерел енергії; - Використання водних ресурсів
Дерево рішень	- Як зменшити негативний вплив викидів для навколишнього природного середовища? - Чи існує потреба використання штучних добрив? - Чи варто розвивати аграрні макрогосподарства? - Як охороняти біологічну різноманітність в Польщі? - Чи варто далі використовувати невідновлювальні джерела енергії? - Чи варто розвивати альтернативну енергетику?
Дебати «за» і «проти»	- Будівництво автостради через території з особливим природоохоронним статусом; - Атомна енергетика – загроза чи користь; - Будівництво сміттєпереробного заводу в нашому місті? - Розширення ареалу природоохоронних територій; - Продукти харчування з ГМО
SWOT-аналіз (стратегічне планування)	- Збільшення обсягів територій з особливим природоохоронним режимом; - Використання хімічних засобів захисту рослин; - Традиційне та екологічне сільське господарство; - Експлуатація лісових ресурсів
Мозкова атака	- Причини деградації природного середовища; - Наслідки інтенсивної експлуатації природних ресурсів; - Як охороняти ліс?
Скелет риби	- Причини соціальних екоконфліктів; - Причини зменшення видового різноманіття; - Наслідки глобального потепління; - Наслідки надмірної експлуатації природного середовища

Джерело: опрацювання автора

групах та перевірки отриманих знань і умінь з можливістю використання різних джерел інформації. Важливим є також розвиток умінь, що сприяють існуванню різних соціальних груп в динамічно змінюваному світі з урахуванням принципів сталого розвитку. Отже, варто усвідомити, що формування цих умінь можливе переважно завдяки застосуванню в освітньому процесі активних методів навчання. В таблиці 2 наведено приклади тем, реалізованих із застосуванням активних методів навчання в екологічній освіті. Використання активних методів навчання дозволяє студенту: набувати і засвоювати нові знання; зануритися в розв'язання екологічних проблем; поглибити зацікавленість спільною справою; розвивати власні міркування, творче мислення; спілкуватися між собою; дізнаватися різні точки зору; дискутувати і обговорювати різні рішення.

Серед форм організації навчальної діяльності, що найбільш поширені в європейських природничих університетах, можна виділити: лекції, семінари, навчання в малих групах, практичні заняття (лабораторні і польові), клінічні заняття, кейс-стаді, дистанційне навчання, демонстрації, виробничі практики, стажування.

Система дистанційної освіти (англ. on-line) у вищій освіті не є новою. Одночасно з появою технічних можливостей її реалізації, вищі навчальні заклади розпочали запровадження цієї системи підготовки. Проте, якщо у випадку фундаментальних дисциплін, дана система себе виправдовувала, то для природничо-біологічних предметів, вимагала додаткового переосмислення і розробки комбінованих підходів реалізації.

Навчальним принципом дистанційної освіти є проведення занять on-line обсягом максимум 70% від загальної кількості навчальних годин. Решта (30%) занять реалізуються в традиційній формі на території навчального закладу. Разом з тим, в зв'язку з необхідністю організації індивідуальних та групових занять, одночасно існує потреба створення комунікаційної системи, що дозволяє проведення телеконференцій для ефективного передавання інформації між викладачем і студентом (або студентською групою); передачу узагальнених даних (інформаційних пакетів для певних груп студентів); дистанційне оцінювання реалізації завдань; дистанційне консультування щодо розв'язання проблем, виникаючих в процесі виконання поставлених завдань; контакт студентів з адміністрацією вищого навчального закладу в формальних питаннях (навчальний процес, зарахування дисциплін, поселення, соціальні і фінансові питання тощо); ефективне, точне (завжди донесене) і надійне (завжди у визначений час) передавання інформації; легкий доступ для потенціальних студентів і вступників; низька ціна як для студента, так і для навчального закладу; простота обслуговування внесених і доповнюваних системних функцій; легкість доповнення новими функціями (найкраще програмними модулями) з одночасним страхуванням від небажаних модифікацій діючого програмного забезпечення; безпечність даних, що висилаються або замінюються; інтерактивність пізнавальних відомостей та можливість для викладача їх швидкої модифікації (програма, що дозволяє підготовку змісту навчання, включаючи текстові редактори, рисунки, звуки, фільми, розрахункові завдання, семінарські графічні проекти.

Перевага дистанційного навчання полягає в можливості інтерактивної, мультимедійної передачі навчального матеріалу кожному студенту. В межах дистанційних занять можуть проводитися іспити, заліки, або підготовка до польових занять. За допомогою спеціальних комп'ютерних програм значно прискорюється процес перевірки підсумково-атестаційних робіт, що передбачають певні обчислення, або виконання тестових завдань.

В процесі підготовки навчальних матеріалів для дистанційної освіти виділяються компетенції, пов'язані з реалізацією освітніх стандартів підготовки з певного напрямку (спеціальності). Вказані компетенції формуються мінімальною кількістю навчальних предметів. Решта дисциплін розширюють та поглиблюють нормативні компетенції і дозволяють творчий розвиток та індивідуальну підготовку випускника до майбутньої фахової діяльності на певних посадах як за основною спеціальністю, так і в структурі природоохоронних та екологічних служб.

Проте, не дивлячись на можливості дистанційної освіти, незамінними залишаються заняття, що формують уміння, зокрема, вправного виконання фізичного або хімічного аналізу, здійснення польових досліджень. Навчання здійсненню аналітичних процедур, дотриманню норм техніки безпеки, співпраці між виконавцями в процесі спільного проведення аналізу проб, донесення відомостей, необхідних для проведення досліджень, вимагає фізичної присутності студента в лабораторії.

Складним є також процес формування умінь самостійної роботи на польових заняттях в процесі визначення місць взяття проб, безпосереднього взяття проб, ідентифікації природних загроз, оцінці масштабу впливу тощо. Не можливо підготувати студента до роботи в змінюваних природних умовах без його присутності в певному середовищі під керівництвом викладача. В кращому випадку використання фільмів або симулювання природних умов в процесі підготовки, що можливо в процесі дистанційної освіти, призведе до формування спеціаліста з інструментальним підходом до природних ресурсів, який сприймає навколишнє середовище не як живий організм, а як сукупність в більшій або меншій мірі пов'язаних між собою елементів, що реагують на діяльність людини в спосіб, не завжди співпадаючий з її очікуваннями [2].

Саме тому організація навчального процесу в закордонних природничих університетах передбачає проведення польових досліджень в змінюваних природних умовах. Йдеться не лише про погодні умови, а швидше про природну конфігурацію території, рослинний покрив, характерні для певної досліджуваної ділянки. Крім того, в умовах польових досліджень найчастіше використовуються знання з різних галузей наук і навчальних дисциплін, що безумовно сприяє їх екологізації та інтеграції під призвою охорони навколишнього природного середовища.

Висновок. Таким чином, ефективне функціонування системи вищої освіти в природничих європейських університетах забезпечується дидактичними засобами, зокрема використанням активних форм і методів організації навчального процесу, що сприяють всебічному розвитку майбутніх фахівців, формуванню громадянської позиції та відповідальності за наслідки власної професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Bereźnicki F. Dydaktyka. Wybrane zagadnienia / F. Bereźnicki. – Szczecin: Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007. – 367 s.
2. Głowacki M. O możliwości kształcenia na poziomie wyższym w zakresie ochrony środowiska w systemie nauczania na odległość (on-line) / M. Głowacki, I. Pisarek // Ochrona środowiska na uniwersyteckich studiach przyrodniczych; red. Cz. Rosik-Dulewska, M. Głowacki. – Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, 2007. – 298 s.
3. Kruszewski K. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela / K. Kruszewski. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1998. – 348 s.
4. Kujawiński J. Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego / J. Kujawiński. – Poznań: WN UAM, 2000. – 285 s.
5. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuźma. – Kraków: Wyd. Naukowe AP, 2000. – 498 s.
6. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / W. Okoń. – Warszawa: Żak, 1998. – 460 s.
7. Stawiński W. Dydaktyka biologii i ochrony środowiska, wyd. 2 zmienione / W. Stawiński. – Warszawa: WN PWN, 2006. – 275 s.
8. Śliwersli B. Edukacja alternatywna: dylematy teorii i praktyki. Cz. 1 / B. Śliwersli. – Kraków: Of. Wyd. Impuls, 1992. – 367 s.

ДМИТРИЕВ В.Ю.,
проректор по экономике и
перспективному развитию, ДВНЗ
«Приазовский государственный
технический университет»,
г. Мариуполь

ОБЕСПЕЧИТ ЛИ КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВЫЙ ЗАКОН «О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»?

В статье рассматриваются и анализируются меры, которые предлагает Закон «О высшем образовании» для обеспечения качества высшего образования, обсуждается ожидаемая эффективность и результативность этих мер. Анализируются понятия «качество высшего образования», «качество образовательной деятельности», «система обеспечения качества высшего образования». Показано, что предлагаемая Законом система обеспечения качества, по сути является видоизмененной системой лицензирования, которая направлена на создание лишь необходимых, но не достаточных условий для обеспечения качества высшего образования. Обоснованы и предложены новые формулировки статьи 16 (ч.1) Закона, которые определяют направления дальнейшего совершенствования Закона и реального обеспечения качества высшего образования в Украине.

Ключевые слова. Закон «О высшем образовании», качество высшего образования, качество образовательной деятельности, система обеспечения качества высшего образования.

У статті розглядаються і аналізуються заходи, які пропонує Закон «Про вищу освіту» для забезпечення якості вищої освіти, обговорюється очікувана ефективність і результативність цих заходів. Аналізуються поняття «Якість вищої освіти», «якість освітньої діяльності», «система забезпечення якості вищої освіти». Показано, що пропонується Законом система забезпечення якості, по суті є видозміненою системою ліцензування, яка спрямована на створення лише необхідних, але не достатніх умов для забезпечення якості вищої освіти. Обґрунтовані і запропоновані нові формулювання статті 16(ч.1)

Закону, які визначають напрями подальшого вдосконалення Закону і реального забезпечення якості вищої освіти в Україні.

Ключові слова. Закон «Про вищу освіту», якість вищої освіти, якість освітньої діяльності, система забезпечення якості вищої освіти.

Measures that are offered by Law «On higher education» for providing of quality of higher education are examined and analysed, the expected efficiency and effectiveness of these measures come into question in the article. Concepts «Quality of higher education», «quality of educational activity», «system of providing of quality of higher education», are analysed. It is shown that the system of providing of quality offered by Law, in fact is the modified licensing system that is sent to creation only of necessary, but not sufficient terms for providing of quality of higher education. New formulations of the article are reasonable and offered 16(ч.1) Law, that determine directions of further perfection of Law and real providing of quality of higher education in Ukraine.

Key words. Law «On higher education», quality of higher education, quality of educational activity, system of providing of quality of higher education.

Постановка проблеми. Выделение нерешенной проблемы. Много надежд в нас вселял, много новшеств обещал новый Закон «О высшем образовании» (далее Закон) [1]. Анонсировалось, что это будет прорыв в области высшего образования и гарантировалось приближение украинского образования к европейским стандартам. Но теперь, когда Закон уже принят и его надо применять на практике, возникает много вопросов, сомнений и возражений.

Длительное, более 3-х лет, обсуждение различных вариантов Закона привело к падению интереса и бдительности со стороны его авторов и академической общественности на последних стадиях его рассмотрения и согласования. В результате те революционные новшества, которые изначально обговаривались и планировались, были практически полностью выхолащены в итоговом документе.

Что нового дал Закон и что из этого нового реально может работать на практике, какие дополнения и изменения необходимо в него вносить, чтобы он действительно соответствовал европейскому уровню и был на пользу высшему образованию Украины – эти вопросы подлежат исследованию и обсуждению среди научной и академической общественности. Это нужно для

скорейшей имплементации Закона и возможности его полезного применения на практике.

Цель статьи. В настоящей статье рассматриваются некоторые недостатки содержания раздела V Закона - «Обеспечение качества высшего образования» и предлагаются новые варианты формулировок, которые могут исправить допущенные неточности.

Изложение основного материала. Статья 16 Закона посвящена системе обеспечения качества высшего образования. А в статье 1 даны четкие определения терминов «качество высшего образования», «качество образовательной деятельности»:

качество высшего образования - уровень полученных лицом знаний, умений, навыков, других компетентностей, которые отражают его компетентность в соответствии со стандартами высшего образования;

качество образовательной деятельности - уровень организации образовательного процесса в высшем учебном заведении, которое отвечает стандартам высшего образования, обеспечивает получение лицами качественно-го высшего образования и способствует созданию новых знаний.

Эти определения имеют ряд недостатков. Например, почему качество оценивается только в соответствии со стандартами высшего образования? Во многих развитых зарубежных странах отсутствуют государственные стандарты и качество деятельности образовательных учреждений оценивается их соответствием актуальными потребностями личности и общества [2, 3]. Государственные стандарты могут способствовать качеству, но главными мотивами совершенствования образования должны быть все-таки личные и общественные потребности.

Качество высшего образования является ключевым понятием Болонского процесса. В национальном образовательном глоссарии дается европейская расшифровка терминологии высшей школы [4]. Качество высшего образования (Quality in Higher Education) там определено как: «характеристика высшего образования, которая отображает соответствие результатов обучения, образовательных процессов и институциональных условий актуальным целям развития личности и общества». Т.е. качество образования по европейски – это оценка результата обучения на соответствие его «актуальным целям развития личности и общества».

В тексте нашего Закона необходимо четче определить, что мы хотим и требуем от системы высшего образования – качественной деятельности или качественного результата. Не всегда качественная образовательная деятельность, соответствующая всем предъявляемым к ней требованиям (и по лицензиям, и по стандартам) приводит к качественному образованию. В Украине все высшие учебные заведения аккредитованы и имеют лицензию, а

значит, они все соответствуют предъявляемым к ним требованиям. Но качество образования в стране на низком уровне и тенденция его дальнейшего снижения являются серьезной социально-экономической угрозой. Падение качества образования происходит по разным причинам, в том числе потому, что системы лицензирования и аккредитации «борются» за показатели процесса образования, а не за его результаты. Поэтому мы при хороших показателях качества процесса образования, имеем стремительно падающее качество самого образования. А точнее - падающее качество компетентностей т.к. в соответствии с Законом «компетентность - динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность лица успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования» (ст. 1, ч. 13).

Термин «образование» имеет двойное значение, его используют и для обозначения процесса передачи знаний, умений, навыков (т.е. компетентностей), и для обозначения результата этого процесса – уровня компетентностей. Закон подчеркивает, что в нем под качеством высшего образования имеется в виду, все-таки, уровень полученных лицом компетентностей в результате образовательного процесса в вузе.

Термин «образовательная деятельность», напротив, подразумевает именно процесс, действие, которое направлено на передачу компетентностей от преподавателей к студентам. Результатами этого процесса должны быть полученные студентами компетентности. Следовательно, система обеспечения качества высшего образования должна быть направлена на то, чтобы полученные студентами компетентности были качественными. И эта система должна предусматривать процедуры контроля качества компетентности студентов и выпускников вузов.

Эти формулировки не всегда последовательно и одинаково используются в тексте Закона. Чувствуется, что его писали и корректировали много разных специалистов с разным пониманием и подготовкой в вопросах качества.

В ч. 2 (ст. 16) Закона, например, приводится перечень процедур и мероприятий, которые составляют систему внутреннего обеспечения качества и которые содержат только формальные, необходимые, но не достаточные факторы повышения качества образовательной деятельности. Из 9 процедур и мероприятий почти все ранее присутствовали в лицензионных требованиях к высшим учебным заведениям. А это значит, что система внутреннего обеспечения качества высшего образования будет по-прежнему преследовать цель соблюдения требований только по процессу образовательной дея-

тельности, и реального повышения качества компетентности это не даст, как этого не дали лицензионные требования.

Новый Закон предлагает, как и его предшественник, сосредоточиться на процессе, а это значит, будет новый вал условий, требований, проверок, бумаг, отчетности по «качеству процесса», без особого внимания на его результат. Значит, будет снова процветать традиционный административный подход с благодатной почвой для коррупции.

Понятие качества предусматривает постоянный процесс оценивания - мониторинг качества. Деятельность вуза по обеспечению качества компетентностей студентов зависит от наличия эффективных механизмов, подкрепленных надежной культурой качества. Управление качеством, улучшение качества, контроль качества и оценка качества — средства, обеспечивающие гарантию качества. Эти процедуры и требования в настоящий момент определяются «Стандарты и рекомендации относительно обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования» [5].

И в Законе, и во многих других нормативных документах вместо термина «образованность» часто используют термин «образование», внося в суть содержания двойственность и неопределенность. Когда мы говорим «качество образования граждан», мы чаще всего под этим подразумеваем «качество образованности граждан» как оценку итогового результата процесса образования. При этом понимается результат за всю историю обучения граждан от момента их рождения до момента оценки уровня образованности. Качество такого образования зависит от образования в семье, в обществе, во всех образовательных учреждениях - от дошкольных до высших. Но если речь идет только о высших учебных заведениях, то они отвечают только за свою часть в общей образованности граждан. От высших учебных заведений нельзя требовать «качества образования» или «качества образованности» так как образованность является совокупным результатом деятельности всех этапов и всей системы образования в государстве. По отношению к отдельным учебным заведениям правильнее говорить о качестве обучения и качестве полученной компетентности.

Ели признать эти аргументы, тогда фраза «система обеспечения качества образования» по отношению к вузам некорректна, речь должна идти о «системе обеспечения качества обучения и качества полученных компетентностей», а, имея ввиду государственную систему обучения граждан, лучше говорить о системе обеспечения качества образованности граждан.

Закон очень неопределенно поясняет составляющие системы обеспечения качества высшего образования. В соответствии с формулировкой Закона эта система в Украине состоит из (ст. 16, ч.1):

- 1) системы обеспечения высшими учебными заведениями качества

образовательной деятельности и качества высшего образования (система внутреннего обеспечения качества);

2) системы внешнего обеспечения качества образовательной деятельности высших учебных заведений и качества высшего образования;

3) системы обеспечения качества деятельности Национального агентства из обеспечения качества высшего образования и независимых учреждений оценивания и обеспечения качества высшего образования.

Пункты 1, 2 в этом перечне требуется уточнить, чтобы они правильно и однозначно понимались и использовались всеми субъектами образовательной деятельности в стране, в том числе многочисленными проверяющими и контролирующими органами. А пункт 3 содержит принципиальную ошибку, которую необходимо исправить.

Дело в том, что кроме вузовской и вневузовской систем обеспечения качества образовательной деятельности должны быть так же системы обеспечения качества деятельности во всех органах управления в сфере высшего образования, а не только в некоторых из них. Законом же регламентируется только одна система обеспечения качества деятельности в одном органе управления - Национальном агентстве по обеспечению качества высшего образования и подконтрольных ему независимых учреждениях оценивания и обеспечения качества высшего образования.

Качество высшего образования в стране должны обеспечивать не только сами вузы и не только внешние нормативные требования, но и все управляющие органы, к которым в соответствии с Законом относятся (ст. 12):

- 1) Кабинет Министров Украины;
- 2) центральные органы исполнительной власти в сфере образования и науки;
- 3) отраслевые государственные органы, к сфере управления которых принадлежат высшие учебные заведения;
- 4) органы власти Автономной Республики Крым, органы местного самоуправления, к сфере управления которых принадлежат высшие учебные заведения;
- 5) Национальная академия наук Украины и национальные отраслевые академиями наук;
- 6) учредители высших учебных заведений;
- 7) органы общественного самоуправления в сфере высшего образования и науки;
- 8) Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования.

Все эти органы должны иметь свою систему обеспечения качества деятельности. Такое требование становится очевидным, если расшифровать

Таблиця 1.

Система обеспечения качества высшего образования в Украине состоит из:

Положения Закона	Комментарий	Предложения
1	2	3
1) системы обеспечения высшими учебными заведениями качества образовательной деятельности и качества высшего образования (система внутреннего обеспечения качества);	Имеется ввиду - система менеджмента, т.е. такое системное управление вузом, которое направлено на совершенствование качества обучения и повышение качества компетентностей студентов	1) системы менеджмента высшего учебного заведения, обеспечивающей качество обучения и качество полученных студентами компетентностей (система внутреннего обеспечения качества);
2) системы внешнего обеспечения качества образовательной деятельности высших учебных заведений и качества высшего образования;	Имеется ввиду - комплекс нормативных и законодательных требований, которые будут обязывать высшие учебные заведения повышать качество обучения и качество компетентностей студентов	2) системы законодательных и нормативных требований, направленных на повышение качества обучения и качества полученных компетентностей студентами высших учебных заведений (системы внешнего обеспечения качества);
3) системы обеспечения качества деятельности Национального агентства по обеспечению качества высшего образования и независимых учреждений оценивания и обеспечения качества высшего образования.	Имеется ввиду, что деятельность органов, участвующих в управлении образованием, должна быть направлена на повышение качества обучения и качества компетентностей студентов	3) системы менеджмента всех органов, участвующих в управлении системой высшего образования, направленные на повышение качества обучения и качества полученных компетентностей студентами.

термин «система». По нашему мнению, в данном случае, более подходит определение, данное в международном стандарте серии ISO 9000: система - совокупность взаимосвязанных или взаимодействующих элементов [6, п. 3.2.1]. В соответствии с этим определением, если Закон говорит о системе обеспечения качества высшего образования, то в такой системе должны взаимодействовать все субъекты и объекты высшего образования. Эта система общего обеспечения, как и любая другая система, должна иметь ряд внутренних обеспечений, например: методическое, организационное, кадровое, материально-техническое и др. Все элементы и обеспечения такой системы создаются и управляются руководством образовательных учреждений и управляющих органов образования. Поэтому, когда говорить о системе внутреннего обеспечения качества, речь на самом деле идет о системе управления, или, точнее, о системе менеджмента качества высшего образования. Системы менеджмента качества высшего образования всех уровней должны быть подчинены одной цели – повышению качества обучения и качества

полученных компетентностей студентами высших учебных заведений. А система обеспечения качества не только высшего, а всего образования в целом должна быть направлена на повышение качества образованности граждан.

Конечно, возможно, что все формулировки будут уточнены и исправлены в других нормативных актах. Но существует вероятность и того, что требования к системе обеспечения качества высшего образования, которые в соответствии с Законом формируются и утверждаются Национальным агентством (ст. 16, 18), будут представлять собой копию лицензионных требований и ничего революционного с качеством образования в стране не произойдет.

С учетом вышесказанного, в таблице ниже предложены новые варианты формулировки состава системы обеспечения качества высшего образования (ст. 16, ч.1).

Если эти формулировки будут приняты, то потребуют изменений также и содержание частей 2, 3, 4 статьи 16 Закона, которые определяют состав процедур и мероприятий систем обеспечения качества разных уровней. В настоящем варианте они не содержат главного – европейского понимания и подхода к качеству образования.

Авторы Закона, несомненно, использовали материалы отчета «Стандарты и рекомендации относительно обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования» [5], но внесли свое видение в организацию этого процесса в Украине. «Надо еще много сделать, чтобы выполнить рекомендации этого отчета и обеспечить существование культуры, в условиях которой высшие учебные заведения и агентства по обеспечению качества будут придерживаться качества» [5, стр. 10].

Выводы и предложения. Исходя из вышеизложенного, в Закон предлагается внести следующие правки:

- 1) вуз не может обеспечивать «качество образования», а только «качество обучения»;
- 2) учитывая двоякость термина «образование», необходимо определить четко его значение;
- 3) ввести понятие «образованность» и использовать его как меру результата процесса и системы образования в стране;
- 4) по отношению к вузам можно говорить лишь о «системе обеспечения качества обучения и качества, полученных студентами компетентностей»;
- 5) кроме внутренней и внешней систем обеспечения качества в вузах и Национальном агентстве должны быть системы обеспечения качества во всех органах управления высшим образованием;

- 6) под системой обеспечения качества в вузах и органах управления высшим образованием должны пониматься системы менеджмента качества;
- 7) необходимо применять и развивать европейское понимание качества образования.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII.
2. Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/031/877/1219/08voskresenskaya143-161.pdf>.
3. Кананыкина Е.С. Стандарты качества американского профессионального образования [Электронный ресурс] // NB: Проблемы политики и общества. – 2013, № 5. - С.88-124. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pr/article_527.html.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. - К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. - 100 с.
5. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.
6. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2005, IDT) ДСТУ ISO 9000:2007. – Київ: Держспоживстандарт України. – 2008.

ДОЛІНСЬКА Н.В.,

аспірант, кафедра загальної та
соціальної педагогіки,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДОКТОРСЬКИХ ПРОГРАМ для ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті проаналізовано зміст та особливості реалізації докторських програм для підготовки викладачів вищої школи у системі університетської освіти США. Акцентовано увагу на ключових вимогах до кандидатів, багатоаспектності навчальних дисциплін, практичній спрямованості відповідних програм, можливостях творчого використання досвіду в умовах реформування вищої освіти в Україні.

Ключові слова: вища освіта США, професійно-педагогічна підготовка, викладач вищої школи, докторські програми, навчальні дисципліни.

В статье проанализировано содержание и особенности реализации докторских программ для подготовки преподавателей высшей школы в системе университетского образования США. Внимание акцентировано на ключевых требованиях к кандидатам, многоаспектности учебных дисциплин, практической направленности таких программ, возможностях творческого использования опыта в условиях реформирования высшего образования в Украине.

Ключевые слова: высшее образование США, профессионально-педагогическая подготовка, преподаватель высшей школы, докторские программы, учебные дисциплины.

The article provides the analysis of the content and peculiarities of realization of doctoral programs for university faculty preparation in the USA. Key requirements to the candidates and practical aspects and priorities of such programs are outlined. Possibilities of artistic application of the US experience under the conditions of higher education reforms in Ukraine are highlighted.

Key words: US higher education, professional and pedagogical training, university faculty, university teacher, doctoral program, courses.

На сучасному етапі розвитку людського суспільства місія і роль вищої освіти набуває визначальних рис. Сфера вищої освіти – це не тільки завершальна ланка вертикалі традиційної системи освіти, але і найважливіший елемент розвитку людських ресурсів для будь-якої країни в цілому. Проблема підвищення якості освіти віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, лежить у площині досягнення високих стандартів життя, соціальної стабільності, конкурентоспроможності та національної безпеки країни. Цілком очевидно, що оновлення та модернізація системи вищої освіти напряму пов'язані із покращенням рівня підготовки фахівців вищої кваліфікації, в тому числі й професійною підготовкою викладацького персоналу вищих навчальних закладів.

Ці питання набувають особливої актуальності з огляду перспектив розвитку вищої освіти в Україні. Прийняття у 2014 р. нового закону “Про вищу освіту” знаменує собою новий етап розбудови вітчизняної вищої школи на засадах інтегрування у світовий та європейський освітній простір, ефективного використання новітніх освітніх технологій, підвищення якості наукових досліджень, створення умов для самореалізації творчого потенціалу викладачів та студентів, демократизації та гуманізації освітнього процесу та ін. Вирішення цих завдань ставить на порядок денний академічного життя і принципово нові вимоги до професійно-педагогічного рівня викладацького складу вищих навчальних закладів, впровадження у практику підготовки майбутніх викладачів кращих зразків світового досвіду.

Існуюча сьогодні схема набуття права викладання у вищому закладі освіти зводиться назагал до необхідності написання і захисту здобувачем дисертаційної роботи як такої і базується на формуванні головним чином наукової компетентності. Набуттю таких важливих для подальшої викладацької кар'єри знань і досвіду як проектування навчального процесу, оволодіння сучасними освітніми технологіями і методиками, ефективними прийомами комунікації, формування продуктивного навчального середовища та ін. не приділяється належної уваги. Водночас положення прийнятого Закону України “Про вищу освіту” у частині підготовки кадрів вищої кваліфікації, а саме впровадження освітньо-наукової програми доктора філософії із обов'язковою освітньою складовою, дають підстави стверджувати, що вибудовується якісно нова модель підготовки фахівців для роботи у вищій школі. Зарубіжний досвід впровадження таких підходів підтверджує свою ефективність і перспективність.

Проблема належного рівня професіоналізму викладацького корпусу у зарубіжній освітній практиці набула свого розвитку. Ще у другій половині ХХ ст. у різних країнах були розроблені вимоги до викладача вищої школи, де він розглядався не тільки як вчений, дослідник, але і як викладач-педагог. Такий

підхід зумовив створення спеціальних освітніх структур, які забезпечували організаційно завершену підготовку кандидатів до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі.

Цільова підготовка науково-педагогічних кадрів добре зарекомендувала себе у системі вищої освіти США і є складовою докторських студій. До окремих питань функціонування системи аспірантської підготовки у вищій школі США зверталися у своїх дослідженнях такі українські і зарубіжні науковці, як О. Глузман, Т. Данилишена, Т. Ільїна, І. Ісаєв, Н. Костіна, Т. Кошманова, О. Проворова та ін. Водночас, на нашу думку, у сучасній науково-педагогічній літературі недостатньо акцентовано увагу на аналізі спеціальних освітніх програм щодо підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл США до реалізації своїх професійних функцій.

Ставимо за *мету статті* проаналізувати на прикладі окремих американських університетів специфіку функціонування докторських програм для підготовки викладачів вищої школи.

Відмітимо, що у системі вищої освіти США діє апробована десятиліттями система аспірантської підготовки, побудована на здобутті

наукового ступеня доктора філософії (PhD). У різних галузях його присуджують особам, які самостійно провели наукове дослідження, написали й захистили докторську дисертацію. Ступінь доктора філософії (PhD) став обов'язковою умовою для призначення на посаду членів професорсько-викладацького складу педагогічних кафедр університетів [1]. Окрім ступеня доктора філософії (PhD), в американській вищій школі існує ступінь того самого рівня – доктор освіти (Doctor of Education - EdD), котрому надають перевагу з метою отримання високих адміністративних посад у вищій школі.

Розглянемо специфіку реалізації докторських програм, зорієнтованих на підготовку викладачів для вищої школи, а також фахівців для адміністрування у середній і вищій освіті у трьох американських університетах – Мічиганському, Університеті штату Індіана, а також Університеті штату Іллінойс.

Освітній коледж Мічиганського університету пропонує наступні докторські програми при відповідних відділеннях коледжу [2]:

- Політика освіти (Educational Policy).
- Курикулум, викладання та освіта вчителів (Curriculum, Instruction and Teacher Education – CITE).
- Психологія освіти та технологія освіти (Educational Psychology and Educational Technology).
- Вимірювання та кількісні методи (Measurement and Quantitative Methods).
- Реабілітаційна психологія (Rehabilitation Counselor Education), Шкільна психологія (School Psychology).

- Спеціальна освіта (Special Education).
- Вища освіта, освіта дорослих та пожиттєва освіта (Higher, Adult and Lifelong Education – HALE).
- Адміністрування середньої школи (Educational Administration).
- Кінесіологія (Kinesiology).

Із вище перелічених докторських програм, лише програма *HALE PhD* зорієнтована на вивчення специфіки викладання та адміністрування вищої школи, її практичне застосування безпосередньо стосується підготовки викладача вищого навчального закладу. Навчання на цій програмі починається з базових курсів у наступних галузях освіти: організація та адміністрування постсередньої освіти; викладання, навчання та курикулум постсередньої освіти; розвиток та аналіз освітньої політики постсередньої освіти. Програма надає аспірантам можливість опанувати свою спеціальність за допомогою вибіркових, дослідницьких та методичних курсів, а також наукової роботи у формі написання дисертації. За допомогою порадики, докторант складає індивідуальну програму навчання, спрямовану на максимальне задоволення своїх наукових інтересів та професійних цілей. В рамках програми докторант повинен отримати не менше 45 кредитів за навчальні курси (до яких належать обов'язкові, вибіркові та дослідницько-методичні курси) та щонайменше 24 кредити за дослідницьку роботу, включаючи захист докторської дисертації. Для зарахування на програму кандидати повинні мати професійний досвід, а також подати диплом про отримання ступеня магістра із середнім балом не менше 3,0; рекомендаційні листи, що підтверджують академічні здібності та високий рівень наукового зацікавлення проблематикою вищої освіти, освіти дорослих чи пожиттєвої освіти; офіційний результат тесту GRE (Graduate Record Examination) зданого не більше, ніж 5 років тому; мотиваційний лист, що засвідчує рівень мотивації, цілі та здібності кандидата; письмову працю аналітичного, рефлексивного чи дослідницького характеру (магістерське дослідження, грантова пропозиція, надрукована стаття).

Університет штату Індіана пропонує дві докторські програми для кар'єри у вищій освіті. Перша під назвою “*Курикулум та викладання*” (Curriculum and Instruction, PhD) призначена для кандидатів на посади у сфері освітнього лідерства та дослідження у середніх школах, коледжах, університетах та державних установах. Інша – “*Адміністрування у сфері освіти*” (Educational Administration, PhD) адресується для майбутніх керівників шкіл, викладачів та дослідників у коледжах, адміністрації коледжів та університетів [3].

Згідно з вимогами програми “*Курикулум та викладання*”, докторант повинен освоїти щонайменше 72 кредити, підготувати та успішно захистити дисертацію з наступного переліку напрямків: середня освіта, початкова освіта, ранній розвиток, викладання англійської мови, викладання історії, викла-

дання промислових технологій, освітні технології, викладання математики, викладання мови, викладання та навчання, спеціальна освіта. На програму зараховують кандидатів з дипломом бакалавра із середнім балом, що перевищує 3,5. Окрім диплома, кандидати також мають подати рекомендаційні листи принаймні від п'яти осіб, які знають їх особисто, академічно і/або професійно, а також сертифікат про здачу тесту GRE.

Навчальна програма підготовки докторантів включає в себе наступні дисципліни: а) базові курси (foundations courses), що стосуються філософських, соціологічних, історичних та психологічних основ освіти (не менше 6 кредитів); б) дослідницькі курси (inquiry courses), метою котрих є формування компетенцій у статистиці та методах дослідження (не менше 12 кредитів); в) спеціалізовані курси та семінари (core courses), а саме: теорія та практика навчальних програм та планів, методика викладання та навчання, технології та дистанційна освіта і т. п. (не менше 24 кредитів); г) індивідуальні курси з обраної спеціальності (area of concentration) (не менше 24 кредитів); д) суміжні дисципліни (related studies) – це вибіркові курси спрямовані на окремі компетенції (0-6 кредитів).

Для прикладу, з напрямку *“Викладання та навчання у постсередній освіті”* (Post-secondary Teaching and Learning) у блоці індивідуальних курсів докторанти вивчають сучасний стан та зміст вищої освіти у США, а саме її розвиток, цілі, типологію, ефективність, проблематику, структуру та організацію. Особливої уваги надають курсам пов'язаним із демографією, розвитком та результативністю навчання студентів, а також продуктивністю та професійним розвитком викладачів, кадровою політикою та методикою викладання.

Для вступу на програму *“Адміністрування у сфері освіти”* кандидат повинен мати дійсну ліцензію на викладання та диплом магістра із мінімальним середнім балом 3,5. Крім цього, кандидати подають щонайменше три рекомендаційні листи від осіб, які можуть підтвердити їхні академічні та/чи професійні здібності та навички, а також сертифікат про здачу тесту GRE. Здобувачі цієї програми проходять підготовку за двома напрямками: *“Адміністрування середньої школи”* (“School Administration”) та *“Лідерство у вищій освіті”* (“Leadership in Higher Education”). Остання програма передбачає засвоєння слухачами теоретичних засад освітнього менеджменту та формування відповідних практичних навичок, необхідних для здійснення управління закладами вищої освіти.

Наближено до Університету штату Індіана, Університет штату Іллінойс (Illinois State University) також пропонує дві докторські програми у сфері вищої освіти: *“Адміністрування вищої школи”* (Educational Administration and Foundations – Higher Education Administration – HEA, PhD та EdD) та *“Викладання і навчання”* (Teaching and Learning – TL, EdD) [4].

Вступ на *HEA* відбувається на основі диплома про отримання ступеня магістра із середнім балом не нижче 3,0 та досвіду роботи у вищому навчальному закладі на викладацькій чи адміністративній посаді. Окрім цього, для вступу на програму, кандидати подають наступні документи: сертифікат про здачу іспиту GRE, актуальне резюме, зразок наукової чи дослідницької роботи, есе на одну із запропонованих тем та адреси електронної пошти трьох осіб, котрі можуть заповнити онлайн анкету-рекомендацію кандидата. В рамках програми, докторантам пропонують обрати навчальні курси, котрі найбільше відповідають їхнім інтересам та кар'єрним амбіціям: а) *Використання освітніх технологій*: планування, застосування та оцінка технологій; практичний підхід до професійного розвитку викладачів та підвищення ефективності діяльності вищих навчальних закладів; ресурси, фінансування та технічні аспекти; б) *Методи наукових досліджень*: розвиток основних навиків у плануванні та виконанні наукового дослідження; вступ до аналізу якісних та кількісних даних; в) *Оцінювання в освіті*: кількісний, якісний та змішаний методи оцінювання; аналіз принципів та практик оцінювання; г) *Професійна етика в освіті*; д) *Освітня політика*: проблематика філософських, порівняльних та історичних тенденцій в освіті; е) *Створення та втілення навчальних програм для студентів з особливими потребами*; є) *Теорія розвитку студентства у вищій школі*; ж) *Організація та адміністрування відділів зі студентських справ*; з) *Студенти та культура*: історичний та філософський огляд розвитку та типології студентів-носіїв різних культур; е) *Менеджмент людських та фінансових ресурсів в освіті*: планування та використання людських та фінансових ресурсів для забезпечення виконання та вдосконалення освітніх програм; є) *Студенти і право*: основи права та судові рішення у студентських справах; ж) *Історія американської вищої освіти*; з) *Порівняльна вища освіта*: міжнародні аспекти вищої освіти, форми та методи управління, фінансування, академічних та студентських проблем, доступу до вищої освіти в країнах світу та ін.

Програма *TL, EdD* спрямована на підготовку дослідників та практиків у сфері підготовки учителів/викладачів у коледжах та університетах, а також в державному та приватному секторах. Випускники програми працюють директорами та заступниками директорів шкіл з навчальної роботи, викладачами в освітніх 4-річних коледжах та університетах, методистами та керівниками відділів університетів з навчальної роботи. Вимоги для вступу на цю програму є аналогічними до вимог вище- описаної програми *HEA, PhD та EdD*. Зважаючи на широкий спектр запропонованих навчальних курсів, докторанти обирають для себе ті, котрі становлять для них найбільший науковий, дослідницький чи кар'єрний інтерес. Серед інших, це: а) *Білінгвальна/бікультурна освіта*: теорія, дослідження та практика; б) *Білінгвальні/бікультурні методи та матеріали*: вивчення методів та розробка матеріалів для навчання у білінгваль-

ному/бікультурному контексті; в) *Освітні технології*: планування, застосування та оцінка технологій; г) *Навчання в освітньому середовищі*: особливості навчання та оцінювання аудиторної роботи; д) *Курикулум*: моделі навчальних програм, їх планування, розробка та оцінка; е) *Функції середньої школи*: вікові особливості школярів та особливості функціонування шкільної освіти; є) *Застосування технологій в навчальному процесі*: проблематика використання технологій в освітньому середовищі з метою спілкування та співпраці; ж) *Оцінювання та діагностика знань*; з) *Методи наукових досліджень* та інші курси, присвячені особливостям методики викладання окремих навчальних дисциплін та вікових особливостей учнів та студентів [5].

Проведений аналіз вимог до кандидатів, змісту докторських програм із підготовки викладачів/адміністраторів у системі вищої/середньої освіти, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Широкий зміст тематики навчальних дисциплін у розрізі докторських програм свідчить про ґрунтовний підхід до підготовки майбутнього університетського викладача чи адміністратора вищої /середньої ланки освіти.

2. Специфікою програм та, відповідно, наукових досліджень докторантів є їхній яскраво виражений практичний характер. Це свідчить про зорієнтованість на підготовку не лише як дослідника у сфері освіти, а й професіонала, здатного приймати правильні, послідовні, доцільні рішення для ефективної організації навчального процесу чи адміністрування освіти.

3. Зорієнтованість докторських програм на реальну та сучасну проблематику вищої освіти забезпечує отримання докторантами знань та навиків, котрі сприятимуть розвитку їхньої кар'єри та професійного розвитку, а також стане для них тим базовим ресурсом, завдяки якому вони зможуть зробити свій вагомий вклад в розвиток вищої освіти.

Американський досвід підготовки та впровадження докторських програм із підготовки фахівців для викладання та адміністрування у вищій та середній школі становить значний інтерес для творчого застосування у практиці розробки та реалізації освітньо-наукових програм підготовки науково-педагогічних кадрів у системі вищої освіти України.

Список використаних джерел:

1. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 pp.). Львів: В-во "Світ", 1999. – 487 с.
2. <http://education.msu.edu/ead/HALE/phdhale>.
3. <http://cms.indstate.edu/academics/graduate/doctorates/cimt>.
4. <http://education.illinoisstate.edu/downloads/doctoral/eaf/RevisedQuestionsRelatedtotheGoalsofEAFDoctoralProgram.pdf>.
5. <http://grad.illinoisstate.edu/academics/#tabs2>

ДУБЧАК Л.М.,

кандидат філософських наук,
доцент, кафедра соціально-
гуманітарних дисциплін,
Інститут кримінально-виконавчої
служби, м. Київ

ЗАРОДЖЕННЯ СИСТЕМИ КАРНОГО ІНСТИТУТУ ТА РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПОЛЬСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

У статті проаналізований розвиток пенітенціарних закладів на польських землях з XVI ст. по XX ст. і системи ресоціалізаційної освіти, що характеризувало нову модель каральної політики, зорієнтовану не на відплату, а на перевиховання. Зазначено, що перші «поправчі заклади» були призначені для бродяг, бідних, неповнолітніх злочинців. Звернула увагу на роль провідного політичного та громадського діяча Фредеріка Скарбека, за ініціативи якого був відкритий Мокотовський Інститут для морально-занедбаних дітей, в якому стали застосовуватися новітні методики у ресоціалізації вихованців з урахуванням ступеневої виховної освіти.

Ключові слова: ресоціалізаційна практика, ресоціалізаційні заклади, поправно-виховні заклади, вихованці, система ресоціалізаційної освіти, ресоціалізаційні впливи, морально-занедбані діти, делінкветна поведінка, злочин, злочинці.

В статье проанализировано развитие пенитенциарных учреждений на польских землях с XVI в. по XX в. и системы ресоциализационного образования, которые характеризовали новую модель карательной политики, ориентированную не на возмездие, а на перевоспитание. Указано, что первые «исправительные заведения» были предназначены для бродяг, бедных, несовершеннолетних преступников. Обращено внимание на роль ведущего политического и общественного деятеля Фредерика Скарбека, по инициативе которого был открыт Мокотовский Институт для морально-запущенных детей, в котором стали применяться новейшие методики в ресоциализации воспитанников с учетом ступенчатого воспитательного образования.

Ключевые слова: ресоциализационная практика, ресоциализационные заведения, исправительно-воспитательные заведения, воспитанники, система ресоциализационного образования, ресоциализационные влияния, морально-запущенные дети, делинкветное поведение, преступление, преступники.

The article analyzes the development of penal jurisdictions in Polish areas from the XVIIth by XXth centuries and the system of re-socialization education that characterized the new model of penal policy focused not on a retribution, but rehabilitation. It is indicated that the first "correctional institutions" were intended for vagrants, poor and young offenders. The attention is paid to the role of leading political and social activist Frederik Skarbek, on whose initiative the Mokotovski Institute for morally neglected children was opened. In this Institute, the newest techniques in re-socialization of foster children with the glance of step educational formation were started to be applied.

Key words: re-socialization practice, penal jurisdictions, correctional and educational institutions, foster children, system of re-socialization education, re-socialization impacts, morally neglected children, delinquent behavior, crime, criminals.

У сучасній пенітенціарній думці широковживаним щодо характеристики спеціальних карних закладів для осіб, по відношенню до яких винесений вирок позбавлення волі, стало поняття «ресоціалізаційні заклади». У самій назві звучить характеристика ознак зазначених закладів, які відображають зміст основних їх завдань, пов'язаних з перевихованням та виправленням соціально-дезадаптованих членів суспільства. Закріплення такого змісту в терміні визначило новий підхід до трактування ставлення до злочинця.

Передісторія формування такого підходу до трактування ставлення до злочинця мала глибинне коріння. Відповідно, завданням наукового дослідження У статті став аналіз історії становлення та розвитку новітньої концепції трактування ставлення до злочинців, що формувало нову каральну політику на польських землях з XVI до XX ст. Таким чином, предметом дослідження є історія становлення та розвитку системи організації карально-виховної практики. Слід відмітити достатньо слабкий інтерес у сучасній вітчизняній пенітенціарній науці до вивчення закордонного досвіду розвитку та організації ресоціалізаційних закладів, зокрема в Польщі. В зв'язку з цим, потрібно було орієнтуватися виключно на польськомовні джерела з ресоціалізаційної науки, історії, педагогіки. Суттєву сприяли в цьому праці видатних польських, вче-

них, ресоціалізаційних педагогів Е.Беднаж, М.Чарновської, П. Кірейчика, Х. Порожинського, М. Каламана та ін.

Новітній підхід до трактування злочинця як соціально-неадаптованого члена суспільства, який потребує особливої уваги суспільства, що не передбачає соціального та фізичного виключення, став формуватися на польських землях з XVI ст. Саме з цього часу тут почалися якісні зміни в трактуванні злочинця і ставлення до нього. Це відбувалося під впливом розвитку ресоціалізаційної думки, а також зародження спеціальної системи ресоціалізаційної освіти, за якої формувалися нові цілі та задачі каральної системи, які поступово стали орієнтувати не на виключення соціально-дезадаптованих членів суспільства, а на перевиховання. До цієї пори осіб, які вчиняли злочини та які були схильні до делінквентної поведінки, розглядали як таких, що не потребують до себе уваги соціуму, в зв'язку з чим головною соціальною реакцією на їх поведінку було покарання як відплата, що виражалося у єдиній його формі – смертній карі.

Новий вектор каральної політики визначився на польських землях під впливом аналогічних процесів, які розпочалися в Західній Європі дещо раніше. Відомо, що на період XVI ст. в Європі вже функціонували спеціальні заклади для злочинців, в яких запроваджувалися щодо останніх певні ресоціалізаційні впливи. Так, уже у 1550 році в Лондоні на базі притулку для бездомних з'явилася перша тюрма. Це був так званий «корекційний будинок».

Подібний заклад був відкритий в Амстердамі у 1588 р. Сюди поміщали бродяг, бідних, різного роду злочинців, а також робочих та слуг за лінь та зухвалу поведінку. Великим досягненням цих закладів було те, що тут вже повстали окремі відділки для чоловіків та жінок.

Позитивною тенденцією першої хвилі розвитку пенітенціарної політики в Європі було бачення необхідності застосування каральних заходів у контексті педагогічного впливу. Так, в амстердамській тюрмі поряд із суворими правилами режиму, які застосовувалися до ув'язнених, проводилися і навчання, що зобов'язувало до науки. Також в системі європейських каральних закладів стали вже приділяти увагу пост-пенітенціарній допомозі, яка зводилася до пошуку місця проживання та праці для тих, хто відбув покарання.

Розвиток ресоціалізаційної інституції в Польщі проходив власним шляхом і спершу був пов'язаний із створенням спеціальних виправних закладів для соціально-неадаптованих дітей та підлітків. Хоча в цілому в період XVI – XVII ст. система польського ув'язнення була подібна до західноєвропейської. Звісно, тут мова ще не йшла про дотримання вищих цінностей прав людини. Однак початок еволюції новітньої пенітенціарної політики вже був закладений.

Перші виправні заклади для дітей та підлітків з асоціальною поведінкою будувалися на принципах далеких від цінностей гуманізму. Так, діти, котрі

попадали в конфлікт з правом, визнавалися злочинцями на рівні з дорослими. Часто по відношенню до них виносилася надзвичайно суворі міра покарання. Це могло бути покарання від 7 років ув'язнення. До того ж умови перебування у виправних закладах були важкі і жорстокі. Та не зважаючи на досить жорстку систему організації каральних заходів, все ж перші кроки формування нового підходу у ставленні до злочинця можна було все ж констатувати.

Поява перших ресоціалізаційних закладів на польських землях в XVI ст. була покликана саме необхідністю боротьби з жебрацтвом і бродяжництвом серед дітей та підлітків. Створювалися часто вони при релігійних общинах, тому скеровані були, в першу чергу, на релігійне виховання. Тут вперше почали запроваджувати до засуджених дітей як караних до ув'язнення систему освіти, яка націлена на перевиховання. Тому навіть за тих обставин щодо виправних закладів доречно було б використати поняття «ресоціалізаційні заклади».

Датою виникнення перших закладів опікунчо-виховного характеру в Речі Посполитій можна вважати 1609 р. Саме в цей рік в її центральних районах (Кракові та Варшаві) під проводом ордену Боніфатіїв були організовані подібні осередки. Це були притулки, які отримали назву «поправчі заклади», і були призначені для дітей-сиріт та соціально-неадаптованих дітей і підлітків, зокрема психічнохворих та розумово відсталих. [1]

Дещо пізніше, в 1629 році у Гданську був створений перший заклад, де стали застосовувати виховально-корекційні методи до роботи з тяжкими підлітками. Це був притулок для сиріт святого Брунона. [4, s.11] Однак виховна робота з підлітками тут була ще далекою від тієї, яка опиралися на вищі цінності права. Тут здійснювався жорсткий контроль над дисципліною підопічних. Покаранням було утримання їх на зимно і в темноті, застосування кайданів, а також зменшення раціону їжі та заборона розмовляти.

Подібний виховально-корекційний заклад був організований у 1636 році у Варшаві за рахунок соціальних внесків, і отримав він назву Інститут морального вдосконалення дітей. Цей заклад мав більш світський характер. Значна частина бюджету Інституту складалася з благодійних внесків. Спершу цей заклад виконував задачу опікунства над бездомними та жебраками. Завдяки привілеям, наданим цьому осередку королем Владиславом IV, заклад отримав матеріальну підтримку, яка потрібна для приготування підопічних до майбутньої професії і уникнення виключення їх із соціуму.

А в 1732 році у Варшаві був організований перший опікунсько-профілактичний заклад при шпиталю Немовляти Ісуса. Спершу даний заклад виконував функцію виключно опікунську. Проте декілька років пізніше був переорієнтований в ресоціалізаційну установу і призначався для дітей-злочинців.

Ще один ресоціалізаційний заклад для дітей з'явився на польських землях в 1736 році. Заснований він був єпископом Ростковським та був призначений для дітей, проти яких були винесені судові вироки. Призначення цього закладу полягало в опіці над соціально-неадаптованими підлітками, в приборканні та перевихованні злих свавільних людей, схильних до злочинів, відповідно основна задача вихователів цієї установи зводилася до морального виховання, а основним засобом досягнення мети була праця і наука. Вихованці даного закладу отримували навички певної професії. Хоча й весь виховний процес тут супроводжувався відбуттям релігійних практик під надзором духовної особи.

Особливі зрушення в ресоціалізаційній практиці в Польщі розпочалися в XIX ст. Цьому сприяли політичні кроки ряду видатних громадських діячів. Зокрема, велику роль в розвитку польських ресоціалізаційних інституцій зіграв видатний політичний та громадський діяч, пенітенціарист Фредерік Скарбек (1792-1866). [4, с.11-12] Так, побувавши в 1828 р. в західноєвропейських доброчинних закладах і закладах ув'язнення, Скарбек намагався перенести цей досвід на батьківщину. За його сприяння польські опікунчо-профілактичні заклади були перекваліфіковані у виправні і були призначені для ресоціалізації тих підлітків, котрі отримали судовий чи поліцейний вирок.

Цим фактично Скарбек розпочав кампанію по підтримці соціальних закладів, які мають опікуватися морально-незрілими дітьми. Важливе завдання, яке було покладене на дане товариство, це фінансова допомога та організація допомоги дітям, котрі покидають виправні заклади. Таким чином, ще у XIX ст. у Польщі почали формуватися та розвиватися програми по пост-пенітенціарній підтримці осіб, котрі покидають спеціальні заклади, зокрема у пошуках праці та місця проживання.

Значним внеском в розвиток пенітенціарної інституції Фредеріка Скарбека стало відкриття у 1830 році спеціального закладу, який у 1834 році отримав назву Мокотовський інститут для морально-занедбаних дітей. Із самого початку цей заклад очолив відомий польський педагог, поет Станіслав Яховіч. Хоча Яховіч керував закладом всього декілька місяців до початку листопадового повстання в Польщі, проте саме за його директорування цей виправний заклад став відомим по всій Європі.

Заклад був призначений для занедбаних дітей віком від 6 до 16 років і був розрахований на 50 хлопців. Функціонував він згідно статуту, а фінансування здійснювалося через міські органи управління. Доправляли вихованців у заклад самі батьки або поліція в разі затримання їх під час жебракування чи крадіжки. Засуджених через суд початково сюди не приймали.

Організуючи цей заклад, Фредерік Скарбек частково відійшов від необхідності забезпечення цілковитої ізоляції підопічних. Тут ще панувала

ізоляція від зовнішнього світу (вихованців не можна було відвідувати батьками чи іншими членами родини і передавати будь-які передачі), проте все ж всередині закладу протягом дня вихованці вчилися і працювали разом. Вночі вони спали в окремих кімнатах.

Режим тут був звичний: вночі – сон, вдень – діти тут постійно навчалися чи працювали. Панувала тут повна анонімність перебування вихованців. За кожним з них закріплювався номер для розпізнавання, який вишивався на одязі. Прізвища їх зберігалися тільки в спеціальних книгах закладу і відомі були лише деяким співробітникам. Тут не застосовувалися ніякі методи нагород за добру поведінку та добре виконання обов'язків, натомість за будь-яку провину застосовувалися жорсткі каральні заходи.

Новизною цього закладу стало проведення культурно-просвітницької роботи. Вихованці в закладі відвідували лекції з релігії, лічення, каліграфії, співів, гімнастики, а також працювали на верстатах – столярських, слюсарських, шевських, та на городах. Кореспонденція з вихованцями могла відбуватися лише за посередництва управління закладу. Такі широкі навчально-виховні заходи в цьому закладі засвідчили деякий відхід від релігійних моделей організації таких закладів у ті часи.

Ще один ресоціалізаційний заклад подібного типу виник в 1876 році в селищі Студзенці під Скерневіцями з ініціативи Товариства сільськогосподарських громад та промислових притулків. Це був перший виправний будинок для неповнолітніх злочинців подібний до французької колонії в Метрей. Його організація була пов'язана з утворення в давньому Королівстві Польщі (у Варшаві) 20 лютого 1871 року за згодою влади російських окупантів Товариства сільськогосподарських громад і промислових притулків за ініціативи президента апеляційного суду Польського королівства Джозефа Вечорковського, яке було замінено в II Речі Посполитій у Варшавське Товариство Патронату над неповнолітніми. В 1922 році цей заклад отримав назву Варшавське Товариство Патронату над неповнолітніми. Існував цей заклад аж до початку II світової війни.

З 1881 року Товариство сільськогосподарських громад і промислових притулків утримувало колонію для дівчат в Пущі Маріанській В своїй навчально-виховній програмі заклад мав провадити виправні заходи щодо неповнолітніх злочинців, а також забезпечувати опіку над ними після їх звільнення. В закладі здійснювалося вже навчання для підопічних. Однак тут надавали лише базові знання, рівень яких був досить низьким. Це було пов'язано з тим, що багато вихованок відзначалися низьким рівнем інтелекту. Виховна робота зводилася до безпосередньої взаємодії між опікуном, вчителем і підопічним.

Колонія для дівчат стала першим в краю виховним (ресоціалізаційним) закладом, який призначався виключно для дітей, тобто поселення неповно-

літніх здійснювалося поза місцем ув'язнення дорослих. Головним ініціатором такого проекту був Джозеф Вечорковскі, поряд з яким велику роль зіграв і засновник студзенецької системи виховання Валента Міклашевскі, які дуже часто відвідували цей заклад і продовжували слідувати за реалізацією їх проекту. Донині ще існує в Студзенці зелено-білий банер, який безпосередньо вручив вихованцям особисто Джозеф Вечорковскі в першу річницю відкриття поселення. Зелений колір надавав надію на те, що виховні заходи сприятимуть ресоціалізації, а символом самої ресоціалізації був білий колір. А першим директором Закладу став З. Заєвський (1876-1884 р.), під керівництвом якого тутешня система виховання стала давати відмінні результати.

Ініціатива Й.Вечорковського отримала значний відгук серед громадськості. Росла кількість членів Товариства, які підтримували ідею організації спеціальних закладів для ресоціалізації неповнолітніх злочинців, в рядах яких виступали майже всі імениті активісти з інтелігенції, землевласників та духовенства із середовища культурної еліти. Гарячим прихильником таких ініціатив став, зокрема, відомий польський письменник Болеслав Прус. Саме він закликав громадськість в «Щотижневих хроніках» зібрати кошти для будівництва цього закладу і його ініціатива була активно підтримана громадськістю. На заклик письменника відкликнулися багаті землевласники, представники інтелігенції, духовенства і навіть бідні верстви населення, які фінансували його зведення.

Товариство розпочало будівництво закладу з «нуля». Основним його завданням було створення відповідних умов для провадження фахової підготовки вихованців. Для цього необхідно було будувати адаптовані до поставлених завдань установи споруди. Тому для нього були придбана відповідна територія з необхідними матеріальними ресурсами. В зв'язку з цим на основі Постанови Комітету в справах Польського Королівства від 17 грудня 1872 року були виділені лісові масиви площею 117 акрів (близько 80 гектарів), котрі оцінювалися в 2200 рублів. Ці землі перейшли у володіння Товариства 16 квітня 1873 року, а безпосередньо відкриття поселення в Студзенці відбулося 14 травня 1876 року. З часом території, яким володіло Товариство, все більше розширювалися.

Ця установа функціонувала на співпраці з промисловими та сільськогосподарськими колоніями. Опиралися тут на прогресивні методи впливу на вихованців. Тут вже стали впроваджувати ступеневе надання освіти, тобто здійснювали переведення вихованців на все вищий рівень ресоціалізації, а умовами такого переходу стало здобуття знань з конкретних навчальних дисциплін, наук, фахової підготовки. Учні проходили навчання в чотирьох класах.

Метою функціонування даного закладу був розвиток психічного, фізичного здоров'я підопічних та здобуття професійної освіти. «Внутрішнє управ-

ління для сільськогосподарсько-промислового поселення в Студзенцах з 1892 р.» – це був внутрішній статут як збірник правил, в яких описувалися правила підтримання в родинях відповідної виховної атмосфери. Командний підхід до виховання в осередках був поєднаний з індивідуальним. Це саме і відобразилося у згаданій ступеневій виховній системі освіти.

Виховний процес відбувався завдяки наступним правилам співжиття. Вихованці перебували у невеликих кільканадцяти-особових групах (в основному 15 чоловік в групі). Проживали підопічні разом зі своїм вихователем в окремих будинках. Таку групу в Студзенці називали відділком чи сім'єю (родиною), а вихователів – батьком родини. Від кандидатів на вихователів вимагали вміння до проведення навчального процесу. Система впливу вихователя на підопічного спиралася на щоденні розмови, під час яких учні вчилися самостійно оцінювати себе.

Студзенець актуальністю і досконалістю своєю організацією перевершив навіть колонію Меттраї. Засновник системи В.Міклашевський в 1882 році на засіданні управління Товариства стверджував, що студзенські заклади зі своїми системами і діяльністю є відомі за кордоном. А у 1883 році діяльність Студзенця була позитивно оцінена на засіданні Національного парламенту у Львові. Дуже добру оцінку дав в 1884 році також Директор Головного управління в'язниць в Петербурзі.

Педагогічна діяльність поселень в Студзенці мала високий рівень, а застосовані тут методи роботи лягли в основу закладених в майбутньому по всій Польщі подібних закладів.

Таким чином, система ресоціалізаційного впливу на соціально-дезадаптованих членів суспільства стала закладатися на польських землях ще у XVI ст. під впливом подібних процесів у Західній Європі. Перші каральні заклади, які стали ставити за мету перевиховання своїх вихованців, хоча і в жорстких умовах каральних заходів за умов порушення людських гідностей, були призначені для неповнолітніх бродяг, жебраків та злочинців. І вже на кінець XIX ст. на прикладі виправного будинку для неповнолітніх злочинців в Студзенці можна судити про достатньо високий рівень застосування ресоціалізаційних програм та формування міцного педагогічного осередку для вихованців в польській пенітенціарній практиці з метою повернення їх до соціально-адаптованого суб'єкта суспільних відносин.

Список використаних джерел:

1. Elżbieta Bednarz, Rozwój struktur opiekuńczo-wychowawczych w trosce o niepełnosprawnych. Rys historyczny, Katecheta 1/2012. – http://www.katecheta.pl/nr/verba_docent/rozwoj_struktur_opiekunczowychowawczych_w.html.

2. Marlena Czarnowska, Resocjalizacja dorosłych, nieletnich w Polsce i zagranicą, Marlena Czarnowska, Katarzyna Babinska, Paulina Wilkowska, Paulina Czaja.– <http://www.slideshare.net/paulinakaa113/praca-2-21793873>.
3. Por. K. Kirejczyk, Z historii pedagogiki specjalnej, w: Upośledzenie umysłowe – pedagogika, K. Kirejczyk (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981.
4. Schronisko dla nieletnich i Zakład Poprawczy dla dziewcząt w Falenicy - 1959-2014. Monografia placówki. Pod red. Tadeusza Graca, Krzysztofa Dziurzyńskiego. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, 2014. – 124 s.
5. http://www.wsge.edu.pl/files/Wydawnictwo%202012/2014_Schronisko_i_Zaklad_poprawczy_Falenica.pdf

ЗАБОЛОТНА О.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини,
м. Умань

**ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ
(ПРЕДСТАВЛЕНО ЗАВДЯКИ УЧАСТІ У ПРОЕКТІ
«ШКІЛЬНИЙ ВЧИТЕЛЬ НОВОГО ПОКОЛІННЯ»)**

Статтю присвячено питанням професійного розвитку вчителів англійської мови у Великобританії. Проаналізовано структуру і особливостей акредитованих Кембриджських курсів, запропонованих Норіджським інститутом мовної освіти: Модульної магістерської програми професійного розвитку в галузі викладання англійської мови, програм CELTA (Сертифікат про викладання англійської мови як іноземної) та DELTA (Диплом про викладання англійської мови як іноземної).

Статья посвящена вопросам профессионального развития учителей английского языка как иностранного в Великобритании. Проанализированы структура и особенности аккредитованных Кембриджских курсов, предложенных Нориджским институтом языкового образования: Модульной магистерской программы профессионального развития в области преподавания английского языка, программ CELTA (Сертификат о преподавании английского языка как иностранного) и DELTA (Диплом о преподавании английского языка как иностранного).

The article is devoted to the issue of EFL teachers' development in Great Britain. The structure and characteristics of Cambridge accredited courses have been analyzed. The programs under analysis are: Modular Postgraduate Programme leading to MA in Professional Development for Language Education; CELTA (The Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages); DELTA (The Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Концепція навчання впродовж життя вимагає зміни підходів як до вищої педагогічної освіти в галузі підготовки вчителя іноземних мов, так і до можливостей його постійного професійного розвитку.

Проблемам підготовки вчителів присвячені порівняльно-педагогічні дослідження Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, Л. Пуховської та ін. На особливостях професійної підготовки вчителя англійської мови в різних країнах зосереджено праці С. Деркач, Н. Кошарної, Л. Стрельченко та ін.

Проект «Шкільний учитель нового покоління», зініційований Британською Радою і Міністерством освіти і науки України, спрямований на концептуальну зміну підходів до навчання і викладання іноземних мов, зокрема, англійської. Одним із напрямів реалізації Проекту є ознайомлення з успішним досвідом за межами України, а саме в Узбекистані (Інститут сучасних мов, м. Ташкент) і у Великобританії (Норіджський інститут мовної освіти, м. Норідж) [4]. Цим матеріалом маємо на меті ознайомити з системою роботи останнього.

На відміну від України, де підвищення кваліфікації вчителів перебуває у сфері відповідальності інститутів післядипломної освіти, у Великобританії цю функцію на себе беруть незалежні установи, які пропонують широкий спектр сертифікованих курсів. Норіджський інститут мовної освіти було створено у 1995 р. фахівцями зі значним досвідом у галузі викладання англійської мови. Цей Інститут з самого початку свого функціонування пропонує стаціонарні і дистанційні якісні програми професійного розвитку вчителів, викладачів і тренерів з усього світу.

Прикладами таких акредитованих Кембриджських курсів є: Модульна магістерська програма професійного розвитку в галузі викладання англійської мови (Modular Postgraduate Programme leading to MA in Professional Development for Language Education); CELTA (паніше – Certificate in English Language Teaching to Adults) сьогодні – Сертифікат про викладання англійської мови як іноземної (The Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages); DELTA (паніше – Diploma in English Language Teaching to Adults) сьогодні – Диплом про викладання англійської мови як іноземної (The Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages). Охарактеризуємо ці програми більш детально.

Модульна магістерська програма професійного розвитку в галузі викладання англійської мови [3] призначена для учителів англійської мови як іноземної, які бажають підвищити свій рівень і навичок викладання, розширити можливості професійного зростання і отримати додаткову кваліфікацію, акредитовано Чічестерським університетом (University of Chichester).

Ця програма має модульну структуру і здійснюється у формі, яка передбачає так зване «змішане навчання» (blended learning) – поєднання дистанційних і очних занять, що, завдяки гнучкості графіку занять, дає змогу проходи-

Таблиця 1

Структура Модульної магістерської програми професійного розвитку в галузі викладання англійської мови [3]

Назва предмета	Форма опанування
Базовий модуль (60 кредитів)	
Методика викладання мови	Очна + дистанційний контроль
Предмети за вибором (по 30 кредитів)	
Зміст і інтегроване навчання мови	Очна + дистанційний контроль
Самостійність у навчанні мови	Дистанційна
Розроблення матеріалів	Очна + дистанційний контроль
Раннє навчання іноземних мов	Очна + дистанційний контроль
Технологічно забезпечене навчання мови	Очна + дистанційний контроль
Викладання англійської мови для академічних цілей	Очна + дистанційний контроль
Тестування і оцінювання	Очна + дистанційний контроль
Розвиток тренерів	Очна + дистанційний контроль
Заключний модуль – 60 кредитів	
Дисертація (15000 слів), що передбачає викладення прикладних моментів із застосування навичок, отриманих під час опанування курсу (є обов'язковою для здобуття ступеню магістра)	Дистанційний контроль

ти курс практикуючим учителям. Як наслідок, цю програму можна опанувати як за один, так і за сім років, залежно від інтенсивності он-лайн і очних занять, які проходять у межах коротких сесій.

Існує три опції проходження курсу:

- Перша – це програма підготовки, що передбачає опанування 180 кредитами і веде до здобуття ступеня магістра з професійного розвитку

- в галузі мовної освіти (MA);
- Друга програма полягає у проходженні 120-кредитного курсу, результатом якого є отримання диплома (PGDip);
- Результатом третьої – 60-кредитної – програми є здобуття сертифіката (PGCert).

До кінця кожного з трьох вище названих курсів учасники отримують глибше розуміння принципів передового досвіду мовної освіти і розуміння того, як можна їх застосувати у практиці власної професійної діяльності. Крім того, ця програма ознайомлює учасників з основами наукових досліджень в галузі методики викладання англійської мови. Ця програма має чітко окреслену структуру, перевірену часом і максимально вдосконалену з урахуванням попереднього досвіду (див. табл. 1).

Програма CELTA [1] надає вчителям англійської мови як іноземної базову практичну підготовку. Її учасники з першого дня курсу навчають групу з 12 учнів і виконують низку письмових завдань. Для їх виконання вони зобов'язані прочитати значний перелік рекомендованої літератури. Курс досить інтенсивний і вимагає від учасників повної зайнятості з 9 до 17 год. впродовж чотирьох тижнів. Крім того, учасники мають представити чотири об'ємних письмових завдання, матеріали спостереження уроків, плани уроків і кілька коротких письмових робіт.

Під час настановних занять слухачі курсу отримують інформацію щодо особливостей лексики, граматики і вимови англійської мови, основ методики, які стосуються управління навчальною діяльністю, ефективного використання ресурсів, підходу до різних учнів, виправлення помилок тощо. Ці заняття служать основою підготовки до педагогічної практики в межах курсу, під час проходження якого слухачі проводять як мінімум шість уроків і спостерігають за шістьма уроками, проведеними досвідченими вчителями. Важливими компонентами підготовки після кожного проведеного уроку є його детальна оцінка досвідченими наставниками і рефлексія самого слухача, який співвідносить цілі, очікування і отриманий результат.

Пройти курс може той, хто зацікавлений кар'єрою в галузі викладання англійської мови, той, хто цікавиться мовою і її викладанням і хоче працювати за межами Великобританії, а також випускники вищих навчальних закладів, зацікавлені можливостями професійного розвитку.

Програма «DELTA» [2] орієнтована на працюючих учителів англійської мови, які бажають підвищити свій кваліфікаційний рівень. Вона має безперечний авторитет в усьому світі, оскільки сертифікат про її проходження присвоює структурний підрозділ Кембриджського університету. «DELTA» передбачає опанування трьома модулями, кожен з яких оцінюється окремо і за кожен з яких видають окремий сертифікат. Лише після успішного опану-

вання усіма трьома модулями учасники програми отримують диплом про її завершення.

Перший модуль зосереджується на теоретичних принципах викладання англійської мови, а також сучасному лінгвістичному підґрунті їх практичного застосування у шкільній мовній освіті. Оцінювання проводять у формі двох письмових екзаменів. Цей модуль розрахований на 12 тижнів дистанційного навчання, після якого передбачено один тиждень на повторення і узагальнення пройденого матеріалу.

Другий модуль спрямований на набуття практичних навичок. Як наслідок у центрі уваги перебуває педагогічна практика і оцінювання відбувається на основі представленого портфоліо, що включає аналіз відвіданих уроків, письмових завдань, самооцінювання і зовнішнє оцінювання проведених уроків. Як і перший модуль, другий розрахований на 12 тижнів, впродовж яких кандидат зобов'язаний працювати досить інтенсивно. Крім виконання 5 теоретичних завдань і діагностичного уроку, він передбачає проведення шести уроків.

Третій модуль зосереджений на обраній галузі викладання англійської мови, наприклад, англійської мови професійного спрямування, ділової англійської мови, раннього навчання мови, англійської мови для академічних цілей, дистанційного викладання англійської мови тощо. У ході проходження модуля кандидати здобувають теоретичні знання і практичні вміння з таких напрямів: аналіз потреб, цілі і завдання курсу, діагностичне тестування, концептуалізація змісту, оцінювання, розроблення навчальних матеріалів, проблеми і недоліки. Оцінювання відбувається на основі розгорнутої письмової роботи (4000 – 45000 слів), у якій вони пропонують розроблену програму курсу, обраного як сферу спеціалізації.

Пройти модулі програми може лише той, хто має відповідну професійну підготовку, має попередню вчительську кваліфікацію (наприклад, CELTA), а також як мінімум два роки педагогічного стажу (що становить 1200 годин) за останні п'ять років. Перевага надається тим кандидатам, які мають досвід викладання на різних рівнях і у різних педагогічних контекстах. Якщо на проходження програми претендують кандидати, для яких англійська мова є іноземною, вони повинні довести володіння нею на рівні не нижче C 1 за шкалою, визначеною Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Якщо кандидати не відповідають усім вище вказаним критеріям, за рішенням адміністрації програми, можуть приступити до її опанування, якщо вони дають об'єктивні підстави, що доводять, що вони здатні успішно опанувати цю програму.

Крім цього, Норіджський інститут мовної освіти реалізує 34 інші курси, які охоплюють методичні аспекти – від раннього навчання іноземних мов до викладання в університеті. Крім методичної підготовки, ці курси спрямовані і

на підвищення рівня володіння англійською мовою.

Іншим напрямом діяльності Норіджського інституту мовної освіти є надання консультаційних послуг під час реалізації проектів, мета і завдання яких пов'язані з покращенням мовної освіти. Консультанти з цієї інституції тісно співпрацюють з міністерствами освіти, Британською Радою, університетами та іншими організаціями у близько 30 країнах на усіх континентах. Комплексне надання консультаційних послуг включає такі етапи: аналіз реальних потреб, пошуки розв'язання проблем, досягнення результатів, встановлення партнерських зв'язків, оцінювання наслідків реалізації проекту, подальший контроль лонгитюдних результатів з метою доведення ефективності реалізації проекту. Слід зазначити, що консультантом проекту «Шкільний учитель нового покоління» є академічний директор Норіджського інституту мовної освіти Род Болайто.

Насьогодні Норіджський інститут мовної освіти є одним із найбільших у Великобританії закладів за спектром надання подібних послуг. Він акредитований Британською Радою, всі акредитовані курси отримують фінансування з Erasmus+. Інститут є членом міжнародної асоціації Оцінювання і акредитації якості мовної освіти (Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services, EAQUALS), яка підтримує і гарантує високу якість навчання і викладання різних мов у 31 країні світу. Для оцінювання якості функціонування різних інституцій, пов'язаних із мовною освітою, цією Асоціацією розроблено низку критеріїв, яким відповідає аналізований нами Норіджський інститут мовної освіти.

Список використаних джерел:

1. Cambridge CELTA [Electronic Resource]. – URL <https://www.nile-elt.com/courses/course/57>
2. Cambridge Delta [Electronic Resource]. – URL : <https://www.nile-elt.com/cambridge-delta>
3. Modular Postgraduate Programme leading to MA in Professional Development for Language Education <https://www.nile-elt.com/ma-programme>
4. NILE [Electronic Resource]. – URL : <https://www.nile-elt.com/>

ЗАМАШКІНА О.Д.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра загальної,
соціальної педагогіки та
початкової освіти,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет,
м. Ізмаїл

ІНКЛЮЗІЯ – НОВА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюється деякі питання щодо реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на інтеграцію у суспільство, що є основою забезпечення їм доступу до якісної освіти. Аргументовано доцільність формування нової філософії державної політики у сфері освіти щодо дітей з особливими освітніми потребами, вдосконалення і розвиток існуючої нормативно-правової бази відповідно до існуючих міжнародних договорів у сфері прав людини.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інтеграція, інклюзивна освіта, філософія освіти.

В статье освещаются некоторые вопросы прав детей с особенными образовательными потребностями на интеграцию их в общество, что является основой обеспечения им доступности к качественному образованию. В связи с этим аргументируется необходимость формирования новой философии государственной политики в сфере образования относительно детей с особенными образовательными потребностями, совершенствования и развития существующей нормативно правовой базы в соответствии с действующими международными договорами в сфере прав человека.

Ключевые слова: дети с особенными образовательными потребностями, интеграция, инклюзивное образование, философия образования.

In the article lights up some questions in relation to realization of right for children with the special educational necessities on integration in society which is basis of providing them of access to high-quality education. Argued expedience of forming of new philos-

ophy of public policy in the field of education in relation to children with the special educational necessities, perfection and development of existing normatively legal bases in accordance with existent international agreements in the field of human rights.

Key words: *children with the special educational necessities, integration, inkluziv education, philosophy of education.*

Постановка проблеми. На сьогодні актуальною та недостатньо вирішеною в соціальній педагогіці являється проблема навчання дітей з особливими потребами, адже більшість з них не отримує належної освіти. Перебуваючи вдома або в закладах інтернатного типу діти не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню в подальшому, дорослому житті. Крім того, вони виявляються не підготовленими до життя у незахищеному середовищі, яке не пристосоване до їх особливих потреб, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з незнайомими людьми й однолітками.

У процесі гуманізації та демократизації нашого суспільства особливого поширення набули питання реабілітації інвалідів, залучення їх до нормальної повсякденної діяльності. Загальновідомо, що право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство є основою забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти. Навчання дітей з особливими потребами спільно з їхніми здоровими однолітками сприяє їх соціальній адаптації. Таке навчання є корисним також і для здорових дітей, які вчать розуміти проблеми інших, стають добріше, толерантніше. Стратегічна мета цього процесу – формування нової філософії суспільства, державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку [1, 4].

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. Дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної кількості дітей у країні [2, 40].

Мета статті – показати, що інклюзивна освіта є найраціональнішим шляхом соціальної інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство.

Аналіз актуальних досліджень. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці (В.Бондар, А.Колупаєва, Т.Євтухова, В.Ляшенко, І.Іванова, О.Столярченко, А.Шевчук, О.Савченко та ін.) присвячують чимало праць дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагнос-

тики психічного розвитку дітей мали в праці психологів (Л.Виготський, О. Венгер, О.Запорожець, О.Киричук, Г.Костюк, Б.Корсунська, С.Максименко, Н.Морозов, В.Синьов, П.Таланчук, В.Тарасун, М.Ярмаченко). В них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. У дослідженнях учених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями та представлена аналіз історії виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції.

Аналізуючи роботи таких учених, як І.Іванова, І.Зверєва, С.Богданова, А.Колупаєвої, П.Таланчук, Н.Софій, Елен Р.Даніелс, Кей Стаффорд та ін.

Ми дійшли висновку, що проблеми дітей з особливими потребами – не лише проблема сім'ї, а й суспільства в цілому.

Виклад основного матеріалу. Чим обґрунтовується інклюзивна освіта? Дослідники проблеми інклюзивної освіти наводять декілька підходів: освітнього характеру – вимоги до інклюзивних шкіл стосовно спільного навчання усіх дітей означають, що мають бути розроблені такі методи навчання, які відповідають індивідуальним відмінностям і, таким чином, приносять користь усім дітям.

Існує й обґрунтування соціального характеру: інклюзивні школи можуть змінити ставлення до існуючих відмінностей через спільне навчання усіх дітей, створюючи таким чином основу для справедливого та недискримінаційного суспільства, яке заохочує людей жити разом у злагоді. Економічне обґрунтування наголошує, що, ймовірно, дешевше створювати й утримувати школи, в яких навчаються усі діти разом, аніж створювати складну систему різних типів шкіл, що спеціалізуються в галузі освіти конкретних груп дітей. Інклюзивні школи, які забезпечують ефективну освіту для всіх учнів, є економічно більш вигідним засобом забезпечення освіти для всіх.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей і забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку в Україні має давню історію. Україна, як і більшість інших держав світу, пройшла довгий шлях від агресії та зневаги до патронації як форми громадської опіки цих дітей та створення приватних виховних закладів для дітей з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, розумово відсталих до усвідомлення необхідності навчати всіх дітей з порушеннями.

Отже, саме тому модель інклюзивної освіти передбачає не стільки відпо-

відну архітектурну адаптацію школи, скільки зміну ставлення педагогів, дітей, адміністрації школи та оточуючого середовища взагалі до самого процесу навчання «особливих» дітей.

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. В основу цього підходу покладено декілька принципів:

- не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації;
- розробити та апробувати додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку вибору форм і видів майбутньої освіти.

Перспективним вважаємо й третій принцип - фінансувати не школу за надані освітні послуги, а дитину, щоб форму, рівень і діапазон цих послуг вибирали її батьки. При розв'язанні цього питання слід використовувати досвід західних країн, який несе в собі позитивні результати. Будучи зацікавленими у збереженні (розширенні) контингенту учнів, школи постійно дбають про зростаючий рівень навчально-виховного процесу. Питання фінансового забезпечення освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути відображені у державному (місцевому) бюджеті, державних і регіональних програмах незалежно від того де навчається дитина - в державному, комунальному чи приватному закладі.

В Україні, за даними офіційної статистики, за загальної чисельності постійного населення 45 млн. 598 тис. кількість інвалідів станом на 1 січня 2011 року досягла 2 709 982 осіб, у тому числі дітей-інвалідів — 165 121. Отже, чисельність дітей з інвалідністю досягає 6,1% від загальної чисельності інвалідів. В Україні щороку понад 18 тисяч дітей стають інвалідами [3].

У зв'язку з цим постає таке важливе питання як формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, вдосконалення і розвиток існуючої нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини.

Як відомо, тривалий час основним інститутом виховання дітей з обмеженими можливостями вважалися спеціальні школи, які мали і мають певні недоліки, головними серед яких є проблеми здобуття подальшої освіти та адаптації у соціумі здорових людей. Саме на усунення цих недоліків й спрямована інклюзивна форма освіти, що запроваджена та успішно функціонує в багатьох країнах світу.

Зазначимо, що вперше інклюзія була закріплена в Загальній декларації прав людини у 1948 р. і знаходить відображення в усіх міжнародних докумен-

тах у сфері освіти. В різних країнах світу інклюзія існує вже не один десяток років; вона стала світовою тенденцією, яка певною мірою віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства тієї чи іншої держави.

Таким чином, можна констатувати, що «починає формуватися нова культурна норма: повага до людей фізично й інтелектуально неповноцінних, що фіксується у міжнародному законодавстві на рівні ООН» [4,25].

Серед країн із найбільш досконалим і «дитиноцентрованим» законодавством у галузі інклюзивної освіти можна назвати Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Іспанію, Бельгію, Швецію, Велику Британію, США.

У розділі «Про права інвалідів» (1975) йдеться про правове обґрунтування концепції інклюзивної освіти, в деяких державах прийнято Закон про навчальний план основної школи (Швеція, 1980); Акти про освіту (Великобританія, 1981-1985); Тимчасовий закон з спеціальної та середньої спеціальної освіти (Нідерланди, 1985). Подібні закони прийняті у Німеччині, Австрії, Польщі, Італії тощо.

Слід зазначити, що акцент при цьому робиться не на навчанні, а на процес соціалізації, в результаті – діти з обмеженими можливостями здоров'я стають повноцінними членами суспільства. Наприклад, у Фламандській частині Бельгії давно діє добре розвинена система спеціальних шкіл, фахівці з яких супроводжують дітей з особливими потребами під час інтеграційних процесів у загальноосвітніх школах. У цих і багатьох інших країнах інклюзивна освіта існує вже 30—40 років.

Таким чином, вперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про дітей-інвалідів.

Україна підтримала інтеграційні процеси у сфері освіти, у 1991 р. приєднавшись до країн, що ратифікували Конвенцію ООН про права дитини.

З початку розбудови України як незалежної демократичної держави науковці не залишилися осторонь соціально-державницьких проблем суспільства. Інтегрування в суспільство людей з обмеженими можливостями, та їх професійна підготовка регламентовані Конституцією України, Всесвітньою Декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990), Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я»; Указами Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» (2005); Постановами Кабінету Міністрів України «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які

потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2003), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2004); Наказами Міністерства освіти і науки України: «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001), «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005), «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (2008), «Про заходи Міністерства освіти і науки України на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009), «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009) тощо.

Зазначимо, що останнім часом намітилися позитивні зрушення в напрямі реалізації моделі інклюзивної освіти: щороку в Україні на 1,5-2 тис. зменшується кількість вихованців інтернатних закладів для дітей з особливими потребами. Це пов'язано з інтеграцією їх у звичайні школи. Однак, курс на освітню інтеграцію передбачає повне збереження спеціальних установ, які успішно функціонують на території України та відкриття нових спеціальних закладів, відповідно до інноваційних освітніх моделей. Ця принципова установка стратегії розвитку спеціальної освіти в Україні враховує відсутність законодавчої, економічної та кадрової баз для широкого впровадження інтегрованого навчання. Перш за все варто врахувати, що не декларативна, а справжня освітня інтеграція не дешевше традиційної спеціальної освіти, а на порядок дорожче, забезпечити освітню інтеграцію більшості частини дітей з обмеженими можливостями в змозі економічно стабільно, розвинена держава. Безперечно, намагатися забезпечити умови для освітньої інтеграції необхідно, однак будуючи світлицю майбутнього, не варто руйнувати фундамент минулого [2, 43].

Водночас, наше сьогодення - це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення унікальності кожної дитини, зумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну, домінантою якої є «освіта для всіх, школа для всіх». Формуючи державну політику в галузі спеціальної освіти Інститут спеціальної педагогіки АПН України, за сприяння Міністерства освіти, науки, молоді і спорту України та за ініціативи Всеукраїнського фонду «Step by Step» проводить широко-

масштабний науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Учасниками експерименту стали освітні заклади 16 областей України (міст Києв, Дніпропетровськ, Полтава, Львів, Івано-Франківськ, Біла Церква та ін.)

Отже, вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створенням відповідних побутових умов.

Йдучи шляхом інтеграції дітей з особливими потребами у суспільне життя, необхідно розуміти, що реалізація інтегрованого навчання потребує узгоджених і невідкладних дій з боку міністерств освіти і науки, профільних міністерств - охорони здоров'я, соціальної політики; формування адекватного ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями, а з цією метою важливо об'єднання зусиль фахівців, громадськості, благодійних неурядових, релігійних організацій, комерційних структур.

Висновок. Отже, є підстави стверджувати, що на законодавчому рівні закріплено право створювати в загальноосвітніх навчальних закладах спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами; ухвалено низку нормативно-правових актів, спрямованих на реалізацію норм і положень законодавства; активізовано розроблення науково-методичного забезпечення інклюзивної освіти тощо.

Вважаємо, що в подальшому, доцільними видаються рішучі кроки для усунення перешкод в успішному розвитку інклюзивної освіти в Україні. Тож треба продовжувати законодавче оформлення цієї системи навчання не лише в загальноосвітніх навчальних закладах, а й в закладах дошкільної, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти; формування моделі відомчої взаємодії, де кожний нормативний акт спільно готуватимуть представники всіх відповідальних відомств; приділяти особливу увагу додатковій освітянській підготовці вчителів та вихователів, які працюють з дітьми з інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Про інклюзивне навчання // Практика управління закладами освіти. - 2009.- № 10.- С.4-15.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К.: «А.С.К.», 2012.- 308 с.
3. <http://www.viche.info/journal/3576/>
4. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти // Шлях освіти. – 2009.- № 2.- С.24-28.

КАЧМАРЧИК С.Г.,
старший викладач, кафедра
англійської філології, Національний
університет біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ

ПРОБЛЕМИ ВХОДЖЕННЯ УКРАЇНИ В ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ЩО НЕ ТАК З БОЛОНСЬКИМ ПРОЦЕСОМ?

У статті висвітлені позитивні і негативні наслідки приєднання України до Болонського процесу. Автор наголосила на тому, що входження до європейського інтелектуального простору – один із пріоритетних напрямів розвитку нашої держави, проте не могла не згадати істотні проблеми, що виникають на шляху імплементації основних засад Болонської декларації.

Ключові слова: європейський освітній простір, інтеграція, Болонський процес, кредитно-модульна система, реорганізація системи вищої освіти, якість освіти, мобільність, нострифікація дипломів

В статье описаны позитивные и негативные последствия присоединения Украины к Болонскому процессу. Автор подчеркнула то, что вхождение в европейское интеллектуальное пространство – одно из самых приоритетных направлений нашей страны, однако не могла не упомянуть существенные проблемы, которые возникают на пути имплементации основных компонентов Болонской декларации.

Ключевые слова: европейское образовательное пространство, интеграция, Болонский процесс, кредитно-модульная система, реорганизация системы высшего образования, качество образования, мобильность, нострификация дипломов

Positive and negative consequences of Ukraine's accession to the Bologna Process have been highlighted in the article. The author has emphasized that joining the European intellectual space is one of the priorities of our country, but she couldn't mention the signifi-

cant problems that arise in the way of implementing the basic principles of the Bologna Declaration.

Key words: *European educational space, integration, Bologna, credit and modular system, reorganization of higher education, quality of education, mobility, nostrification of diplomas*

Входження України в європейський освітній простір безперечно є необхідним і незворотнім. Вважають, що однією з негативних тенденцій, які свідчать про незадовільний стан української освіти, є її невідповідність європейським і світовим рынкам праці. Один із шляхів реформування освіти в Україні – приєднання її до Болонського процесу. Україна зробила цей важливий крок, приєднавшись у 2005 році до Болонської декларації. Це рішення насамперед передбачає здійснення серйозних реформ у галузі освіти, оскільки вітчизняна система вищої освіти радикально відрізняється від європейської. Найбільша та найсуттєвіша відмінність – це, по-перше, фундаментальна глибина знань на відміну від вузькоспеціалізованої європейської освіти; по-друге, низька спроможність практичного використання набутих знань і вмінь. З іншого боку, запровадження принципів Болонської декларації, вимагало й вимагає відповідальності як у прийнятті обдуманих рішень, так і в їх сумлінному виконанні. Державно-політичні й соціально-економічні перетворення значно вплинули на систему освіти України. Однак її комплексного відновлення поки що не відбулося [1, с. 91]. Цей процес для нашої системи вищої освіти є непростим, враховуючи глибинні традиції у галузі фундаментальної освіти. Саме тому необхідним є не лише переймання зарубіжного досвіду, а й подання пропозицій європейському співтовариству щодо власних досягнень у галузі освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить про значний інтерес науковців до проблеми реорганізації освітнього простору України в контексті Болонського процесу. Зокрема, філософський аспект освіти та загальні засади модернізації системи освіти України є об'єктом наукових інтересів В. Андрущенка, І.Вакарчука, М.Головатого, М.Дробнохода, М.Згуровського, В. Кременія, А.Кудіна, М.Євтуха, В.Шинкарука, та інших. Питання державного управління системою вищої освіти в пост болонському просторі розглядають в своїх працях К.Корсак, О.Косенко, А.Олійник, та інші. Переважна більшість робіт сконцентрована навколо обговорення трьох аспектів Болонського процесу – кредитно-трансферної системи оцінювання знань студентів, трьохциклічного навчання, введення Додатку до диплому європейського зразка. І тільки порівняно незначна кількість наукових розробок присвячена проблемам імплементації Болонського процесу в Україні.

Мета даної статті – приділити особливу увагу досягненням вищої освіти України, охарактеризувати проблеми, що виникли під час реорганізації інтелектуального простору в контексті Болонського процесу та зазначити перспективи подальшого розвитку.

Отже, яким є зміст Болонського процесу, і які реалії та проблеми постають перед освітньою системою України? Згідно принципів Болонської декларації, первинна відповідальність за якість одержуваних знань, умінь і навичок лежить на кожному навчальному закладі, а отже, саме університет, а в ньому інститут чи факультет, в його межах – кафедра й окремий викладач несуть персональну відповідальність за рівень освіти. Усвідомлення викладачем значення та сутності Болонського процесу, розуміння ним стану, проблем вищої освіти України та перспектив її реформування є необхідними для організації вивчення конкретної навчальної дисципліни на достатньому рівні, який відповідає потребам сьогодення. З того часу, як була підписана декларацію, Болонський процес є одним з елементів європейської інтеграції. Цим документом задекларовано шість цілей для досягнення єдиної за змістом і якістю європейської системи вищої освіти:

- введення двох циклів навчання за формулою 3+2, де перший цикл має тривати не менше трьох років і закінчується одержанням першого ступеня бакалавра; другий цикл, який триває не менше двох років, орієнтований на одержання ступеня магістра;
- створення кредитної системи організації навчання відповідно до європейської системи трансферу оцінок;
- формування системи контролю якості освіти із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінювання відповідно до вимог Європейської мережі з гарантування якості;
- підвищення мобільності студентів і викладачів у межах європейського освітнього простору;
- забезпечення працевлаштування випускників на європейському ринку праці;
- забезпечення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

Цілі варті досягнення, проте є чимало проблем української вищої освіти у контексті Болонського процесу. Всі більше стає зрозумілим, що Болонська система в Україні потребує вдосконалення. На нашу думку, вона була невдало скопійована на початковому етапі. Йдеться про відсутність глибинного розуміння Болонського процесу, причому як на рівні міністерства, так і на рівні університетів. Адже з часу приєднання України до Болонського процесу профільне міністерство очолювало чотири різних міністра, і жоден з них не зміг забезпечити якісного прориву у євроінтеграції української вищої освіти. Загалом, при порівнянні українських і європейських документів щодо засто-

сування болонських норм складається враження, що вони написані зовсім по-різному. В перекладі губляться цілі шматки запланованих реформ. Українські звіти з самооцінкою прогресу у напрямку Болонського процесу у цьому сенсі не менш показові.

Так, відповідаючи на питання про те, чи здійснюється в Україні певна політика щодо збільшення доступності вищої освіти для малопредставлених у вищій освіті категорій населення, українські чиновники відповідають схвально та вказують, що такі групи визначені за соціально-економічними, географічними (сільська місцевість) критеріями та за ознакою інвалідності. Йдеться про звичні групи пільговиків у системі вищої освіти, котрі потребують уваги з боку держави. Проте жодних підтверджень того, що вони, власне, “мало представлені” в університетах, немає, адже статистики щодо соціально-економічних характеристик студентів в Україні немає. Навіть можна припустити, що рівень їх представленості у вищій освіті аж ніяк не є достатнім. У Європі ж питання рівної представленості різних категорій населення у вищій освіті – предмет постійних дебатів і обговорень. Політики та експерти, викладачі та студенти пропонують різні шляхи забезпечення рівного доступу до вищої освіти, при цьому постійно здійснюється моніторинг для оцінки того, хто ж потрапляє до університетів. Головним чином, звертають увагу на дітей з нижчих класів і тих, чії батьки не мають вищої освіти, адже соціологія показує, що саме у цих категоріях найменші шанси отримати вищу освіту і таким чином підвищити власні життєві шанси. Саме ці категорії переважно і мають-ся на увазі у дискусіях про соціально-економічні критерії, які впливають на можливість доступу до вищої освіти.

Для забезпечення більш рівного доступу до університетів Великої Британії діє програма “Прагни більшого”, у межах якої надається допомога дітям з бідних сімей, проблемних районів і тим, які мають право на безкоштовне харчування в школах. У межах програми функціонують літні школи, додаткові заняття, організовуються візити до університетів та зустрічі дітей з представниками університетів на місцях. Мета цих кроків – підвищити якість освіти та підсилити мотивацію дітей цих категорій вступати до університетів. Загальний бюджет програми – 21 мільйон фунтів на 3 роки.

В Україні соціальна нерівність є чи не найбільшою в Європі, але при цьому немає чіткої політики щодо створення рівних можливостей у доступі до вищої освіти в країні немає. Це невеликий приклад, який демонструє, наскільки спрощеними є підходи до управління вищою освітою насамперед – про вирішення проблем нерівного доступу: досить дати право вступу поза конкурсом, і проблема вирішиться сама собою! У той час, як на Заході розробляються комплексні програми на основі детального вивчення ситуації та постійного моніторингу їх реалізації. Намагання управляти шляхом видання різних ука-

зів, а не шляхом розробки комплексних програм та моніторингу їх виконання є помітною відмінністю від західноєвропейського досвіду не тільки у питанні соціального виміру Болонського процесу. І справа не тільки в тому, що моніторинг показав би дуже невтішні результати, справа – у системі управління як такої: за таких умов в Україні ніколи не буде реалізовано не тільки Болонський процес, а й безліч інших реформ, бо для органів управління важливо видати наказ, а для університетів – на папері відзвітуватись про його виконання. Болонський процес тут не має шансів, адже передбачає суттєві зміни у філософії вищої освіти, і при цьому на реформи у цьому напрямку не було виділено жодних коштів.

Зазвичай, вказуючи на проблеми, пов'язані з Болонським процесом, говорять про брак академічної мобільності, відсутність університетської автономності, проблеми з нострифікацією дипломів. Українські критики процесу часто вказують, що якісь елементи цих реформ не відповідають українській ментальності, тому ватро дотримуватись власних традицій. Серед помилок, пов'язаних із впровадженням Болонської декларації – відсутність послідовного виваженого, а також диференційованого впровадження кредитно-модульної системи без урахування специфіки вишів. Це, зокрема, викликало цілком справедливую негативну реакцію з боку викладачів і студентів культурно-мистецьких та художніх закладів, де впровадження такої системи в принципі неможливе. Багато викладачів вважають, що через кредитно-модульну систему втрачається прямий контакт між викладачем і студентом та зростає бюрократичне навантаження. Якщо цю систему оцінювати з боку студентів, то вона є швидше негативним нововведенням, ніж позитивним, оскільки потребує постійної їх присутності у ВНЗ. З іншого боку, недотримання її мимоволі викликає питання: “Навіщо було її вводити?” Отже, її потрібно або дотримуватися, або скасовувати.

Якщо приймати умову про два цикли навчання, то тут стикаємося з проблемою недооцінювання освітнього рівня “бакалавр” як з боку студентів, так і з боку роботодавців. В цілому для західних освітніх систем рівень бакалавра є вже достатнім для того, щоб випускник вважався спеціалістом у своїх сфері і мав змогу займати відповідну виробничу позицію. В Україні ОКР бакалавр на побутовому рівні сприймається як незакінчена вища освіта.

У пострадянській Україні держава відмовилась від централізованого планування розвитку господарства та забезпечення випускників вищих навчальних закладів робочими місцями. Сьогодні випускники складають велику частку серед безробітних. У суспільстві склалась ситуація дезорієнтації, тому що звичний зв'язок між рівнем освіти, можливістю отримати роботу та оплатою праці розірвано. Масова мода на отримання престижних професій призводить до зниження якості підготовки та відсутності робочих місць. До

того ж, легальні європейські ринки праці у більшості своїй недосяжні для українців. Отримати роботу за кордоном важко як за формальних причин – через невизнання дипломів, так і через те, що отримані в українських ВНЗ звання та навички не відповідають вимогам відкритого суспільства і конкурентної економіки. Не досить оптимістичним можна вважати і той факт, що жоден із понад 160 українських університетів не потратив до 500 кращих у світовому рейтингу.

Коли йдеться про якість освіти, то передусім мають на увазі її дієвість. Це якість освітніх процесів, змісту та освітніх програм, професійної підготовки і кваліфікації науково-педагогічних кадрів, якість навчально-методичного, інформаційного, матеріального, технічного забезпечення. Знають наші випускники багато, а от навички практичного застосування знань сформовані недостатньо. За європейським стандартом, дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов'язки, гарантією чого є диплом і авторитет вищого навчального закладу. Такі умови можна забезпечити тільки в тому разі, якщо випускник має достатні навички самостійної роботи, вміє планувати свій робочий час і займає активну позицію щодо роботи, яку виконує. Проте в українських вищих навчальних закладах самостійна робота студента ніяким чином не регламентована, вона не має методологічного забезпечення і обґрунтування.

Україна скоротила за останні роки майже на дві третини обсяг освітніх послуг для закордонних студентів та аспірантів і відповідну кількість робочих місць для своїх викладачів. Сьогодні міжнародний ринок фахової підготовки та освіти – це ринок, який дуже швидко розвивається, на ньому відбувається жорстка конкуренція. Україна могла б зайняти на ньому своє місце завдяки наявному потенціалу, але для цього потрібні програми та проекти, яких в Україні, на жаль, на сьогоднішній день немає.

При розгляді особливостей запровадження в Україні Болонського процесу у контексті євроінтеграції, необхідно згадати про невідповідність наукових ступенів України та країн Заходу. Цей факт ускладнює мобільність наукових кадрів і стоїть на перешкоді їх ефективної співпраці.

Наступну проблему, яку не слід залишати осторонь – незавершеність адаптації національного законодавства до стандартів європейського права, а також неготовність європейських країн та ЄС до усунення міграційних перешкод для громадян України, зміни законодавства, пов'язаної із полегшенням пересування та працевлаштування студентів. Це обмеження суперечить і не дасть змоги реалізувати принцип мобільності у Болонському процесі для України.

Відсутність постійно діючих громадських структур – форумів освітян та їхньої співпраці з асоціаціями освіти та наукових досліджень Європи, викори-

стання досвіду Європейської мережі забезпечення якості у сфері вищої освіти та інформаційного обміну й забезпечення завдань і принципів Болонського процесу і освітньому середовищі України та інформування громадськості про їх переваги для української вищої освіти.

Важливим суб'єктом Болонського процесу є Міністерство освіти. Його головне завдання має полягати в розробці стратегій подальшого розвитку системи вищої освіти цілому, передачі ініціативи та відповідальності за свою долю педагогічним колективам і ректорам вишів. До того ж, жодні стандарти, типові навчальні плани та програми не повинні обмежувати свободу визначення структури та змісту освіти, форм і методів навчальної роботи у виші. Треба законодавчо гарантувати право кожному ВНЗ самостійно визначати структуру та зміст освіти, форми та методи навчальної і дослідницької роботи. Освітні стандарти можуть визначати лише рівні кваліфікації, але не зміст навчання та носити рекомендаційний характер.

Держава вже не несе відповідальності за надання робочих місць випускникам, але, як і за радянських часів контролює зміст навчання. У вигляді стандартів держава знову пропонує уніфіковані програми, які не пов'язані ні з особливостями регіонів, ні з вимогами міжнародних ринків праці. Однак, Європейська інтеграція України в сфері освіти повинна здійснюватись з врахуванням збереження і відтворення тих культурних цінностей, норм, що віками склалися в Україні, вони мають увійти до змісту освіти і стати чинниками розвитку українського суспільства.

Науковці вважають, що є два варіанти: або зберегти високу частку "браку" спеціалістів, або ліквідувати його через підвищення якості освіти студентів і підготовки кваліфікованих викладачів. Зрозуміло, що виходом для України є другий варіант. Щоб забезпечити визнання наших дипломів в Європі, Болонський процес зацікавлений саме в якісній українській освіті, яка поки значно відстає від багатьох європейських країн. Якщо цього досягнути, то виграш України від підвищення кваліфікації сотні тисяч спеціалістів в декілька разів перекине витрати від зростаючої "втечі мізків".

Кінцеве завдання Болонського процесу – добитися того, щоб роботодавці Європи довіряли дипломам, отриманих в країнах-учасницях Болонського процесу. Якщо так, то якість навчання студентів, а отже й успіхи Болонського процесу, будуть оцінювати не екзаменаційні оцінки викладачі, не рейтинги вузів, не звіти Міністерства освіти, а й найкомпетентніші експерти – роботодавці.

Висновки

Отже, в цілому в процесі реорганізації система вищої освіти України зазнала значних змін, які загалом віддзеркалюють напрям світових тенденцій у галузі освіти. Проте можливими ризиками в подальшому можуть стати

формалізм, неготовність або ж небажання вносити зміни в існуючу систему, засвоєння новітніх технологій, недостатнє фінансування з боку держави, відмінність у ментальності українського та західного суспільства. Вирішенню цих проблем, на нашу думку, може сприяти побудова нового фундаменту сучасної вищої школи, який має орієнтуватися на підставі принципів глобалізації, гуманізації, за умов швидкого зростання наукових знань й високих технологій.

Участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку з суспільством в цілому, беручи на себе роль його провідника. На цьому шляху важливо, щоб нас не спіткала небезпека. Вона в тому, аби наші перетворення не виявилися поверхневими, косметичними і не звелися лише до конференцій і обговорень. Вони мають бути такими, щоб досягти бажаної мети – надати молоді можливість, співпрацюючи з Європою, розбудувати Україну і зробити усіх нас громадянами прекрасного європейського континенту.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи (матеріали до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України. 21 березня 2008 року, м. Київ) // Вища школа. 2008. № 4. С. 91 – 111.
2. Доповідь Міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України // Освіта і управління. 2008. Т. 11. № 1. С. 6 – 19.
3. Крячко Ю.М. Українська вища освіта потребує серйозного реформування. Міркування і пропозиції у контексті підготовки нової редакції Закону України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/25.html>
4. Тимошенко З.І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі // Україна – суб’єкт європейського освітнього простору. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 5 – 19.
5. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Вища школа. 2007. № 5. С. 3 – 17.

КРАВЧЕНКО О.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра державної служби,
адміністрування та управління,
ДВНЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ

УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЮ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглянуто сутність та значення управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів країн Європейського Союзу. Визначено заходи щодо залучення контингенту з інших країн, які полягають у створення специфічних агенцій з вербування студентів з інших навчальних закладів; у здійсненні дворазового набору абітурієнтів; у наданні бюджетних місць іноземцям та грантів на навчання. Зазначено конкурентні переваги європейських університетів щодо якості освіти; умов вступу; цінової політики в галузі освіти; перспектив подальшого працевлаштування та розвитку професійної кар'єри.

Ключові слова : управління, конкурентоспроможність, вищий навчальний заклад, Європейський Союз.

В статье рассмотрено сущность и значение управления конкурентоспособностью высших учебных заведений в странах Европейского Союза. Определены мероприятия по привлечению контингента с других стран, которые заключаются в создании агентств по вербованию студентов с других учебных заведений; в осуществлении двухразового набора абитуриентов; в предоставлении бюджетных мест иностранцам и грантов на обучение. Указаны конкурентные преимущества европейских университетов, которые заключаются в качестве образования; условиях поступления; ценовой политики в области образования; перспективах дальнейшего трудоустройства и развития профессиональной карьеры.

Ключевые слова: управление, конкурентоспособность, высшее учебное заведение, Европейский Союз.

The article discusses the nature and significance of management of competitiveness of higher education institutions in the European Union . Stated that the management of higher education institutions can influence competitive positioning as a result of educational services to foreign and domestic markets, "the type and range of" educational services, the possibility of innovation in the educational process. accordance with the parameters of competitiveness in relation to higher education in the European Union stated that the technical specifications are standards, rules, regulations, legislation to obtain educational services; to economic parameters - cost of tuition and residence of a student in a particular country; to social and organizational - living conditions, conditions of social adaptation and the prospect of further employment. Identified measures to attract contingent from other countries , which include enabling agencies recruiting students from other educational institutions; in the implementation of the twice-set entrants; in the provision of budget places foreigners and training grants. Shown competitive advantages of European universities that are in the quality of education; conditions of entry; pricing policy in the field of education ; prospects for future employment and career development .

Key words: management , competitiveness, higher education institution, European Union.

Постановка проблеми. Останнім часом провідна українська молодь надає перевагу навчанню за кордоном, а саме у країнах Європейського Союзу. В Інтернет-просторі не важко знайти чимало інформації рекламного характеру щодо навчання в європейських країнах, що сприяє відтоку українських абітурієнтів до таких країн як Польща, Чехія, Болгарія, Німеччина, Франція. Для вітчизняних вишів проблема набору студентів є найбільш гострою та актуальною, але європейські внз, контингент яких складає близько 10% - 30% іноземних студентів, також стикаються з подібними проблемами. Отже, виникає питання яким чином європейські університети вирішують проблеми конкуренції в умовах мобільності студентів; складної демографічної ситуації етнічних народів країн Євросоюзу.

Аналіз останніх публікацій. До питань конкурентоспроможності вищих навчальних закладів звертається чимало вітчизняних науковців В. Базилевич, О. Босак, І. Бритченко, О. Виноградова, В. Євтушевський, А. Іванченко, Т. Литвиненко, І. Лошенко, Р. Пікус, Л. Руденко, Т. Ольшанцева, А. Старостіна,

А. Томпсон, Р. Фатхутдінов, О. Федірко, А. Шегода, А. Шендер, Й. Шумпеттер, Т. Чумаченко та ін.

Мета статті полягає у визначенні особливостей управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів у країнах Європейського Союзу.

Конкурентоспроможність університету оцінюється абітурієнтом з точки зору його положення на ринку освітніх послуг (відоме /невідоме, чи давно працює, яку частку ринку займає, які гарантії дає, який ступінь довіри в інших споживачів, які відгуки про якість його продукції).

Конкурентоспроможність – це властивість об'єкта, що характеризується ступенем реального або потенційного задоволення ним конкретної потреби порівняно з аналогічними об'єктами, що представлені на ринку [5, с. 83]. Споживач оцінює конкурентоспроможність будь-яких об'єктів з точки зору ступеня задоволення своїх потреб та рівня їх значимості (більш значимі потреби повинні бути задоволені раніше, ніж менш значимі) [2].

Отже, коли перед абітурієнтом постає вибір у якому саме з європейських університетів навчатися, то у першу чергу постає вибір у якій саме країні навчатися. Які пріоритети обирають абітурієнти у виборі університету:

- якість освіти;
- вартість освіти;
- умови вступу до університету;
- перспективи після отримання освіти.

О. Босак зазначає, що „аналізуючи узгодженість мотивації абітурієнтів та студентів у виборі ВНЗ та очікування бізнесу, слід відзначити явний дисбаланс пріоритетів. Для абітурієнтів є важливими гарантії працевлаштування у майбутньому, а працедавці при наданні таких гарантій орієнтуються, насамперед, не на отримані знання, а на комплекс соціально-психологічних характеристик індивіда. В умовах розвитку економіки знань та орієнтації на потреби замовників вищі навчальні заклади повинні відігравати важливу роль у формуванні єдиних стандартів у підготовці конкурентоспроможних спеціалістів. При цьому необхідно орієнтуватись на потреби працедавців, які визначають структуру зайнятості ринку” [1].

І. Лошенко та А. Іванченко наголошують: „при виборі ВНЗ і освітньої програми, на сьогоднішній час, споживач звертає увагу на 2 основні показники: якість освітньої програми і витрати, що пов'язані з придбанням і експлуатацією освітньої послуги. Поєднуючи ці два фактори визначається сукупний корисний ефект для споживача послуги, максимізація якого забезпечує конкурентоспроможність як ВНЗ в цілому, так і його конкретної освітньої програми” [3].

Таким чином конкурентоспроможність університету оцінюється споживачем з точки зору пріоритетності його власних потреб, які підлягають задо-

воленню. Що стосується вибору університету в країнах Європейського Союзу, то ми не можемо не зважати на конкурентоспроможність країни, де оцінюється якість життя відповідної країни та перспективи випускника на майбутню реалізацію.

Якість освіти європейських вишів не викликає сумніву, яка досягається внаслідок систематичного поліпшення матеріально-технічної бази за рахунок значного фінансування з боку держав, високими вимогами до якості викладання, орієнтацією на практичну підготовку майбутніх спеціалістів та високою відповідальністю за якість випускників.

Конкурентну позицію університету можна визначити за міжнародним рейтингом вищих навчальних закладів, що надає їм можливість закріпити свій статус лідерів в галузі освіти. Рейтингова агенція ураховує шість показників: авторитетність в галузі наукових досліджень, співвідношення іноземних студентів та викладачів, репутація серед роботодавців, індекс цитування робіт професорсько-викладацького складу в наукових журналах, а також співвідношення студентів та викладачів у навчальному закладі.

На сучасному етапі конкуренція як провідний напрям розвитку спонукає вищі навчальні заклади постійно шукати нові шляхи підвищення якості освіти та зниження ціни за навчання.

Р. Фатхутдінов зазначає, що прогнозування конкурентних переваг системи може здійснюватися на основі:

- системного аналізу конкурентних переваг та слабких боків системи;
- системного аналізу конкурентних переваг товарів, які пропонуються за стадіями їх життєвого циклу;
- системного аналізу конкурентних переваг та слабких боків конкурентів та товарів, які вони випускають;
- аналізу набору цінностей, які можуть бути перетворені в конкурентні переваги системи та її товарів;
- оцінки вартості цінностей, які здобуває система;
- розробки програми (проекту) проходження цінностей до їх втілення, отримання конкретного результату або ефекту в просторі та часі;
- аналізу можливості дотримання принципів якісного прогнозування [6, с.124]

На численних сайтах університетів ми можемо знайти детальну інформацію про матеріально-технічну базу університету, кадровий склад, досягнення в галузі освіти і науки, стратегію розвитку вищого навчального закладу, в якому студент буде знаходитись упродовж трьох та більше років.

На думку Т. Ольшанцева та И. Бритченко, до впливових методів підвищення конкурентоспроможності ВНЗ можна віднести наступні: пропаганда і контрпропаганда у відношенні конкурентів; збір інформації про конкурентів,

так звана економічна розвідка, на основі аналізу якої ВНЗ здатні змінювати свою маркетингову стратегію; протидія аналогічним діям з боку конкурентів; забезпечення підтримки своєї трудової діяльності з боку державних органів та громадськості; прийом на роботу співробітників з конкуруючого освітньої установи з метою зменшення конкурентних переваг установи-конкурента [4]. Керівництво вищих навчальних закладів має можливість впливати на конкурентоспроможність внаслідок позиціонування освітніх послуг на зовнішньому та внутрішньому ринках, „виду та асортименту” освітніх послуг, можливості впровадження нововведень в освітніх процес.

Конкурентоспроможність освітніх послуг ВНЗ є головним показником ефективності його функціонування. Для збереження позицій у конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг ВНЗ повинні користуватися сучасними методами маркетингу, що дозволить вірно оцінити положення освітньої установи відповідно до положення її конкурента на даному ринку. За таких умов конкурентоспроможність освітніх послуг автоматично буде впливати і на конкурентоспроможність ВНЗ у цілому [7].

Отже, в науковій літературі визначають такі параметри конкурентоспроможності товару: технічні, економічні, соціально-організаційні. Стосовно отримання вищої освіти у країнах Євросоюзу - до технічних параметрів належать стандарти, норми, правила, законодавчі акти щодо отримання освітніх послуг; до економічних параметрів – ціна за навчання та проживання студента в тій чи іншій країні; до соціально-організаційних – умови проживання, умови соціальної адаптації та перспективи подальшого працевлаштування.

Яким чином вирішуються проблеми виживання університету в довгостроковій перспективі та проблеми збільшення контингенту? Відповідь на це питання абсолютно очевидна: „продукт повинен постійно знаходити своїх покупців”. Отже, якщо освітні послуги по-перше: настільки цікаві своїм споживачам, що вони готові віддати свої гроші за них, і по-друге: якщо освітні послуги певного університету більш цікаві споживачу ніж освітні послуги іншого вищого навчального закладу, то можна зазначити, що саме цей університет має конкурентні переваги.

Управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів здійснюється шляхом вивчення попиту населення на освітні послуги та пропонуванням своїм споживачам такі освітні послуги, які за своїми параметрами переважають інші.

Європейські університети здійснюють певні заходи щодо залучення контингенту з інших країн, а саме:

- створення агенцій у різних країнах із вербування абітурієнтів та студентів з інших навчальних закладів, що значно впливає на свідомість людини та спрощує підготовку документів до подання до європей-

ських університетів;

- набір абітурієнтів здійснюється 2 рази на рік (Польща, Австрія);
- надання бюджетних місць іноземним студентам (Чехія, Франція, Польща, Болгарія);
- розвинута система надання грантів на навчання, за умови отримання яких студенти мають безкоштовне навчання та проживання у країнах Євросоюзу;
- розвинута система надання освітніх послуг за дистанційною формою навчання.

Таким чином, вважаємо, що вищі навчальні заклади країн Євросоюзу мають наступні конкурентні переваги порівняно з вітчизняними:

- розвинута система довузівської підготовки (особливо у тих країнах, де не прості умови вступу);
- нескладні умови вступу, тобто відсутність будь-яких вступних випробувань – достатньо подати атестат про середню освіту (Польща, Чехія, Болгарія, Іспанія);
- необов'язкове знання мови країни на момент вступу до університету (Польща, Чехія, Іспанія);
- поряд із державною мовою, є можливість отримати освіту англійською мовою;
- не висока вартість навчання (Польща, Болгарія, Іспанія, Німеччина, Франція, де вартість навчання складає від 100 до 500 євро за семестр);
- отримання якісної освіти, що передбачає після закінчення ВНЗ студенти отримують Європейський диплом, який є дійсним у країнах Євросоюзу, в Україні, в Росії та інших державах колишнього Радянського Союзу;
- гнучкі терміни отримання освіти (наприклад ступінь бакалавра можна отримати від 2 до 6 років, залежить від інтенсивності навчання, яку обирає сам студент);
- розвинута система тьюторства, яка допомагає студенту планувати свій навчальний процес та особистий розвиток;
- надання можливості студентам працювати під час навчання, що значно сприяє практичній підготовці майбутніх спеціалістів та адаптації у країнах Євросоюзу;
- широкий спектр щодо подальших перспектив випускника (можливість залишитися в Європі, отримати високооплачувану роботу, можливість отримати ліцензію на медичну або адвокатську практику для випускників медичних та юридичних факультетів);
- під час навчання та після закінчення ВНЗ студенти мають можливість

брати участь у багатьох міжнародних програмах з обміну студентами, підвищувати свою кваліфікацію у країнах Євросоюзу. Кожен із навчальних закладів у рамках програм обміну студентами співпрацює з ВНЗ Англії, Швеції, Німеччини, Іспанії, Бельгії, Ірландії, Люксембургу, Франції та інших країн, а також США, Австралії, Канади, Китаю;

- при кожному вищому навчальному закладі функціонує Центр праці та кар'єри, куди може звернутись кожен студент. Центр допомагає з працевлаштуванням, готує до співбесіди з майбутнім працедавцем, надає пропозиції щодо місць проходження студентської практики;
- широкий вибір державних та приватних вищих навчальних закладів.

Університети Великобританії, Італії та Німеччини мають найбільш складні умови вступу. Лідером високої вартості за навчання є Великобританія, проте вищі навчальні заклади Польщі, Франції, Німеччини відзначаються низькою вартістю за навчання.

Недоліки європейської освіти:

- не обов'язкове відвідування лекцій, що послаблює дисципліну студентів;
- система переведення на наступний курс з академічними заборгованостями, при якій студенти сприймають як необов'язковість складання іспитів.

Підсумовуючи вищесказане, маємо зазначити, що європейські університети мають конкурентні переваги порівняно з вітчизняними щодо якості освіти; умов вступу; цінової політики в галузі освіти; наявності численних грантів на навчання; перспектив подальшого працевлаштування та розвитку професійної кар'єри.

Список використаних джерел:

1. Босак О. Фактори конкурентоспроможності вищих навчальних закладів в системі формування економіки знань / О. Босак [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fspace.nbuv.gov.ua%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456> 2. Википедія [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki> 3. Лошенко І. Р., Іванченко А. Інструменти формування конкурентоспроможності ВНЗ/ І. Р. Лошенко, А. Іванченко [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://intkonf.org/ktn-loshenyuk-ir-ivanchenko-a-instrumenti-formuvannya-konkurentospromozhnosti-vnz/> 4. Ольшанцева Т. О., Бритченко И. Г. Методи підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://www.confcontact.com/20130214_econ/2_olshantseva.htm

5. Тарнавська Т.Н. Стратегічний маркетинг: практикум. навч. посіб./ Н. Тарнавська, О. Напора – К.: Кондор, 2008. – 287 с. 6. Фатхутдинов Р. А. Стратегический менеджмент: учебн. – 7-е изд., испр. и доп. / Р.А.Фатхутдинов - М.,: Дело, 2005. – 448 с. 7. Чумаченко Т. Н. Про питання конкурентоспроможності вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/management-and-marketing-311/marketing-research-311/8089-pro-power-konkurentospromozhnost-vischih-navchalnih-zakladv>]

ЛАПЧЕНКО І.О.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології і
педагогіки, Національний
педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ У СВІТЛІ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»

У статті представлено аналіз понять «компетентність», «результати навчання», «вища освіта» та «освітня діяльність», визначено особливості їх взаємозв'язку. Розглянуто проблеми інструментів моніторингу якості вищої освіти та освітньої діяльності на основі реалізації державного стандарту підготовки спеціаліста.

Ключові слова: компетентність, результати навчання, вища освіта, освітня діяльність, державний стандарт підготовки спеціаліста.

В статье проанализированы понятия «компетентность», «результаты обучения», «высшее образование», «образовательная деятельность», определены особенности их взаимосвязи. Рассмотрена проблема инструментов мониторинга качества высшего образования и образовательной деятельности на основе реализации государственного стандарта подготовки специалиста.

Ключевые слова: компетентность, результаты обучения, высшее образование, образовательная деятельность, государственный стандарт подготовки специалистов.

The article analyzes the concepts of «competence», «learning outcomes», «higher education», «educational activities», defined features of their relationship. The problem of monitoring tools of quality in higher education and educational activities based on the implementation of the state standard of training.

Key words: competence, learning outcomes, higher education, educational activities, national standard of training.

Актуальність проблеми. Систему освіти в європейських країнах називають ефективною, якщо її результатом виступає компетентна особистість, яка не лише володіє знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно наявних умов, застосовуючи свої знання і відповідаючи за результати діяльності.

Сучасний стан розвитку України потребує обов'язкового перегляду вимог до випускника вищої школи й внесення відповідних змін у зміст і технології його підготовки, що знайшло чітке відображення у новому Законі України «Про вищу освіту» [3]. Це, в свою чергу, передбачає розробку або корегування державних стандартів освітньої діяльності та вищої освіти, що тісно пов'язано з рухом України в європейську інтеграцію.

Аналіз наукових досліджень. Теоретичний аналіз показав, що серед науковців не існує єдиної думки щодо змісту поняття компетентності та її зв'язку з результатами навчання відповідно до стандартів вищої освіти (І. Агапов, А. Андреев, С. Архангельський, В. Безрукова, В. Демін, Ю. Жуков, І. Зимняя, І. Кондаков, В. Краєвський, В. Местечкін, Л. Петровська, П. Растяніков, О. Хуторської, С. Шишов та ін.).

Словник іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією; той, що знає, обізнаний в певній галузі, а «компетенція» – коло повноважень будь-якого органа або посадової особи; коло питань, в яких особа володіє знаннями і досвідом. Аналіз семантики цих понять в різних мовах показав, що *Cotpetens* (лат.) означає відповідний, здатний; *Cotpetence* (англ.) – здатність; *die Kotpetenz* (нім.) – здатність до дії, уміння використовувати знання в практичній діяльності; *компетентний* (укр., рос.) – обізнаний, поінформований, авторитетний в певній галузі. Отже, компетентність і компетенція є взаємообумовленими, але нетотожними поняттями.

Враховуючи, що предметом нашого аналізу виступає компетентність спеціаліста, цікаво, яке тлумачення дають економісти. В економічному словнику дане поняття визначається як 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дають можливість висловлювати судження про щось. Це галузь повноважень установи або особи, коло питань, в яких вони володіють знаннями і досвідом. «Компетентний» – обізнаний в певній галузі, уповноважений приймати рішення та діяти відповідно з ним.

Узагальнюючи вказане, можна визначити компетентність як володіння знаннями, які дозволяють висловлювати авторитетну думку, обізнаність у певній галузі. Відповідно, компетентною є особа освічена, здатна приймати рішення та діяти. Така трактовка суттєвих характеристик компетентності стало базовою в багатьох теоретичних і прикладних психологічних дослідженнях та педагогічних теоріях.

У педагогіці, психології та акмеології проведені теоретичні та прикладні

дослідження різних видів компетентності – професійної, соціальної, психологічної, комунікативної, конфліктологічної, соціально-психологічної, культурологічної. Виявлені їхні суттєві характеристики, особливості організації педагогічного процесу з метою їх формування, структура та умови розвитку, однак проблема ще далека до свого кінцевого розв'язання. Зокрема, недостатньо досліджені механізми формування та розвитку, логічні зв'язки між різними видами компетентності в контексті фахової підготовки випускника вищої школи. Крім того, важливим аспектом є не лише визначення переліку компетентностей, а й окреслення методів, засобів, інструментарію вимірювання рівня їх сформованості.

Виокремлення аспектів проблеми, які ще недостатньо вивчені. Наведені визначення обумовлюють необхідність проаналізувати зміст базових термінів, з чим пов'язана проблема вимірювання компетентності випускника загальноосвітнього та вищого навчального закладу.

Постановка мети статті. Мета даної статті полягає у розкритті сутності поняття «компетентність» та проблеми вимірювання компетентності випускника ВНЗ у світлі Закону України «Про вищу освіту».

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз демонструє відмінності у розумінні компетенції та компетентності фахівця, що має бути враховано в процесі моніторингу. Якщо компетенція – це знання і уміння в певній галузі науки, техніки, культури, то компетентність – реальна демонстрація цих знань та умінь у відповідній роботі (С. Архангельський [1]). З таким же трактуванням пов'язана й позиція О. Іванової, яка у компетенцію включає сукупність взаємозалежних властивостей особистості, до яких відносяться знання, уміння, навички, способи діяльності, що стосується певного кола інтересів й процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності. Компетентність в такому контексті означає володіння відповідною компетенцією, тому бути компетентна в своїй справі – це обізнана, авторитетна, повноважна і здатна особистість [5]. Влучно визначає дане поняття І. Кондаков, який вважає, що його слід трактувати як вищий рівень майстерності не стільки в контексті виконання, скільки в розумінні організації і системного розв'язання проблем, пов'язаних з діяльністю, уміння ставити конкретні завдання і здатність організовувати їх вирішення відповідно до виду діяльності, в якому даний спеціаліст є компетентним [6].

Отже, компетентність включає не лише знання, уміння і навички, а й особистісну складову. Так, І. Зимня трактує її як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, який базується на знаннях [4]. При цьому вчена ділить компетентності на три основні групи: компетентності, що характеризують особистість як суб'єкта діяльності; компетентності, які відносяться до взаємодії особи з іншими людьми; компетентності, що виявляються у людській діяльності в усіх її проявах. Ці компетентності, репрезентуючись у поведінці та діяльності людини, стають її особи-

стісними якостями і характеризують її регуляторні процеси, досвід, мотиваційні та смислові ставлення.

Ю. Жуков, Л. Петровська і П. Растяніков визначають компетентність як багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру. Це складна система внутрішніх психологічних складових і особливостей спеціаліста, яка включає знання і уміння, а також інтегративну відповідність особистості вирішуваним завданням, результативність та успіх у проблемних ситуаціях [2, с. 39].

Узагальнюючи наведене вище, можна констатувати, що компетентність як характеристика спеціаліста включає знання, уміння, способи діяльності, здатність розв'язувати конкретні завдання відповідно до умов. І саме компетентність випускника має бути об'єктом моніторингу якості вищої освіти та освітньої діяльності навчального закладу.

В галузевому стандарті вищої освіти серед основних термінів представлено компетентність як необхідний обсяг і рівень знань та досвід в певному виді діяльності. При цьому спеціальні види компетентності відрізняються за змістом, а також за зв'язком з особливостями професійної діяльності. Професійна компетентність в даному розумінні означає високий рівень спеціальних професійних знань і оволодіння різними сферами професійної діяльності, глибоке розуміння нагальних професійних проблем, ділову надійність та здатність успішно вирішувати широке коло професійних завдань. Крім того, професійна компетентність пов'язана перш за все з професійною ерудицією та професійним досвідом, які набуваються в процесі фахової підготовки та практичної діяльності.

Закон України «Про вищу освіту» дає таке визначення компетентності: це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [3, с. 4]. Таким чином, проведена науковцями та практиками дискусія нібито набула завершеності.

Однак поставлені нові запитання, які стосуються проблеми вимірювання рівня компетентності випускника вищого навчального закладу. Вказаний закон чітко зазначає, що саме слід вимірювати – результати навчання. Це «сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» [3, с. 5].

Тривалий час у вітчизняній освіті результат навчання визначався в умовах усного екзамену, що часто призводило до суб'єктивізму в оцінюванні. Зміни сучасного суспільства загострили проблему якості підготовки фахівця

через визначення рівня сформованості результату його навчання.

В Законі розмежовуються освітня діяльність та вища освіта і, відповідно, це передбачає розведення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. При цьому освітня діяльність – це «діяльність вищих навчальних закладів, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб» [3, с. 5]. Вища освіта – «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [3, с. 3]. Вказані поняття та їх розведення звертає увагу і педагогів, і студентів на те, що створюються передумови для забезпечення самостійної участі особистості в процесі набуття нею професійної компетентності та її успішне включення у трудову діяльність. Іншими словами, студент сам несе відповідальність за рівень своєї професійної компетентності.

Стає зрозумілим створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, яке разом з вищими навчальними закладами утворює систему забезпечення якості вищої освіти в Україні. Проте залишається не вирішеним питання засобів вимірювання компетентності спеціаліста в контексті визначення якості його вищої освіти або якості освітньої діяльності ВНЗ.

Тестування виступає об'єктивним, централізованим, формалізованим засобом вимірювання, який дає можливість визначити основні параметри якісного та кількісного стану навченості особистості. Але що і як вимірювати, коли йдеться про особистісну готовність до організації та виконання власної трудової діяльності, про компетентність як інтегровану якість?

Відомо, що зовнішнє незалежне оцінювання, яке проходять абітурієнти вищих навчальних закладів, визначає рівень володіння знаннями, а державна атестація випускників вищих навчальних закладів має перевіряти рівень їхньої компетентності. Це означає, що протягом навчання у ВНЗ має бути організований процес набуття професійної компетентності, яку відповідним чином необхідно перевіряти. Якщо компетентність являє собою особистісну якість, то чи можна сформувати її протягом навчання лише у вищому навчальному закладі? Ні. Тому йдеться і про формування загальноосвітніх компетентностей випускників шкіл.

Аналіз тестових завдань з фахових дисциплін на різних етапах навчання також показав, що на перших курсах перевіряються переважно знання студентів і поступово здійснюється перехід на моніторинг сформованих професійних умінь. Однак уміння досить складно перевіряти за допомогою тестування. Випускник спеціальності «Практична психологія» повинен уміти прове-

сти психодіагностику клієнта з означеного запиту, індивідуальну та групову консультацію, розробити психокорекційну програму для конкретного клієнтського випадку. Це досить конкретні знання, уміння, навички та способи мислення, які потребують чіткої процедури вимірювання.

Розв'язати наявну суперечливість можна на основі державного стандарту підготовки фахівця, а саме: освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) і освітньо-професійної підготовки (ОПП). В них чітко визначаються уміння, якими мають володіти спеціалісти, та типові завдання, в процесі вирішення яких ці уміння формуються і, відповідно, перевіряються. Основними видами умінь, які мають бути сформовані у випускника вищої школи, є предметно-практичне, предметно-розумове, знаково-практичне і знаково-розумове уміння. Існують три рівні сформованості цих умінь: уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї; уміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації; уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички.

У Стандарті чітко називаються три класи завдань як ознаки рівня їх складності у діяльності – стереотипні, діагностичні, евристичні. При цьому стереотипні передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором добре відомих, раніше відібраних складних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Діагностичні задачі репрезентують діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання рішення по застосуванню відповідних операцій і потребує використання значних масивів оперативної та раніше засвоєної інформації. Евристичні задачі відображають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішень і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації.

За умови вирішення описаних класів завдань можна встановити рівень сформованості необхідних умінь. Це, на нашу думку, й створює підґрунтя для розробки тестових завдань з метою визначення сформованості умінь як складових компетентності. Враховуючи це, розробкою тестових завдань з метою моніторингу якості освіти на будь-якому етапі навчання у вищій школі має займатися не кожний окремих викладач по своїй дисципліні, а професорсько-викладацький колектив. Спільними зусиллями визначається перелік умінь, якими має оволодіти студент після засвоєння кожного навчального курсу, та зміст завдань, розв'язання яких забезпечить встановлення рівня сформованості умінь як складової компетентності.

Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» поставив ще одне завдання перед освітянами – це оновлення старих та створення нових Стандартів вищої освіти та освітньої діяльності, які визначають сукупність

вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів в межах кожної спеціальності. Це передбачає створення єдиних вимог та умов для формування професійної компетентності випускника певної спеціальності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У Законі України компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Вказані властивості спрямовані на забезпечення самостійної участі особистості в процесі набуття професійної компетентності та її успішне включення у трудову діяльність. Проблема вимірювання компетентності випускника ВНЗ залишається актуальною у зв'язку з необхідністю розроблення методів та засобів, адекватних змісту цієї дефініції, через чітко сформульовані результати навчання, які трактуються як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Список використаних джерел:

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Жуков Ю.М. Проблема диагностики социально-психологической компетентности (в педагогическом общении) / Ю.М. Жуков, Л.А.Петровская, П.В. Растяников // Активные методы обучения педагогическому общению: Сб. научн. трудов / отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1987. – С.38 – 65.
3. Закон України «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»: чинне законодавство станом на 06 вересня 2014 року: (Відповідає офіц. текстові) – К.: Алерта, 2014. – 96 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003. – №5. – С. 34 – 42.
5. Иванова Е. В. Информационная компетентность учителя в современной школе / Иванова Е. В. – [Электронный ресурс]. – «Письма в Emissia. Offline: электронный научно-педагогический журнал», 2003. – Режим доступа: <http://www.emissia.50g.com/offline/a922.htm>.
6. Кондаков И.М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И.М.Кондаков // Психологический журнал – 1998. – Т. 19. – С.135 – 143.

ЛЕНІВ З.П.,

кандидат педагогічних наук,
в.о. декана факультету
педагогічної освіти,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
м. Львів

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розкрито сутність передумов формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ у сучасних умовах в Україні на основі понять «інноваційна культура», «інноваційний простір» та «інноваційний клімат». Виокремлено інноваційне середовище як сукупність відповідних організаційних умов, інноваційного мислення, інституційності та моніторингових процесів. Приділено значну увагу розгляду питань, що наповнюють інноваційну місію та інноваційний потенціал ВНЗ.

Ключові слова: інноваційна місія, інноваційний потенціал, інноваційна культура, інноваційний простір, інноваційний клімат.

В статье раскрыта суть предпосылок формирования инновационной образовательной среды вуза в современных условиях в Украине на основе понятий «инновационная культура», «инновационное пространство» и «инновационный климат». Инновационная среда определена как совокупность соответствующих организационных условий, инновационного мышления, институциональности и мониторинговых процессов. Значительное внимание уделено рассмотрению вопросов, наполняющих инновационную миссию и инновационный потенциал вуза.

Ключевые слова: инновационная миссия, инновационный потенциал, инновационная культура, инновационное пространство, инновационный климат.

The article deals with core prerequisites for the formation of the innovative educational environment at a higher educational institu-

tion under current conditions in Ukraine, based on the concepts of "innovation-oriented culture", "innovation space" and "innovative climate". Innovative environment is determined as a set of appropriate organisational conditions, innovative thinking, institutionality and monitoring processes. Much attention is paid to the consideration of issues that pervade the innovative mission and innovation potential of higher educational institutions (universities).

Key words: *innovative mission, innovation potential, innovation-oriented culture, innovation space, innovative climate.*

У сучасних умовах підвищуються вимоги держави і суспільства до якості освіти, кардинально оновлюються технології навчання, змінюються організаційні та економічні умови діяльності вищих навчальних закладів, загострюється боротьба на ринку освітніх послуг. Реагуючи на динаміку зовнішнього середовища і враховуючи внутрішню потребу вдосконалюватися, вищі навчальні заклади реалізують свою соціальну місію за допомогою здійснення інноваційної діяльності.

Методологічною основою проблеми формування інноваційного освітнього середовища є напрацюванням науковців, які торкаються проблем інноваційного простору (В.Сафонова), інноваційної культури (І.Немцева), інноваційного клімату (І.Клімова) [4].

Хоча інноваційні процеси в педагогіці дослідженні достатньо глибоко й комплексно, ставимо собі за мету зробити спробу визначення передумов формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ на сучасному етапі розбудови національної інноваційної системи України, що є актуальним з огляду на прийняття нового Закону Про вищу освіту.

Програма Президента України 2020 передбачає в розділі «Гордість» низку реформ, зокрема реформу освіти, а також програму розвитку інновацій. Нині освіта без інновацій є неможливою.

У контексті освітніх процесів і систем середовище розглядається як спеціально створена система умов організації, спрямованих на формування якісних змін у освіті.

Освітнє середовище ВНЗ, за свідченням Л. Мардахасєва, – це спеціально організований простір, територія, навчання людини, групи, що відрізняється своїм соціокультурним кліматом, професорсько-викладацьким складом, специфікою професійної підготовки і складом навчальних груп, педагогічними технологіями навчання.

Інноваційне середовище ВНЗ є сукупністю організації відповідних умов, створених для реалізації соціально-педагогічної ініціативи й пошуку. Виникнення інноваційного середовища як новоутворення педагогічної науки є

результатом існуючих протиріч між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу. Інноваційне середовище вирізняється сутнісними ознаками, які потребують наукового узагальнення.

Л. Ващенко зазначає, що інноваційне середовище як системне утворення має власну організаційно-функціональну структуру [1]. Основними складовими інноваційного середовища є: стратегія розвитку ВНЗ, тактика формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення розвитку інноваційного середовища (операційні управлінські технології), прогнозування розвитку освіти та науки. Кожен із елементів структури наповнює інноваційне середовище своєю характерною спрямованістю змін. Взаємодіючи між собою, вони утворюють єдине інноваційне тло, яке виступає основою розвитку професійної компетентності фахівців та освіти загалом.

Інноваційне освітнє середовище – це внутрішній і зовнішній духовно-матеріальний простір ВНЗ, що створює відповідний йому дух (культ генерації інновацій, культ науки та навчання, співпраця), який сприяє розвитку корпоративної культури педагогів-новаторів, діяльність котрих спрямована на якісну професійну підготовку майбутніх фахівців і набуття ними базових професійних і соціальних компетенцій на основі розвитку їх творчих здібностей і формування особистісного досвіду інноваційної діяльності.

Створення інноваційного освітнього середовища, як зазначає В. Делія, забезпечується співпрацею та співтворчістю викладачів і студентів – основного напрямку забезпечення інноваційної траєкторії навчання, тобто головним суб'єктом що організовує освітнє середовище ВНЗ, є сам ВНЗ.

Тільки педагог, який формувався в інноваційному середовищі спроможний належно впроваджувати інновації в практичній діяльності, й таким чином реалізувати принцип середовищного підходу.

Інноваційне середовище це певна морально-психологічна установка, що підкріплюється комплексом заходів організаційного, методологічного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес (В.Сластьонін, Л.Вікторова, І.Найдьонов).

За твердженням більшості науковців термін «інновація» необхідно закріпити тільки за радикальною новизною, нововведеннями, за всім нестандартним, неklasичним [2,3,6].

Базовим критерієм, що визначає результативність процесу створення та використання інновацій у ВНЗ, є його інноваційний потенціал, що характеризує здатність вищого навчального закладу до здійснення процесів нововведень.

Інноваційний потенціал ВНЗ визначають три групи показників: показники якості освітніх послуг, 2) показники збалансованості інфраструктури ВНЗ і 3) показники результатів інноваційного розвитку вищого навчального закладу

(соціальні, економічні, екологічні і т. ін.) [6].

Стан інноваційного потенціалу ВНЗ багато в чому залежить від інноваційного клімату, характеристики якого часто є вирішальними для реалізації інноваційних цілей. У зв'язку з цим у статті враховано результати наукових досліджень таких учених, як В. Адольф, А. Бірюков, М. Волинська, Н. Ільїна, В. Нечаєв, Н. Ладигеєв, В. Лазарєв, Н. Лапін, Б. Мартиросян, Г. Бекер, Є. Брукінг, Дж. Коулман та ін.

Незважаючи на різноманітність визначень, інноваційний клімат зазвичай трактується як сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, від яких залежить здатність ВНЗ успішно здійснювати інноваційну діяльність.

Вищі навчальні заклади в цьому контексті здійснюють фактично три різні функції: генерування інновацій, продукування інновацій, забезпечення умов для поширення інновацій [2,3,5].

Як зазначає Г.Клімова, діяльність кожного ВНЗ передбачає поєднання трьох основних напрямів: «освіта», «наука» і «продукування новацій». Безумовно, що між цими напрямками існує певна залежність та взаємозумовленість, яка формує цілісну систему причинно-наслідкових зв'язків. Так, рівень «наука» значною мірою детермінується рівнем «освіта», який сформувався в цьому вищому навчальному закладі. Це пояснюється тим, що висока «концентрація» науково-педагогічних працівників, а також наявне організаційне, інституційне та інформаційне забезпечення створюють всі необхідні умови для активної та ефективної наукової діяльності ВНЗ. З іншого боку, своєрідним кількісним показником результативності науково-дослідної роботи, яка здійснюється в вищому навчальному закладі, виступає третій напрям його діяльності – «продукування новацій». Тобто рівень «якості науки», який досягнуто в тому чи іншому ВНЗ, детермінує рівень напрямку «продукування новацій». При цьому слід зауважити, що рівень напрямку «продукування новацій» характеризується як кількісними характеристиками (кількість завершених розробок, виготовлених експериментальних і дослідних зразків, отриманих свідоцтв на винаходи, ліцензій, патентів тощо), так і якісними: кожне нововведення характеризується рівнем його інноваційності.

Дотримуючись такого підходу, можна зробити деякі висновки: необхідною умовою формування інноваційного клімату вищого навчального закладу є виражена наявність у його діяльності трьох складових: «освіта», «наука» і «продукування новацій». Достатньою умовою створення інноваційного клімату ВНЗ є збалансованість та активна взаємодія зазначених складових, необхідний рівень яких визначається наявністю стійкої системи вертикальних активних зв'язків між ними [4].

До зовнішнього інноваційного клімату належить політика держави у сфері законодавства та податкової системи, попит виробництва і бізнесу на

продукти інноваційної діяльності ВНЗ. Важливим елементом зовнішнього інноваційного клімату у ВНЗ є також якість підготовки студентів, оскільки від нього залежить успішність реалізації інноваційних освітніх програм у вищих навчальних закладах, рейтинг закладу.

Важливою складовою внутрішнього інноваційного клімату виступає наявність ініціативних висококваліфікованих працівників, здатних генерувати і впроваджувати нові ідеї, а також грамотних керівників, готових адекватно сприймати необхідність змін і здатних здійснювати організаційні та управлінські інновації у ВНЗ.

Традиційно інноваційну діяльність визначають як сукупність наукових, технологічних, організаційних, фінансових та комерційних заходів, включаючи інвестиції у нові знання, які спрямовані на одержання технологічно нових або поліпшених існуючих продуктів чи процесів.

Науково-дослідна діяльність в умовах вищої школи має свою специфіку, яка обумовлена основним видом діяльності ВНЗ – освітнім. Отже, інноваційна діяльність ВНЗ також має свою специфіку: серед перелічених вище складових з'являється ще одна – освітня. Саме у сукупності елементів, що містять як компонент освітню діяльність, бачиться природна можливість забезпечення конкурентної переваги вищої школи у сфері інноваційної діяльності. Посилую такі позиції тенденція розвитку ринку послуг, зокрема освітніх.

Сьогодні діяльність вищих навчальних закладів як освітніх центрів і центрів фундаментальних та прикладних досліджень одержує логічне продовження, охоплюючи створення, освоєння і поширення інновацій. ВНЗ, які є споживачами й виробниками знань, стають усе більш інноваційно-активними суб'єктами. Це торкнулося передусім традиційних напрямків, пов'язаних з наданням освітніх послуг (підготовкою і перепідготовкою кадрів, постійним підвищенням їх кваліфікації), а також надання науково-інноваційних послуг (науково-методичних, інформаційних, маркетингових, консалтинг, інжиніринг).

В Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» визначено, що інноваційна культура — складова інноваційного потенціалу, яка характеризує рівень освітньої, загальнокультурної та соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах.

Проблемі формування та розвитку інноваційної культури присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як: О. Антипіна, О. Андрійчук, Д. Белл, Т. Боголіб, О. Богорощ, І. Буднікевич, В. Іноземцев, І. Гагауз, Г. Захарчин, Д. Коуз, В. Латішев, Е. Лісіна, Л. Любомудрова, Є. Мазур, Ф. Михайлов, Д. Норт, Л. Семів, О. Уільямсон, Л. Холодкова, Е. Шейн, А. Чухно.

Більшість вчених схилиються до розуміння інноваційної культури як соціального феномену, – готовності та здатності суспільства до інновацій у всіх її проявах: в управлінні, освіті, виробництві, законодавстві, інструменту взаємодії особистості з новими компетенціями (знаннями, навиками, вміннями).

У дослідженнях зарубіжних науковців У. Кінгстона, К. Ангеловські, Л. Холодкової та ін. розглядаються питання управління інноваційними процесами та досліджуються джерела інновацій в галузі освіти.

Будь-який з елементів інноваційної моделі сучасного ВНЗ – система продукування наукових знань та інновацій, система освіти та підвищення кваліфікації, система комерціалізації наукових знань та інновацій, система використання інновацій, система управління і регулювання інноваційним розвитком – вимагає нових підходів як до працівника, так і до організаційної культури в цілому.

Інноваційність визначається не тільки за часткою інноваційної продукції, а й за ступенем розвитку елементів інноваційної культури – інноваційна місія ВНЗ, інноваційні цілі, підтримка змін у всіх підсистемах управління, стимулювання безперервної освіти працівників, стимулювання нововведень, система заохочення творчості тощо.

Інноваційна культура розширює можливості ВНЗ, як і будь-якої іншої організації, в усіх сферах діяльності: в науковій сфері – активізація науково-технічної творчості та креативності, зростання чисельності прикладних досліджень; в економічній сфері – підвищення ефективності впровадження нових технологій та винаходів; у сфері управління – зниження бюрократичних тенденцій при функціонуванні інноваційних підрозділів чи структур; у навчальній діяльності – сприяння розкриттю інноваційного потенціалу особистості та його реалізації; в організаційній культурі – оптимізація співвідношення між традиціями та оновленням, різними типами та видами культур, ліквідація бар'єрів академічної умовності для наукових дискусій і вільних комунікацій; освітньо-виховна – розробка механізму формування конструктивного ставлення до ВНЗ як до особливо значущої особистої та суспільної цінності, формування основ для здорової конкуренції в різних сферах діяльності.

Інноваційна місія дозволяє визначити основні принципи інноваційної діяльності:

- єдність навчального, наукового й інноваційного процесів в університеті та його зв'язок з економікою і соціальною сферою регіону й країни загалом;
- наявність ефективної системи управління інноваціями, включаючи комерціалізацію навчальної, наукової й інноваційної продукції, як частини загальної системи управління ВНЗ;
- інтеграція з установами освіти й науки, підприємствами регіону для

розв'язання стратегічних завдань розвитку інноваційного середовища та економіки регіону загалом;

- залучення в інноваційний процес переважної більшості викладачів, співробітників, аспірантів, студентів.

Відповідно до принципів визначаються цілі інноваційної діяльності:

- створення і просування наукомістких продуктів і послуг, якість яких відповідає вимогам вітчизняних і міжнародних стандартів та встановленим вимогам споживачів;
- розвиток наукового потенціалу за рахунок залучення та ефективного використання зовнішніх і внутрішніх інвестицій;
- формування ринку наукомістких розробок і технологій у територіальному й галузевому напрямках, створення умов для підприємництва та комерціалізації розроблених науково-технічних і освітніх продуктів;
- одержання стабільного доходу від інноваційної діяльності;
- формування і розвиток інноваційного циклу ВНЗ в освітній та науково-технічній сферах на базі інтеграції освітнього, наукового, науково-технічного й інноваційного процесів;
- залучення співробітників і студентів в інноваційний процес, проведення політики, спрямованої на підвищення якості життя співробітників і студентів.

У наш час існують різні точки зору у визначенні поняття «інноваційний потенціал». У більшості робіт відзначається важливість дослідження проблем оцінки потенціалу і вказується на значні відмінності у визначенні його сутності, складу та співвідношення з іншими категоріями.

Інноваційний потенціал вищого навчального закладу – це сукупність його ресурсів, рівень розвитку яких достатній для здійснення ефективної інноваційної діяльності. Інноваційний потенціал ВНЗ включає в себе як невикористані, передбачувані (приховані) можливості ресурсів, які можуть бути приведені в дію для реалізації інноваційної стратегії, так і організаційний та інституційний механізми (інноваційні агентства, технологічні, наукові, ресурсні, інформаційні, профорієнтаційні центри тощо), що забезпечують інноваційну діяльність.

Таким чином, інноваційний потенціал вищого навчального закладу – це найбільш узагальнене визначення реальних можливостей закладу до зміни, поліпшення, прогресу на основі трансформації наявних збалансованих ресурсів у новий якісний стан.

У структурі інноваційного потенціалу вищого навчального закладу необхідно виділити такі складові, які в сукупності дозволяють забезпечити сприйняття й реалізацію новацій, тобто одержання інновацій:

1. інституційна (рівень розвитку ринкових ВНЗ);

2.інфраструктурна (забезпеченість вищої школи необхідною для проходження новацією усіх етапів інноваційного циклу інфраструктурою);

3.кадрова (освітній рівень трудових ресурсів, до якого також входить рівень інноваційної культури ступінь сприйнятливості новачій персоналом);

4.інвестиційна (ефективність здійснення інвестицій в інноваційні проекти);

5.медійна (досягнутий рівень науково-технічного та медіа-освітнього розвитку, наявність науково-технічної бази яка може рекламувати ВНЗ у засобах мас-медіа);

6.системна (умови внутрішнього і зовнішнього середовища, що відображають взаємодію інноваційного потенціалу з іншими підсистемами загально-го потенціалу ВНЗ).

Під час оцінки відповідності інноваційного потенціалу вищої школи потребам ринку необхідно проаналізувати, наскільки затребувані фахівці, яких випускають ВНЗ.

В. Сафонова зазначає, що зниженню інноваційного потенціалу вищої школи сприяють такі чинники:

- низька інвестиційна й інноваційна активність в освоєнні нових науко-містких технологій, відсутність навичок комерціалізації науково-технічних розробок;
- зниження престижу науки, старіння наукових і науково-педагогічних кадрів;
- відтік кваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів у комерційні структури і за кордон;
- погіршення матеріально-технічної бази освіти й науки та ін.

Ефективність розвитку інноваційного середовища в ВНЗ досягається за умови розробки та впровадження механізмів вивчення продуктивності інноваційних процесів. Відповідно до теорії управління, а також логіки розгортання інноваційних процесів вивчення продуктивності відбувається на основі показників «життєвого циклу нововведень», а також факторно-критеріальних параметрів інноваційного середовища. Доцільними механізмами відслідковування такої продуктивності є контроль і оцінка, тобто моніторинг.

Моніторинг має особливі важелі у визначенні продуктивності інноваційних процесів, зокрема й інноваційного середовища, загалом. Насамперед тому, що дає можливість регулювати та координувати етапи впровадження педагогічного нововведення, тобто керувати ним. При цьому важливо зазначити, що сама по собі оцінка виступає лише фактом, інформацією про щось. Така оцінка не забезпечує сенсу впровадженій ідеї. Свою вагомість вона набуває у співвідношенні до іншої оцінки, скажімо, передньої чи ідеальної, або оцінки, отриманої в межах реалізованої ідеї в інших умовах. Тому обов'язко-

вим для оцінювання ефективності інноваційного процесу є використання системи оцінки у межах конкретної програми (проекту), а також у порівнянні оцінок.

Система моніторингу інноваційного процесу передує самому процесу впровадження нововведення. Оскільки визначення результату вимагає оцінки реального стану об'єкта, що підлягає зміні, виявленні співвідношення між реальним і запрограмованим. У такий спосіб аналізуються можливості еволюції об'єкта як у контексті програми (проекту), так і з урахуванням тенденцій розвитку системи освіти [1,7].

Отже, моніторинг є одним із механізмів у вивченні продуктивності інноваційного процесу, іншим механізмом є контроль. Якщо оцінювання дає можливість «скласти уявлення, зробити висновок про що-небудь, визначити суть, характер, значення, роль чогось», контроль «передбачає перевірку, облік діяльності, нагляд за чимось», що часто суперечить інноваційному мисленню.

Інноваційна діяльність повинна бути спрямована на істотне підвищення якості вищої освіти, створення нових інтелектуальних наукоємних освітніх технологій, підручників і навчального обладнання, розвиток нових джерел фінансування ВНЗ, удосконалення мотивацій підвищення професійного рівня професорсько-викладацького складу, створення інноваційної інфраструктури та забезпечення її життєдіяльності.

Основними передумовами формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ є: збалансоване законодавство, людський ресурс (творче мислення, співпраця, співтворчість, співпошук, лідерство), медійність, якісне управління, університетський менеджмент, міжнародна співпраця і основне – моніторинг цих процесів.

Таким чином, нагромаджений інтелектуальний потенціал, відповідна нормативно-законодавча база та інституційна основа лягають в основу формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006.
2. Владимиров А.И. Об инновационной деятельности вуза : монография/ А.И. Владимиров. – М.: ООО «Изд.Дом НАДРА», 2012. – 72 с.
3. Барабаш В.А. Інноваційне середовище на базі університету дослідницького типу [Електронний ресурс] / В.А. Барабаш, К.О. Бояринова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/PSPE/2008-2/Boyarinova_208208.htm.

4. Клімова Г.П. Формування інноваційного клімату у ВНЗ [Електронний ресурс] / Г.П. Клімова – режим доступу: <http://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2014/01/Klimova.pdf>
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005 – 239с.
6. Харківська А.А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційними розвитком вищого навчального педагогічного закладу: дис...д-ра пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / А. А. Харківська– Луганськ, 2012. -596с.
7. Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К.: Видавничий дім «Слово», 2005. – 280с.

МАНОХА І.П.,

доктор психологічних наук,
професор, директор
Східно-Європейського Інституту
Психології (Україна – Франція),
м. Київ

СУЧАСНА НАУКА У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ІСТОРИКО-КРИТИЧНІ РЕФЛЕКСІЇ ЩОДО МІСІЇ НАУКОВЦЯ

Сьогодні, говорячи про Болонський процес, його здобутки й подальші кроки, складнощі, обмеження і – можливості в освіті, питання науки ми зазвичай чи то відкладаємо на потім, чи то переводимо лише у питання ступневості освіти. Адже докторантура, як один із ступенів освіти, вже й так пов'язаний із наукою як такою... Проте, питання нагальності проблем ринку праці, у тому числі пов'язане із науковими спеціальностями і професійними позиціями – питання не менш проблематичне, аніж питання спеціальної професійної освіти та активної диверсифікації ринків праці у цій сфері. Стаття зорієнтована на огляд проблемних моментів у сьогоденній європейській науковій сфері.

Ключові слова: Болонський процес, наука, стандарти наукової діяльності, ринок праці, гарантії та перспективи діяльності науковця.

Сегодня, говоря о Болонском процессе, его достижениях и дальнейших шагах, сложностях, ограничениях и - возможностях в образовании, вопросы науки - то откладываем на потом, то переводим только в вопрос уровневости образования. Ведь докторантура, как одна из ступеней образования, и так связана с наукой как таковой ... Однако, вопрос неотложности проблем рынка труда, в том числе связанный с научными специальностями и профессиональными позициями - вопрос не менее проблематичный, чем вопросы специального профессионального образования и активной диверсификации рынков труда в этой сфере. Статья ориентирована на обзор проблем в современной европейской научной сфере.

Ключевые слова: Болонский процесс, наука, стандарты научной деятельности, рынок труда, гарантии и перспективы деятельности ученого.

Today, speaking about the Bologna process, its achievements and further steps, complexity, and limitations - opportunities in education, science questions - that procrastinate, we try to bring only the question tier education. After doctorate, as one of the levels of education, and so connected with science as such ... However, the question of the urgent problems of the labor market, including the related scientific specialties and professional positions - the question is not less problematic than the question of special vocational education and active diversification of the labor market in this area. Article focuses on the review of the problems in modern European science.

Key words: Bologna, science, standards of scientific activity, labor market, guarantees and prospects of the scientist.

Не перебільшення – стверджувати, що питання «трудової зайнятості» молодих науковців у європейських країнах набуває гострої актуальності. Напрочуд гострої. Зокрема, у Німеччині останнім часом навіть розгортаються громадські рухи та ініціативи «за зміни» та «за інновації» у науковій сфері, особливо – у контексті проблем «ринку праці для науковців».

Громадські акції ширяться соціальними мережами, залучаючи велику кількість молодих активних людей до можливостей заявити свою позицію, а отже – повідомити у такий спосіб про існування болючих питань у сфері. Один з прикладів – акція «Наука як покликання та професія – для покращення перспектив зайнятості та передбачуваності», яка розгорнута у соціальних мережах, розгорнута німецькими молодими науковцями, але залучила «до обговорення» - всіх вікові та статусні групи науковців не лише Німеччини, але й інших європейських країн.

Питання професійного статусу молодих вчених і дослідників у Німеччині, зокрема, протягом останнього часу постає навіть предметом політичних дискусій. Йдеться про вимоги і потребу пошуку системи забезпечення молодих науковців достойною зарплатнею та – наданням професійних (і – трудових) гарантій щодо відповідної здобуткам професійної діяльності та подальшого розвитку.

Наукова молодь закликає до встановлення і отримання відповідних стандартів щодо діяльності науковців, які би і гарантували якісну професійну зайнятість науковця у довготривалій перспективі. Дане питання передбачається реалізувати на політичному, академічному та інституціональному рівнях, тільки тоді воно може бути «надійно» вирішеним. Тільки тоді воно відкриє «перспективи надійності» як окремим науковцям, так і їхнім родинам.

У вирішенні даного питання, на думку наукової молоді, мають брати безпосередню й активну участь державні та федеральні установи, адміністрації університетів, профспілки та об'єднання докторантів і науковців, а також

– треті особи (у т.ч. – юридичні), від активності та діяльності яких залежить наявність замовлень та використання та впровадження у практику результатів наукової діяльності будь-якого науковця чи наукового колективу. Керуватись необхідно низкою вже діючих документів та інструментів, до яких належать: Темплін Маніфест, Кодекс спілки освітян та ін.

На думку науковців Німеччини, обов'язково необхідно забезпечувати ефективне представництво молодих вчених у керівних органах університетів, науково-дослідницьких установ, професійних асоціацій Німецького дослідницького фонду (DFG), тощо. Це дозволить «завжди чути» наукову молодь, з одного боку, а з іншого – пропонувати і реалізувати дійсно адекватні кроки щодо вирішення наболілих питань.

Обговорення Маніфесту молодих науковців зініціювало наступні твердження та висловлювання, які окреслюють і саме проблемне поле, і – бачення молодих науковців щодо подолання цієї проблемності:

- *«аби продовжувати кар'єру в науці, потрібно мати високу мету, проте не таку мету, яка може бути досягнута лише на основі жертвування особистісними чи сімейними інтересами. Університети можуть і мають обирати працівників для найму саме з-поміж таких – одержимих своїми науковими ідеями – працівників. Такий працівник, навіть не будучи професором, буде надзвичайно корисним своєму університетові. Й саме такого ґатунку працівники створять умови для ефективного обміну знаннями та стримають «міграцію знань». За умови – перспективи їхнього стабільного перебування в університеті»;*
- *«необхідно модернізувати сам навчальний процес, наситивши його модерними, інноваційними курсами та змістом, оскільки тільки за новий, модерний і цінний у перспективі зміст освіти студент готовий сплатувати. Й відповідно – викладач, яким пропонує такий зміст в аудиторії – завжди буде стратегічно цінним для свого університету»;*
- *«актуальним є гендерний аспект проблеми – і з точки зору молодих науковців, і з точки зору студентів, які так чи інакше стають користувачами знання і досвіду викладачів. Цей аспект є актуальним на всіх рівнях, має досконало вивчатися і реалізуватися на відповідному рівні вирішення питання про професійну зайнятість в університетах»;*
- *«про такі проблеми говорять лише представники «ненаукових наук». Тільки вони потребують державної допомоги, у той час, як на» наукові науки» самі знаходять собі і фінансування, і сферу застосування»;*
- *«молодий вчений повинен продемонструвати свою готовність «продувати якісний продукт», «приносити результат». Для цього потрібно пробувати «знову і знову», і щоразу – демонструвати якісний результат. Проте, й це на вбереже вас від такого частого зверхнього*

- й відстороненого сприймання вас «старими кадрами» в науці»;
- «не досягає результату тільки той, хто по-справжньому цього не хоче»! Хочеш – дій і досягай!;
 - «проблемі, про яку ми говоримо, – більше 90 років (з часів Вебера). А ситуація – майже не змінилася. Можливо, це проблема всіх країн, де окрім освіти й знань насправді замало інших ресурсів? І така система вищої освіти насправді не може собі дозволити справжніх інновацій і революційних змін?»;
 - і т.ін.

Подібні твердження й думки, акти соціальних петицій та маніфестів вже назвали «Докторським повстанням». Голосно звучать заяви про «неприпустимість ситуації» та «неприйнятність того, що відбувається, для молодих»:

- «стати викладачем в університеті – це перестати бути вченим, науковцем»;
- «якщо ви зробили блискуче дослідження, отримали привітання від декана, й, можливо – квіти від присутніх, знайте, саме тепер у вас починаються складні часи. Ви будете працювати 50 годин на тиждень (якщо ще будете працювати), а отримуватимете як 20 годин. Якщо при цьому ви ще й викладатимете, то наукою заради задоволення ви займатиметеся лише у вихідні. Скоро ви станете думати, що ті кілька років у докторантурі – були найщасливішими...»;
- «молодому дослідникові простіше «здатися» і просто піти викладачем в університет»;
- «навіть якщо вам надзвичайно поталанило, й ви залишилися після докторантури у науковому (чи навчальному) закладі, чи означає це, що ви можете «розслабитися», заспокоїтися і нарешті відчути солодкий стан безпеки? «Завести» дітей? Зайнятися чимось ще приємним і корисним? Краще не треба: ніхто не знає, що буде надалі. Чи станеш ти професором – років через 12? Занадто багато кандидатів – занадто замало стільців. Співвідношення вдалих «влаштувань» після докторантури – 1 до 20. Якщо ви не здійснили якісний стрибок, опинитесь в минулому!»;
- «що ж до типової викладацької кар'єри у німецькому університеті – майже 90 відсотків викладачів працюють за тимчасовими контрактами, майже половина з них – тривалістю в 1 рік. Вони ж докладають максимум зусиль, аби поновитися, або по завершенню одного контракту переміститися на інше місце – за другим контрактом. Молоді ж співробітники – в тупику. Багато з кращих віддають перевагу тому, аби йти у бізнес, або від'їжджати за кордон».

Озвучене – викликає занепокоєння й усвідомлення того, що потрібно

робити щось, аби молодь не так песимістично сприймала ситуацію в науці:

- *«це дуже ризиковано для молодого вченого, який не має активів та умов, а тому все віддає своїй академічній кар'єрі. Він повинен бути в стані, як мінімум – витримати всі навантаження, що на нього чекають упродовж років, доки він зможе зайняти більш-менш стабільну позицію»;*
- *«німецька профспілка повинна вимагати для молодих вчених такої ж ситуації, як в Америці»;*
- *«майже за сто років практично нічого не змінилося. Можливість експлуатації молодих вчених закріплена навіть законодавчо, оскільки надає можливість укласти з ними трудові відносини на короткий термін без будь-яких зобов'язань на довготривалу перспективу»;*
- *«необхідно домогтися вимог мінімального трирічного контрактного терміну для докторантів. Зокрема, у США постдоктор отримує трирічний контракт з чіткими цілями, досягнення яких дає можливість укладання з них безстрокової угоди з боку університету чи науково-дослідницької установи».*

Підсумовуючи огляд ситуації у Німеччині, доцільно зазначити, що наразі в країні відбувається активний пошук для вирішення проблемних моментів зазначеної ситуації, відбуваються активні консультації й дискусії, а отже формується переконання, що ситуація таки буде у найближчий час вирішена. Проте, тільки в Німеччині. Наскільки відміно. Є ситуація в інших європейських країнах, в Україні зокрема? Чи не на часі аналогічні дискусії і – пошуки відповідних інструментів для подолання проблемних ситуацій?...

Не лише для молоді, для кожного фахівця-науковця є важливою довгострокова професійна перспектива, особливо – якщо ви є науковцем і «носієм» наукового ступеня та вченого звання, а окрім того – певного професійного здобутку й надбання (а то і – наукового відкриття), що може мати цінність не лише для «вас особисто як того, хто створив це «нове», це об'єктивно може бути важливим і корисним для багатьох, для цілої сфери суспільного життя, для науки загалом, суспільства як такого.

Розмірковування про призначення і покликання науки, вченого – є характерними для кожної історичної доби, кожного історичного часу, оскільки завжди поставали своєрідним лакмусом «стану духу» у той чи інший історичний період і час.

Знаменитими (й – знаменними) є лекції І.Г. Фіхте «Про призначення вченого», у яких великий філософ стверджував, що «пересічний науковець – вихователь людства, який вчить як словами, так і власним прикладом». Вчений, на думку Фіхте, – шукач істини і нічого більше. Аби таким залишатися, він має «бути морально кращою людиною свого століття, він має являти

собою вищий щабель можливого у цю епоху морального розвитку». На думку філософа, саме це постає загальним призначенням і «загальною долею» всіх вчених, кожного науковця-мислителя. Якщо ти гідний свого призначення вченого, ти відчуваєш – без перебільшення, що тобі «довірено культуру твого століття і наступних епох». Саме з твоїх робіт народиться майбутнє «прийдешніх поколінь, світова історія націй, які ще мають з'явитися». Як філософ-вчений, «я покликаний, щоб засвідчувати істини... Я – жрець істини, я служу їй, зобов'язаний б зробити для неї все – й намагатися, й страждати».

Так само – відома промова Г.В.-Ф. Гегеля, видатного німецького філософа, виголошена ним під час відкриття читань у Берліні 22 жовтня 1818 року. Звертаючись до своїх слухачів, яким він мав викладати філософію, Гегель із жалем констатував, що з часу, коли філософія почала розвиватися у Німеччині, їй ніколи не доводилося бути у «настільки сумному становищі, бо ніколи ще такі погляди, такі зречення розумного пізнання не досягали такого поширення». У всі часи філософ був покликаний до пізнання істини. В часи ж, коли саме існування істини піддається сумніву, кожен здатен відмовитися від пізнання істини, більш того, чи не кожен сьогодні тріумфує саме від того, що «пізнавати істину – не потрібно». Звертаючись до своїх майбутніх студентів-слухачів, Гегель сподівається, що йому «вдасться здобути й заслужити» їхню довіру. А передусім – вимагає лише «принести з собою довіру до науки, віру в розум, довіру до самих собі, й віру лише у себе». Намагання в пошуках істини, віра у могутність розуму є першою умовою філософських занять. Людина має поважати себе і визнати себе гідною найвищого».

Сьогодні ж дедалі частіше згадується робота (й, відповідно, - ідеї) відомого німця – Макса Вебера. З доповіддю «Наука як покликання і професія» М. Вебер виступив перед студентами Мюнхенського університету взимку 1918 року. Хоча датується цей виступ початком XX століття, ідеї, висловлені в ньому не лише не втратили актуальності, вони навіть «голосно потребують» свого розвитку – так вважає наукова молодь, яка сьогодні палко цитує Вебера.

Програмні промови університетських професорів, звернені до студентів, були традиційними для Німеччини XIX – початку двадцятого століття. Їхнє призначення полягало в тому, аби стисло формулювали свої теоретичні і світоглядні позиції стосовно стану сучасної науки, погляди про соціальну роль науки у сучасному суспільстві, про «високе покликання вченого», про долю людської культури загалом та ін. Такі виступи зазвичай вирізнялися «високою емоційністю, глибиною, критичністю, особистою небайдужістю» і – власне особистісним девізом, індивідуальним лозунгом, під яким працював сам вчений-оратор, і під девізом чого, власне, здійснювалося викладання даним

вченим його власного навчального університетського курсу. Ні тіні завчених і «правильних» фраз чи звернень, а тільки – порив, політ та глибина думки», і те, що може згодом вже не привертати до них уваги через сотні років. Або ж – навпаки, як наразі є із доповіддю самого Макса Вебера.

Багато хто вважає сьогодні, що кожен, хто приймає для себе рішення займатися наукою, повинен ознайомитися з цією доповіддю, «відкрити для себе» розмірковування Вебера. Вчений констатує, що для сучасної науки найбільш характерною є ознака спеціалізації, яку не знали попередні етапи розвитку науки. Як галузь загалом, так і окремих індивід – можуть створювати щось довершено цінне – лише в умовах дуже чіткої спеціалізації. Ступаючи на шлях наукового осягнення предмета пізнання, перше, що має зробити вчений – чітко обмежити (визначити) свій предмет та встановити орієнтири самообмеження як дослідника. При цьому, на думку Вебера, важливим для дослідника є *стан «захоплення наукою»*. Без повної самовіддачі, без пристрасті і впевненості у тому, що «мали пройти тисячоліття, поки з'явився ти, а інші тисячоліття мовчазно чекають», безпосередньо залежить, чи вдасться тобі твоє відкриття і твій пошук.

Проте *пристрасть*, попереджає Вебер своїх слухачів, це лише умова для ще більш важливого компонента наукової діяльності – *натхнення*. «не викликається за бажанням», тому стали виникати думки, що для занять наукою варто користуватися елементами лише аналітичної, розумової діяльності. Серед молоді, підкреслює М.Вебер, стало поширеним уявлення про науку, як про таку собі систему арифметичних завдань, що нібито вирішуються самим розумом. Але «одним холодним розрахунком, – впевнений Вебер, – нічого не досягнеш». «Людині потрібна *ідея*, до того ж ідея вірна, і лише завдяки цій умові вона зможе зробити щось повноцінне». Яким же є джерело ідей за Вебером?

Ідея, підкреслює Вебер, народжується тільки із *копіткої праці*. Разом з тим, застерігає учений, праця неспроможна замінити чи примусово викликати до життя ідею чи інсайт, як цього може зробити і *пристрасть*. «Тільки обидва зазначених моменти – й саме обидва разом – ведуть до відкриття». Отже, джерелом ідей у Вебера є єдність *пристрасть* і *копітка праця* вченого.

Останнім елементом процесу наукового виробництва, на який Вебер звертає увагу майбутніх вчених і викладачів, є *ризик*. «Науковий працівник повинен примиритися також із тим ризиком, яким супроводжується будь-яка наукова праця: «прийде «натхнення» або не прийде?». І пояснює, що можна бути відмінним працівником, але жодного разу не зробити власного важливого відкриття.

Цікавим вважається зауваження Вебера щодо «натхнення», як суті не тільки наукової чи художньої діяльності; навіть натхнення залишиться мало

результативним і позбавленим новизни, без особливого інсайту, своєрідної «комерційної фантазії», «геніальної вигадки». І хоча математична фантазія за змістом та результатом, зазначає Вебер, відрізняється від фантазії художника, психологічно вони тотожні, «обох відрізняє захоплення».

Доволі цікавим постає порушене Вебером питання про співвідношення долі і призначення наукової і мистецької творчості. В основі відповіді на це питання – думка Вебера про зв'язок науки з прогресом, а мистецтва – із вічністю.

«Досконалий твір мистецтва ніколи не можна перевершити, він ніколи не застаріє», він назавжди зберігає свою досконалість, що не залежить від думок і вражень якоїсь окремо взятої особи від цього твору – стверджує М. Вебер. Що ж до науки, то тут «кожен із нас знає, що зроблене ним у сфері науки відкриття застаріє через 10, 20, 40 років». Така вже доля і такий сенс наукової праці за М.Вебером. Понад те, саме цим, вважає учений, наука відрізняється від інших видів культури. Наука «забезпечує прогрес» і застаріває разом з ним, прагнучи постійного оновлення.

Звісно, існують певні відмінності між технічними і гуманітарними науками, дещо відмінно є і логіка їхнього розгортання, й різною є тривалість «життєвості ідей та відкриттів» у межах кожної з них. І тут – лише початок нового аспекту дискусії про призначення і долю наукової праці вченого у кожній з окремих сфер наукового знання і практики. Проте, за Вебером, попри ці «галузеві» відмінності, для справжнього вченого найсуттєвішою та найактуальнішою є чеснота, рівнозначної за масштабом і значущістю якій – немає нічого. І ця чеснота – «проста інтелектуальна чесність».

... Щонайшвидше, відійшли в минуле часи, коли домінував такий образ вченого: талановитий вчений, наодинці із собою та своєю науковою мрією, у загороженості та наповненому книгами кабінеті-бібліотеці, відсторонено від людей і соціуму загалом роками (чи – десятиліттями) працює над пошуком істини – всезагальної чи власної, й попри майже повну відстороненість від зовнішнього світу й повсякденності віднаходить в тому величне покликання й вершинне задоволення. Наука давно є активним суб'єктом суспільного життя, самостійною сферою соціального буття, а кожен її представник – науковець, вчений – шукає відповідних часів його власної індивідуальної історії способів об'єктивації власного статусу. І соціального, і буттєвого – загалом...

Список використаних джерел:

1. Вебер М. Наука как призвание и профессия / Избранные произведения. – М., 1990.

МЕЛЬНИК Н. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра дошкільної освіти,
Педагогічний інститут,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ: ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ, ТИПОЛОГІЯ, НАЦІОНАЛЬНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РАМКА

У статті презентовано аналіз особливостей професійних стандартів у контексті європейської кваліфікаційної рамки, проаналізовано правове забезпечення професійної освіти в країнах Західної Європи, систематизовано та визначено типологію професійних стандартів, а також охарактеризовано національні кваліфікаційні рамки країн Західної Європи. Встановлено, що правове забезпечення вищої професійної освіти в країнах Західної Європи в цілому зорієнтоване на зміну концептуальних засад підготовки фахівців різних галузей. Визначено, що типологічні відмінності професійних стандартів полягають у їхній залежності як від Національної кваліфікаційної рамки окремої країни так і від Європейської. Характеристика кваліфікаційних рамок Німеччини, Франції та Великобританії дає можливість проаналізувати механізм завдяки якому Національні професійні стандарти країн Західної Європи узгоджуються з Європейською кваліфікаційною рамкою.

Ключові слова. професійні стандарти, правове забезпечення, Національна та Європейська кваліфікаційні рамки.

В статье представлен анализ особенностей профессиональных стандартов в контексте европейской квалификационной рамки, проанализированы правовое обеспечение профессионального образования в странах Западной Европы, систематизированы и определены типологию профессиональных стандартов, а также охарактеризованы национальные квалификационные рамки стран Западной Европы. Установлено, что правовое обеспечение высшего профессионального образования в стра-

нах Западной Европы в целом ориентировано на изменение концептуальных основ подготовки специалистов различных отраслей. Определено, что типологические различия профессиональных стандартов заключаются в их зависимости как от Национальной квалификационной рамки отдельной страны, так и от Европейской. Характеристика квалификационных рамок Германии, Франции и Великобритании позволяет проанализировать механизм благодаря которому Национальные профессиональные стандарты стран Западной Европы согласуются с Европейской квалификационной рамкой.

Ключевые слова. профессиональные стандарты, правовое обеспечение, Национальная и Европейская квалификационные рамки.

The article presented analysis of professional standards' peculiarities in the context of European qualification framework, the analysis of professional education legal support in Western Europe is done by the author, a typology of professional standards is systematized and defined, a national qualifications framework in Western Europe is described. It was distinguished that the legal provision of professional higher education in Western Europe is oriented to a change conceptual of specialists in various fields preparation. The author determined that the typological differences professional standards are in their dependence on a national and European qualifications framework. The characteristics of Germany, France and the UK Qualifications Framework makes possible to analyze the mechanism by which the National professional standards of Western European countries can be transformed to the European qualifications framework.

Key words. professional standards, legal support, national and European qualification framework.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вищої освіти України, її євроінтеграційних процесів та глобалізації актуальності набуває структурна та концептуальна модернізація в усіх сферах професійної підготовки. Особливого значення має сфера педагогічної освіти, оскільки саме ця сфера є одним із каталізаторів освітніх реформ у вітчизняному просторі в цілому. Відбувається пошук необхідних для оновлення системи педагогічної освіти ресурсів, створенням механізмів ефективного впровадження цих ресурсів. Як засвідчує світова практика для успішного здійснення модернізації сфери педагогічної

освіти важливого значення набуває правове регулювання, або ж забезпечення цієї сфери, яке стає реальним інструментом впливу на розвиток вітчизняної системи вищої педагогічної освіти. **Аналіз актуальних досліджень даної проблеми.** Зазначимо, що проблема правового забезпечення є досить багатоаспектною. Так освітня політика є предметом дослідження у працях багатьох вітчизняних науковців: В. Андрущенко, Б. Андрусишин, О. Бабкіна, В. Бебик, І. Варзар, В. Гальперіна, М. Головатий, В. Горбатенко, І. Горбатенко, О. Дем'янчук, В. Журавський, О. Картунов, С. Клепо, К. Корсак, В. Кремень, Ф. Рудич, С. Рябов, В. Савельєв, С. Савченко, Ю. Терещенко, В. Тертичка, О. Тягло, А. Шоркін та інші. концептуальні засади реформування і модернізації освіти розкриваються в працях В. Андрущенко [1], Б. Гершунського [2], В. Кременя [3], Н. Ничкало [4] та ін. На окрему увагу заслуговують і праці європейських дослідників, які присвячені правовому забезпеченню фахівців дошкільної освіти в Європі, а саме: П. Оберхюмер, І. Шрейер, М. Нюман, М. Келлі, Дж. Кемілі та ін. Аналіз досліджень та публікацій лише вкотре засвідчив актуальність та необхідність дослідження правового забезпечення професійної підготовки педагогів. **Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** В контексті зазначеного варто підкреслити беззаперечний позитивний досвід правового регулювання професійної підготовки в країнах Західної Європи. Оскільки загальні нормативно-правові аспекти визначають стратегію розвитку й педагогічної освіти вважаємо за доцільне проаналізувати правове забезпечення та особливості професійних стандартів в країнах Західної Європи, що становить **мету даної статті**.

Виклад основного матеріалу. Освітня політика та правове забезпечення в країнах Західної Європи взаємопов'язані та беззаперечно формують загальні вимоги до професійних стандартів в педагогічній сфері. В контексті нашого дослідження важливо зупинитись насамперед на визначенні таких аспектів як аналіз поняття «правове забезпечення» та «професійні стандарти», розгляд яких неможливий без вивчення «Підсумкового звіту з правового забезпечення та професійних стандартів» (далі по тексту Звіт Європейської комісії), підготовленого робочою групою Європейської комісії з професійної підготовки фахівців (Х. Шранкел, К. Бол, Г. Зіль) [6].

У Звіті Європейської комісії «правове забезпечення» визначається як комплекс заходів спрямованих на: модернізацію навчальних планів, програм і підручників вищих навчальних закладів відповідно до основних європейських професійних стандартів та адаптація національної рамки професійних стандартів до європейської;

- оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого впровадження у навчально – виховний процес сучасних інформаційно - комунікаційних технологій, електронного контенту;

- оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів різних галузей;
- виробничого навчання для системи професійно-технічної освіти;
- розширення практики підготовки працівників за інтегрованими програмами (у тому числі за подвійними спеціальностями);
- формування вимог щодо обґрунтування необхідного фінансування та ресурсного забезпечення державних, регіональних та галузевих програм у системі освіти, контролю за їх реалізацією;
- розроблення та затвердження нових державних програм, зокрема: моніторингу якості професійної та педагогічної освіти зокрема, тощо [5, с. 3].

Аналізуючи поняття «професійні стандарти» зазначимо, що у Звіті воно трактується у різних контекстах. В загальному розумінні «професійний стандарт» – це термін, який відноситься до професійних або кваліфікаційних категорій, тобто будь-яка форма офіційного опису категорії «кваліфікація / спеціальність» [5, с. 4-5]. Система професійних стандартів / вимог (або ж профілів) країн Західної Європи аналізувалась з точки зору структурної її характеристики, співвідношення навчальних результатів і навчального процесу, і в контексті розвитку НКР (національної кваліфікаційної рамки) та її специфічних характеристик у відповідній країні. Країни обрані для аналізу (Німеччина, Франція, Великобританія) характеризуються широкою різноманітністю у підходах до опису професійних стандартів. Відмінності, виявлені в таких аспектах: (1) встановлення вимог до професійних стандартів, тобто чи мають вони вплив на розробку та написання навчальних програм; (2) ступінь і масштаби офіційних документів та вимог до стандартизації системи підготовки фахівців, від високо стандартизованих систем, таких які були виявлені в Німеччині та Австрії, і до систем, в яких немає офіційних вимог до професійних і освітніх стандартів, таких які є у Великобританії; (3) формулювання вимог національних професійних стандартів, включаючи критерії офіційних вимог до результатів навчання(освітньої стратегії), та особливостей навчального(виробничого) процесу і т.д; (4) відношення (ступінь співвідносності) професійних та кваліфікаційних стандартів до кваліфікаційної рамки або інших офіційні документів пов'язаних з критеріями підготовки фахівців. Із аналізу підсумовуємо, що «професійні стандарти» в європейському розрізі це – співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки [5, с. 5].

Наступним етапом аналізу є вивчення типології професійних стандартів. Метою даної типології національної політики є визначення ключових факторів при описі національних професійних стандарти (НПС – NOS), типологія

покликана в загальних рисах охарактеризувати, як конкретні елементи національних професійних стандартів можуть сприяти кращій адаптації національних освітніх та професійних стандартів до Європейської кваліфікаційної рамки (ЄКР), а також визначенню елементів, які ускладнюють цей процес.

Процес адаптації національних кваліфікаційних систем до ЄКР є комплексним і охоплює всі аспекти національної освіти і системи кваліфікації. Сумісність ЄКР з національними системами не можна охарактеризувати лише через адаптивність професійних стандартів, в цьому процесі важливо брати до уваги й такі аспекти кваліфікаційних систем, як навчальні програми і зміст, оцінювання та валідність, визнання неформального і неофіційного (альтернативного) навчання, забезпечення якості освіти тощо. Отже, означена типологія стосується професійних стандартів, як одних із ключових елементів кваліфікаційних систем, які необхідно враховувати в процесі їхньої адаптації до ЄКР.

Можна було б дискутувати про те, що процес адаптації елементів освітньої системи в ЄКР це процес, який повинен реалізовуватись з урахуванням специфіки національного середовища. В принципі, так і є: в кінцевому рахунку, процес створення національних професійних стандартів співвідносний з ЄКР і знаходиться в руках відповідальних осіб, що приймають рішення в країнах-членах Європейського Союзу, які відповідають за розробку Національної кваліфікаційної рамки (НКР або Національної системи кваліфікацій = НСК). Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи для країн-членів ЄС, представлені в даному Звіті, стосуються держав, які взаємопов'язують (узгоджують) свої національні системи кваліфікацій з ЄКР, яка відповідно розробляється з урахуванням розвитку НКР. До 2012 року всі свідоцтва про кваліфікацію мали чітке посилання на НКР і тим самим на ЄКР. Власне, розрив між професійними стандартами і ЄКР повинен бути усунутий шляхом відповідності професійних стандартів з НКР. Члени Ради проекту, дотримуються думки про те, що деякі існуючі елементи в національних професійних стандартах можуть спростити процес подолання суперечностей чи невідповідностей між професійними стандартами та ЄКР. Водночас є такі елементи, які не так просто адаптувати до ЄКР, і які навпаки ускладнюють цей процес. Крім того зазначимо, що процес розробки НКР та узгодженість національних професійних стандартів цій рамці, можуть позитивно або негативно впливати на кінцеву автентичність таких інструментів узгодження (тобто їх доцільність та правильність процесу взаємоузгодження). Таким чином, національні професійні стандарти повинні відповідати НКР, тож у цьому контексті також постає питанням адаптивності національних професійних стандартів НКР, а НКР в свою чергу повинна адаптуватись до ЄКР, що й визначає типологію професійних стандартів в країнах західної Європи, тобто є професійні стандарти в межах НКР та професійні стандарти ЄКР [ЗВІТ, с. 4].

Національні професійні стандарти були проаналізовані з точки зору їх сумісності з ЄКР в цілях виявлення ключових чинників, які можуть сприяти переходу освітніх елементів до структури ЄКР. Для того, щоб встановити наскільки ЄКР сумісна з професійними стандартами і навпаки, вони були досліджені з точки зору їх виду.

Завершальним етапом нашого аналізу є характеристика Національних професійних стандартів в країнах Західної Європи. Для цього нами було обрано Німеччину, Францію та Великобританію, оскільки ці країни є представниками найбільш прогресивних змін у структурі професійної підготовки фахівців різних галузей. Характеристику та особливості Національних кваліфікаційних стандартів в країнах Західної Європи в даній роботі здійснюватимемо за такими критеріями: форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів; відповідальні інститути; концепція освітньої стратегії (результати навчання /компетенції); значення освітньої стратегії значення навчального процесу в контексті професійних стандартів; стан розробленості НКР (табл.).

Таблиця. Частина 1.	Німеччина
Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів	Професійні стандарти (VET) описані (презентовані) через два документа, Керівництво освітнім процесом (Ausbildungsordnung) і Рамки навчального плану для професійних шкіл (Framework Curriculum for vocational schools). Разом вони визначають критерії необхідних для профдіяльності. Ausbildungsordnung розроблено соціальними партнерами(представників громадкості) та відповідними міністерствами в рівній пропорції. Framework Curriculum розроблений Постійними членами федеральних міністерств освіти.
Відповідальні інститути	Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральне міністерство економіки, Інститут професійної освіти, соціальні партнери
Концепція освітньої стратегії (результати навчання /компетенції)	Освітня концепція виражена в різні аспектах компетентнісних стандартів, що були розроблені для професійної освіти (VET), в основі якої Концепція лідерства (Handlungskompetenz) Концепція лідерства (навички в дії) має на меті поступове набуття кваліфікації, яка характеризується чіткими вимогами про місце, тривалість і зміст навчання.
Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів	Німецька кваліфікаційна система традиційно є внутрішньо-орієнтованою, хоча існує тенденція до концептуалізації освіти та розробки стратегії. Проте, Освітні результати (стратегія) визначаються в кожному професійному критерії (профілі) через Управління експертної перевірки Prüfungsverordnung, що пов'язаний з професійними профілями (Ausbildungsordnung) і державною освітньою політикою.

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів	Характеристика професійної діяльності включена до Рамок навчальних програм професійних шкіл в розділі «сфери діяльності», які власне складають навчальний процес.
Стан розробленості НКР	Загальноприйнята Національна кваліфікаційна професійна рамка, що зорієнтована на безперервне навчання, і що визначено стратегією нині розроблена в Німеччині. Версія проекту знаходилась в процесі впровадження та доопрацювання у 2010 році. Однією з важливих цілей Німецької кваліфікаційної рамки (DQR) є підтримка освітньої стратегії в системі стандартів, навчальних планах, оцінюванні [5, с. 6-9]..

Таблиця. Частина 2.	Франція
Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів	Всі французькі "Додатки до диплому" є офіційними (юридичними) документами, в яких охарактеризовано кожен диплом: - Контекст роботи - Професійний критерій - Компетенції пов'язані із професійною діяльністю, що описують критерій (вимоги) - Частина "відносної сертифікації", де охарактеризовано модулі (етапи) за якими відбувається експертиза, щоб сертифікація не обмежувалась лише номінальним отриманням свідоцтва про підготовку, в сертифікати також окреслено його цілі, та професійні обов'язки, які може і має право виконувати стажист.
Відповідальні інститути	Управління сертифікації та соціальні партнери
Концепція освітньої стратегії/компетенції	Результати навчання (освітня стратегія) стосуються не формального, позакласного та формального навчання і характеристика освітніх результатів здійснена відповідно до виду навчання
Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів	Освітня стратегія, яка відноситься безпосередньо до "стандартної типології" (знання, навички та вміння). Результати навчання та кваліфікація "може бути перераховані в каталозі кваліфікаційних стандартів або будь якому іншому меморандуму про кваліфікацію". Перевага віддається групі стратегії. "Освітня може варіюватися залежно від системи кваліфікації і діяльність компетентного органу".
Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів	Характеристики кваліфікацій представлені у всіх французьких "Додатках до диплому"
Стан розробленості НКР	Національна кваліфікаційна рамка вже існує [5, с. 6-9].

Таблиця. Частина 3.	Велика Британія
Форма та законодавча (юридична) характеристика професійних стандартів	Національні стандарти праці (NOS) є первинним, базовим документом, в яких сформульовані вимоги до навичок та презентована інформації щодо структури професійної кваліфікації. Регулювання відбувається на національному рівні Англії, Шотландії, Уельсу і Північної Ірландії. Кожна земля має окремий законодавство у галузі освіти але в деяких випадках загальні процеси є спільними для всієї Великобританії, наприклад рекомендації державних органів про створення незалежних національних зборів.
Відповідальні інститути	Управління кваліфікації та навчальних планів, Шотландське управління кваліфікацій (SQA), Управління кваліфікації, навчального плану та оцінювання Уельсу (ACCAC), Рада з питань навчального плану, іспитів та оцінювання (CCEA), Агентство розвитку галузевих навичок (SSDA) і Рада з галузевих навичок, яка представлена шістьма роботодавцями (Постійно збільшується вплив роботодавців на систему освіти та її структуру). Крім того, за розробку кваліфікацій відповідає Управління професійного визнання та винагород. Торгівельні союзи мають прямі зв'язки з урядом з питань освіти та часто активно співпрацюють з Радою галузевих навичок.
Концепція освітньої стратегії/компетенції	В основі освітньої стратегії покладено підходи та принципи кваліфікаційних систем Англії та Північної Ірландії. З 1980-х рр, ця стратегія має широке визнання і впровадження.
Значення освітньої стратегії в контексті професійних стандартів	Національна освітня стратегія є похідною від практичної професійної компетенції. Вимоги до виконання професійних обов'язків визначають формулювання професійної кваліфікації.
Значення навчального процесу в контексті професійних стандартів	Національні професійні стандарти ґрунтуються на особливостях професійної діяльності та компетенції, і пов'язані з виробничим процесом.
Стан розробленості НКР	НКР існує цілком нетривалий час, і включає 9 рівнів (1 вступний рівень), уніфікація НКР з ЄКР в країні завершилась до 2010 р. Існує також ще одна Кваліфікаційна рамка та Залікова рамка, яка складається з кількох положень і кредитів, засновані на поєднанні принципу співставлення та співвідношення. До Національна професійної рамки кваліфікацій (НПРК) належить Національна кваліфікаційна рамка. НКР регулюється і додатково підтримується кваліфікаційної Управління кваліфікації та навчальних планів [5, с. 6-9].

Аналіз професійних стандартів у країнах Західної Європи, спосіб опису цих стандартів, освітніх стратегій тощо дозволяє стверджувати, що є два основних фактори, які позитивно впливають на адаптивність національних професійних стандартів до ЄКР, це: орієнтація на освітньої стратегію (результати навчання) та опора на виробничий процес.

Висновок. Здійснена характеристика та аналіз правового забезпечення професійної підготовки в країнах Західної Європи дозволяють стверджувати, що в обраних для аналізу країнах правове забезпечення є рушійним чинником у розвитку професійної освіти та сприяє не тільки формуванню професійних стандартів, але й забезпечує постійне їхнє удосконалення. Окрім того, система правового забезпечення та професійних стандартів регулюються та взаємодіють завдяки діючим у країнах функціональним інституціям, які визначають концепцію, значення та стратегію розвитку професійних стандартів в цілому та Національної кваліфікаційної рамки зокрема. Проте, здійснений аналіз не є вичерпним, окремого дослідження потребує характеристика професійних педагогічних стандартів для фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи, що становить перспективу подальших наших розвідок з означеної проблеми.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // В.П.Андрущенко / Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15.
2. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)/ Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // В.Кремень /Освіта України. – 2002. – №102-103. – С.6-7.
4. Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників // Н.Г.Ничкало / Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. – С.4-12.
5. Comprehensive Report on Legal Regulations/ Occupational Standards. – Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE). – електронний ресурс: режим доступу: www.project-predict.eu
6. Oberhuemer Pamela The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // International Journal of Child Care and Education Policy. – Vol. 5, No.1. – 2011. – P. 55-63.

ПИРОЖЕНКО Л.В.,
доктор педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ

**СТРАТЕГІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ
впродовж 60-х – початку 80-х рр. XX ст.**

У статті характеризувано процес реформування та результативність змін у змісті шкільної освіти. Виявлено фактори, які забезпечили успішність реформування, його ефективність: продумана підготовча робота, лінійно-концентрична та лінійно-ступенева побудова змісту навчальних предметів, широка експериментальна перевірка розроблених навчальних програм, поступове їх упровадження, часткові диференціація та індивідуалізація оновленого змісту.

Ключові слова: зміст загальної середньої освіти; реформування змісту освіти; навчальні плани; навчальні програми; навчальний предмет.

В статье охарактеризовано процесс реформирования и результативность изменений в содержании школьного образования. Выведены факторы, которые обеспечили успешность реформирования, его эффективность: продуманная подготовительная работа, линейно-концентрическое и линейно-ступенчатое построение содержания учебных предметов, широкая экспериментальная проверка разработанных учебных программ, постепенное их внедрение, частичная дифференциация и индивидуализация обновленного содержания.

Ключевые слова: содержание общего среднего образования; реформирование содержания образования; учебный план; учебная программа; учебный предмет

The article describes the process of reformation and the impact of changes in the content of school education. Were identified some factors which ensured the success of reformation and its effectiveness: thoroughly thought preparatory work, linear-concentric and

linear-gradation building of the contents of school subjects, wide experimental control developed curriculars, their gradual implementation, partial differentiation and individualization of renewed contents.

Key words: *general secondary school contents, reformation of the contents of education, syllabi curricula, school subject, theory of the contents of education.*

Постановка проблеми. Невпинна інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів, зміни у техніці, технологіях, комунікаціях потребують відповідної модернізації освітнього простору, його кореляції з процесами, що відбуваються в освітніх системах різних країн. Однак слід пам'ятати, що сучасний багатоаспектний процес реформування загальної середньої освіти потребує системного підходу до його підготовки та реалізації, звернення до досягнень та прорахунків попередніх освітніх реформ.

За такого підходу актуалізується перевірений часом досвід, який може показати здобутки і досягнення, а також загрози і кризи, що виникають раз у раз на цьому шляху. Особливий інтерес викликають реформування загальної середньої освіти у другій половині XX – початку XXI століття, на організацію яких були спрямовані зусилля провідних наукових установ держави, учителів-практиків. Історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності трансформації педагогічних явищ, їхню зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими чинниками, виявити взаємозв'язки, об'єктивно оцінити сучасний стан і з'ясувати загальні тенденції подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний досвід розбудови та практичної реалізації змісту загальної середньої освіти завжди був у полі зору науковців. Питання реформування змісту освіти в історії дидактики відображено в дослідженнях Л. Березівської, Т. Завгородньої, В. Краєвського, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розвитку змісту загальної середньої освіти впродовж 60-х – початку 80-х рр. XX ст., немає цілісного дослідження практики диференціації змісту навчання в історії української загальноосвітньої школи цього періоду.

Виклад основного матеріалу. Упродовж 1964–1966 рр. уряд УРСР видав низку постанов («Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням», 1964 р.; «Про дальше поліпшення роботи шкіл, професійно-технічних училищ, середніх спеціальних навчальних закладів, дошкільних та позашкільних установ УРСР», 1965; «Про часткові зміни трудової підготовки у середній загальноосвітній школі», 1966; «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвіт-

ної школи», 1966), згідно з якими відбулося повернення до 10-річної середньої освіти, виробниче навчання переставало бути обов'язковим для всіх без винятку. Було поставлено пріоритетне завдання протягом короткого часу оновити зміст загальної середньої освіти. Як свідчать урядові документи, відбувалися поступовий відхід від практико-орієнтованого напрямку реформування і повернення до попередньої знанневої парадигми освіти, за якої зміст освіти постає як систематизований досвід людства, поданий у вигляді «основ наук», політехнічна складова поступово формалізується і вилучається зі змісту, а оволодіння знаннями, уміннями і навичками набуває самодостатнього значення.

З огляду на складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти, потребу в науковому обґрунтуванні змін і формальну відсутність єдиної загальносоюзної структури (Міністерство освіти СРСР створено лише у 1966 р.), яка б на найвищому рівні координувала вирішення програмно-методичних питань у масштабах усієї країни, постановою президій Академії наук СРСР та Академії педагогічних наук (АПН) РРФСР від 15 грудня 1964 р. була створена Державна комісія з визначення змісту загальної середньої освіти. Вона складалася з центральної комісії та 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів і початкового навчання, естетичного, трудового та фізичного виховання [1].

У складі робочих груп працювали загалом 30 академіків, понад 100 професорів і докторів наук, 60 учителів, наукові співробітники інститутів АПН РРФСР (з 1966 р. – АПН СРСР), серед них – відомі спеціалісти різних галузей знань: фахівець з методики літератури Д. Благой, автор підручників з хімії Д. Епштейн, методист з математики О. Маркушевич, методист з фізики Л. Резніков, провідні історики, фахівці з методики історії М. Нечкіна та С. Сказкін. Найбільш плідно та активно Комісія працювала до кінця 1966 р., коли частину її функцій перебрали на себе новостворені АПН СРСР та Міністерство освіти СРСР [1].

Результати аналізу засвідчили, що на засіданнях Комісії з визначення змісту загальної середньої освіти розглядалися проблеми співвідношення змісту навчального предмета й основ відповідних наук, було унормовано зміст поняття «основи наук», виявлено залежність змісту та структури навчального предмета від цілей навчання та особливостей пізнавальної діяльності учнів. Відтак зміст навчального предмета перестав зводитися до сукупності законів, понять і методів відповідної науки, а став містити й суто педагогічні компоненти (логічні знання, міжпредметні зв'язки, оцінні знання, форми організації навчального процесу, дидактичні завдання тощо). Вивчення навчальних предметів узгоджувалося в часі (за роками навчання, четвертями, порядком розміщення тем у споріднених предметах).

У процесі визначення нових підходів до змісту загальної середньої освіти розроблялися нові навчальні плани, які передбачали: внутрішньошкільну диференціацію за рахунок значного скорочення кількості обов'язкових занять і збільшення годин на факультативи та заняття за вибором учнів; певну диференціацію залежно від місця розташування школи (сільські й міські варіанти навчальних планів); створення шкіл із поглибленим вивченням одного чи кількох предметів. У навчальних планах збереглися інтегровані курси, такі як природознавство та суспільствознавство, зміст яких був суттєво оновлений через підвищення його теоретичного рівня, структурування знань навколо світоглядних ідей [2].

Аналіз розроблених у досліджуваній період нових навчальних планів і програм дав змогу виявити ідеї, якими керувалися їх упорядники:

- посилення уваги до більш рівномірного розподілу навчального часу на предмети природничо-математичного, мовно-літературного та історико-суспільствознавчого циклів;
- перенесення частини навчального матеріалу зі старших до середніх класів, побудова змісту початкового навчання на вищому рівні складності;
- введення до навчального плану факультативів як часткової диференціації навчального плану;
- зростання пояснювальних елементів у навчальних програмах та їх деталізація;
- скорочення довідково-інформаційного, що потребував механічного заучування, та описового матеріалу (при цьому реалізовувалася настанова на співвідношення фактів та висновків);
- переважно лінійна та лінійно-ступенева побудова курсів;
- орієнтація на розвиток умінь і навичок застосування різноманітної довідково-енциклопедичної літератури.

Згідно з порядком, встановленим Міністерством освіти СРСР, частина програм (із загальної кількості 95) розроблялася й затверджувалася Міністерством освіти СРСР, а саме: математика для 4–10-х класів, історія вітчизняна та всесвітня, суспільствознавство, географія, біологія, фізика, астрономія, креслення, хімія, трудове навчання для 4–10-х класів. На Міністерство освіти УРСР було покладено підготовку навчальних програм з таких предметів: математика в 1–3-му класах, українська мова та література, російська мова та література для шкіл з українською мовою викладання, рідна мова (для шкіл національних меншин), історія УРСР, географія УРСР, трудове навчання, образотворче мистецтво, природознавство, музика і співи у 1–3-му класах, факультативні курси з різних навчальних предметів [3, с. 278].

Нові навчальні програми з усіх предметів вперше містили розділ «Основні вимоги до знань та умінь учнів», у якому виділялися основні знання, вміння та навички, що їх мали засвоїти учні, а також зазначалося, який навчальний матеріал може пропонуватися лише для ознайомлення. Важливим було й виділення у кожній темі навчальних програм міжпредметних і міжкурсових зв'язків.

Найбільшої перебудови зазнав зміст навчальних предметів *природничо-наукового* циклу (фізика, хімія, біологія, географія). Як свідчить аналіз навчальних програм та методичної літератури, для змісту навчальних предметів *природничо-наукового* циклу у другій половині 60-х рр., на відміну від попередніх десятиліть, стали характерними побудова за лінійно-ступеневим та ступеневим підходами, фундаменталізація змісту, поступове ускладнення навчального матеріалу, зростання вмісту екологічних знань тощо [5].

Особливістю нового змісту шкільної *математичної* освіти став перехід від лінійно-концентричної до лінійно-ступеневої побудови курсів, забезпечення лінійного ускладнення понять з 1-го до 10-го класу, поступове включення нових понять, забезпечення наступності між 1–3-ми і 4–5-ми класами. Перенесення багатьох традиційних питань (рівняння, нерівності, конкретні види функцій) у молодші класи, вивільнення змісту від другорядного матеріалу дало можливість у 8–10-х класах значно більше часу відвести на дослідження логарифмічних, тригонометричних функцій, їх перетворення тощо. У наступні роки програми математичних курсів неодноразово редагувались, відбувалося спрощення змісту за рахунок вивільнення від другорядного, ускладненого матеріалу [7; 8].

Для програм навчальних предметів *історико-суспільствознавчого* циклу другої половини 60-х рр. характерними були лінійна побудова (зберігався пропедевтичний курс із вітчизняної історії для 4-го класу), фундаменталізація змісту, схематизація історичного процесу за рахунок вилучення фактологічного матеріалу, його політизація та ідеологізація, зростання краєзнавчої та діяльнісної складових змісту тощо.

Для навчальних предметів *мовно-літературного* циклу помітно збільшилася вага знань з теорії літератури й суттєве зменшився розрив між вимогами до початкового (5–7-мі класи) і систематичного курсів (8–10-ті класи); упорядкованішою стала система вивчення основ теорії та історії літератури, розширилося коло художніх творів, обов'язкових для вивчення. У програмах з літератури був застосований принцип варіативності, допускався (правда, з обмеженнями) вибір творів (за запропонованим у програмі переліком).

Програми з *трудового навчання* мали практичне спрямування і передбачали: оволодіння учнями навичками виконання технологічних операцій (робота на токарних, столярних верстатах, швейних машинах); набуття спеціальних знань

і навичок, достатніх для початкового оволодіння однією зі спеціальностей (електротехніка, швейна справа, автосправа); систематичну продуктивну працю з використанням як найпростіших знарядь праці, так і механізмів та машин.

Важливим аспектом реформування змісту загальної середньої освіти у 1966–1984 рр. було введення варіативної складової до навчальних планів, розширення мережі шкіл та класів з поглибленим вивченням окремих предметів (здебільшого природничо-математичного спрямування та з викладанням певних предметів іноземною мовою), запровадження факультативних занять, занять за вибором (за індивідуальним планом й індивідуальними завданнями), які сприяли поглибленню знань з фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук. Розширення рамок досі єдиного навчального плану створювало умови для диференціації та індивідуалізації навчального процесу, апробації нових навчальних курсів тощо.

Програми для спеціальних шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів (математики, прикладної математики, фізики і радіотехніки, фізики і електротехніки тощо) відрізнялися від програм для загальноосвітніх навчальних закладів не лише істотно більшим обсягом теоретичних знань, наявністю нових розділів, а й значною кількістю годин на практикуми й лабораторні роботи, екскурсії на виробництво тощо.

Зміст факультативних занять мав істотні відмінності від занять з відповідних навчальних предметів, насамперед завдяки більшій кількості дослідницьких і творчих завдань, більшому обсягу теоретичного матеріалу, диференційованим підходам. Факультативи, через їх меншу запрограмованість, гнучкіше і повніше відображали найновіші досягнення науки і техніки, містили додаткові розділи і питання систематичних курсів основ наук. Програми факультативів, на відміну від програм з навчальних предметів, були видані як орієнтовні, що давало право вчителям вносити до них зміни.

Аналіз програм з факультативів дав змогу умовно поділити їх три групи – залежно від мети та підходів до добору і структурування змісту: факультативи, що доповнювали та поглиблювали предмети навчального плану; додаткові предмети, що не вивчалися у школі в обов'язковому порядку; предмети професійного характеру (автосправа, агрохімія, електротехніка тощо) [3, с. 235-255].

Розширення мережі шкіл та класів з поглибленим вивченням окремих предметів, запровадження факультативних занять, занять за вибором розширювало межі єдиного навчального плану, створювало умови для диференціації та індивідуалізації навчального процесу, стимулювало психолого-педагогічні дослідження активізації навчальної діяльності учнів.

Відбувся перехід з чотирирічного на трирічне початкове навчання, який був зумовлений запровадженням загальної обов'язкової восьмирічної освіти,

що перетворило початкові класи всередині організаційно єдиної восьмирічної школи на ланку цілісного процесу навчання. Початкова школа перестала бути замкненим концентром, покликаним дати випускникам елементарну грамотність і, певною мірою, підготувати їх до життя. Нові програми для початкової школи, яка стала складовою восьмирічної, набули лінійного та лінійно-концентричного характеру. Зменшення терміну навчання у початковій школі було досягнуто не за рахунок скорочення чи спрощення змісту навчання, а завдяки навчанню учнів молодших класів на вищому рівні складності й більш швидким темпам вивчення програмового матеріалу [4].

У результаті новий зміст початкового навчання значно відрізнявся від попереднього більш широким використанням узагальнених знань і підвищеним темпом вивчення програмового матеріалу. Для нових навчальних програм характерна увага до цілеспрямованої діяльності дітей, їх активності та самостійності, що забезпечувало максимальний розвиток спостережливості, мислення, уяви, пам'яті, волі, підвищення загального освітнього рівня, формування в них прийомів навчальної діяльності; спонукало вчителя до пошуку активних методів роботи, які б стимулювали дітей до спостережливості, розвивали уміння бачити взаємозв'язки, порівнювати, зіставляти, аналізувати, систематизувати, робити необхідні, доступні вікові й рівневі розвитку висновки та узагальнення.

Висновки. Таким чином були втілені такі *стратегії* побудови змісту: розширення варіативності навчальних планів та програм (сільські й міські школи; профільні школи і школи з поглибленим вивченням окремих предметів); уведення факультативів як вияв внутрішньої диференціації, значне скорочення кількості обов'язкових занять і збільшення годин на заняття за вибором учнів; поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для усіх учнів та додатковий, розрахований на окремих школярів (факультативи, предметні гуртки); створення інтегрованих курсів (природознавство, суспільствознавство); більш раціональний розподіл навчального матеріалу за ступенями навчання, перенесення частини навчального матеріалу зі старших до середніх класів, рівномірний розподіл навчального часу на навчальні предмети різних циклів; упровадження у навчальний процес розвивального та діяльнісного підходів до реалізації змісту освіти.

Список використаних джерел:

1. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г. Научный архив АПН СССР. Ф.25, оп.1-а, ед. хр. 249. –л. 2-3; ед.хр. 1173.
2. Итоги работы Государственной комиссии по определению содержания образования //Советская педагогика. –1965. – №5. – С. 3-15.

3. Пироженко Л. Реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1964 – 1984 рр.) / Л. Пироженко. – К.: Наукова думка, 2013. – 303 с.
4. Програми восьмирічної школи. 1 – 3 класи / [О.Я. Савченко та ін.]; М-во освіти УРСР. Упр. шк. – К.: Рад. шк., 1973. – 184 с.]
5. Сивець О.Г. Чергові завдання в запровадженні нових навчальних планів та програм / О.Г. Сивець // Рад. шк. – 1969. – № 3. – С. 42 – 49.
6. Спр. 6421. Пропозиції про зміни навчальних планів і програм на 1967/68 н.р., 24 арк.
7. Спр. 6406. Протоколи засідання науково-методичної комісії Міністерства освіти УРСР (9-25 грудня 1968 р.), 14 арк.

ПОМИЛУЙКО В.Ю.,

кандидат психологічних наук,
кафедра теоретичної та
консультативної психології,
НПУ імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розглянуті різні підходи до тлумачення понять компетенція / компетентність у вітчизняній і зарубіжній літературі, окреслено вплив міжнародних і національних систем (рамки) кваліфікацій на розробку Української Національної рамки кваліфікацій (НРК). Автором досліджено психологічні особливості розвитку компетентностей особистості в дорослому віці (на прикладі вчителів), вивчено зарубіжний досвід стосовно виділення етапів професійного становлення вчителів, їх вікових і гендерних відмінностей, впливу різних видів середовища на розвиток досліджуваного феномену.

Ключові слова: компетенція/компетентність, розвиток компетентностей, дорослий вік, національні рамки кваліфікацій, професійне становлення вчителя.

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий компетенция /компетентность в отечественной и зарубежной литературе, определено влияние международных и национальных систем (рамки) квалификаций на разработку Украинской Национальной рамки квалификаций (НРК). Автором исследованы психологические особенности развития компетенций личности во взрослом возрасте (на примере учителей), изучено зарубежный опыт выделения этапов профессионального становления учителей, их зависимость от возраста и пола, влияния различных видов среды на развитие исследуемого феномена.

Ключевые слова: компетенция/компетентность, развитие компетентностей, взрослый возраст, национальные рамки квалификаций, профессиональное становление учителя.

The article discusses various approaches to the definition of competence in domestic and foreign literature, determined the effect of international and national qualifications frameworks for the development of Ukrainian National Qualifications Framework (NQF). The author investigated the psychological characteristics of competence development of an individual in adulthood (for example, teachers), analyzed international experience of allocation of stages of professional development of teachers, age and gender differences, the impact of different types of environment on the development of the phenomenon.

Key words: *competence, competence development, adult age, national framework of qualifications, professional development of teachers.*

Постановка проблеми. Сьогодні проблема підвищення кваліфікації фахівця на підґрунті компетентної парадигми є однією з найбільш актуальних для України і європейської спільноти. Сучасне суспільство потребує професіоналів, які спроможні практично розв'язувати життєві і професійні проблеми, що постають перед ними після закінчення вищих навчальних закладів. С. Моторна вважає однією із тенденцій розвитку вищої освіти – забезпечення переходу від поняття «кваліфікація» до поняття «компетенція», що є основою процесу психокомпетизації та адаптації фахівців на ринку праці [9, с. 211]. Отже, найважливішим завданням сучасної освіти є її переорієнтація на визначення компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу, бо «на зміну поняття «підвищення кваліфікації» і «підготовка» прийшов термін «формування компетентностей».

Такі вчені як В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова використовують у своїх дослідженнях узагальнююче поняття компетентності, що відображає будь-які здатності до діяльності та, на думку авторів, узгоджується з методологією проекту «Тюнінг». Науковці аналізують тлумачення дефініції компетентностей за двома європейськими метарамками (РК ЄПВО та ЄРК НВЖ) та визначають деякі поняттєво-термінологічні розходження та двоїсті неоднозначності. В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова надають перевагу концепції РК ЄПВО, за якої компетентності є інтегральним і динамічним поєднанням всіх без винятку набутих людських якостей, охоплюють і описують їх [7, с. 18, 20]. Отже, проблема розвитку компетентностей є однією з провідних у сучасній психолого-педагогічній науці.

Не лише вітчизняні автори, але й представники різних міжнародних організацій: Ради Європи, Європейської Комісії, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародного департаменту стандартів та ін. наразі досліджують проблеми,

що пов'язані з розробкою компетентнісного підходу та професійного навчання фахівців. Отже, вивчення і аналіз зарубіжного досвіду, а також співставлення його з українськими реаліями є актуальною проблемою дослідження.

Мета написання статті – проаналізувати зарубіжний досвід щодо визначення психологічних особливостей розвитку компетентностей особистості в дорослому віці (на прикладі вчителів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження таких провідних вітчизняних вчених як Н. Абашкіна (розвиток професійної освіти у Німеччині); В. Луговий (особливості систем освіти різних країн); О. Локшина (компетентнісні ідеї в зарубіжній освіті); Л. Пуховська (порівняльний аналіз систем педагогічної освіти у США, Великобританії, Німеччині, Франції); Г. Поберезька (тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи) та ін. присвячені вивченню досвіду порівняльних освітніх систем зарубіжних країн. Сутність і різновиди компетенцій висвітлюються у працях зарубіжних вчених A. Akintoye, R. Barnett, A. Ho, Z. Shehu, H. Schaeper, L. Spencer і S. Spencer та ін. Проблеми формування та розвитку компетентностей/компетенцій у дорослому віці розглядають науковці О. Грачова, Т. Лучкіна, D. Fessler, P. Sikes та ін.

Виклад основного матеріалу. О. Локшина зазначає, що компетентнісна ідея, на шляху до тривалого періоду становлення, зайняла чільне місце в зарубіжній освіті, передусім в європейській. Водночас, автор засвідчує, що просування концепту компетентнісної освіти супроводжується масштабними дискусіями з приводу низки питань, починаючи від трактування поняття та закінчуючи технологіями формування компетентностей і оцінювання [6, с. 37].

Z. Shehu, A. Akintoye, як і Т. Локшина, акцентують увагу науковців на багатозначності розуміння сутності компетенцій у зарубіжній літературі. Ці автори стверджують, що поняття «компетенції» широко використовується за кордоном і охоплює знання, уміння, ставлення і поведінку учасників професійної діяльності з метою підвищення її результативності [4]. Узагальнення сучасних тлумачень поняття компетентності/ компетенції (R. Boyatzis, P. Green, A. Klein, R. Mansfield, L. Spencer і S. Spencer та ін.) дало можливість стверджувати, що науковці розглядають його як *властивості, якості особистості, універсальні навички, знання, здібності та моделі поведінки*, якими має володіти фахівець для успішної життєдіяльності і професійної кар'єри. Концепт дорослої людини визначає ідею постійного саморозвитку, самоствердження і самореалізації конкретного індивіда, що, звичайно, що є актуальним не лише для зазначеного вікового періоду, а й упродовж усього життя.

Сьогодні на порядку денному стоїть питання визначення кваліфікаційних характеристик фахівців, у яких компетентності обумовлюють їх кваліфікацію та професіоналізм упродовж життя та надають можливість інтегруватися в

суспільство, володіти адаптивною реакцією на конкретні виробничі обставини, зберігати незалежність, сприяти постійному вдосконаленню знань і навичок відповідно до потреб часу.

З метою ідентифікації, порівняння та визнання кваліфікацій розробляються міжнародні і національні системи (рамки) кваліфікацій (НРК). Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – EQF for EHEA), була схвалена у Бергені (2005 р.) під час одного з самітів Болонської декларації. Пізніше була прийнята Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя (European Qualification Framework for Lifelong Learning – EQF for LLL) (2008 р.). Українська Національна рамка кваліфікацій (НРК) розроблена і затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 року. В процесі створення НРК враховувалися зауваження і рекомендації фахівців Ради Європи та Європейського фонду освіти. У НРК здійснений опис дев'яти кваліфікаційних рівнів (від нульового до дев'ятого). Кожен кваліфікаційний рівень (структурна одиниця НРК) містить п'ять дескрипторів від академізму до професіоналізму: знання; уміння; комунікація; автономність і відповідальність; професійна компетентність. На дев'ятому кваліфікаційному рівні визнаються компетентності освіти протягом життя (формування складних, системоутворювальних компетентностей). Отже, в дорослому віці в Україні необхідно керуватися визначенням компетенцій за дев'ятим рівнем НРК.

Але створення НРК за європейським зразком не означає, що в Україні розв'язане питання визначення перспектив розвитку та забезпечення якості української освіти, її відповідності європейським стандартам. У Європі зазначені питання розглядаються на більш високому рівні, а інтеграція України до європейського освітнього простору вимагає детального знайомства з проблемою підвищення кваліфікації фахівців, особливо у дорослому віці, коли вони стають професіоналами своєї справи.

Що стосується кваліфікаційних характеристик вчителів, то показним є досвід їх розробки Департаментом освіти та Агентством із підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA), що використовуються в Англії з 1998 р. Наразі в цій країні існують професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers), які постійно уточнюються та визначають основні вимоги до вчителя на різних рівнях його професійного становлення:

- вимоги щодо рівня початкової підготовки кандидатів для отримання статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status);
- вимоги щодо професійної педагогічної діяльності вчителів основного рівня після закінчення випробувального року роботи в школі (Core Standards);
- вимоги щодо професійної педагогічної діяльності вчителів просунуто-

го рівня: «вчителя-фахівця» (Post Threshold Teachers), «учителя - знавця» (Excellent Teachers), «учителя-експерта просунутого рівня» (Advanced Skills Teachers).

Отже, заявлені стандарти визначають вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителя на різних кар'єрних стадіях, починаючи від вчителя-новачка, який отримує статус кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, окрім диплома), і закінчуючи вчителем-експертом просунутого рівня. Отже, до вчителів із різним досвідом роботи висувуються диференційовані вимоги, що знаходять відбиток у визначенні їх компетентностей.

P. Sikes відмічає, що розвиток компетентності перебуває у залежності від статі та віку особистості. Він описує траєкторію розвитку професійної компетентності педагогів, яку умовно поділяє на наступні періоди: 21-28 років, 28-33 роки; 34-40 років; 40-50/ 55 років; 50/ 55 років і старше. Період 28-33 роки він характеризує як такий, що часто призводить до кризи в професії. Період 40-50/ 55 років автор пов'язує з набуттям професійного досвіду. P. Sikes вказує і на гендерні відмінності у розвитку компетентностей. Так, педагоги-чоловіки у віці 34-40 років надають перевагу кар'єрному зростанню, а жінки-педагоги – родині. Отже, прагнення чоловіків більшою мірою сприяють розвитку компетентностей та досягненню професійних вершин [3].

D. Fessler вказує на існування трьох середовищ розвитку компетентностей особистості у дорослому віці, які взаємопов'язані та взаємозалежні, а саме: «особистісне середовище» (життєвий цикл, родина, позитивні і негативні події, кризи, індивідуальні здібності й захоплення; «організаційне середовище» (правила, стиль керівництва, суспільна думка, соціальні очікування, організація в професії); «кар'єрне середовище» (освіта, входження в професію, зростання компетентності, ентузіазм, розчарування, стабілізація і стагнація, завершення кар'єри) [1].

Отже, цікавим у розглянутих дослідженнях таких науковців як D. Fessler і P. Sikes є аналіз факторів і механізмів розвитку компетентностей, професійного становлення особистості в дорослому віці.

Як зауважує Ю. Онищенко, британські дослідники виокремлюють дві моделі формування професіоналізму вчителя: *технократичну* (L. Kydd, D. Weir, R. Williams), в основі якої лежить технологічний підхід до освіти, і *модель професійного мистецтва* (D. Shon, D. McIntyre), що створена в рамках рефлексивного підходу до освіти, на підґрунті якого розроблено значну кількість курсів педагогічної підготовки. Автор наголошує на особливій важливості другого підходу та доводить, що рефлексія складає основу професіоналізму британського вчителя, педагогічна діяльність якого повинна базуватися на прагненні до більш усвідомленого розуміння своїх професійних дій із поступовим їх вдосконаленням [10, с. 12]

О. Грачова зазначає, що в німецькій педагогіці за останні роки розроблено декілька моделей розвитку компетентностей учителів:

- модель інституту педагогічної освіти (Франкфурт) і інституту розвитку якості освіти (Вісбаден), яка включає в себе п'ять етапів розвитку компетенцій: від «уміння готуватися до уроку і проявляти ініціативу» до «здатності аналізувати і планувати власну діяльність»;
- модель Dr. Christian Kraler (університет Інсбург), що передбачає визначення п'яти рівнів прояву компетентності вчителів: неусвідомлена некомпетентність, свідомо некомпетентність, свідомо компетентність, неусвідомлена компетентність, рефлексивна компетентність;
- модель Dr. Gayle Christensen (інститут Макса Планке з розвитку людини (Берлін): визначення умов розвитку вчителів [5, с. 92-94].

Перші дві моделі орієнтують учителів на розвиток їх рефлексивної компетентності як можливості саморозвитку і самовдосконалення. Хочемо зупинитися на третій моделі Dr. Gayle Christensen, яка акцентує увагу на визначенні умов, що сприяють розвитку компетентностей. Модель була розроблена в 2007 році на основі анкетування молодих учителів, яким потрібно було оцінити результативність запропонованих педагогічних умов розвитку компетентностей. Найбільш ефективними умовами розвитку цього феномену вчителі визнали бесіди з наставником, відвідування занять колег та самостійне проведення занять.

Т. Лучкіна, аналізуючи закордонний досвід наставництва, приходять до висновку, що для підвищення професійної компетентності педагога визначальним є використання цієї форми роботи в якості персональної підтримки, учнівства та спільного навчання. При цьому автор наголошує на психологічній сумісності наставника і стажера. Наставник, на думку автора, повинен бути психологічно налаштований на роботу з своїми молодими колегами, володіти навичками консультування і оцінювання, бути відкритим і готовим до діалогу, розуміти потреби молодих учителів та їх образ думок, бути спокійним і врівноваженим, бути прикладом у стосунках із учнями, вчителями, батьками [8, с. 70].

Вивчення закордонного досвіду та програми наставництва такими науковцями як L. Gagen і S. Bowie дав їм можливість запропонувати проведення семінарів для наставників у дві сесії: перша – до, або на початку навчального року, де з наставниками працюють викладачі університетів, а для молодих вчителів пропонується анкетування з метою визначення нагальних для них питань щодо роботи в школі; друга – через півтора, два місяці після започаткування програми наставництва з метою обговорення наставниками проблем, що виникли у процесі їх діяльності [2, с. 44].

Висновки. Проаналізувавши зарубіжний досвід щодо особливостей розвитку компетентностей особистості в дорослому віці (на прикладі вчителів)

можна зробити наступні висновки: у цьому віці потрібно забезпечувати само-реалізацію особистості в суспільстві та задовольняти потреби держави в професіоналах, які гнучко реагують на зміни професійної сфери; основним методологічним підходом формування професіоналізму є компетентнісний підхід, який забезпечує спрямованість процесу професійного навчання на набуття дорослою людиною різноманітних компетентностей, важливих для суспільства; компетентності є засобами самоактуалізації особистості та залежать від впливу різних видів середовища (особистісного, організаційного, кар'єрного), вікових і гендерних особливостей; дорослий вік можна умовно поділити на ряд етапів, яким притаманні певні особливості; основним етапом у професійному становленні особистості дорослого віку є етап – 21-28 років, що визначає професійну адаптацію фахівця та стає запорукою його довготривалої професійної діяльності та самовдосконалення; на цьому етапі професійного становлення особистості дорослого віку важлива роль повинна відводитися наставництву.

Список використаних джерел:

1. Fessler D.M. Home education regulations. What parents need to know about Ohio home education regulations / D.M. Fessler. – Cassidy & Nells Pub. Dayton. OH, 2008.
2. Gagen L. Effective Mentoring A Case for Training Mentors for Novice Teacher / L. Gagen, S. Bowie // Journal of Physical Education, Recreation & Dance – 2005. – № 76.7. –Р. 40-45.
3. Sikes P.J. Teacher Careers.Crises and Continuities/ P.J. Sikes. – London, 2005. – 241p.
4. Shehu Z. Construction programme management skills and competencies : a deeper insight / Z. Shehu, A. Akintoye // The Built & Human Environment Review. – 2008. – Vol. 1. – P. 74-98.
5. Грачева Е.Н. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитии / Е.Н.Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2(6). – С. 87-95.
6. Локшина О.І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи і проблеми реалізації / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія . – 2014. – № 2(83). – С. 41-46.
7. Луговий В.І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 2(83).– С. 14-24.

8. Лучкина Т.В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт / Т.В. Лучкина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2(6). – С. 67-75.
9. Моторная С. Компетенция в модели магистра и специалиста XXI века / Светлана Моторная // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2013. – Вип. 28. – Т. 1. – С. 209-213.
10. Онищенко Ю.Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании (конец XX – начало XXI вв.): автореф. дис. на соиск. науч. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования / Ю. Ю. Онищенко. – М., 2007. – 22 с.

ПОТОЦЬКА О.І.,

кандидат біологічних наук,
доцент, кафедра гістології,
цитології та ембріології,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя

ПРОБЛЕМИ ЕЛІТАРНОСТІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У дорадянські часи за самою своєю природою вища медична освіта вважалась елітарною. Зараз відбувається обвальна примітивізація і девальвація самої вищої освіти, яка обумовлена не тільки її кількісною надмірністю і низькою якістю, а й, по-перше, різким падінням базового рівня культури у «пострадянських» поколінь; по-друге, спрощенням тих видів діяльності, для яких нині потрібні наявність диплома. На тлі таких реалій постає питання елітарності вищої медичної освіти в Україні. Встановлено, що виходячи з критеріїв А.М. Новікова по визначенню елітарності ВМ(Ф)НЗ, Запорізький державний медичний університет (ЗДМУ) можна віднести до вітчизняних елітарних медичних вишів, проте для того щоб стати елітарним на світовому рівні необхідно не тільки розвивати лідерські якості у студентів, як це прийнято в американських та англійських класичних елітарних університетах, але й збільшити кількість всесвітньовідомих випускників, залучити до навчання студентів з більшості країн світу. Загалом, можна стверджувати про високий рівень освіти, отриманої в ЗДМУ.

Ключові слова: елітарність, вища медична освіта, відмінності, тенденції, університет.

В досоветские времена по своей своей природе высшее медицинское образование считалась элитарным. Сейчас происходит обвальная примитивизация и девальвация самого высшего образования, которая обусловлена не только ее количественной избыточностью и низким качеством, но и, во-первых, резким падением базового уровня культуры у «постсоветских» поколений; во-вторых, упрощением тех видов деятельности, для которых в настоящее время нужны наличие

диплома. На фоні таких реалій встає питання елітарності вищої медичної освіти в Україні. Встановлено, що виходячи з критеріїв А.М. Новикова по визначенню елітарності ВМ(Ф)УЗ, Запорізький державний медичний університет можна віднести до вітчизняних елітарних медичних вузів, однак для того щоб стати елітарним на міжнародному рівні необхідно не тільки розвивати лідерські якості у студентів, як це прийнято в американських і англійських класических елітарних університетах, але й збільшити кількість всесвітньо відомих випускників, привабити до навчання студентів з більшості країн світу тощо. В цілому, можна стверджувати про високий рівень освіти, отриманий в ЗГМУ.

Ключевые слова: елітарність, вища медична освіта, різниця, тенденції, університет.

In pre-Soviet times, by its very nature higher medical education was considered elitist. Now happens primitivism and the devaluation of the higher education due not only to its quantitative redundancy and low quality, but, firstly, a sharp drop in baseline culture in the "post-Soviet" generations; secondly, the simplification of those activities which now requires a diploma. Against the background of reality raises the question of higher medical education elitism in Ukraine. Found that on the basis of A.M. Novikov criteria on the definition of medical (pharmaceutical) universities elitism, Zaporizhzhia State Medical University can be attributed to local medical elite universities, but to become elitist on worldwide level should be not only developed leadership skills in students, as is customary in American and English classical elitist universities but also increase the number of internationally renowned graduate students, accept students from most world countries. Summing up, the high level of education is obtained in ZSMU.

Key words: elitism, higher medical education, differences, trends, university.

Вступ. Елітарність є характерною рисою освіти в найширшому сенсі слова. Ідея елітарності освіти народилася в західній психології в результаті освоєння ідейної спадщини епохи Просвітництва[1].

Елітні і відкриті навчальні заклади народилися з нині елітарних, закритих, колись доступних тільки для дітей знаті і багатіїв. Така логіка розвитку освіти від найдавніших часів до нинішнього дня у всіх країнах світу.

Демократизація суспільного життя вносить свої корективи, але не в силах скасувати цей закон; політика не в змозі заборонити економіку і влада багатства, яке має властивість концентруватися в руках меншості, керуючій більшістю. Стабільне відтворення якісної еліти забезпечується системою контрольованих нею якісних навчальних закладів. Союз еліти знань і бізнес еліти створює еліту еліт, понад еліту. Україні тільки належить в прискорених темпах (з урахуванням загальноісторичного досвіду) пройти цей шлях. Перші кроки на дорозі капіталістичного будівництва наша країна здійснює в той момент, коли формування еліт в розвинених країнах відбувається двома шляхами: 1) через відкрите просування на вершині правлячих еліт людей, що володіють видатними здібностями і талантами; 2) через систему закритого рекрутування в еліту за ознаками знатності, багатства і зв'язків батьків. Але якщо на Заході, де існує дійсно елітна освіта, реальний ринок і розвинена демократія, все більше значення має перший канал, то в Україні, де так звані елітні вузи - це найчастіше фікція, а демократія і ринок мають приставку «псевдо», вищі посади, місця в політичній, діловій, медичній та інших елітах займаються на основі особистих знайомств за принципом «свій - чужий» або просто купуються за гроші. [2]

Основна частина. Становлення медичної вищої освіти мало вивчено. До XVIII століття самодержці Російської імперії, їх сім'ї та наближені користувалися послугами закордонних лікарів так як вітчизняних медиків не було. Регулярна підготовка лікарів в імперії стала проводитися з XVIII століття на базі госпітальних шкіл. У 1754 р в медичній освіті відбулися значні зміни. Від теоретичних міркувань перейшли до практичного обстеження та написання історій хвороб. У 1775 р в Москві з ініціативи М.В. Ломоносова і графа П.А. Шувалова був відкритий університет з юридичним і медичним факультетами. У XIX столітті згідно до указів імператорів Олександра I, Миколи I і Олександра III були відкриті університети з медичними факультетами в Юр'єві (1802), Харкові (1805), Казані (1814), Києві (1841), Томську (1888 г.). У 1872 р в Санкт-Петербурзі почали роботу вищі жіночі медичні курси. Поява медичних факультетів, університетів і жіночих вищих медичних курсів сприяло організації наказової, залізничної, фабрично-заводської, міської та земської медицини. Це сприяло подальшому наближенню лікарської допомоги до населення, в тому числі і до селянського. У перше десятиліття XX століття були відкриті 5 вищих жіночих медичних шкіл: Московська в 1906 р., Петроградська і Київська в 1907р., Харківська та Одеська в 1910 р.

На початку XX століття намітилася тенденція випускати не тільки земських лікарів - громадських діячів, але і приступити до навчання вузьких фахівців, у тому числі зубних лікарів. Таким чином, в XVIII - XIX століттях самодержавством і органами земського самоврядування було достатньо

багато зроблено для розвитку вищої і середньої спеціальної медичної освіти, що сприяло початку підготовки професійних вітчизняних медиків, а також поступовому наближенню лікарської та фельдшерської допомоги до населення і зняттю напруженості в суспільстві в плані його медичного забезпечення [3].

Вища освіта за самою своєю природою вважалась елітарною (досить вказати, що наявність диплома про отримання вищої медичної освіти в дореволюційні часи надавала його власнику право на особисте дворянство).

Тенденції масовості проникають в систему вищої освіти, мабуть, вперше в Радянському Союзі в 30-х роках XX ст. Хоча ці тенденції були тісно пов'язані з комуністичною ідеологією декларованої соціальної рівності та соціальної справедливості, їх основи були закладені ще в програмах та практичній діяльності класичної інтелігенції, яка проголосила своїм головним завданням освіту народу. Тенденції масовості та елітарності в радянській системі вищої освіти мирно уживалися приблизно до 70-х років XX ст., коли поширення масовості стало викликати негативні наслідки у вигляді зниження якості вищої освіти.

У «пострадянський» період у країнах колишнього СРСР, незважаючи на всю глибину деструктивних процесів в соціально-економічній сфері, система вищої освіти розвивалася досить бурхливо. Загальна кількість ВНЗ і студентів у порівнянні з кінцем радянського періоду в даний час зросла в декілька разів. Відкриття нових спеціальностей і введення нових предметів найчастіше виявлялося не забезпеченим належним чином ні наявністю підготовлених викладачів, ні якісними навчальними посібниками та методиками. Склалася згубна практика відкриття численних вишів з так званими «престижними», але все менш затребуваними спеціальностями.

До середини 2000-х років до медичних ВНЗ стали надходити близько 80% вчорашніх школярів (у СРСР їх відсоток не перевищував 30%). [4].

Особливі реалії системи вищої освіти, пов'язані з її якісною деградацією, перетворенням в одну з найбільш корумпованих сфер ринку та соціальною незатребуваністю виробленого «продукту». У нинішніх умовах, крім того, досить очевидно, що рівень освіти і наявність дипломів вельми мало пов'язані з рівнем доходів людини.

Відбувається обвальна примітивізація і девальвація самої вищої освіти, яка обумовлена не тільки її кількісною надмірністю і низькою якістю, а й, по-перше, різким падінням базового рівня культури у «пострадянських» поколіннях; по-друге, спрощенням тих видів діяльності, для яких нині потрібні наявність диплома.

Тож чи можна відносити вищу медичну освіту, отриману в Запорізькому державному медичному університеті до елітарних в країні та світі цілому?

Академік А.М. Новіков виділив десять відмінностей елітарних навчальних закладів від звичайних:

1. Системою відбору. Але не якогось штучного, а саме природнього відбору. Для відбору є єдиний спосіб - дати можливість людині проявити себе в діяльності - у навчанні, в праці. Дати можливість у справі проявити свої задатки і, що, мабуть, найважливіше для формування еліти - завзятість. Завзятість - найважливіша якість елітарної особистості, і воно повинно формуватися з ранніх років.

Істотну роль для відбору молоді в елітарні навчальні заклади відіграють різні форми підготовчої роботи: спеціалізовані школи, олімпіади, підготовчі курси, тощо. Вони не тільки дозволяють підтягнути «ЗУНи» (занання – уміння – навички) до необхідного рівня, а й демонструють молоді «планку», якій кожен навчається в даному елітарному навчальному закладі повинен буде відповідати. Особливу соціальну роль відіграють при цьому курси та олімпіади - вони дозволяють залучити молодь з глибинки.

Так, в Запорізькому державному медичному університеті завжди високий конкурс на вступ. Наприклад, в 2014 році на спеціальність «лікувальна справа» він склав 7,76, на «педіатрію» - 23,73, а на стоматологію – 169,25 абітурієнтів на місце. Також, щорічно проводяться олімпіади з предметів та студентські конференції, де кожен із студентів має можливість продемонструвати рівень підготовки та підвищити його.

2. Режим навчання - особливий, жорсткий і напружений. Як показує історичний досвід, еліта суспільства формується в досить суворих умовах. Причому, в елітарних навчальних закладах жорсткий, найчастіше «інтернатний» режим не тільки в сенсі побутових «поневірянь», але і в сенсі величезного, важкого навчального навантаження. Таке навантаження витримують далеко не всі - відсоток відсіву в елітарних навчальних закладах високий. Але у тих, хто його витримує, виховується завзятість і найвища працездатність.

Крім того, обов'язкові заняття спортом, в крайньому випадку фізкультурою: для того, щоб витримувати великі інтелектуальні навантаження необхідне фізичне здоров'я.

Режим занять в ЗДМУ з 8.00 до 16.00 або з 10.00 до 18.00, причому в один навчальний день студенти можуть мати до 3 практичних занять. Заняття з фізичного виховання проводяться 2 рази на тиждень для студентів 1-2 курсів.

3. Викладання всіх предметів на високому рівні складності у ВНЗ майже всіх предметів - і загальноосвітніх і спеціальних - на вищому рівні, на рівні, що називається, «вищого пілотажу», коли від студента вимагається дійти до «краю непізаного», коли студент повинен детально розбиратися: це науці відомо, а ось це - невідомо. Наприклад, ця задача сучасною наукою не вирі-

шується, ця предметна область не досліджена, тощо. Від студентів вимагається не тільки знати всі правила - цьому вчать і в «звичайних» навчальних закладах, але знати всі без винятку виключення з правил. Така постановка навчання виробляє здатність не боятися ніякої нової наукової області, ніякого нового виду діяльності, відсутність страху уславитися «непрофесіоналом». Просто виробляється звичка в будь-якій новій ситуації йти в бібліотеку, брати підручники, потім наукові монографії і т.д. і швидко доходити «до краю непізаного». Це суттєва відмінність елітарного навчального закладу від «звичайного».

Причому, важливо відзначити, що в процесі навчання в елітарному навчальному закладі не робиться ніякого розрізнення по «ступенях важливості» між природничими, технічними та гуманітарними предметами. Всі однаково важливі. І це найважливіша відмінна риса елітарних навчальних закладів.

В елітарній освіті найважливіша увага приділяється потужній загально-освітній підготовці. Саме загальна освіта дає людині широкий кругозір, формує здатність нестандартного вирішення поставлених перед ним завдань.

В ЗДМУ викладаються дисципліни не тільки медичного, природничого профілів, але й гуманітарного. Критерії оцінювання на всіх дисциплінах однакові. Переважна більшість викладачів мають ступінь доктора або кандидата наук, а також великий педагогічний досвід. Втілюючи новітні освітні технології навчання досягається максимальна ефективність навчання, у студентів формуються знання, уміння, навички та науковий світогляд.

4. Високий рівень самостійності в навчальній діяльності.

Майже на всіх дисциплінах та позакласних заняттях в кружках та в Студентському науковому товаристві ЗДМУ студенти повинні начитатися наукової літератури, розрахувати, провести відповідні експерименти і представити звіт. Природньо, все це виробляє здатність до повністю самостійної діяльності. А, крім того, виробляє вміння не тільки «генерувати ідеї», а й втілювати їх у практику.

5. Чітка професійна орієнтація. Формування професійної самосвідомості студентів в Запорізькому державному медичному університеті відбувається коли студентам і до вступу - абітурієнтам - протягом всього процесу навчання буквально на кожному занятті, лекції, у всіх позаурочних заходах постійно нав'язується думка: «ви майбутні лікарі», «від Вас вимагається відповідна поведінка, завжди і скрізь на вас лежить висока відповідальність».

6. Методологічна підготовка. Методологія - вчення про організацію діяльності - як взагалі будь-який, так і, зокрема, відповідної професійної діяльності - вченого, юриста, лікаря, тощо. Подібна підготовка досягається за допомогою читання літератури з історії розвитку тієї чи іншої професії, а

також зустрічей з професіоналами високого рівня, які розповідають про своє професійне життя.

Так, для студентів 1 курсу викладається дисципліна «Історія медицини». В ЗДМУ до викладання на старших, спеціалізованих курсах залучаються за сумісництвом висококваліфіковані фахівці, що працюють у відповідній галузі медицини.

7. Різномісний розвиток. Особливість елітарних навчальних закладів і в тому, що в них сильно розвинені найрізноманітніші форми навчання, що називається позаурочною виховною роботи. У елітарних навчальних закладах студентам надаються найширші можливості участі в факультативних курсах, курсах за вибором, гуртках, секціях, товариствах, тощо. Адже випускник елітарного навчального закладу повинен набратися найрізноманітнішого і різномісного життєвого досвіду - і це теж одна із специфічних особливостей елітарної освіти.

Так, в Запорізькому державному медичному університеті діє Студентське наукове товариство, що залучає молодь до наукових досліджень. На кожній кафедрі університету діють гуртки, де студенти не тільки поглиблюють знання з предмету, але й опановують навички, підвищують свій професіоналізм.

8. Спілкування з видатними людьми. Це також особливість елітарних навчальних закладів. Наприклад, лекції читає знаменитий академік. Звичайно, в дидактичному відношенні лекції професора ВНЗ як правило будуть зрозуміліші для студентів. Але чарівність особистості великого вченого, широта кругозору, масштабність його проблематики - все це справляє незабутнє враження на молодь, демонструє вищу планку професіоналізму, задає «еталон» для наслідування. Так, професори ЗДМУ надають консультативну допомогу практичним лікарям області та за її межами, читають проблемні лекції в інших ВНЗ України та за кордоном.

9. Розвиток лідерських якостей, вміння працювати в команді. Ця особливість більше властива англійським і американським елітарним школам і університетам. В американських і англійських елітарних навчальних закладах кожен клас, кожна група одночасно є спортивною командою і постійно бере участь у різноманітних змаганнях, що сприяє згуртуванню колективу. Крім того, «посада» капітана команди змінна - її по черзі виконують всі члени команди. Крім того, в навчальному процесі останнім часом широкого поширення набули такі форми навчальної роботи як робота в групах, в командах. У тому числі і на змагальній основі. Причому лідери груп, команд також по черзі змінюються.

Наскільки такі змагальні форми будуть прийнятні для вітчизняної освіти, покаже час.

10. Традиції. Елітарні навчальні заклади сильні своїми традиціями. По-перше, навчальний заклад стає елітарним не відразу, «раптом».

Необхідні хоча б кілька блискучих випусків, щоб заробити собі «славу» елітарного, а потім цю славу постійно підтримувати, «тримати планку». По-друге, з роками формуються власні, внутрішні традиції: в постановці навчального процесу, в режимі і т.д. аж до атрибутики - герба, гімну, форми студентів та викладачів, тощо. Причому, сильний викладацький склад також формується поступово [5].

Важливо відмітити, що Запорізький державний медичний університет також має свою символіку, певні традиції.

Висновки. Виходячи з критеріїв А.М. Новікова по визначенню елітарності ВМ(Ф)НЗ, Запорізький державний медичний університет можна віднести до вітчизняних елітарних медичних ВНЗ, проте для того щоб стати елітарним на світовому рівні необхідно не тільки розвивати лідерські якості у студентів, як це прийнято в американських та англійських класичних елітарних університетах, але й збільшити кількість всесвітньо відомих випускників, залучити до навчання студентів з більшості країн світу. Загалом, можна стверджувати про високий рівень освіти, отриманої в ЗДМУ.

Список использованных источников:

1. Гуревич П. С. Психология элитарного образования / П. С. Гуревич. // Знание, понимание, умение. – 2005. – №4. – С. 128–138.
2. Ильинский И. М. Об элитарном образовании / И. М. Ильинский. // Знание, понимание, умение. – 2005. – №4. – С. 6–13.
3. Кузьмин В. Ю. . Подготовка медиков России в XVIII - начале XX веков / В. Ю. Кузьмин. // вестник ОГУ. – 2003. – №4. – С. 10–15.
4. Даренский В. Ю. Социальная избыточность высшего образования: «проблема» или цивилизационный ресурс? / В. Ю. Даренский. // Педагогика : научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2014. – №7. – С. 3–10.
5. Новиков А. М. Что такое элитарное образование? / А. М. Новиков. // Народное образование. – 2004. – №1. – С. 62–66.

СІЛІВАНОВА І.М.,

аспірант, викладач, кафедра
індоєвропейських мов,
Національний університет
«Острозька академія»,
м. Острог

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ (70-і роки XX ст. – поч. XXI ст.)

У статті аналізуються особливості розвитку міжнародної академічної мобільності в університетах Франції на межі XX і XXI століть. Метою статті є визначення основних векторів розвитку міжнародної академічної мобільності до підписання Болонської декларації та після впровадження урядом Франції її принципів і положень.

Ключові слова: міжнародна академічна мобільність, університет, іноземний/мобільний/міжнародний студент, вхідна мобільність.

В статье анализируются особенности развития международной академической мобильности в университетах Франции на грани XX и XXI веков. Целью статьи является определение основных векторов развития международной академической мобильности до подписания Болонской декларации и после внедрения правительством Франции ее принципов и положений.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, университет, иностранный/мобильный/международный студент, входящая мобильность.

The article is a comprehensive analysis of the peculiarities of development of international academic mobility in French universities on the verge of XX–XXI centuries. The aim of the article is to define the main vectors of development of international academic mobility before the signing of the Bologna declaration and after implementation of its principles by the French government.

Key words: international academic mobility, university, foreign/mobile/international student, inbound mobility.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Академічна мобільність студентів завжди вважалася пріоритетним напрямом розвитку університетського навчання у Франції, однак з моменту впровадження принципів та положень Болонської декларації вона набула особливого значення. Поворотною подією на шляху еволюції міжнародної академічної мобільності у Франції у XX столітті, та й французького університету загалом, була студентська демонстрація 1968 р.. Наслідком студентського страйку стало прийняття закону Едгара Фора, який розширив автономію університетів та повноваження студентів і викладачів в адмініструванні, а факультети перетворив на Навчально-дослідницькі відділи. Трансформація структури університету також сприяла розробці нової стратегії французького уряду щодо зміни контингенту іноземних студентів, які їдуть на навчання до Франції [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких пропонується розв'язання цієї проблеми. Прийняття положення щодо зменшення кількості вихідців з африканського континенту в університетах Франції на Конференції президентів французьких університетів у 1970 р. стало початком ряду досліджень на предмет розвитку міжнародної академічної мобільності. З 1970-х років академічна мобільність стає однією з найбільш перспективних напрямів досліджень сучасної педагогіки. Французькі дослідники теорії й практики педагогічної освіти починають займатися проблемами, що пов'язані з прийомом іноземних студентів в університети. Науковці Рожер Бастід та Сенен Андріамірадо аналізують навчання африканських студентів у Франції, Даниель до Кармо Мартен досліджує психолого-соціологічні фактори успіху та провалу іноземних студентів в Паризькому університеті, Альберт Коан розглядає можливості соціальної адаптації студентів з Тунісу та Марокко до навчання у Франції.

З огляду на те, що проблема міжнародної академічної мобільності та стан її еволюції в університетах Франції у кінці XX ст.. на поч. XXI ст.. є недостатньо дослідженою в Україні, **метою статті** є окреслення та визначення основних векторів розвитку міжнародної академічної мобільності у Франції на межі XX і XXI століть.

Виклад основного матеріалу. З моменту свого виникнення у період Високого Середньовіччя французькі університети за своїм складом вважалися міжнародними установами завжди відкритими для навчання іноземних студентів, що мають для цього необхідні заощадження. Однак, декрет від 13 травня 1971 р. встановлює державний контроль за потоком іноземних студентів до Франції. Декрет, що вступив у юридичну силу 1971 р. вперше визначає необхідність складання тесту на знання французької мови для того, щоб стати студентом французького університету. Циркуляром від 12 грудня 1977 р. було запроваджено додатковий контроль за кількістю іноземних студентів.

Офіційний документ обмежив доступ студентів на перший цикл навчання (ліцензіат) і зобов'язував їх повернутися у рідну країну по закінченню навчання [8, ст. 45].

Умови вступу до вищого навчального закладу Франції були уточнені у постанові від 31 грудня 1979 р. або «декреті Імбера». Відтепер право на вступ до університету визначалося наявністю атестата про повну середню освіту та диплома, що підтверджує рівень володіння французькою мовою кандидатів-іноземців з нефранкомовних країн. З метою «фільтрації» кількості студентів було додатково створено Національний комітет запису іноземних студентів (Commission nationale pour l'inscription des étudiants étrangers), керівником якого було призначено Жана Імбера. *Комітет* відповідно до покладених на нього *завдань* займався відбором досьє потенційних студентів. Процедура попереднього зарахування проходила у декілька етапів: 1) кандидати подають заповнений формуляр до Французького культурного центру у рідній країні; 2) складають тест на знання французької мови організацією якого займається Французький культурний центр; 3) у випадку успішної здачі тесту досьє кандидатів разом з оцінкою надсилається до Національного комітету запису іноземних студентів у Франції, які ще раз перевіряють наявність усіх необхідних документів; 4) президент Комісії обирає кандидатів та надсилає їх заповнені формуляри до університетів відповідно до кількості вільних місць; 5) університет приймає або відхиляє кандидатуру студента; 6) у випадку якщо відповідь університету позитивна, студент записується на навчання у цей університет. Міністр національної освіти Франції у 1978-1981 роках Крістіан Бьолак виправдав необхідність існування такої процедури запису тим, що відсоток іноземних студентів в університетах Франції у цей проміжок часу був одним із найвищих у світі [7, ст. 185].

Процедура попереднього зарахування до університету затверджена декретом Імбера існувала у Франції до 1982 р.. 26 липня 1982 р. Сенат Франції скасував перевірку та відбір досьє при Національному комітеті запису іноземних студентів. Відтепер досьє повинні бути заповнені до 1 лютого перед початком нового навчального року. Результати тесту на знання французької мови (який проводиться у лютому) додаються до досьє та надсилаються Французьким культурним центром у перший серед обраних іноземним студентом вищих навчальних закладів Франції. Розглянувши досьє та результати тесту, перший університет повідомляє студенту результат до 15 квітня. У випадку негативної відповіді перший університет передає досьє до другого бажаного ВНЗ. Другий університет зобов'язаний надіслати відповідь до 15 травня. Якщо іноземний студент не був прийнятий до жодного вибраного ним навчального закладу, у такому випадку він може звернутися до Міністерства національної освіти (до 10 липня) з проханням надіслати досьє до іншого

можливого університету. Остаточна відповідь повинна бути повідомлена Міністерством національної освіти до 15 вересня. Положення про те, що прийом іноземних студентів на навчання це виключно компетенція університету також закріплений у законі «Саварі» від 26 січня 1984 р. [7, ст. 189]. Закон «Саварі», названий на честь Алена Саварі, міністра вищої освіти Франції у 1981-1984 рр., також визначив міжнародну співпрацю і збільшення кількості студентів основною метою вищої освіти Франції.

Декретом № 87-645 від 30 липня 1987 р. уряд Французької республіки вносить зміни у декрет № 82-442 від 27 травня 1982 р., що базується на положенні прийнятому 2 листопада 1945 р. щодо умов в'їзду та перебування іноземців на території Франції. Стаття 2 декрету 1987 р. доповнює статтю 1 декрету 1982 р. і визначає необхідність представлення документів, що засвідчують фінансову спроможність іноземного студента забезпечити своє навчання у Франції, у вигляді готівки, дорожніх чеків, чеків завірених банком, міжнародних платіжних карток, акредитивів [4, ст. 84]. Така політика контролю за іноземними громадянами принесла свої результати. Кількість студентів у 1985-1990 роках майже не зросла порівняно з попередніми десятиліттями і становила 160 тис. [8, ст. 45].

Позитивна динаміка збільшення кількості іноземних студентів спостерігається у Франції з 1998 р. Поворотною подією стає рішення розпочати Болонський процес та заснувати Європейський простір вищої освіти. Франція, на відміну від інших країн-учасниць Болонського процесу, відразу розпочала реформування вищої школи. Перш за все було переглянуто структуру існуючих наукових ступенів бакалавр-ліцензіат-доктор (*baccalauréat-licence-doctorat*). У 1999 р. відбулися зміни, що отримали назву «3-5-8» або LMD (*licence-maîtrise-doctor* — ліценціат-магістр-доктор). Пізніше ступінь «магістра» була перейменована на загальноприйнятий англомовний термін «мастер» для внесення більшої ясності у міжнародному контексті. Одночасно з введенням реформи LMD у рамках Болонського процесу була офіційно запроваджена *європейська кредитно-трансферна система* (ECTS). ECTS кредити певним чином стали «спільною монетою» студентських обмінів і накопичення знань між Францією та низкою європейських країн.

Міністерство закордонних справ Франції підтримало ініціативу Міністерства національної освіти Франції щодо збільшення кількості мобільних студентів запровадженням Закону Шевенмана. Закон Шевенмана або Закон Резеда 1998 р., який в основному стосувався міжнародних студентів, полегшив умови в'їзду і перебування на території Франції та спростив процедуру отримання віз. Законом було запроваджено обов'язкове пояснення причин відмови у видачі візи, скасування візи для виїзду та анулювання довідки про підтвердження наявності місця проживання у випадку навчання у

Франції. Важливою умовою отримання студентської візи до Франції залишася довідка попереднього зарахування до університету, надання фінансових гарантій для покриття витрат на період навчання, а саме 2800 франків на місяць та деякі необхідні вакцинації.

Значною подією на європейській арені до якої долучилася Франція стало затвердження главами держав у Ніцці 14 грудня 2000 р. «Плану дій щодо сприяння мобільності» (Plan d'action pour la mobilité). План спрямований на виконання трьох положень:

- сприяти розповсюдженню програм мобільності у європейських країнах;
- полегшувати та покращувати фінансове забезпечення мобільності;
- збільшувати кількість мобільних студентів та викладачів та поліпшувати умови прийому іноземців [1].

З 2000 року французькі заклади вищої освіти значно активізують партнерські стосунки не лише з європейськими університетами, але також із органами влади в містах і регіонах, громадськими організаціями та різними асоціаціями з метою створення літніх європейських університетів. У 1998 та 2002 рр. уряд Франції створює агентство «ЕдюФранс» (EduFrance) та Національну Раду з прийому іноземних студентів (Conseil national pour l'accueil des étudiants étrangers en France). Створені організації мали на меті сприяти міжнародним обмінам та надавати пропозиції щодо покращення умов прийому міжнародних студентів до французьких університетів. Спільними зусиллями Міністерства національної освіти, Міністерства закордонних справ Франції та вищезгаданих організацій кількість іноземних студентів у Франції станом на 2003 р. становила 200 588 осіб [10].

Нова стратегія прийому іноземних студентів, що існує й сьогодні була запроваджена у Франції у 2003 році. Основними цілями стали залучення більшої кількості студентів на магістерські і докторські програми та на технічні, юридичні й економічні спеціальності; розширення географії країн-учасниць академічної мобільності, а саме рекрутування більшої кількості студентів з науково і промислово розвинених країн, з країн, які нещодавно стали членами ЄС та країн з економікою, що розвивається. У 2003 році Франція приймає міжнародних студентів з 6 континентів. Однак, лідером з експорту студентів залишаються колишні французькі колонії у Африці (кількість студентів з Африки зросла на 165 % з 1998 по 2003 рр.). У 2003- 2004 році у Франції навчається 41 000 вихідців з країн Магрибу та 26 440 осіб з інших африканських країн. З 1998 по 2003 рр. кількість студентів родом з Європи зростає також на 41 %. Причиною цього є подвоєння числа студентів з європейських країн, що не є членами ЄС. Серед азіатських країн Китай збільшив у 7 раз кількість своїх студентів у Франції порівняно з 1998 р. Станом на 2003 р. у

Франції навчається 10 000 громадян Китаю. Число вихідців з країн Центральної та Південної Америки зросла на 74 % та складала 7 200 осіб. [5, ст. 15]. У 2003 р. популярністю серед іноземних студентів користувалися спеціальності економіки та управління (20 %), точні та прикладні науки (19 %), гуманітарні та соціальні науки (13%), юриспруденція та політичні науки (11 %), література, лінгвістика та мистецтво (11 %), медицина (10%), інші (16 %). Щодо навчальних циклів, то у 2003 р. можна помітити значне зменшення кількості студентів третього циклу (доктор) на користь першого (ліцензіат) [9, ст. 91; 95].

Права іноземних студентів на працевлаштування були закріплені у Кодексі про в'їзд, перебування та надання притулку іноземним громадянам (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile або CESEDA), який зі змінами увійшов в силу 24 липня 2006 р. та був прийнятий за ініціативи Міністра закордонних справ Франції Домініка де Вільпена. У статті 313-7 визначено, що іноземець з довгостроковою студентською візою має право працювати у свій вільний час, щоправда існують обмеження. Закон передбачає квоту, що становить 964 години на рік, тобто максимум 20 робочих годин на тиждень. Обов'язковою умовою працевлаштування є також попередня заява роботодавця у префектурі про наймання на роботу іноземного студента не пізніше ніж за два дні до початку його роботи. Студент-магістр, який приїхав на навчання у рамках програми мобільності та бажає отримати перший професійний досвід на території Франції має право клопотати про тимчасовий дозвіл на працевлаштування за 4 місяці до закінчення дозволу на проживання. Постанова від 11 січня 2006 р. також визначає необхідність проходження іноземними студентами, що перебувають на території Франції медичного огляду у Французькому офісі зі справ імміграції та інтеграції (OFII). Проходження медогляду завершується вклеюванням спеціальної марки у паспорт із французькою адресою проживання, яка «перетворює» національну французьку візу у вид на проживання.

Професор університету Париж 8 Саед Певанді здійснюючи дослідження щоденного життя іноземних студентів у Франції на основі даних Національного комітету з прийому іноземних студентів (Observatoire national de la vie étudiante - OVE) зазначає, що насправді Франція не настільки активна у політиці рекрутування іноземних студентів, як може здатися на перший погляд. За його словами, утриматися у трійці світових лідерів з прийому іноземних студентів Франції допомагають студенти з регіону Магриб та інших африканських країн [6, ст. 40]. Найголовнішими країнами-провайдерками іноземних студентів залишаються деколонізовані країни Північної та Тропічної Африки, а саме Алжир, Марокко, Туніс, Сенегал, Камерун. Мотивації таких студентів є очевидними, адже вони мають тут родичів, знають мову та відчувають спорідненість культур. З 1999 р. до 2006 р. кількість іноземних студентів залучених

до навчання у вищих навчальних закладах Франції зросла на 67 %. У 2006-07 рр. 14 % (208 000 осіб) із загального контингенту студентів французьких університетів є іноземцями на противагу лише 8 % (122 126 осіб) у 1998 р. [10].

Зміни у політиці Франції спрямованій на розвиток міжнародної академічної мобільності відбулися за президентства Ніколя Саркозі (2007-2012 рр.) та спричинили невдоволення громадськості. Декрет від 6 вересня 2011 р. змінив середньомісячну необхідну суму, яка є обов'язковою для проживання та відкриття студентської візи до Франції. Якщо попередньо ця сума становила 460 євро, то відтепер вона збільшилася до 640-770 євро на місяць. З 1 січня 2012 р. зріс розмір податку, який потрібно було сплатити у Французький офіс імміграції та інтеграції у випадку зміни виду на проживання (з «студентської візи» на «робочу візу») з 89 до 349 євро. Окрім того, циркуляр від 31 травня 2011 р. (Циркуляр «Геана») обмежив кількість іноземних студентів, які бажають після завершення навчання отримати свій професійний досвід у Франції. Міністр внутрішніх справ Франції Клод Геан оголосив, що таким чином уряд прагне скороти кількість студентів-іммігрантів від 200 000 до 180 000 осіб [4]. Незважаючи на студентські протести, 12 січня 2012 р. у силу вступив й додаток до циркуляра, що стосувався лише власників дипломів «Мастер 2» та дозволяв їм отримати тимчасовий дозвіл на роботу тривалістю 6 місяців без можливості його поновлення. Циркуляри «Геана» були скасовані у травні 2012 р. Франсуа Олландом – новообраним президентом Франції.

Певне покращення становища міжнародних студентів у Франції можна спостерігати з моменту прийняття декрету № 2014-921 від 18 серпня 2014 р., що змінює правила перебування іноземців. Декрет скасовує медогляд для іноземних науковців та їх сімей. Окрім того було анульовано необхідність звернення у Французький офіс зі справ імміграції та інтеграції за 4 місяці до закінчення терміну виду на проживання для видачі дозволу тимчасового перебування для власників диплому «Мастер».

Висновки. Проаналізувавши проблему міжнародної академічної мобільності та стан її еволюції в університетах Франції у кінці ХХ ст.. на початку ХХІ ст.. необхідно зазначити, що запровадження стратегій розвитку мобільності стало одним з основних завдань Міністерства національної освіти Франції з 70 років ХХ ст.. Однак, Міністерство закордонних справ Франції також відіграє не останню роль у цьому процесі. У пошуках вдалої стратегії заохочення іноземних студентів уряд Франції досить часто змінював свою політику. З цією метою протягом досліджуваного періоду було створено та об'єднано ряд комітетів та урядових організацій завданнями яких став запис мобільних студентів в університети Франції та контроль їх кількості, рівня підготовки та країни походження. Франція також стала однією з перших країн, яка реорга-

нізувала систему наукових ступенів, адаптувала її згідно вимог Болонського процесу, долучилася до європейського «Плану дій щодо сприяння мобільності» та закріпила право іноземних студентів на працевлаштування у законі CESEDA. Незважаючи на той факт, що ціллю уряду Франції є залучення більшої кількості студентів з науково і промислово розвинених країн, з країн, які нещодавно стали членами ЄС та країн з економікою, що розвивається, статистичні дані демонструють дещо інші показники. Як доводять дослідження французьких науковців, Франція зберігає лідерські позиції в основному завдяки студентам з регіону Магриб та інших африканських країн, які відчувають спорідненість культур та знають французьку мову. Отож, у майбутньому існує необхідність перегляду політики уряду Франції щодо рекрутування іноземних студентів та перетворення її у більш логічну та послідовну шляхом видачі студентам багаторічних видів на проживання, спрощення процедури зміни виду на проживання (з «студентської візи» на «робочу візу»), розширення географії рекрутування іноземних талантів.

Список використаних джерел:

1. Максименко А.П. Болонський процес в Європі: адаптація законодавства Франції//Проблеми сучасної педагогічної освіти: Наук. видання. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РБВ КГУ. – 2007. – Вип.14. – Ч.1. – с. 280-290.
2. Baron Britta. The Politics of Academic Mobility in Western. Enrope. Higher Education Policy. – Vol. 6. – № 3. – 1993. – pp. 50-54.
3. Clément P. Rapport au nom de la commission d'enquête sur la langue française. Assemblée Nationale. № 2311ю – 1980-1981.
4. Edwige Rude-Antoine. Jeunes de l'immigration: La fracture juridique. Karthala. – 1995. – 224 p.
5. Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités. (Rapport IGAENR - juin 2005).
6. Les étudiants étrangers en France!: l'état des savoirs (Rapport pour L'Observatoire de la Vie Étudiante. – mars 2003. – 53 p.)
7. Serge Slama. La fin de l'étudiant étranger. L'Harmattan. – 1999. – 312 p.
8. Sylvie Mazzella. La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud/ Sylvie Mazzella. – Paris: Karthala. – 2009. – 404 p.
9. Vuilletet Guillaume. Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers : quelles finalités? Quels moyens? Avis et rapports du Conseil Economique et Social. – № 24. – 2005. – 185p.
10. UNESCO Institute for Statistics. Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/education/pages/tertiary-education.aspx>

СМОЛІКЕВИЧ Н.Р.,
викладач, Львівський державний
університет внутрішніх справ,
м. Львів

ФІНАНСОВА ДОПОМОГА ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК У ВИБОРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ США

Стаття описує основні джерела фінансування вищої освіти США, оскільки, крім сімейних коштів та заощаджень, важливою для іноземних студентів є фінансова допомога у вигляді позики, гранту чи стипендії. Оплата за навчання та якісна освіта є важливими факторами у виборі закордонного вищого навчального закладу.

Ключові слова: міжнародні студенти, фінансова допомога, гранти та стипендії, фонди, професійні асоціації, програми стипендій, Інтернет-ресурси.

Статья описывает основные источники финансирования высшего образования США, поскольку, кроме семейных средств и сбережений, важной для иностранных студентов является финансовая помощь в виде займа, гранта или стипендии. Оплата за обучение и качественное образование являются важными факторами в выборе зарубежного вуза.

Ключевые слова: международные студенты, финансовая помощь, гранты и стипендии, фонды, профессиональные ассоциации, программы стипендий, Интернет-ресурсы.

The article describes the main funding sources of higher education in the United States because, in addition to family funds and savings, it is important for international students the financial assistance in the form of loans, grants or scholarships. Payment for training and quality education are important factors in choosing a foreign university.

Key words: international students, financial aid, grants and scholarships, funds, professional associations, scholarship programs, Internet resources.

Витрати, пов'язані з отриманням освіти у США, включаючи оплату за навчання, витрати на проживання і візові та імміграційні збори, ймовірно, є мотиваційним чинником для студентів у виборі країни і навчального закладу. Вони і відіграють значну роль у розробці стратегічних ініціатив щодо приваблення іноземних студентів [4, р. 32].

Відомо, що у таких країнах Західної Європи, як: Фінляндія, Ісландія, Норвегія та Швеція освіта є безкоштовною. У країнах Східної Європи плата за навчання є порівняно невисока, а провідні англomовні країни характеризуються високою платою за навчання. Наприклад, навчання за рік у сфері бізнесу та менеджменту іноземний студент в університеті в Сіднею (Австралія) повинен заплатити 18 тис.600 US \$, у Оксфордському університеті (Велика Британія) – 21 тис. 800 US \$, у Гарвардському університеті (США) – 31 тис. 450 US \$. На противагу, у Китаї чи Сінгапурі таке навчання коштує 4,5 тис. US \$, у Малайзії – 2 тис. US \$. [4, р. 31].

Аналіз досліджень та публікацій з даної теми виявив, що є певні проблеми, з якими стикаються іноземні студенти, серед яких домінуючою є фінансова спроможність оплатити навчання в обраному ВНЗ.

Метою статті є проаналізувати всі можливі джерела отримання фінансової допомоги для іноземних студентів, щоб здобути перспективну вищу освіту в американському виші.

Джерела фінансування освіти у США була об'єктом дослідження таких спеціалістів з американської освіти, як Грін Медлін, Кінсер Кевін, Латімер Йон, Сара Ліпка, Олтбах Філіп, Форест Джеймс, Шульце Мартіна та інші. Серед вітчизняних дослідників слід назвати Булгакова Н.Б., Булавінцева Ю.Є., Гаталяк А.М., Папук С.В., Шевченко Л.Д. та Терновську В.В., які видали збірку практичних порад для потенційних абітурієнтів в американські виші.

Відомо, то вища освіта у США є платною. Єдиної державної політики щодо плати за навчання немає. Вартість навчання для іноземних студентів відрізняється в залежності від штату та закладу: приватний чи державний. Приватні установи зазвичай визначають високу плату за навчання, на відміну від державних установ, а топ-рейтингові приватні університети надають найкращі знання за найвищу у світі плату.

Кошти на навчання більшості американських іноземних студентів виділяються із сімейних заощаджень, позик, грантів, стипендій і заробітків. Позики – це позичені кошти, які слід повернути з відсотками, хоча відсотки на студентські позики є нижчі, ніж на інші види позик. По закінченні університетів багато випускників у перші роки роботи зайняті виплатою студентських боргів. Гранти, в тому числі стипендії, – це подаровані гроші і їх повертати не треба, але щоб отримати грант студенти повинні відповідати певним критеріям: високі бали успішності або докази фінансової неспроможності сім'ї утри-

мувати студента. Стипендії, як правило, слід заслужити, вони надаються за успіхи у навчанні, спорті або в громадській роботі тощо. У іноземних студентів не завжди є такі можливості, вони змушені шукати інформацію про фінансову підтримку. В основному оплата за рік навчання в американських коледжах і університетах коливається від 10 до 50 тис., що залежить від престижності закладу, хоча освіта вважається якісною у всіх закладах [1].

Крім цього, слід додати і витрати на житло, харчування, одяг, транспорт тощо. Тому, одним із чинників, що впливають на зарахування студента до університету чи коледжу, є його фінансова спроможність. Адже програми навчання іноземних студентів у США, як, зрештою, і в багатьох інших країнах, є свого роду великим комерційним проектом [5].

Як відомо, кожен іноземець, який збирається навчатися у США, повинен представити університету, консулу (для отримання візи) і, можливо, службі імміграції та натуралізації США докази своєї фінансової спроможності щодо оплати навчання, проживання та медичної страховки.

Дані опрацьованих джерел свідчать, що іноземні студенти можуть отримувати фінансову допомогу у різноманітних формах і з різних джерел. Це залежить від того, який науковий ступінь здобуватиме студент: бакалавра, магістра чи доктора. Такі джерела можна об'єднати у сім основних категорій,

Джерело фінансування	Іноземні студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»	Іноземні студенти освітньо-кваліфікаційних рівнів «магістр» та «доктор»
Особисті та сімейні кошти	більше 80 %	більше 50 %
Навчальний заклад США	9%	40 %
Уряд США	0,6 %	1 %
Уряд / навчальний заклад своєї країни	3, 5 %	4 %
Приватні спонсори	до 8 %	до 4 %
Поточна робота	0,2 %	1,5 %
Міжнародні фонди	0, 3	0,7 %

розподіливши студентів за освітньо-кваліфікаційними рівнями [2].

Стипендії, що пропонуються іноземним студентам для навчання у ВНЗ США, можна об'єднати в кілька категорій [2, с. 158-159]:

- стипендії на основі потреби (need-based scholarships);
- стипендії за досягнення (merit-based scholarships);
- спортивні стипендії (athletic scholarships);
- повні стипендії (fellowships).

Багато американських фондів, професійних асоціацій та інших приватних організацій надають гранти та стипендії для іноземців. Критеріями придатності для їх отримання можуть бути: потреба, академічні досягнення, особливі таланти, плани щодо кар'єри, галузі та освітньо-кваліфікаційні рівні навчання, етнічна спадщина, або ж довільне поєднання вищезгаданого. Більшість грантів та стипендій надаються на освітньо-кваліфікаційних рівнях «магістр» та «доктор», однак існують окремі стипендії для бакалаврського рівня або ж для недипломних програм, тренінгів чи досліджень. Кількість грантів та стипендій, їх розмір та тривалість змінюються щороку і сягають від 500-1 тис.\$ до 40 тис.\$ на рік [2, с. 164].

Уряд США пропонує різноманітні стипендії для дослідницької роботи на рівні докторантури через програми обмінів у співпраці з урядами інших країн чи двосторонніми комісіями. Серед інших форм допомоги здійснюються ознайомлювальні візити, проведення консультацій, обмін професійним досвідом. Такі стипендії можуть покривати всі витрати за навчальною чи дослідницькою програмою кандидата у Сполучених Штатах, а також можуть містити додаткові виплати [2, с. 164].

Гранти та позики є основними формами федеральної фінансової допомоги для студентів. Федеральні кредити є доступні для всіх студентів. Найбільшою федеральною грантовою програмою є програма грантів Пелл (the Pell Grant program). Для того, щоб претендувати на грант Пелл, студент повинен навчатись у закладі, що бере участь у цій програмі, продемонструвати підтвердження фінансової потреби. Крім федеральної також надається фінансова допомога від штатних та місцевих органів влади, установ та приватних джерел, а також застосовуються приватні позики. За 2012-2013 н.р. було використано 23 млрд. \$ з найменшою допомогою у 555 \$ та найбільшою сумою у 5550 \$ [8].

Є ще кілька національних стипендіальних програм США для аспірантів та талановитої молоді з-за кордону, що підтримуються Державним департаментом США, дві перші з поданих є найбільш популярними:

- Програми стипендій Фулбрайта (FULBRIGHT AWARDS). Щороку близько 8 тис. субсидій надаються аспірантам із понад 155 країн за цією програмою. Програма стипендій Едмунда Маскі для аспірантів з країн Центральної Азії (тобто колишніх республік СРСР).
- Програма Агенції США з міжнародного розвитку (U.S. agency for international development). Агенція надає стипендії та гранти, як правило, для навчання чи тренінгів, пов'язаних із проектами розвитку на батьківщині претендентів. Основна інформація про її роботу знаходиться на сайті: www.usaid.gov
- Глобальна Програма Обміну Бакалаврату (the Global Undergraduate (UGRAD) Exchange Programme), яка надає стипендії у розмірі одно-

- річної плати за навчання для обдарованих студентів з Азії.
- Ініціативна Програма місцевого коледжу (The Community College Initiative Programme), що є орієнтована на студентів з широкого спектру країн, що розвиваються з Латинської Америки і Африки, а також з інших країн, включаючи Індонезію та Туреччину. Знаходиться на сайті www.aaiep.org
 - Програми, що куруються інститутом міжнародної освіти (Institute of International Education (www.iie.org/)) у Нью-Йорку і спонсоруються урядами та приватними організаціями (одна із найпрестижніших програм започаткована ще з 1919 року).
 - Програма "Opportunity Initiative program" здійснюється Відділом освітніх та культурних програм Державного департаменту США. Це є програма фінансової підтримки талановитих іноземних студентів, пов'язана із процесом вступу (оплата тестів TOEFL, SAT, GRE та інших, які вимагаються американськими університетами, оплата кур'єрської пошти та за розгляд документів чи оформлення візи) для бажаючих отримати ступінь бакалавра, магістра чи доктора. Для участі у програмі необхідно звернутися в консультативні центри мережі Education USA, які пропонують міжнародні стипендії на конкурсній основі (international merit scholarships or merit-based scholarships) на трьох рівнях навчання [7].

Усі ці стипендії та гранти надаються, як правило, за результатами відкритого конкурсу, оголошеного в країнах-учасницях, або за номінаціями двосторонніх комісій, відповідних міністерств чи Посольства США. Інформацію про такі конкурси можна отримати через інформаційно-консультативні центри, уповноважені Державним Департаментом США, відділи преси, освіти і культури Посольства США та відповідні представництва агенцій, що координують конкурси.

Гранти та стипендії від міжнародних організацій можна умовно поділити на дві категорії:

1. Організації, що приймають прямі заявки. До цієї категорії входять міжнародні професійні організації та організації з підтримки міжнародного взаєморозуміння чи товариства з підтримки певних галузей знань та інші подібні установи.
2. Організації, що вимагають номінацій. Існує багато організацій на зразок системи агенції ООН та деякі міжурядові організації, що вимагають номінації від уряду чи урядової агенції кандидата на здобуття гранту чи стипендії.

Відсоток отримання фінансової допомоги суттєво відрізняється для іноземних студентів-бакалаврів та студентів-аспірантів і відноситься (відповідно

10 % і 41 %). Іншим видом фінансової підтримки є асистентство.

Багато аспірантів працюють асистентами професора чи лаборантами в університетах з широкою науковою дослідною базою або в рамках докторських програм, співробітниками адміністрації або звертатися щодо отримання стипендії до приватного чи публічного університету. На другому році навчання шанси отримати фінансову допомогу від американського університету зростають [3].

Асистентство може бути фінансовою допомогою у формі грошової виплати (стипендії), або зменшення вартості навчання або звільнення від її сплати.

У більшості випадків студенти отримують стипендії у формі грошових чеків з фіксованою сумою кожного семестру. Інколи це можуть бути щотижневі або щомісячні оплати. Асистентство не перевищує 20 годин на тиждень. Розмір оплати за асистентство може бути різноманітним – від 500 до 17 тис. доларів США (або значно вищим, якщо врахувати зменшення розміру чи звільнення від оплати за навчання) протягом навчального року [2, с. 159-161].

З розвитком інформаційних технологій, що є широко доступними у світі, спеціалізовані веб-сайти відіграють важливу роль для залучення студентів з різних країн у ВНЗ. Їх можна розділити на 4 категорії відповідно до їх призначення [2, с. 165]:

- Веб-сайти, призначені для пошуку інформації про гранти для іноземних студентів або науковців. (Iefa.org, Finaid.org, Fastweb.com etc)
- Веб-сайти, призначені для пошуку інформації про грантові винагороди у специфічних галузях знань, для відібраних / спеціальних груп претендентів (жінок, претендентів з вадами у здоров'ї і т. ін.);
- Веб-сайти фондів та приватних джерел, а також міжнародних організацій, що пропонують фінансову допомогу студентам-іноземцям (Сорос, Євразія, Світовий Банк, Ротарі і т. ін.);
- Веб-сайти окремих європейських незалежних консалтингових центрів, що вміщують сторінки з анонсами нових програм та грантів для потенційних іноземних студентів, наприклад:
 1. <http://www.educationUSA.state.gov/centers.htm> – Центри Education USA («Освіта в США»)
 2. <http://www.irex.org>
 3. www.irf.org
 4. Сайти офісів академічних обмінів Відділу преси, освіти та культури Посольства США (www.usembassy.gov/)
 5. College Board в інтернеті – www.collegeboard.com.
 6. IEFA (www.IEFA.org)

7. WWW.EDUPASS.ORG
8. www.nafsa.org (веб-сторінка NAFSA)
9. www.iefc.org/international-student-loans – Міжнародна корпорація фінансування освіти (The International Educational Finance Corporation - IEFEC).
10. www.isoa.org/. “The international student organization in America” /ISO/ (“Організація для іноземних студентів в Америці”) [2, с. 168 – 173].

Програма позичок для фінансової підтримки студентів пропонується і провідними бізнес-школами та університетами. Заклади є впевнені у поверненні студентами коштів, оскільки середня стартова зарплатня та бонуси студентів-випускників цих шкіл становить від \$85 тис. – до \$105 тис. на рік. Ця сума є достатньою, щоб повернути позику за 15 – 20 років. Річний відсоток складає в основному 9 %. Відшкодування позичок починається через 4–6 місяців після закінчення університету.

Серед престижних університетів, що пропонують програми позичок є:

- Harvard University - www.hbs.edu
- University of Pennsylvania (Wharton) - www.wharton.upenn.edu
- Northwestern University (Kellogg) - www.kellogg.nwu.edu
- Stanford University - www.gsb.stanford.edu
- University of California-Berkeley (Haas) – haas.berkeley.edu
- University of Michigan - www.bus.umich.edu
- New York University (Stern) - www.stern.nyu.edu
- Columbia University - www.columbia.edu/cu/business/
- University of Chicago – www.gsb.uchicago.edu [2, с 175 - 176].

Отже, можна зробити висновок, що гранти та стипендіальні програми надають талановитій молоді з усього світу можливість доступу до провідних акредитованих вищих навчальних закладів США та здобуття міжнародного досвіду. Ці програми здійснюються мережею внутрішніх та міжнародних офісів і мають вирішальне значення для успішної кар'єри у 21 столітті, зміцнення взаєморозуміння у світі та виховання глобальних лідерів.

Американський уряд розробив американські державні програми, призначені для аспірантів, керівництво якими здійснюється відділами або Агенціями США з міжнародного розвитку на основі двосторонніх угод.

Слід зазначити, що важливим джерелом інформації є також інтернет-ресурси, з яких можна ознайомитися про діяльність університетів, кафедр та, особливо аспірантам, з майбутніми професорами до подання документів. Та слід пам'ятати, що розміри фінансової допомоги є обмежені, і гостра конкуренція серед бажаючих отримати фінансову допомогу, де беруться до уваги якісні академічні знання, високий рейтинг балів з тестів TOEFL, SAT, GMAT чи GRI та чітке підтвердження потреби у фінансовій допомозі.

Список використаних джерел:

1. Вартість навчання в Сполучених Штатах // eJournal. Суспільство і цінності. Листопад 2005. – р. 52- 53].
2. Освіта за кордоном. Вступ до університетів США. Збірка практичних порад для потенційних абітурієнтів / Булакова Н.Б., Булавінцев Ю.Є., Гаталяк А.М., Папук С.В., Шевченко Л.Д., Терновська В.В. // <http://www.center-osvita.dp.ua/download/book.pdf>
3. М. Шульце. Можливі джерела фінансової допомоги // eJournal USA. Society and Values. – November, 2005. – P. 55 – 56.
4. The Observatory on Borderless Higher Education, 2007 // http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/International_Student_Mobility_-_Patterns_and_Trends.pdf
5. Bid to double foreign students at varsities. The Star Online, 23 April 2007.
6. <http://thestar.com.my/news/story.asp?file=/2007/4/23/nation/17519507&sec=nation>.
7. www.educationusa.info
8. Financial Aid//<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=31>

СТЕРНІЧУК В.Б.,

кандидат філологічних наук,
викладач, кафедра іноземних мов,
Луцький національний технічний
університет,
м. Луцьк

УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ ТА СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНІ СКЛАДОВІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті розглядаються пріоритетні складові розвитку університетів – автономія та студентське самоврядування. Запровадження університетської автономії передбачає децентралізацію й демократизацію управління університетів, демократизацію навчального процесу, відповідальність за якість освіти, а також за результати своєї праці перед суспільством, відповідальність за впровадження і дотримання академічних свобод і цінностей у ринковому суспільстві. Студентське самоврядування трактується як невід'ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються, і забезпечує їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом.

Ключові слова: автономія, студентське самоврядування, освіта, академічна свобода, розвиток.

Университетская автономия и студенческое самоуправление как неотъемлемые составные современной системы образования. В статье рассматриваются приоритетные составные развития университетов – автономия и студенческое самоуправление. Введение университетской автономии предусматривает децентрализацию и демократизацию управления университетов, демократизацию учебного процесса, ответственность за качество образования, а также за результаты своей работы перед обществом, ответственность за внедрение и соблюдение академических свобод и ценностей в рыночном обществе. Студенческое самоуправление рассматривается как неотъемлемая часть общественного самоуправления, что обеспечивает защиту прав и интересов

лиц, которые учатся, и обеспечивает их участие в управлении высшим учебным заведением.

Ключевые слова: автономия, студенческое самоуправление, образование, академическая свобода, развитие.

The autonomy of university and student's self-government as integral components of modern education system. The article deals with the priority components of universities – autonomy and students self-government. The introduction of autonomy of university provides for decentralization and democratization of university management, democratization of the education process for quality of education and also for results of their work to the society, responsibility for implementation and observance of academic freedom, norms and values in the society. Student's self-government is interpreted as an integral part of the local government that protects the rights and interests of all persons and ensures their participation in management of institution.

Key words: autonomy, student's self-government, education, academic freedom, progress.

Однією з базових складових європейської системи освіти є автономія університетів, завдяки якій уся система впродовж значного часу залишається життєздатною. Попередній досвід університетської автономії та самоврядності руйнувався радянською системою вищої освіти. Саме тому ми говоримо про те, що у питаннях університетської автономії та самоврядування українським університетам слід розпочинати з «чистого листа».

Беручи до уваги європейський досвід, підготовка в Україні висококваліфікованого конкурентоспроможного на світовому ринку праці фахівця можлива завдяки запровадженню університетської автономії та академічних свобод. Автономна структура зацікавлена у максимальній ефективності та вимушена буде ставити довгострокові цілі й реалізовувати стратегію розвитку, відповідаючи на запити суспільства. Університет повинен стати інституцією, яка має обов'язок і несе відповідальність – допомагати суспільству розвиватися. Наша українська освіта має ставати кращою, більш якісною, більш конкурентною, більш уважною до суспільних потреб і вимог ринку праці, більш динамічною та інноваційною.

Запровадження університетської автономії передбачає децентралізацію й демократизацію управління ВНЗ, демократизацію навчального процесу, підвищення відповідальності ВНЗ за якість освіти, а також за результати

своїєї праці перед суспільством, відповідальність за впровадження і дотримання академічних свобод і цінностей у ринковому суспільстві.

Сьогодні дедалі більше студентів висловлюють бажання формувати «порядок денний» своєї країни і готовність брати за неї відповідальність. Назріває необхідність у формуванні нової моделі студента – не заручника освітнього процесу, а його повноправного учасника, – готового впливати на вдосконалення процесу освіти. Усе це здійснюється завдяки студентському самоврядуванню, можливості якого розширилися згідно Закону України «Про вищу освіту».

Університетська автономія та студентське самоврядування виступають базовими складовими європейської системи освіти, яку ми беремо за взірець.

Студентська молодь є лакмусовим папірцем для перевірки якості освіти та утвердження автономії вузу. Як зазначає Кеті Керфут, працівник британської агенції із забезпечення якості освіти, «процес залучення студентів набуває дедалі більшої ваги. Для того, щоб це стало реальністю, вищі навчальні заклади повинні створювати для студентів найкращі умови для того, щоб вони могли впливати на своє навчальне середовище та активно діяти в тих питаннях, які для них важливі [1]. У зв'язку з цим преорітетним завданням сьогодні є забезпечити сприйняття студента не як заручника освітнього процесу, а як його повноправного учасника, чого можна досягнути, лише продемонструвавши, наскільки ефективним є такий процес для забезпечення якості освіти. Здійснити це можливо завдяки активній студентській позиції через студентське самоврядування.

Поняття студентського самоврядування на сьогоднішній день трактується по-різному, оскільки є різні бачення та форми проведення його у ВНЗ. Основними, на нашу думку, слугують поняття, які наведені у табл. 1.1.

Згідно зазначених визначень, студентському самоврядуванню відводиться провідна роль у вирішенні цілої низки питань життєдіяльності вишу за участю студентів.

Для того щоби студент уповні усвідомив свої права й обов'язки, важливо інформувати про найкращі моделі студентської діяльності як в українських, так і в закордонних університетах.

У країнах Європи активно практикуються різноманітні форми студентської участі в життєдіяльності університетів. В європейських закладах студенти є активною і впливовою частиною всіх робочих груп і комісій, які випрацьовують дизайн і контури якісної системи освіти, її забезпечення та контролю. Студенти задіяні до цієї праці як рівноправні партнери викладачів та адміністраторів, і вони є одними з головних експертів у справі оцінки та аудиту освітнього процесу [4].

Таблиця 1.1.

Визначення поняття «Студентське самоврядування»

Студентське самоврядування	Джерело
– це форма управління, за якою суспільство чи певна організація має право самостійно вирішувати питання внутрішнього керівництва	«Великий тлумачний словник сучасної української мови»
– це форма самоорганізації студентів, механізм представництва й відстоювання своїх прав, можливість самореалізації.	Всеукраїнська мережа студентських громад
- визначається правом і реальною здатністю студентської громади самостійно вирішувати питання в межах чинного законодавства й статуту університету.	Львівський національний університет
– форма управління, за якої студентство має право самостійно вирішувати питання внутрішнього управління, або виборна установа, що здійснює таке управління; право студентства самостійно вирішувати питання внутрішнього управління, а також мати свої керівні органи.	Словник «Вікіпедія»
- процес реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків, інтересів та ініціатив через прийняття рішень та їх втілення за допомогою власної матеріально-фінансової бази у сфері, що визнається адміністрацією ЛНТУ та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, що стосуються студентства, незалежно від раси, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, громадянства, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак.	Луцький національний технічний університет
- невід'ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, й їхню участь у управлінні вищим навчальним закладом.	Типове положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України (на підставі Закону «Про вищу освіту» 2002)
- це право і можливість студентів (курсантів, крім курсантів-військовослужбовців) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь у управлінні вищим навчальним закладом.	Закон України від 01.07.2014 р. №1556-18 «Про вищу освіту»

Для прикладу розглянемо як реалізується студентське самоврядування у деяких країнах Європейського Союзу, скориставшись даними таблиці 1.2.

Високий рівень європейського самоврядування поступово впливає на формування нової моделі студента як активного співучасника, як дійової особи, яка причетна до формування навчального процесу. Студент у Європі – не інертний поглинач навчального матеріалу. На плечі студентів значною мірою лягає відповідальність за організацію навчального процесу, за його зміст, разом із процедурами контролю за якістю та за її адекватну оцінку. Саме студенти є найбільше зацікавленими у відповідній якості вищої освіти, і саме вони повинні бути максимально залучені до її забезпечення [2, с.

Таблиця 1.2.

Рівень реалізації студентського самоврядування у країнах ЄС

Велика Британія	Високий рівень залучення студентів до процесів оцінювання та покращення освіти. Право вчитись за альтернативними програмами, доступ до навчальних програм. Представники Студентської спілки наділені правом участі у внутрішньому та зовнішньому оцінюванні ВНЗ з подальшим поданням доповіді-звіту. Активне представництво студентів на всіх рівнях ВНЗ.
Швеція	Чітко визначені студентські права від 60-х років ХХст. Студенти представлені у всіх радах та робочих групах. Повноцінне студентське залучення стало можливим завдяки впливу Національної студентської спілки, права якої закріплено законодавчо.
Фінляндія	Максимальний студентський вплив на роботу та ухвалення рішень головними керівними органами. Студентські представники беруть участь в роботі вченої ради, задіяні у виборах ректора (на 5 років) та в ухваленні річного фінансового звіту.
Норвегія	Студенти посідають одне із семи місць у раді Норвезької агенції із забезпечення якості освіти – NOKUT. Студентська участь в оцінці якості курсів, навчальних програм і безпосередньо ВНЗ Норвегії. Студентське представництво в різних вчених радах, у робочих групах не менш ніж 20 %. Програма контролю й оцінювання якості, яку провадять студенти, делегована їм і є частиною загальної системи QA [Quality Assurance] у країні.

262]. У зв'язку з цим, пріоритетним завданням в Україні сьогодні є сприяти таким змінам, що забезпечують сприйняття студента не як заручника освітнього процесу, а як його повноправного учасника. Зробити це можливо завдяки поетапній реалізації основних кроків впродовж певного перехідного періоду задля наближення українських університетів до європейських стандартів автономії та самоврядування.

Впродовж цього періоду на університетському рівні слід сформувану в структурі студентського самоврядування підрозділи для участі в забезпеченні якості вищої освіти України через серію інструментаріїв як от тренінги, семінари, опитування, а також забезпечити фінансову та правову автономію студентських рад.

На національному рівні необхідно забезпечити участь студентів в оцінці якості навчального процесу; сформувати незалежне агентство із забезпечення якості освіти; створити експертний комітет з акредитації вищих навчальних закладів; підготувати тренінг-програми та тренерів для участі студентів в оцінці/акредитації; організувати національну систему опитування та систему зворотного зв'язку.

Стосовно європейського рівня, то слід забезпечити участь українських студентів в тренінгах Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти для подальшої їхньої участі в оцінці національних агентств із забезпечення якості освіти.

Окрім залучення студентів до системних внутрішніх перевірок навчального закладу, варто завжди брати до уваги й ситуативні студентські відгуки про якість здійснюваної освітньої діяльності. Відгуки повинні містити оцінку рівня задоволення студентів: програмою навчання й курсами; рівнем викладання педагогів; методами викладання; керівництвом наукових праць; перспективою подальшого наукового зростання; різними службами, які супроводжують навчальний процес [2, с. 281]. Можна сказати, що певні дії у напрямку формування нового українського студента уже відбуваються. У жовтні 2011 року в рамках програми Європейського Союзу на підтримку модернізації систем вищої освіти TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies) в Україні стартував трирічний міжнародний проект «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти – TRUST» (далі – проект «Trust»). І, хоча, за результатами оцінювання система освіти характеризується низьким рівнем академічної культури, безрезультатними реформами, відсутністю довіри до інститутів освіти, однак, саме Tempus-проект «TRUST» став для українських студентів майданчиком, на якому вони змогли реалізувати власний потенціал, усвідомити, наскільки важливим є їхній голос в ухваленні найважливіших рішень, зрозуміти, що саме вони є реальним суб'єктом (а не об'єктом) освітніх процесів та автономії вузу в цілому.

Отже, вищі навчальні заклади України, на підставі досвіду провідних європейських університетів, повинні: створювати умови, які уможливають регулярний вплив на систему якості освіти через взаємовигідні двосторонні стосунки між студентством та університетом; прописати чіткі механізми та канали впливу й регулярно та прозоро представляти рівень їх результативності; публічно поширювати інформацію про ці механізми у друкованих та електронних ЗМІ; оприлюднювати всі зміни, які відбулися, що дасть змогу студентам відчувати свою причетність до розвитку університету та усвідомити, наскільки реально вони впливають на формування системи якості освіти через участь у органах самоврядування в умовах автономії вишу.

Якщо ж студентське самоврядування у вищому навчальному закладі трактується як невід'ємна частина громадського самоврядування, що забезпечує захист прав і інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, та, що головне, забезпечує їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом, тоді закон щодо студентського самоврядування має чітко відповідати визначеним постулатам. Однак законодавчі зусилля урядів України щодо імплементації рекомендацій Болонського процесу учасником якого є Україна, досі залишалися малоефективними. З одного боку, відбувся формальний акт входження України до Європейського простору вищої освіти та наукових досліджень, розвиваються міжнародні освітні проекти та

номінально запроваджено ЄКТС. З іншого – в Україні університетська автономія залишається не більш ніж популярним гаслом [5, с. 13]. Тому нагальна необхідність у підготовці та прийнятті нового Закону «Про вищу освіту» стала на часі. Впродовж періоду розробки проекту Закону до нього було подано понад 4 тисяч пропозицій від більш ніж 100 організацій та установ і великої кількості фахівців у галузі освіти, науки, державного управління та бізнесу.

Серед основних нововведень Закону України «Про вищу освіту» (2014) [3], які перегукуються з темою обраного нами дослідження, слід відмітити розширення автономії університету та надання громадськості більше важелів для контролю за його діяльністю. Університети впроваджуватимуть внутрішній публічний моніторинг якості, його результати будуть розміщені на сайтах вузів. Створюється окремий колегіальний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. На студентське самоврядування чекає значне розширення прав. Тепер, крім своїх основних завдань, органи самоврядування захищають права та інтереси студентів навчального закладу, вносять пропозиції до навчальних планів та програм, а також щодо розвитку матеріально-технічної бази ВНЗ і (найреволюційніша новація) – мають право оголошувати акцію протесту. Органи студентського самоврядування отримують не менше 0,5 відсотка фінансових надходжень навчального закладу, а також вказано про членські внески студентів, розмір яких встановлюється вищим органом студентського самоврядування вищого навчального закладу, однак не може перевищувати 1 відсотка прожиткового мінімуму, встановленого законом. Адміністрація вищого навчального закладу не має права втручатися в діяльність органів студентського самоврядування.

Звичайно, глобальними зміни у законопроекті назвати не можна. Проте, закон створює механізми для підвищення ролі студентських органів самоврядування в житті ВНЗ. Закон передбачає, що керівники закладів не будуть саботувати введення цих механізмів, а студенти будуть активно ними користуватись. Завдання кожного вузу в межах своєї автономії зробити участь студентів у забезпеченні якості освіти ефективною та результативною, а участь студентів в роботі вчених рад, робочих груп, комісій та університетських нарад реальністю, а не бутафорією.

Список використаних джерел:

1. Агенція із забезпечення якості вищої освіти QAA робить ставку на залучення студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=1610>

2. Жуковський В. Роль студентів у забезпеченні якості вищої освіти: європейський досвід та українське застосування / В.Жуковський // Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / За ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіихонена. – Львів: Видавництво «Компанія «Манускрипт»», 2014. – С.261-286.
3. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>]
4. 23 Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/ESG__draft_endoresed_by_BFUG.pdf 28
5. kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document?id=5401830

ТЕСЛЕНКО М.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра психології, Полтавський
національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

УКРАЇНСЬКА ВИЩА ОСВІТА В ДИСКУРСІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У даній статті розкрито як тенденції світового інформаційного простору – глобалізація та мобільність – сприяють інноваційним реформам в системі освіти. Описано нові вимоги до її змісту та актуалізовано необхідність вдосконалення методології вищої школи відповідно до значних суспільних і технологічних перетворень.

Ключові слова: *якість освіти, інноваційні технології, навчально-виховний процес*

В данной статье раскрыто как тенденции мирового информационного пространства - глобализация и мобильность - способствуют инновационным реформам в системе образования. Описаны новые требования к ее содержанию и актуализирована необходимость совершенствования методологии высшей школы в соответствии с значительными общественными и технологическими преобразований.

Ключевые слова: *качество образования, инновационные технологии, учебно-воспитательный процесс*

This article explores how global trends in the information space - globalization and mobility - promote innovative reforms in the education system. We describe new requirements for its content and modified need to improve the methodology of high school according to significant social and technological change.

Key words: *quality, innovative technology, the educational process*

Проблема навчальної успішності не є новою, але залишається дотепер предметом гарячих суперечок і протистояння протилежних точок зору на аспект визначення провідних чинників забезпечення навчальної успішності й

попередження неупішності. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це чинник соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки [2].

Ця проблема постала не спонтанно, а в тісному зв'язку з цілою низкою глобальних чинників, серед яких, курс держави на європейську інтеграцію і, як наслідок, формування єдиного «освітнього простору», що ґрунтується на інтеграції національних освітніх систем. Так, у Європі у межах Болонського процесу відбувається інтенсивне формування спільного освітньо-наукового простору, метою якого є забезпечення конкурентоспроможності європейської системи освіти у світовому масштабі, підвищення ролі цієї системи в сучасних суспільних перетвореннях, зростання мобільності студентів і викладачів.

Учені (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, А. Асмолов, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, Н. Нікандров) єдині у своїх прогнозах: ХХІ століття стане століттям розквіту наук про Людину, століттям «людинознавства», століттям освіти. За цих умов потрібен особливий інтегративний тип працівника – суб'єкт професійної діяльності, самобутня активна особистість й індивідуальність, яка й визначає зміни в галузі освіти, де саме і забезпечувалось би особистісно-професійне становлення, самовизначення, самовираження індивіда та його суб'єктивна готовність до професійної діяльності. Сьогодні очевидно, що завтрашній день і наше майбутнє будуть багато в чому визначатися рівнем і якістю освіти та професійної підготовки сучасної молоді людини, її світоглядною позицією, бажанням і умінням брати активну участь у перетворенні світу. Найважливішою тенденцією сьогодення, що визначає обличчя сучасного світу і пріоритети ХХІ ст., є посилення уваги до проблеми якості.

Якісна освіта розглядається в наш час як один із основних індикаторів якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Не випадково серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП), за яким Програма розвитку ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів (добробут, освіта та здоров'я) в інтегрованій оцінці якості людського життя [1]. Тому у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні належного рівня життєвої й професійної компетентності людини, який задовольняв би потреби суспільства в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях.

Мета: обґрунтування важливості й доцільності модернізації вищої освіти України в контексті глобалізаційних процесів.

Чимало дослідників присвятили свої наукові праці актуальним питанням освіти та підготовки фахівця у вищій професійній школі, у тому числі Ю.

Азаров, С. Вишнякова, С. Золотухіна, А. Кас'ян, В. Лозова, М. Мельничук, С. Піявський, В. Сергеев, А. Серьожкіна, Г. Троцько, В. Ядов та інші.

На рівні філософського узагальнення питання якості освіти розробляли В. Андрущенко, І. Зязюн, А. Субетто; як тотожне поняттю «якість знань» – І. Лернер, Т. Шамова, В. Моїсєєв, В. Беспалько; як основу управлінської діяльності – О. Конаржевський, В. Маслов, В. Панасюк та інші [6].

Досліджуючи питання якості професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного фахівця, М. Козловець виокремив об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на цей процес. Серед об'єктивних передумов можна виокремити такі: 1) глобалізаційні зміни (глобалізація, становлення інформаційного суспільства, світова динаміка і нова екологічна епоха, локальні конфлікти і потреба формування «громадянина світу», полікультурного виховання тощо); 2) внутрішні зміни (становлення державності, демократичні і ринкові перетворення, зміна духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем, зокрема, бідності, демографії, екології. До суб'єктивних чинників належать: а) зміна ідеологічної парадигми розвитку; б) зміна спів-відношення раціонального та ірраціонального знання (науки і релігії); в) змістовне оновлення системи гуманітарного знання (філософія, політологія, соціологія); г) зміна загальнонаукової (природничої) картини світу [1].

Аналізуючи визначення поняття «якість», можна помітити, що якість у будь-якому випадку визначається як сукупність, як система показників, а не одна властивість або одна характеристика. Це вкрай важливо, тому що, ведучи мову про якість освіти або якість підготовки фахівця, досить часто ми маємо на увазі якість знань, умінь і навичок. Однак знання самі по собі не визначають якість випускника вищої школи.

У спеціальній літературі виділяються зовнішні та внутрішні компоненти якості освіти. Внутрішні компоненти якості освіти: 1) якість основних умов освітнього процесу (якість результатів освіти, якість управління освітнім процесом, якість науково-методичної роботи, якість кадрового та матеріально-технічного забезпечення тощо); 2) якість реалізації освітнього процесу (якість змісту освітнього процесу, якість навчання, якість викладання); 3) якість результатів освітнього процесу (якість знань і вмінь, якість володіння процедурами творчої діяльності тощо).

Зовнішні компоненти якості освіти: 1) відповідність між запитом учнів і членів їх сімей до освіти та кваліфікаційним рівнем освітньої установи; 2) відповідність вищої школи державним освітнім стандартам професійної освіти; 3) імідж освітньої установи, що гарантує стабільно високу якість освіти.

Для кожної окремої людини, вважає Н. Надеєна освіта виступає у двох іпостасях: а) як засіб самореалізації, самовираження і самоствердження осо-

бистості, поскільки у найбільшій мірі людина розкриває свої здібності у роботі; б) як засіб стійкості, соціального самозахисту та адаптації людини в умовах сучасної ринкової економіки. Тому у новій професійній школі «акцент повинен змінюватися від повідомлення суми знань до їх конструювання.» [6].

Дослідження яке провів М. Слюсаревський, щодо розуміння суб'єктами освітнього процесу (педагогами, учнівською та студентською молоддю) поняття «якість освіти» засвідчує, що найважливішим показником цього процесу респонденти вважають особистісний розвиток учня або студента [5]. Отже, зерна, посіяні В. Сухомлинським, іншими видатними представниками педагогічної і психологічної думки, вже дали в суспільній свідомості міцні сходи.

І це збігається з головною метою української освіти, що визначена в Національній доктрині, а саме: «Створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України» [2]. Отож, реалії сучасності вимагають не лише високого рівня теоретичної підготовки майбутнього фахівця, а й формування його особистості, культурного потенціалу, готовності до саморозвитку й самовиховання.

Таким чином, основними критеріями оцінки діяльності будь-якого професійно-освітнього закладу є якість підготовки фахівців, здібного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, яка, на наш погляд, проявляється насамперед у здатності випускників вищої школи компетентно вирішувати завдання професійної спрямованості й досягати бажаних суспільством результатів праці.

Фахівець з вищою освітою повинен бути висококваліфікованим, професійно мобільним, здатним успішно реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, які постійно змінюються, творчо активним, таким, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі.

Вчені-дослідники виділяють наступні якості особистості майбутнього фахівця нового типу: сміливість думки, схильність до ризику; фантазія; уявлення та уява; проблемне бачення; вміння долати інерцію мислення; здатність виявляти суперечності; вміння переносити знання і досвід у нові ситуації; незалежність; альтернативність; гнучкість мислення; наполегливість; здатність до генерування нових ідей, до самоуправління, уміння бачити більше ніж бачили попередники та бачать сучасники [4].

Отже, сучасний фахівець – це людина, у якої повинні бути сформовані й мотивація до якісної праці, і відповідальність за результати праці, й емоційна стійкість до різних ситуацій, і дисциплінованість, уміння керувати своїм психічним станом, тобто у нього повинні бути сформовані такі сфери особистості, як інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, предметно-дійова в їх єдності. Іншими словами, недостатньо зводити якість професійної освіти тільки до

результату, адже в отриманні результату беруть участь усі компоненти освітнього процесу, а результат безпосередньо залежить від того, наскільки якісно спроектований і реалізований навчальний процес.

Управління якістю освіти це нагальна вимога часу. В умовах сучасної міграції в межах не лише окремих країн, а й їхніх регіонів виникає гостра проблема у фахівцях, що вміють швидко адаптуватися та самоудосконалюватися відповідно до потреб часу. Стосується ця проблема не лише України. Більшість країн світу сьогодні незадоволені власною системою освіти. Усі сходяться в одному: важливим сьогодні стає не лише вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та адаптуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, оперативно приймати рішення та навчатися протягом всього життя [1].

Нині серед основних і популярних напрямів вдосконалення непростого процесу управління якістю освіти є інноваційний менеджмент, який є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті. Інноваційний менеджмент це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок [7].

Вирішити це завдання не можливо тільки шляхом передачі готових знань від викладача до студента. Необхідно перевести студента з пасивного споживача знань в активного їх творця, що уміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Інакше кажучи, освіта повинна виступити координатором оптимізації особистісного розвитку майбутнього фахівця у всій її багатовимірності.

У методичних посібниках є рекомендації з організації навчально-виховного процесу у вищій школі, однак вони не завжди спрямовані на гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця. У реальному житті викладання ведеться переважно методами, що виконують інформаційно-пізнавальну роль, сприяють розвитку репродуктивної діяльності студентів.

Це, звісно, вимагає пошуку з подальшим використанням інноваційних технологій та модернізованих методів і форм навчання з метою інтенсифікації та підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі.

Інновації не виникають спонтанно, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду найкращих педагогів і цілих колективів. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання [3].

Якнайефективніше сприяють цьому, методи інтерактивного навчання, що останнім часом розробляються та впроваджуються у навчально-виховний

процес. Завдяки закладеним в їх суть самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути ефективними та перспективними і для вищих навчальних закладів.

Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що студент набуває знань і умінь як у ході скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час сумісної розумової діяльності, так і у процесі самостійної творчої та пошукової діяльності, націлених на розв'язання проблемних ситуацій.

За допомогою такого методу навчання студентам дається можливість зрозуміти взаємозв'язок між подіями, обґрунтувати свою думку, уміння толерантно вести диспут. Це зовсім не означає, що в умовах сьогодення, наприклад, викладач не може використовувати традиційні технології. Більше того, всі ці технології досить вільно вписуються у сучасну систему навчання, але за умови, що викладач усвідомлює, що діяльність пізнання студента є головною, а не викладання; самостійне придбання і, особливо, застосування отриманих знань стають пріоритетними, а не засвоєння й відтворення готових знань; спільні міркування, дискусії, дослідження, а не запам'ятовування і відтворення знань мають значення для розвитку особистості; врахування особливостей фізичного, духовного, морального розвитку цілісної особистості індивіда, а не окремих його якостей.

Окрім того використання інтерактивних методів у навчальному процесі підвищує якість «зворотнього зв'язку», який, на думку багатьох науковців (Г. Божко, О. Жерновникова, О. Сікарчук, В. Трайнер, В. Щербина) є могутнім стимулом до активізації самостійної пізнавальної діяльності. Якщо студенти знають, де конкретно потрібно внести виправлення і як це зробити у них підвищується мотивація та покращується якість освітньої діяльності [6].

Термін «інтерактивний» англійського походження та означає «взаємодіючий». Інтерактивність означає здатність до взаємодії чи саму взаємодію, діалог з ким-небудь (наприклад, викладачем, іншими учасниками навчально-виховного процесу). Тому інтерактивне навчання – це найперше діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія між суб'єктами процесу. Так, О. Пошетун сутність інтерактивного навчання бачить у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійного, активного співнавчання, взаємонавчання між учасниками навчального процесу [4].

У педагогічній літературі в дослідженнях О. Пошетун, Л. Пироженко, О. Пехоти, Н. Побірченко, С. Сисоевої, Є. Селевко, П. Щербаня та ін. розкриваються теоретичні й методичні засади організації інтерактивного навчання, описано багато типів і форм інтерактивного навчання (за рівнем активності учнів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичною метою, способами організації тощо).

Кожна держава, що дбає про свій рейтинг у світі та своє майбутнє,

повинна ретельно розробляти стратегію й тактику управління освітою.

За останні роки трансформації освітнього простору, умови за яких українська освіта може стати конкурентоспроможною в європейському і світовому освітньому просторі, а людина буде захищеною і мобільною на ринку праці, не створені повністю. Тому, для того щоб вітчизняна освіта стала найважливішим індикатором якості життя в суспільстві, інструментом соціальної і культурної злагоди й економічного зростання, на думку П. Сауха потрібно здійснити принаймні декілька радикальних кроків:

- створення в країні атмосфери пріоритетності освіти і науково-технологічної сфери, що дасть змогу сформувати критичну масу підтримки освітянських та інноваційних реформ у суспільстві;
- проведення масштабної інвентаризації системи освіти її об'єктивний моніторинг з можливою структурною реорганізацією і добудовою окремих ланок;
- реорганізація управління освітою з врахуванням регіональних особливостей та тенденцій;
- створення сучасного механізму функціонування системи підвищення кваліфікації і загалом задоволення освітянських потреб людини впродовж її життя [1].

Як зазначає науковець, зробивши ці та інші кроки щодо трансформації державної внутрішньої політики та реформування освіти, українське суспільство має шанс протягом 15–20 років забезпечити впровадження нових і новітніх інформаційних технологій та суттєво наблизитись до рівня і способу організації життєдіяльності розвинутих країн світу.

Висновок: Аналіз наукової літератури та наш досвід педагогічної діяльності у ВНЗ дають підстави стверджувати, що вищезначені технології навчання покращують умови організації навчального-виховного процесу студентів та сприяють якісній професійній підготовці майбутніх психологів, їх особистісному розвитку, а також розвивають високу мотивацію до навчання, розвивають рефлексію, самоконтроль, а також академічні, комунікативні, перцептивні, організаторські та творчі здібності.

Список використаних джерел:

1. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии системы образования / Евгения Семеновна Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Ю. Петров. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
4. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / Олена Іванівна Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 135 с.
5. Слюсаревський М. Проблеми якості освіти: соціально-психологічний контекст / Микола Слюсаревський // Соц. психологія. – 2007. – № 1. – С. 79–88
6. Тесленко М. М. Формування пізнавальної самостійності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Марина Миколаївна Тесленко. – Х., 2013. – 234 с.
7. Хлебнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю : навч.-метод. посібник / Таміла Миколаївна Хлебнікова – Х. : Основа, 2008. – 175 с.

ТОЛКОВА Т.М.,

кандидат педагогічних наук, старший
викладач, Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСВІТИ В США

У статті проаналізовано особливості комунікативної освіти в США. Виокремлено основні етапи становлення комунікативної освіти. Розглянуто окремі професійні асоціації у сфері дослідження комунікацій. Зазначено роль комунікативної освіти у процесі становлення майбутніх фахівців. Вказано навчальні курси у системі вищої школи США, які спрямовані на вивчення комунікації.

Ключові слова: комунікація, комунікативна освіта, комунікативна асоціація, комунікативні курси, США.

В статье проанализированы особенности коммуникативного образования в США. Выделены основные этапы становления коммуникативного образования. Рассмотрены отдельные профессиональные ассоциации в сфере исследования коммуникаций. Отмечена роль коммуникативного образования в процессе становления будущих специалистов. Указаны учебные курсы в системе высшей школы США, направленные на изучение коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативное образование, коммуникативная ассоциация, коммуникативные курсы, США.

The features of the communicative education in the USA have been analysed in the article. The basic stages of becoming the communicative education have been selected. The separate professional associations in the field of research of communications have been considered. The role of the communicative education in the process of establishment the future specialists is marked. The educational courses in the system of higher school in the USA, which directed to communication study have been indicated.

Key words: communication, communicative education, communicative association, communicative courses, USA.

В умовах різноманітних перетворень сучасного соціуму освіти стають все більше властивими характеристики відкритої системи. Вона набуває здатності до зростання та розвитку, створення нових моделей, форм та методів. У багаторівневій складній системі освіти, що включає безліч різнотипних зворотних зв'язків, відбувається постійний рух, який неодмінно передбачає наявність розгалуженої системи комунікацій. Адже саме комунікативна складова дозволяє взаємодіяти усім елементам системи, швидко та якісно впроваджувати інновації тощо [14, с. 35].

У різноманітних наукових джерелах розкривається сутність комунікативності, комунікативного акту, комунікативного простору, комунікативного середовища, комунікативної дії, комунікативного процесу та ін. [2; 4; 13]. Усе це сприяє не лише розвитку наук про комунікацію, але й має важливе значення для освітньої практики. У наш час сформульовані ідеї системно-структурного підходу для дослідження комунікації. Теорією комунікації насичують різноманітні програми університетської освіти. Водночас, варто зауважити, що саме у США досвід комунікативної освіти є значнішим, ніж у інших країнах, оскільки тут система комунікативної освіти складалася десятиліттями, виводувалася на теоретичних узагальненнях й підкріплювалася ґрунтовними практичними дослідженнями.

У 90-х рр. ХХ ст. видано досить багато наукових робіт з теорії комунікації, які формувалися як «соціальні підходи до комунікації» [12]. Зокрема, у 1995 р. в доповіді Департаменту праці США прогнозувалося, що у майбутньому все більше зростатиме попит на комунікативні вміння працівників у всіх сферах трудової діяльності [3]. І дійсно, комунікативні якості фахівця будь-якої галузі оцінюються сьогодні на ринку праці як надзвичайно важливий ресурс. Саме тому постала необхідність у системному впровадженні теорії комунікації у освітньому процесі.

Комунікативна освіта в США розуміється як підготовка фахівців різних професій до роботи в соціальних системах. Сама ж професійна діяльність у комунікативній системі розглядається як побудова взаємодії і складних взаємовідносин між фахівцями, організаціями, соціальними інститутами та суспільством. У результаті цього взаємозв'язку формуються уміння вирішувати професійні завдання засобами комунікації [9].

Комунікативна підготовка сучасного фахівця повинна бути неодмінним компонентом освітнього процесу. Вона повинна включати два аспекти: світоглядний і соціально-практичний. Перший аспект передбачає розуміння того, що мова як система символів і комунікація як процес використання цих символів є не лише способом вираження і передачі думок та почуттів, але й способом спільної взаємодії, розробки комунікативних смислів. Даний аспект вміщує в себе також індивідуальну відповідальність особи за вибір дій.

Другий аспект передбачає готовність людини формувати систему взаємодій за допомогою широкого спектру комунікативних (вербальних і невербальних) дій, які дають змогу досягти результатів у конкретній соціальній ситуації [11].

У становленні системи комунікативної освіти в США виділяються три періоди. На кожному з них формувалися нові методи дослідження та відбувалося їх закріплення у програмах навчання для фахівців різних професій. Такими періодами, за визначенням О.М. Кадирова, були:

- перший період (1914-1945 рр.): класична риторика, наукова риторика;
- другий період (1946-1971 рр.): публічна риторика, риторичні практики;
- третій період (1971 і далі): курікулярна дидактика, педагогічна риторика [10, с. 69].

Перший період характеризується тим, що «мовна комунікація» як дисципліна відділяється від предмету «Англійська мова». Здійснюються дослідження в області мови, мовної комунікації, комунікативних взаємовідносин. У цей період формується така дисципліна, як «риторика». Вагомими стають дослідження у сфері масових комунікацій. Їх активно розпочав здійснювати соціолог М. Вебер, основоположник розуміючої соціології і теорії соціальної дії. Науковець проаналізував та показав необхідність у вивченні преси в соціологічному аспекті та розробив методи її ґрунтового аналізу. Він звернув увагу на вплив спрямованості періодичного друку на різні соціальні структури та формування особистості. Саме з цього історичного періоду результати досліджень в сфері комунікації почали вивчатися та розглядатися на різних факультетах в університетах США [10].

У США вже в період 1920-1930 рр. в школах вводилося навчання основам публічного виступу, і, водночас, активно практикувалися проведення дебатів і групових дискусій [1]. Ці напрямки соціальної підготовки майбутніх фахівців визнаються досить важливими в американській системі освіти й сьогодні. В університетах і коледжах США навчання основам публічного виступу є одним із наймасовіших базових курсів; на багатьох спеціальностях він входить до числа обов'язкових [1].

На другому етапі розвитку комунікативної освіти відбуваються значні зміни в теорії та практиці комунікації. У цей період утворюються такі дисципліни, як міжособистісна, міжкультурна комунікація і комунікація в малій групі. Удосконалюється система знань про мовну комунікацію, розробляються нові методи комунікативних досліджень, утворюються нові професійні мовні асоціації США [10].

З 1948 р. розвивається класична парадигма комунікації американського політолога Г. Лассуелла. Він обґрунтував систему комунікативної дії, що стосується передачі та прийому інформації, каналів зв'язку, результату комунікативного впливу. Ця система отримала назву «формула Лассуелла» й стала

предметом вивчення фахівців у сфері соціології і політології. Продовжувач досліджень Г. Лассуелла – П. Лазерсфельд, проаналізував вплив політичної пропаганди на особистість. Виникла ще одна схема комунікативного впливу засобів масової комунікації: «ЗМІ – лідер громадської думки – індивід, що орієнтується на цього лідера» [10]. Курси з теорії комунікації стають обов'язковими у провідних університетах США, де здійснюється підготовка майбутніх політичних лідерів і фахівців у соціальних науках.

Термін «комунікація» активно впроваджується у наукову практику з появою робіт Г. Бейтсона, Ю. Рюша та ін. Аналізуючи поняття «комунікація», Ю. Рюш виокремив понад 40 різноманітних підходів до поняття комунікації: педагогічний, антропологічний, психологічний, політичний тощо. Активно почав розроблятися новий напрямок – «комунікації в охороні здоров'я». Він вивчався у багатьох університетах США на клінічних факультетах.

З початку 50-х рр. розпочинається впровадження телевізійного мовлення та електронних засобів масової інформації, що призвело до появи нових напрямків в освіті. З 60-х рр. з'являється підвищений інтерес до кібернетики та інформатики. Серед найбільш популярних комунікативних теорій цього періоду чільне місце належить теорії «інформаційного суспільства». Розпочинається ґрунтовне вивчення малих груп і системи комунікативних зв'язків у них. З'явилася необхідність у забезпеченні ефективної комунікації між усіма членами малої групи [10].

З початком 70-х рр. розпочинається третій етап розвитку комунікативної освіти в США. У цей період з'являється велике різноманіття книг, статей, наукових досліджень у сфері комунікації. Саме у цей період в США друкується понад 20 наукових журналів, основною проблематикою яких було дослідження комунікативних зв'язків. Результатом копійної наукової роботи Е. Барноу, Дж. Гербнера, В. Шрамма та ін. стала ґрунтовна праця «Міжнародна енциклопедія комунікації» [5]. У ній узагальнено основні поняття теорії та практики комунікації як своєрідної універсальної бази знань у цій сфері. Автори цієї енциклопедії вважали журналістику природною основою теорії комунікації. У зв'язку з цим висловлюється ідея необхідності переходу до наукової спеціалізації у сфері комунікацій.

Наслідком цього стало те, що у багатьох університетах світу, й перш за все у США, утворилися нові факультети та кафедри, які здійснювали ґрунтовні міждисциплінарні дослідження соціальної комунікації й займалися підготовкою фахівців у цій сфері. Водночас виникають та розвиваються нові об'єднання: професійні комунікативні асоціації. Проводяться різноманітні конференції та семінари з проблем комунікації.

У США функціонують професійні організації у сфері дослідження комунікацій, такі як Національна комунікативна асоціація (National Communication

Association) (1914 р.), Міжнародна комунікативна асоціація (International Communication Association) (1950 р.), Світова комунікативна асоціація (World Communication Association) (1971 р.) та ін. Вони здійснюють систематизацію, узагальнення та якісне представлення вже накопичених знань у цій сфері та допомагають утворенню нових напрямків. Дослідження, проведені цими організаціями були орієнтирами для тих осіб, які займалися проблемами комунікації [8].

Так, для прикладу, до складу Національної комунікативної асоціації входило понад 7 тис. фахівців з більш ніж 20 країн світу. У ній налічувалося понад 50 підрозділів. Найбільш активно діючими можна назвати: Organizational Communication, Language and Social Interaction, Training and Development, Instructional Development, Rhetoric and Communication Theory, Interpersonal Communication, Family Communication, International and Intercultural Communication, Health Communication, Critical and Cultural Studies, Communication Ethics, Performance Studies, Feminist and Women's Studies, Visual Communication, Student Section та ін. [6]. Вважає різноманіття підрозділів і у складі іншої комунікативної асоціації, яка відома своєю науково-дослідницькою спрямованістю – Міжнародної комунікативної асоціації. До її складу входило понад 3,5 тис. осіб та нараховувалося 19 підрозділів [6].

Національна комунікативна асоціація займалася дослідженням усіх форм, способів та засобів масової комунікації. NCA допомагала вченим, викладачам і практикам здійснювати розробки у сфері комунікацій. Наприкінці 90-х рр. Національна комунікативна асоціація США провела ґрунтовну роботу з анотування більше 100 наукових робіт та інших публікацій, які були присвячені питанням необхідності дослідження комунікації у сучасному соціумі [7]. За допомогою методу мета-аналізу науковцями встановлено, що вивчення системи комунікації та комунікативна підготовка фахівців усіх галузей надзвичайно важливі в сучасному суспільстві. Усе це здійснюється для повноцінного розвитку особистості, успішної професійної діяльності, водночас, і підвищується ефективність освіти (включаючи організацію та управління освітнім процесом з урахуванням його сучасних форм групової взаємодії) [7].

Особливості комунікативної освіти в США найбільш ґрунтовно представлені у роботах О.І. Матяш та С. Бібі. Науковці стверджують, що комунікативна освіта – це вид соціального досвіду, який включає безліч методологічних підходів, які відображають специфіку соціальних контекстів і освітніх традицій тієї чи іншої країни, культури соціальних інститутів [13].

Практика організації комунікативної освіти в сучасних університетах США відрізняється різними стратегіями: лінійною, на одному з традиційних гуманітарних факультетів університетів; кластерною, в комунікативному

департаменті університету, науковому центрі та на різних факультетах; мережево, в коледжі університету, бізнес школі та профільній компанії [9].

О.І. Матяш зазначає, що комунікативна освіта – це невід’ємний компонент підготовки людини-фахівця XXI ст. Комунікативна освіта в США спрямована на дослідження того, яка роль комунікації у соціумі, вивчення особливостей комунікації в сучасному світі; чому для сучасного фахівця необхідні комунікативні вміння; у якій саме професійній сфері комунікативні вміння повинні переважати; якою має бути сучасна загальна комунікативна освіта щоб якнайповніше відповідати викликам XXI ст.; яким чином краще будувати комунікативний курікулум – зміст і структуру навчальних програм і курсів з комунікації; за якими критеріями оцінювати ефективність цих програм тощо [11].

В університетах США починаючи з 30-х рр. XX ст. читаються курси з комунікації: «комунікація», «комунікативні дослідження», «комунікативний менеджмент», «масова комунікація» та присвоюються магістерські й докторські ступені. Існують спеціалізовані друковані видання: *Journal of Intercultural Communication*, *Journal of Intercultural Communication Research* (A publication of the World Communication Association), *Written Communication*, *Communication Research* та ін.

В американській вищій школі базові комунікативні дисципліни входять до складу обов’язкових загальноосвітніх дисциплін. Студенти, які набирають кредити із загальноосвітніх дисциплін, повинні обов’язково пройти курс або з основ публічного виступу, або з міжособистісної комунікації. Щорічно зростає кількість випускників зі ступенем по комунікації [13]. Студенти проходять такі курси як: основи публічного виступу, міжособистісна комунікація, організаційна комунікація, вплив і переконання, теорія комунікації, методи комунікативних досліджень, теорії масової комунікації, комунікація і вік, внутрішньогрупова комунікація, етичні питання комунікації, міжкультурна комунікація та ін.

У США комунікативними навичками повинні володіти більшість фахівців, а формуватися вони повинні у процесі здобуття відповідного освітнього рівня. З метою розвитку цих навичок до навчальних програм включені курси академічного та прикладного характеру, які розкривають комунікацію в різних контекстах. У процесі навчання першочергова увага зосереджується на формуванні можливостей організації комунікативного процесу з різними членами суспільства, які відрізняються в культурному та соціальному плані [9].

Наявні програми комунікативного профілю включають в себе певну концептуальну основу, яка підтверджується комплексом наукових досліджень й приймається багатьма викладачами університетів. Розвиток комунікативної освіти сприяє виробленню нових стратегій і технологій навчання. Так, для

прикладу, в останні роки в США сформована навчальна програма «Communication Studies». У ній визначені основні знання, вміння та навички студентів, яких вони повинні набути у процесі засвоєння курсу, вказані відповідні шляхи та методи їх досягнення. Зважаючи на це вивчення досвіду США може допомогти визначити, що є основами комунікативної підготовки, яким чином відбувається її дисциплінарне наповнення [8].

Вагоме значення у поясненні особливостей комунікації в освіті належить теорії комунікативної дії Ю. Габермаса. Автором охарактеризовано зміст комунікативної раціональності, яка дає змогу впорядкувати міжособистісну взаємодію людей у відповідності з визначеними суспільними нормами. Ця теорія розглядає взаємодію двох індивідів у певній життєвій ситуації. Водночас, Ю. Габермас під комунікативною дією розуміє процес подолання розбіжностей шляхом досягнення консенсусу в результаті чого людина змінює свої «комунікативні виміри дій» [4].

Аналізуючи складну структуру сучасного поля комунікативного знання, Р. Крейг виокремлює сім теоретико-методологічних областей, які живлять комунікативні дисципліни й, водночас, інтегруються ними. Це свого роду сім «джерел і складових частин» комунікативної науки: риторична, семіотична, феноменологічна, кібернетична, соціопсихологічна, соціокультурна та критична [2]. На думку Р. Крейга, риторичний аспект розглядає комунікацію як практичне мистецтво проведення бесіди; семіотичний підхід під комунікацією розуміє міжсуб'єктну взаємодію, опосередковану відповідними знаками; феноменологічний напрямок тлумачить комунікацію як отримання досвіду; кібернетична теорія розглядає досліджуване поняття як процес обробки інформації; соціопсихологічний напрямок досліджує комунікацію як експресію, взаємодію та вплив; соціокультурний – як виробництво соціального порядку; критичний аспект аналізує в комунікації виключно елементи дискурсивної рефлексії.

Отже, комунікативна освіта в США – це вагомий науковий і практичний напрямок, який утворився на початку XX ст. й з того часу інтенсивно розвивається. У США функціонують різноманітні комунікативні асоціації, існує мережа наукових журналів з дослідження комунікацій. Існують різноманітні варіативні моделі підготовки фахівців у сфері комунікації, які реалізуються практично у всіх університетах США. У вищій школі існують обов'язкові комунікативні курси, які спрямовані на формування комунікативних навичок особистості. Сама ж підготовка фахівців в області комунікації в США здійснюється на факультетах комунікації. Студенти можуть ґрунтовно аналізувати сучасні комунікативні теорії та кейси реальної роботи (практичну комунікативну діяльність). Це дозволило значно розвинути теорію і практику комунікативної освіти в США.

Список використаних джерел:

1. Cohen H. The History of Speech communication: The emergence of a discipline, 1914-1945 / Herman Cohen. – Annandale: Speech Communication Association, 1994. – 353 p.
2. Craig R.T. Communication Theory as a Field. Communication Theory / R.T. Craig // A Journal of the International Communication Association. – 1999. – Vol. 9. – P. 119-161.
3. Emanuel R. The Case for Fundamentals of Oral Communication / Richard Emanuel // Community College Journal of Research and Practice. – 2005. – № 29. – P. 153-162.
4. Habermas J. The theory of Communicative Action / Jürgen Habermas. – Boston: Beacon Press, 1984. – 329 p.
5. International Encyclopedia of Communication / Ed. by E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.L. Worth, L. Gross. – N.Y.: Oxford Univ. Press. – Режим доступу: <http://www.communicationencyclopedia.com>
6. Miller K. Communication theories: perspectives, processes, and contexts / K. Miller. – Boston: McGraw-Hill, 2002. – 352 p.
7. Morreale S. Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication / S. Morreale, M. Osborn, J. Pearson // Journal of the Association for Communication Administration. – 2000. – № 29. – P. 1-25.
8. National Communication Association. Communication Programs in Higher Education. – Washington, D.C.: National Communication Association. – Режим доступу: <https://www.natcom.org>
9. Кади́ров А.М. Коммуникативное образование в современных университетах США: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.М. Кади́ров. – СПб., 2011. – 24 с.
10. Кади́ров А.М. Развитие коммуникативного образования в США / Алексей Мухтарович Кади́ров // Образование и наука. – 2010. – №3 (71). – С. 68-76.
11. Матяш О.И. Изучение и преподавание межличностной коммуникации / Ольга Ивановна Матяш // Теория коммуникации и прикладная коммуникация: сб. науч. трудов; под ред. И.Н. Рогозиной. – Ростов/н-Д: ИУБиП, 2004. – С. 103-122.
12. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / Ольга Ивановна Матяш // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. – 2004. – № 2. – С. 103-122.
13. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, С. Биби и др.; под ред. О.И. Матяш. – СПб.: Речь, 2011. – 560 с.
14. Харитонов В.А. Перспективы методологии синергетики в образовании / В.А. Харитонов, О.В. Санникова, Е.В. Мухачева // Обновление школы: проблемы и перспективы: сборник статей. – Ижевск: Издательство Удм. ун-та, 1998. – С. 35-41.

УШАКОВ А.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземної філології та
перекладу, Київський національний
університет культури і мистецтв,
м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КАНАДІ: друга половина XX - початок XXI ст.

У статті розглядається проблема становлення та розвитку системи іншомовної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Канаді у другій половині XX-початку XXI ст., окреслюються умови, фактори та особливості цього процесу. Визначаються прогресивні риси освітньої політики щодо мовної підготовки студентів філологічних і педагогічних спеціальностей, серед яких є запровадження діяльнісного, компетентнісного, комунікативного підходу до навчання мов, висока індивідуалізація, автономія, саморегуляція і творча спрямованість освітнього процесу, акцент на практичному використанні набутих знань та визнанні цінностей відкритого демократичного плюралістичного суспільства.

Ключові слова: іноземні мови, система вищої освіти, іншомовна освіта, Канада

В статье рассматривается проблема становления и развития системы иноязычной подготовки преподавателей иностранных языков в университетах Канады во второй половине XX-начале XXI в., очерчиваются условия, факторы и особенности этого процесса. Определяются прогрессивные черты образовательной политики в отношении языковой подготовки студентов филологических и педагогических специальностей, среди которых – внедрение деятельностного, компетентностного, коммуникативного подхода к обучению языкам, высокая индивидуализация, автономия, саморегуляция и творческая направленность образовательного процесса, акцент на практическом использовании приобретенных знаний и

признание ценностей открытого демократического плюралистического общества.

Ключевые слова: иностранные языки, система высшего образования, иноязычное образование, Канада

The article considers the problem of the formation and development of the foreign language teacher training system at universities in Canada in the second half of the XX-beginning of the XXI century, the conditions, factors and features of this process are also determined. Defined are: the advanced features of educational policy in relation to language teaching of students of philological and pedagogical faculties, which include the introduction of action-based, competence-based, and communicative approaches to language teaching, high individualization, autonomy, self-regulation and the creative direction of the educational process with the emphasis on the practical use of the acquired knowledge and recognition of the values of an open democratic and pluralistic society.

Key words: foreign languages, higher education system, foreign language education, Canada.

Реформування системи вищої освіти в Україні відбувається в умовах сучасних інтеграційних процесів і базується на принципах «поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [3] і піднесення української освіти до рівня світових стандартів і норм. Одним з пріоритетних завдань вищої освіти є формування високої мовної культури та мовної компетентності українських громадян, поваги не лише до державної мови та мов національних меншин України, а й толерантного ставлення до мов інших народів та їх культур, швидкої адаптації до умов полікультурного світу. Сучасна мовна освіта є важливим засобом розвитку свідомої, соціально мобільної особистості, здатної до діалогу культур і творчого розв'язання проблем. Реалізація мовної стратегії здійснюється комплексним і послідовним упровадженням низки заходів, серед яких освітні реформи посідають чи не головне місце.

Отже, прагнення України до світового освітнього простору, необхідність розв'язання нагальних проблем теорії і практики іншомовної підготовки викладачів іноземних мов в українських вишах – усе це актуалізує потребу вивчення та впровадження прогресивного досвіду організації іншомовної педагогічної освіти, акумульованого країнами-лідерами в освітній галузі, серед яких є Канада. Окреслення умов, у яких формувалася канадська систе-

ма підготовки викладачів іноземних мов упродовж XX-XXI ст., визначення особливостей її становлення та розвитку є одним зі способів пошуку шляхів вирішення питання розбудови української національної системи освіти світового рівня. Актуальність нашої розвідки увиразнюється й потенційними можливостями практичного використання надбань канадської освітньої системи в галузі іншомовної підготовки викладачів іноземних мов на вітчизняних теренах.

Мета пропонованої статті полягає у визначенні умов і факторів становлення та розвитку системи іншомовної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Канади та з'ясуванні особливостей цього процесу. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: розгляд особливостей організації мовного простору Канади у другій половині XX-початку XXI ст.; визначення та обґрунтування освітніх пріоритетів країни щодо іншомовної підготовки викладачів іноземних мов; окреслення провідних підходів, способів і методів іншомовної освіти майбутніх викладачів іноземних мов – на сучасному етапі – на основі університетських програм і стандартів.

Огляд наукових досліджень і публікацій з проблеми організації системи вищої педагогічної освіти Канади та інших розвинених країн дозволяє твердити про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до світових надбань педагогіки вищої школи. Зокрема, вивченню проблем професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Канади та США присвячені роботи Л. О. Карпинської [2] та Н. В. Мукан [2]. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти Канади становить предмет наукового зацікавлення О. Б. Слоньовської [5]. О. О. Русанова [4] окреслює загальнотеоретичні та дидактичні проблеми становлення систем іншомовної освіти США та Канади; свій погляд на розв'язання проблем іншомовного навчання та розробки освітніх програм в умовах плюрілінгвізму на північно-американському ґрунті пропонує Е. Пікардо [10]. С. Ітон [6] розглядає проблему різних підходів до навчання в контексті вивчення другої та інших мов у Канаді. Проте, на нашу думку, досвід іншомовної підготовки викладачів іноземних мов Канади – багатонаціональної країни, яка має дві офіційні мови і розвинену систему іншомовного навчання, – потребує детальнішого вивчення і поглибленого аналізу.

Упродовж більш ніж 30 років Канада є світовим лідером з мовної освіти, розробником ефективної демократичної моделі викладання іноземних мов на основі компетентнісного підходу, інноваційних технологій та комбінованого навчання з врахуванням культурних традицій тих етнічних груп, мова яких вивчається [16, 5]. Канада є історично мультилінгвальною країною, де окрім англійської та французької активно використовуються українська, китайська, німецька, польська, іспанська, португальська, італійська, голландська, араб-

ська та інші мови. Так, за даними перепису населення 2011 року, респондентами були названі рідними більше 200 національних мов. При цьому французькою мовою як першою розмовляють 23, 2% канадців, як материнською (рідною) – 22% населення; англійська як перша мова популярна серед 75% населення, 58% канадців вважають її рідною [8, 3].

Отже, увага до мовної освіти, визнання необхідності комбінованого навчання в освітніх закладах і створення природних умов для оволодіння мовами через автентичні соціально-інтерактивні практики є пріоритетами загальнодержавного рівня. Зокрема, Канада була першою серед країн, яка презентувала у 1967 році програму повного мовного занурення, згідно з якою вивчення французької мови стало метою і засобом навчання (навчальним середовищем). Наприкінці 70-х років ХХ ст. було вперше впроваджено міжмовні та міжкультурні програми обміну (Project Hospitalité Canada), спрямовані на стимулювання академічної мобільності серед студентів різного віку з метою кращого розуміння одне одного та своєї країни. Надбанням канадської мовно-освітньої політики також було запровадження у 1980-х роках програм мовної спадщини для забезпечення кращої інтеграції дітей-іммігрантів у нове культурне середовище і збереження власної культурної ідентичності [16, 6].

Починаючи зі створення Королівської комісії з питань двомовності і двокультурності (1963–1970 рр.) та прийняття Закону «Про офіційні мови» (1988 р.), що визначає законодавчу базу для офіційних мов держави, їх статус та привілеї, урядом Канади було видано низку законодавчих актів та програм щодо розвитку офіційних мов меншин, спрямованих на вдосконалення дій провінційних і територіальних урядів у галузі освіти, засобів і методів навчання мов меншин, пропагування розуміння й цінності мовного розмаїття серед населення [7]. У Канаді федеральний уряд делегує повноваження щодо адміністрування системи освіти урядам провінцій і територій. Незважаючи на законодавчо децентралізовану систему освіти, федеральне законодавство регулює мовну ситуацію в країні і сприяє підтримці мультикультуралізму. Зокрема, Закон «Про мультикультуралізм Канади» 1988 р. визначає політику уряду щодо сприяння збереженню і використанню всіх мов, які утворюють мультикультурну спадщину Канади. У 1991 р. ухвалено закон про створення Канадського інституту мов та культур, діяльність якого зосереджено на фасилітації вивчення, використання мов національних меншин і збереження мовної спадщини країни шляхом популяризації цих мов, розробки навчальних програм і мовних стандартів, належного рівня мовної підготовки викладачів [7].

Не секрет, що Канада є відкритою для імміграції країною, яка пропонує соціальний захист, лояльне ставлення до іммігрантів і високий економічний

рівень життя громадян. За прогнозами Управління статистики Канади до 2022-23 рр. показники міграції збільшаться із 7,5 до 9 іммігрантів на тисячу канадців [11]. Згідно із цим сценарієм, подальша глобалізація, збільшення інтересу канадських роботодавців щодо відносно дешевої робочої сили, спрощення процедури перетину кордонів, розвиток системи зв'язку, високий рівень соціального захисту населення і підтримка мультикультуралізму сприятимуть майбутньому зростанню рівня імміграції в Канаду.

Отже, у світлі дедалі зростаючої полікультурності і мовного розмаїття Канади особливої актуальності набуває оновлення системи іншомовної педагогічної освіти, що упродовж останніх п'ятдесяти років зазнала численних змін, реформ та реструктуризації. Сьогодні іншомовна підготовка викладачів іноземних мов у канадських вишах ґрунтується на засадах полікультурності, індивідуалізації та високої професіоналізації освітнього процесу, філософії навчання впродовж життя. Протягом багатьох років, зазначає С. Ітон, навчання іноземних мов в Канаді, особливо в контексті другої та інших мов, розглядалося як формальне – на основі підручників і граматичних посібників; неформальний підхід до вивчення мов, який надавав можливості ознайомитися з реальною мовою в природний, автентичний спосіб, збагатити мовний досвід студентів, традиційно відсувався на задній план [6, 18]. Лише на початку ХХІ століття різні елементи неформального навчання іноземних мов почали проникати у навчальні програми та аудиторії, змінюючи педагогічний стиль викладання й організацію навчального процесу. Відтоді в академічний обіг починають входити поняття «навчання впродовж життя», «груповий метод навчання», «тьюторська технологія», «дистанційне навчання» тощо. Неформальний підхід до навчання мов знаходить підтримку з боку таких організацій, як «The Canadian Languages Association», «The Southern Alberta Heritage Language Association», «The International and Heritage Languages Association», «First Peoples' Cultural Foundation» та багатьох інших.

Одним з пріоритетів нового століття в галузі вивчення мов є діяльнісний підхід, що базується на принципі цілісного опанування мови та формуванні не лише лінгвістично грамотного фахівця, а фахівця з високою мовленнєвою культурою, здатного застосовувати набуті знання на практиці й послугуватися іноземною мовою в реальних ситуаціях соціального життя. При цьому до уваги беруться розумові здібності, емоційно-вольові якості та індивідуальні особливості мовця як члена суспільства [16, 10-11]. Оскільки мовна політика поліетнічної Канади гарантує захист її офіційних мов, визнання мов аборигенного населення та підтримку етнокультурного розмаїття як чинника суспільного розвитку держави, важливим орієнтиром упродовж останніх десятиліть щодо навчання мов у Канаді є громадянське виховання в сукупності усіх соціальних прав та обов'язків, формування «культурної грамотності» [9, 4], що базується

на засадах критичної педагогіки, поваги і визнання самобутності мов і культур, системи цінностей населення країни. Отже, система іншомовної освіти спирається і заснована на:

- повазі мовно-культурного розмаїття канадського суспільства;
- безперешкодній інтеграції в канадську спільноту;
- цінностях відкритого демократичного плюралістичного суспільства;
- визнанні англійської та французької як офіційних мов, які обслуговують усі сфери громадського життя;
- знанні мов аборигенного народу, повазі до його прав і культури;
- вивченні мовно-культурної спадщини тієї частини населення країни, що її складають іммігранти, повазі до їх мов і культур;
- вивченні міжнародних мов з метою сприяння взаєморозумінню серед тих, хто вивчає мови;
- відкритості до інших культур і підготовці мовної особистості до життя у динамічному суспільстві [16, 11].

Варто відзначити, що до структури комунікативної компетентності, набуття якої і складає мету навчання будь якої іноземної мови, канадські методисти включають «плюрилінгвістичну» і «плюрикультурну компетенції» як змінні, диференційовані компоненти загальної мовної обізнаності [16, 12]. Такий підхід до навчання мов, відповідно, заповнює наявні в європейській методичці прогалини, сприяє вихованню толерантності і поваги до культури, традицій і способу життя інших етноспільнот. В основу розробки навчальних програм з іноземних мов також покладено ідею інтегративного навчання мов, де мова і культура розглядаються як взаємозалежні і взаємопов'язані поняття [16, 14]. Це дозволяє формувати цілісне уявлення про світ, створювати оптимальні умови для опанування системи іншомовних знань і вмінь. З цього погляду підхід до навчання є глобальним і фокусується на розвитку мовної компетентності в культурному і міжкультурному контекстах, іншими словами вивчення іноземних мов є ситуативним, комунікативно спрямованим.

З метою підтвердження вищесказаного, розглянемо зміст мовних програм педагогічних і філологічних факультетів кількох університетів Канади. Так, програма підготовки магістрів «The Language and Literacies Education», що пропонується студентам університету Торонто, акцентує увагу на практиці використання та методиці навчання першої і додаткових (нерідних) мов, розвиток двомовних, багатомовних і транслінгвістичних здібностей студентів; політиці планування процесу навчання мов; питаннях соціальної справедливості, що пов'язані з явищем плюрилінгвізму, мовно-культурним розмаїттям країни, глобалізаційними процесами тощо [14]. Факультет мов і лінгвістики Саскачеванського університету готує фахівців для викладання англійської, французької, японської, української, російської, німецької та ін. мов. У проце-

сі мовної підготовки враховуються принципи рівності та поваги до представників різних культур, академічної свободи студентів, практикуються високі етичні стандарти [13]. Велику роль відіграє організація мовної практики, гнучка система академічної підтримки студентів. Визначальними рисами мовної підготовки бакалаврів і магістрів на гуманітарному факультеті Віндзорського університету є компетентнісний і холістичний підходи, системність, професійне спрямування процесу навчання, висока індивідуалізація, творчий підхід та інші досягнення розвинутої демократії. Як зазначає декан факультету доктор Н. Райт, навчальні програми збалансовано поєднують питання теорії і практики, спрямовані на виховання культурного, соціального і політичного розуміння, а також розвиток критичного і творчого мислення, оволодіння практично значущими навичками і вміннями, необхідними для успішного виконання випускниками професійних обов'язків, побудови успішної кар'єри [15].

Програмою мовної підготовки майбутніх філологів університету Триніті Вестерн передбачено передусім формування у студентів глобального бачення і розуміння канадської культури та ідентичності. Якість навчання забезпечується активним використанням комп'ютерних та інтернет-технологій у мультимедійних лабораторіях, забезпеченням динамічної взаємодії між студентами і викладачами [12]. Значна роль в процесі мовної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в університетах Канади надається індивідуалізації процесу навчання, визначенню освітніх потреб і можливостей кожного студента з метою побудови індивідуальної траєкторії його професійного становлення і розвитку, сприяння гармонійному розвитку особистості майбутнього педагога. Широке коло мовних програм надає студентам можливість реалізації свого права вибору й урахування індивідуальних освітніх інтересів.

Таким чином, становлення та розвиток системи іншомовної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Канади відбувається у тісному взаємозв'язку з особливостями федерального устрою країни та організацією її мовного простору. Важливим аспектом в процесі професійного навчання є врахування мовно-культурного розмаїття країни, пов'язаного з відкритістю і кардинальним курсом еміграційної політики уряду Канади, визнання цінностей відкритого демократичного плюралістичного суспільства. Виклики багатонаціонального канадського суспільства знайшли відображення в університетських програмах підготовки викладачів-мовників: передусім це ідея мультимовної освіти, завданням якої є підготовка особистості до життя та діяльності в умовах сучасного динамічного суспільства. Активна мовна політика країни впродовж останніх 50-ти років сприяє реформуванню системи іншомовної педагогічної освіти, яка долає шлях від формального навчання до більш гнучкої, інтегративної парадигми, що передбачає збереження багатона-

ціонального культурного спадку, інтенсифікацію міжкультурного культурного діалогу, розвиток ключових і професійних компетенцій, впровадження освітніх інновацій, філософії навчання впродовж життя, що ведуть до вершин професійного розвитку.

Позитивним досвідом Канади в процесі мовної підготовки студентів філологічних і педагогічних спеціальностей є запровадження діяльнісного, компетентнісного, комунікативного підходу до навчання мов, висока індивідуалізація, автономія, саморегуляція і творча спрямованість освітнього процесу, акцент на практичному використанні набутих знань.

Українська система вищої педагогічної та філологічної освіти має враховувати позитивний досвід розвинених країн і здійснювати підготовку фахівців, здатних оперативно реагувати на реалії мультикультурного суспільства, шляхом розвитку у майбутніх фахівців не лише суто лінгвістичних компетенцій, а й формування цілісної картини сучасного глобалізованого світу, виховання потреби постійного самовдосконалення і розвитку своєї професійної майстерності. Канадський досвід є особливо актуальним, на нашу думку, у контексті сьогодення, коли Україна потребує пошуку ефективного механізму стабілізації суспільства, визнання рівності прав національної більшості, етнічних і культурних меншин.

У перспективі нашу увагу планується скерувати в напрямку вивчення способів організації мовної практики студентів канадських вишів – як невіддільного компонента професійної підготовки майбутніх викладачів-мовників.

Список використаних джерел:

1. Карпинська Л.О. Сутність та зміст сучасних підходів до формування вчителя-майстра в системі вищої педагогічної освіти Канади кінця XX початку XXI ст. // Наука і освіта: Науково-практичний журнал ПНЦАПН України. – Одеса, 2004. – №4-5. – С.133-137.
2. Мукан Н.В. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади : інституції та їхня діяльність / Н.В.Мукан // Вісник Львівського університету. – 2007. – Вип. 22. – С. 227-235.
3. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України [Чинний, поточна редакція від 01.07.2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Русанова Е.А. Подготовка бакалавров-преподавателей иностранных языков в университетах США и Канады / А.А. Русанова // Человек и образование. – 2014. – №2 (39). – С.107-111.
5. Слоньовська О.Б. Науково-педагогічний доробок вищих інституцій українознавчого спрямування Канади / О. Б. Слоньовська // Житомирська

- науково-педагогічна школа «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів» : здобутки та перспективи : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир, 2009. – С. 316-327.
6. Eaton S. Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy and language learning in Canada / S. Eaton. – Calgary: Eaton International Consulting, 2010. – 36 p.
 7. Justice Laws Website. Constitutional Documents. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/Const/Const_index.html
 8. Linguistic Characteristics of Canadians / Statistics Canada's National Contact Centre. – Official document. – Ottawa: Statistics Canada, 2012/ - 22 p.
 9. McKenzie Helen. Citizenship Education in Canada / Helen McKenzie. – Toronto: University of Toronto, Political and Social Affairs Division, 1993. – 47 p.
 10. Piccardo E. Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergic Vision / E. Piccardo // TESOL Quarterly. – 2013. – 47 (3). – P. 600-614.
 11. Population Projections for Canada, Provinces and Territories, 2013 to 2063 (Catalogue number 91-520-X). – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-620-x/2014001/chap05-eng.htm>
 12. Trinity Western University. – [Official website]. – Mode of access: <http://www.twu.ca/>
 13. University of Saskatchewan. – [Official website]. – Mode of access: <http://www.usask.ca/>
 14. University of Toronto. – [Official website]. – Mode of access: <http://www.utoronto.ca/>
 15. University of Windsor. – [Official website]. – Mode of access: <http://www1.uwindsor.ca>
 16. Working with the Common European Framework of Reference for Languages in the Canadian Context. Guide to policy makers and curriculum designers / Council of Ministers of Education of Canada. – Official document. – Canada: CMEC, 2010. – 38 p.

ЧАГРАК Н.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ

СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЙ ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ У США

Стрімке старіння населення у другій половині ХХ ст. в розвинених країнах, зокрема у США, зумовило суттєве підвищення значущості людського капіталу для суспільного та економічного розвитку держави, що сприяло актуалізації питання освіти людей похилого віку для досягнення соціально економічного благополуччя в умовах швидкого накопичення нових знань та модернізації організації виробництва. Теоретичні і практичні дослідження також доводять, що освіта у похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості. У цьому контексті вивчення американського досвіду щодо розвитку освіти людей похилого віку викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення і творчого використання його позитивних ідей для формування концепції освіти людей похилого віку в Україні.

Ключові слова: активне старіння, люди похилого віку, освіта людей похилого віку, освіта упродовж життя, освітня геронтологія, педагогіка старіння, соціальна адаптація, старіння населення, старші дорослі, старший дорослий учень.

В развитых странах, в частности в США, вторую половину ХХ в. можно охарактеризовать и как время существенного повышения значимости человеческого капитала для общественного и экономического развития государства, что способствовало актуализации вопроса образования пожилых людей для достижения социально-экономического благополучия в условиях научно-технического прогресса, изменения технологий, быстрого накопления новых знаний и модернизации организации производства. Теоретические и практические исследования также показывают, что образование в пожилом

воздасте – эффективный адаптационный механизм, способ дальнейшего развития и самореализации личности. В этом контексте изучение американского опыта по развитию образования пожилых людей вызывает значительный интерес и может стать важным источником всестороннего осмысления и творческого использования его положительных идей для формирования концепции образования пожилых людей в Украине.

Ключевые слова: активное старение, пожилые люди, образование пожилых людей, образование в течение жизни, образовательная геронтология, педагогика старения, социальная адаптация, старение населения, старшие взрослые, старший взрослый ученик.

In developed countries, including the United States, the second half of the XX century can be described as a substantial increase in the importance of human capital for social and economic development, contributing to mainstreaming the issue of education of elderly people in order to achieve social and economic well-being in terms of scientific and technical progress, changes in technology, and rapid accumulation of new knowledge. Under the condition of rapidly ageing population, the theoretical and practical studies show that education in old age can be an effective adaptive mechanism for further personal growth and for the development of society. In this context, the study of the American experience in the area of education elderly is of great interest and can be an important source of comprehensive thinking and creative use of its positive ideas for the development of older adult education in Ukraine.

Key words: active aging, the elderly, elderly education, lifelong education, educational gerontology, aging education, social adaptation, aging population, older adults, older adult learner.

Постановка проблеми та її актуальність. Однією з невід'ємних умов мирного і гармонійного співжиття людей у суспільстві є можливість їх вільного і рівноправного розвитку, доступ до здобуття знань, розуміння глобальних процесів – створення освіченого громадянського суспільств, що сприятиме встановленню політики взаєморозуміння і безпеки у світі. Визначаючи забезпечення людству миру головним завданням освіти дорослих і людей похилого віку, німецький андрагог Ф. Гебберс розвинув думку, що «мир і освіта знаходяться в особливому дихтоматичному взаємозв'язку, так само, як і

взаємозв'язок освіти і суспільства в цілому. Освіта – одна з важливих умов мирного співіснування. (...) Вирішуючи завдання у сфері освіти дорослих, ми повинні об'єднати наші зусилля для того, щоб стримати і відтіснити близьку загрозу неосвіченості, оскільки найвищої точки свого розвитку вона у кінцевому результаті завжди досягає у війні. (...) Мета виховання для миру і в умовах миру – найважливіше на сьогодні завдання освіти загалом і освіти дорослих зокрема» [1, с. 78]. У реалізації цієї мети все більшого значення набуває освіта людей похилого віку, оскільки, за прогнозами демографів, до 2050 року вони складатимуть вагомую частку дорослого населення і третину всього населення планети. Оскільки освіта сьогодні розглядається як один із найважливіших інструментів поступу суспільства, розвитку його інтелектуального потенціалу, то залучення людей похилого віку до освітньої діяльності повинно стати одним із стратегічних напрямів державної політики в Україні. У цьому контексті вивчення досвіду провідних країн світу, зокрема США, щодо розвитку освіти людей похилого віку викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення і творчого використання його позитивних ідей.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять праці науковців з проблем: освіти впродовж життя: Р. Хавіґхарст (R. Havigharst) [9], Р. Мангеймер (R. Manheimer) [16], П. Шеа (P. Shea) [22], М. Тідмарш (M. Tidmarsh) [22], та ін.; освіти дорослих: Б. Брегман (B. Bregman) [24], Д. Біппен (J. Birren) [4], М. Ноулз (M. Knowles) [2], С. Мерріам (S. Merriam) [19], Е. Торндайк (E. Thorndike) [24], Е. Вудярд (E. Woodyard) [24] та ін.; впливу демографічних факторів на розвиток концепції освіти впродовж життя: В. Коль (W. Cole) [5], Д. Харіс (D. Harris) [5], Д. Кейт (J. Keith) [14], П. Ласлет (P. Laslett) [15], Г. Маккласкі (H. McClasky) [17] та ін. Освітня геронтологія як напрям науково-педагогічного дослідження набула розвитку у працях зарубіжних вчених, зокрема у роботах С. Басса (S. Bass) [3], П. Джарвіса (P. Jarvis) [13], Р. Гарісона (R. Harrison) [11], Ф. Гленденнінга (F. Glendenning) [8], П. Ласлетта (P. Laslett) [15], Г. Муді (H. Moody) [20], Д. Петерсона (D. Peterson) [21] та ін.

Аналіз теорії і практики освіти впродовж життя, зокрема навчання людей третього віку в Україні свідчить про необхідність вивчення досвіду зарубіжних країн з подальшим аналізом, адаптацією та використанням для створення концепції освіти людей третього/похилого віку в Україні.

Мета статті – простежити процес формування ідей освіти людей похилого віку у США, визначити його основні напрями шляхом аналізу провідних досліджень у сфері освітньої геронтології.

Виклад основного матеріалу. Зростаюча увага дослідників до проблем життєдіяльності людини похилого віку в суспільстві призвела до глибокого

вивчення різних факторів соціального розвитку особистості, серед яких особливий інтерес викликала освіта. У 60-70-х рр. XX ст. у наукових колах Європи та США велися дискусії у цій сфері в основному з питань можливості освіти людей похилого віку як чинника їх соціалізації. Важливо зазначити, що освіта людей похилого віку розглядалася як комплементарна частина освіти дорослих у контексті безперервної освіти. Однак, якщо в освіті дорослих увага акцентується на розширенні знань, удосконаленні наявних і набутті нових професійних навичок, що є вимогою прогресу в науці та швидкої зміни технологій, то освіту людей похилого віку пов'язують, насамперед, з проблемою адаптації та соціалізації осіб, які виходять на пенсію. Важливо зазначити, що до середини століття тільки незначна частина людей похилого віку, переважно високого соціального статусу, переживала повноцінний пост-пенсійний період, і це було зумовлено демографічними, економічними і соціальними чинниками. Сьогодні цей сегмент життєвого циклу характерний «більшою тривалістю і демократичністю, надаючи мільйонам звичайних громадян ширший вибір можливостей у похилому віці, ніж про який вони коли-небудь мріяли» [16, с. 217]. Вивчаючи соціальний розвиток постіндустріальних суспільств Великобританії і США, британський соціолог П. Ласлетт (1991) дійшов висновку, що покоління пенсійного віку кінця 1950-х – початку 1960-х рр. стало першим «з прийнятною мірою соціального достатку» – воно володіло вільним часом, хорошим здоров'ям і належним фінансовим забезпеченням, що визначати вид своєї діяльності у тривалій активній стадії життя – «третьому віці» [15]. В результаті мільйони людей похилого віку сьогодні є активними учасниками дозвілля, туризму, спорту і рекреації. Також суттєво зросла кількість осіб похилого віку з вищою освітою, а, зважаючи на те, що наявність попередньої освіти є головною детермінантою, яка визначає потреби людини похилого віку в подальшому навчанні [23], ця вікова категорія складає значну частину для системи безперервної освіти. Науковим підґрунтям становлення ідеї освіти людей похилого віку стали теорії саморозвитку, які утверджують самоактуалізацію та інтеграцію на пізнішій віковій стадії людського життя (А. Маслоу, 1943, 1970; Е. Еріксон, 1963, 1968). Однак, незважаючи на розвиток ідей соціальної адаптації людей похилого віку, можна простежити тривалий період дискримінації стосовно старості, старіння і старших у США (М. Clark and D. Gallatin, 1967; W. Cole, 1992; D. Fisher, 1977; K. Thane, 2005; M. Thomas, 2007). У тогочасному суспільстві вважається прийнятною поведінка ігнорування, пригнічення і навіть витіснення людини похилого віку з культурного та освітнього життя, з робочого місця, а власне факт існування старіння у суспільстві не помічається (D. Fisher, 1977; B. Friedan, 1994; A. Hochschild, 1973; B. Myerhoff, 1978; M. Thomas, 2007; K. Tirrib, 2003). В антропологічному дослідженні Каліфорнійського центру людей похилого

віку Б. Мйєргоф (B. Myerhoff, 1978) зазначала, що «старих людей немає серед нас, тому що ми не хочемо приймати факт неминучості нашого власного майбутнього занепаду і залежності. Все, що найбільше цінують американці, – благополуччя, силу, фізичну красу, молодість, мобільність, безпеку, соціальний статус – втрачається з віком» [18, с. 19]. Значно пізніше цю думку продовжує М. Томас (M. Thomas, 2007), наголошуючи, що сучасне суспільство підносить молодість як те, що найбільш затребуване і найвище цінується. «Старші люди стикаються з грубим ейджизмом, який відкрито висловлюється і приймається. Бути старим у сучасному світі означає жити у гетто без кордонів, – незалежно від соціального, гендерного чи інтелектуального статусу людини. (...) Однак часто й самі старші люди активно пропагують звеличення молодості і молодих» [18, с. 4]. Тобто, незважаючи на усвідомлення неминучості старості для кожного, у суспільстві культивується імідж постійної молодості, енергійності та активності. Однак цей сконцентрований на молоді культурний рух 1960-70 рр. у США призвів до активізації частини старіючого населення.

Зазначимо, що до 1940 р. старіння вважалося цілком медичною проблемою, і переважна більшість досліджень у сфері старіння і старості зосереджувалася на питаннях фізичного спаду людини, хвороб та зниження її розумових функцій (Р. Колб, 2008). Перші ґрунтовні дослідження і теорії щодо психологічного аспекту старіння і старості з'явилися у США в середині ХХ ст., характерним для них є превалювання негативного наукового сприйняття людей похилого віку. Зокрема, «теорія відлучення» («disengagement theory»), яка розвинулася за результатами дослідження «Вивчення життя дорослого», проведеного Е. К'юмінгом і В. Генрі у 1961 р. («Kansas City Study of Adult Life by Cumming and Henry, 1961»), була першою і досить контроверсійною теорією, яка описувала процес старіння і стала первазивною, найбільш прийнятною ідеологією серед геронтологів (Р. Колб, 2008; Р. Мангеймер, 2005) [16]. Згідно цієї теорії, старіння – це «неминучий процес відходу від активного життя і спаду, а фізичне, соціальне та інтелектуальне обмеження інтересів, роботи і стосунків з іншими – це нормальне явище процесу старіння» [18, с. 21]. По суті, «теорія відлучення» узагальнила та реалізувала ті підходи і ставлення до людей похилого віку, які довгий час акумулювалися в суспільстві [16]. Загальні процеси прискорення соціально-економічних змін як у глобальному, так і в локальному аспектах призвели до актуалізації переосмислення завершальної фази життя людини і сприяли формуванню наукових теорій, які відображали глибше розуміння процесу старіння і стали початком становлення періоду розвитку геронтології, який Р. Мангеймер назвав «ерою реконцептуалізації життя у пізньому віці» (era of reconceptualizing later life) [16].

Вагоме значення в акумулюванні геронтологічних ідей мало створення у 1946 р. Геронтологічне Товариство Америки (Gerontological Society of America), до якого входила міждисциплінарна група вчених, дослідників, освітян і лікарів-практиків [4]. З позиції демографічних змін та суспільної організації люди похилого віку складали досить вагому частину населення, а це, відповідно, суттєво зрушило дискусію щодо проблем старшого покоління в економічному, соціальному, культурному та особливо в суспільно-політичному контекстах. Зростання уваги до питань старіння і, відповідно, збільшення кількості досліджень свідчать про вагомі зміни в американському суспільстві у багатьох сферах життя на переломі ХХ ст. і до середини 1960-х рр. простежується суттєва активізація вирішення на законодавчому рівні проблем, пов'язаних зі старінням населення та потребами людей похилого віку. Зокрема, у 1961 р. відбулася перша Конференція Білого Дому з проблем старіння (White House Conference on Aging); у 1965 р. запроваджено медичну страхівку (Medicare), яка покривала половину витрат на медичне обслуговування людей, старших 65 років, за рахунок держави; у 1968 р. вчений-медик П. Батлер, який запровадив термін «ейджизм», заснував Національний інститут старіння (National Institute on Ageing). Значним кроком до переосмислення ролі людей похилого віку в суспільстві та закріплення їхніх прав став прийнятий у 1965 р. «Акт американців похилого віку» (Older Americans Act of 1965). Цей Акт, разом зі згаданими подіями, забезпечив підтримку на рівні уряду програм допомоги громадянам похилого віку залишатися незалежними, а також анонсував заснування Адміністрації з проблем старості. Помітні зрушення на законодавчому рівні щодо забезпечення соціальної адаптації людей похилого віку сприяли виходу проблем старіння у сферу наукових досліджень, а також дали поштовх розвитку нових теоретичних підходів до старості, старіння і людей похилого віку. Поширювалася думка, що незважаючи на вік, старша людина все ще може бути корисною для суспільства, а її знання, уміння та можливості ігноруються через упереджене ставлення до старості [18, с. 16]. Академічний розвиток соціальної геронтології у Північній Америці бере початок з другої половини ХХ ст. після проведення Першого світового конгресу геронтології у м. Льєж (Бельгія) 1950 р., а у 1954 р. американський геронтолог К. Тіббітс (K. Tibbits) ввів у науковий обіг термін «соціальна геронтологія».

Становлення і розвиток освіти людей похилого віку у США необхідно розглядати у контексті розвитку концепцій «освіта дорослих», «безперервна освіта», «ціложиттєва освіта», що дає змогу простежити трансформацію підходів до вікової категорії людей похилого віку з огляду на збереження людського потенціалу, а також переосмислення ролі знань та інформації у суспільному розвитку, де людина похилого віку розглядається не як об'єкт, що потребує соціального забезпечення, а як активний член суспільства, складова

його людського потенціалу. Нагадаємо, що з огляду на динаміку демографічних процесів у світі і зокрема у США другої половини XX ст., кількість осіб похилого віку стрімко зростала і складала вагомую частину людського потенціалу. Ці процеси призвели до трансформації поглядів на старість, життя людини після виходу на пенсію, залучення її до участі в суспільному житті. Водночас соціально-економічний поступ актуалізував переосмислення ролі освіти людей похилого віку як механізму соціальної адаптації, розвитку і конкурентоспроможності суспільства. Тобто головна передумова розвитку освіти людей похилого віку детермінована трьома основними чинниками: економічним, демографічним і соціальним.

За висновком науковців, «демографічна революція» в питанні старіння населення Америки зростає з кожним днем [7, с. 481]. У багаторічному дослідженні Національного інституту старіння зазначено, що «старіння населення і вихід на пенсію покоління «бейбібумерів» можна вважати однією з найбільш трансформаційних демографічних змін у цій країні (США – авт.)» [12]. Іншим безперечним аспектом старіння у США є не просто збільшення тривалості життя, а й покращення його якості у плані здоров'я, фізичної і розумової активності. Згідно результатів дослідження, у суспільстві спостерігається зростання частки осіб з вищим рівнем освіти серед старшого покоління американців, а найкращим прогностичним показником подальшої участі людини у навчальній діяльності є її освітній рівень – чим він вищий, тим більша ймовірність залучення особи до навчання [19]. Тому вікова категорія людей похилого віку стає фокусом досліджень і програм у сфері освіти дорослих і безперервної освіти. Зазначимо, що до початку 1970-х рр. питання, пов'язані з навчальною діяльністю людей похилого віку, розглядалися у контексті освіти дорослих; у публікаціях використовувалися такі поняття як освіта (навчання) дорослих і освіта (навчання) старших дорослих (*older adult education*). Усвідомлення впливу віку, старіння на навчання простежується в науковій літературі з часу опублікування першого емпіричного дослідження з проблем освіти дорослих (*Thorndike E., Bregman E., Tilton J., Woodyard E. Adult learning. – New York: Macmillan, 1928*) [24]. Однак увага до «старших дорослих» як до сегмента вікової періодизації та необхідність створення для них окремих програм навчання була спорадичною до початку 1970-х рр., коли Г. Маккласкі (Н. McClusky) започаткував першу ступеневу програму з освітньої геронтології в Мічиганському університеті (1970) і, відповідно, вперше використав термін «освітня геронтологія», наголошуючи, що «освіта – одна з найбільш оптимістичних сфер геронтології ... завдяки вірі у здатність осіб похилого віку до навчання і впевненості у позитивних змінах у житті, спричинених навчанням» [17, с. 10]. Поняття «старший дорослий учень» як окремих об'єкт теоретичних і практичних досліджень набуло подальшого розвитку у концептуалізації

освітньої геронтології Д. Петерсоном (D. Peterson), що включало: а) обґрунтування освітніх прагнень людей середнього та похилого віку; б) формування державної політики у сфері освіти людей похилого віку; в) підготовку фахівців у галузі геронтологічної освіти [21, с. 14]. Аналіз літератури з питань освітньої геронтології засвідчує, що головні завдання освіти людей похилого віку формуються згідно глобальних процесів економічного та соціального характеру і стосуються будь-якої країни. Освіта людей похилого віку визначається, насамперед, як засіб самореалізації та самоствердження особистості, а також як засіб соціального захисту, адаптації та реадaptaції людини в умовах швидких економічних та суспільних перетворень, які вимагають постійного розширення і збагачення системи загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, що, відповідно, може реалізовуватися тільки за умови збереження і розвитку людського потенціалу.

На підставі аналізу академічної літератури з проблем освіти дорослих можна стверджувати, що всі посібники, які виходили починаючи з 1934 р., вміщують розділи, присвячені навчанню осіб літнього віку; пізніше, у 1960-х рр. з'являється окремий предмет дослідження в галузі освіти дорослих – «старший дорослий». Людина похилого віку як об'єкт і суб'єкт навчальної діяльності входить у сферу наукових досліджень К. Кроса (K. Cross), Д. Фішера (D. Fisher), В. Гребнера (W. Graebner), Г. Муді (H. Moody), Г. Маккласкі (H. McClusky), М. Вулф (M. Wolf), П. Джарвіса (P. Jarvis), Ф. Гленденнінга (F. Glendenning), А. Бахмана (A. Bachmann), Б. Грумбріджа (B. Groombridge). Більшість праць періоду 1960-70 рр. – переважно дескриптивного характеру з акцентом на проблемах зростання когорт «старших дорослих учнів», визначення їхніх навчальних здібностей, потреб та інтересів, створення відповідних навчальних програм, міркування щодо ідеї навчання людей похилого віку як засобу їх адаптації і реадaptaції у суспільстві. За оцінкою Б. Фіндсена (B. Findsen), в академічній літературі з даної проблематики основна увага зосереджувалася «на існуючому стані речей у цій сфері, а не на можливому чи необхідному» [6, с. 21]. Подальші дослідження у галузі освіти старших дорослих стосувалися: а) культурного виміру старіння населення (М. Кларк, Б. Андерсон «Культура і старіння: антропологічне дослідження літніх американців», 1967; М. Кларк «Культурні цінності і залежність у пізньому віці», 1972; А. Роз «Субкультура старіння», 1968); б) проблем соціалізації та інтеграції у старшому віці та взаємодії людей похилого віку з суспільством (З. Блау «Структурні обмеження дружби у похилому віці» 1961; Б. Ньюгартен, Д. Мур, Д. Лав «Вікові норми, вікові обмеження і соціалізація старших», 1965; І. Пресс, М. Маккул «Соціальна структура і статус літніх людей», 1972; М. Рілей, М. Джонсон, А. Фонер «Верства старших у суспільстві», 1972; Е. Шанас «Люди похилого віку у трьох індустріальних суспільствах», 1968; І. Розов

«Соціальна інтеграція людей похилого віку», 1967); в) вивчення можливостей подальшого навчання людей похилого віку на основі їх попереднього індивідуального досвіду (Р. Хавігхарст «Розвиваючі завдання та освіта», 1972; Р. Хіємстра «Навчальні Проекти для старших дорослих», 1976; М. Ноулз «Самонавчання: посібник для учнів та вчителів», 1975). Ці праці можна вважати основою для формування педагогіки старіння і старості. За висновком Д. Фішера та М. Вулфа наукові дискусії цього періоду були «процесом залучення людей похилого віку до діалогу з метою забезпечення їм можливості розвитку, активності, відстоювання власних інтересів в умовах стрімкого старіння населення» [7, с. 489].

Важливою передумовою концепції «активного старіння», формування педагогіки старіння і старості було створення у 1958 р. Американської асоціації пенсіонерів (на базі Національної асоціації вчителів-пенсіонерів) – «American Association of Retired Persons, AARP». Оскільки члени цієї організації розглядали похилий вік як позитивний період життя, головною метою AARP було визначено «забезпечити старшим американцям можливість вирішення своїх особистих проблем щодо самовизначення, рекреації, подорожей, медичного захисту і фінансової безпеки» [14, с. 101]. Дискусія, яка зав'язалася навколо цих питань, в результаті диктувала формування нових сфер для національних організацій з лобювання інтересів людей похилого віку: транспортне обслуговування, житловий і готельний сервіс, освіта – створення «Інститутів ціложиттєвої освіти», журнали, теле- і радіопрограми, регіональні і національні конференції і т. ін. Є підстави вважати, що формування і діяльність такого роду організацій сприяла, по-перше, утвердженню ідеї позитивного (активного) старіння у суспільстві; по-друге, підтримці «самодостатності» (у психологічному і матеріальному плані) людей у пост-пенсійній фазі життя; по-третє, адаптації і самореалізації осіб похилого віку у суспільстві і, що важливо, поступовому сприйнятті суспільством літніх людей як активний його сегмент. Розвиток таких асоціацій як AARP заклало підвалини для створення і діяльності цілої низки нових, більш успішних організацій і проектів, зокрема й освітніх (Institutes for learning in Retirement, Lifelong Learning Institutes, Elderhostel), які реалізовували та захищали інтереси людей похилого віку. Суттєвим поштовхом до розвитку освіти людей похилого віку вважаємо обґрунтування в науковій літературі і поширення у суспільстві нового підходу до старості і старіння – як ціложиттєвого процесу, а не завершальної стадії життя людини; старіння – природній ціложиттєвий процес росту і розвитку кожної людини [5], [9], [10], [17].

1960-70-ті рр. – час формування нової галузі педагогічної науки – педагогіки старіння і старості, яка завершує цикл освіти людини у системі розвитку, що відповідає поширюваній тоді ідеї охоплення навчанням усіх поколінь.

Саме таке розуміння освіти упродовж життя знаходимо у працях В. Бахмана (W. Bachmann) та Д. Баттерсбі (D. Battersby), який у статті «Від андрагогіки до геррагогіки» визначив предметом цієї нової галузі знань як результат досліджень, які стосуються людського розвитку, а також навчання старших і людей похилого віку, причому існує певний взаємозв'язок між навчальною діяльністю особи та її розвитком. Такий підхід, на думку Д. Баттерсбі, призводить до важливих результатів, оскільки «... навчання і освіта людей у похилому віці може проявляти форму інтелектуальної стимуляції або розумового тренування, затримуючи таким чином процес старечого слабоумства, а також сприятиме реалізації «повного потенціалу розвитку» людини» [18, с. 28].

Проблема освіти людей похилого віку як невід'ємної умови успішного старіння стала головною темою обговорення на федеральній конференції Білого дому з проблем старіння 1971 р. У доповіді Г. Маккласкі (H. McClusky) було визначено п'ять навчальних потреб «старших дорослих»: потреба подолання труднощів, потреба впливу, потреба експресивна, контрибутивна і трансцендентна [17]. Освіту визнали «базовим правом» кожної людини, а Конгрес США закріпив право людей похилого віку здобувати освіту. Пізніше, у 1976 р. «Акт навчання упродовж життя» (Lifelong Learning Act) гарантував особам, старшим 65 років право на безоплатну вищу освіту за загальними програмами навчання. Вагомим кроком у формуванні теоретичних засад освіти людей похилого віку вважаємо 1976 р. – рік заснування у США окремого академічного видання «Освітня геронтологія» («Educational Gerontology»), яке стало однією з головних платформ оприлюднення результатів наукових досліджень і розвитку наукового дискурсу у сфері освіти людей похилого віку, що, відповідно, також вплинуло на виокремлення освіти людей похилого віку у самостійну галузь педагогічної науки – складову системи безперервної освіти. В інвентаризаційному номері цього журналу американський вчений Г. Муді (H. Moody) визначив філософські передумови освітньої геронтології і чинники, що детермінують освіту у пізньому віці: а) відхилення – попереднє заперечення потреби освітніх можливостей людей похилого віку; б) адаптація – освіта спрямована на усунення «безцільності після пенсійного життя»; в) асиміляція – включення, залучення людей похилого віку в існуючі освітні програми; г) самоактуалізація – навчальна діяльність для старших може стати «часом усвідомленого розвитку» [20].

У 1976-80 рр. виникло кілька підходів до визначення освітньої геронтології і її предмета. Найбільш виразною була спроба Д. Петерсона (D. Peterson), який детермінував освітню геронтологію як «галузь вищої освіти і практики, що останнім часом розвивалася як співробітництво освіти дорослих і соціальної геронтології» [21]. Дещо пізніше Д. Петерсон додав, що ця дисципліна охоплює у своєму діапазоні навчання старіючих людей, осіб похилого віку, а

також навчання фахівців у галузі проблем старіння. Очевидно, така думка виникла з розуміння необхідності організації і забезпечення формальної і неформальної освіти людей похилого віку на державному рівні.

Аналіз наукових праць 1970-х рр., присвячених проблемам соціалізації літніх людей у США, дає підстави охарактеризувати цей період як час теоретичних обґрунтувань, громадського руху, закріплення на законодавчому рівні соціальної адаптації та суспільної інтеграції осіб похилого віку. Ці питання виходять у дискусійне поле суспільних наук з усвідомленням появи нового соціального класу і розумінням того, що для людини похилого віку навчання – не мета, а засіб вирішення життєвих проблем. У наукових дослідженнях цього періоду можна виокремити такі тематичні напрями: взаємозв'язки поколінь і перспективи соціальних змін (В. Бенгстон (V. Bengston), Н. Катлер (N. Cutler), Р. Лафер (R. Laufer) та ін.); проблеми соціалізації людей похилого віку в контексті ціложиттєвої освіти (Д. Ковгілл (D. Cowgill), Л. Холмс (L. Holmes), С. Мур (S. Moore), І. Росов (I. Rosow) та ін.) [18]. З'являється низка праць («Міфи і реальність старіння в Америці» (Національна рада з проблем старіння), 1976; Е. Палмор (E. Palmor), К. Мanton (K. Manton) «Модернізація і статус осіб похилого віку», 1974; П. Раган (P. Ragan), Д. Довд (D. Dowd) «Прояв політичної свідомості людей похилого віку», 1974; Д. Трела (J. Trela), Д. Соколовський (J. Sokolovsky) «Культура, етнічність і політика для людей похилого віку», 1979 та ін.), у яких обґрунтовуються зміни підходів до старіння, старості і людей похилого віку, переорієнтації державної політики у сфері соціального захисту старших – від так званої «ізоляції та утримання», які виникали внаслідок зниження продуктивності і зміни соціальних ролей осіб похилого віку, до визнання цієї вікової групи активною частиною суспільства та забезпечення їй умов для позитивного й активного старіння.

В науковому обігу закріплюється поняття «старший дорослий учень» («older learner») як об'єкт і суб'єкт навчання у пізньому віці, розпочинається пошук оптимальних форм освітньої діяльності осіб похилого віку (Р. Хаймстра (R. Hiemstra) «Навчання старшого дорослого», 1975, «Навчальні проекти для старших дорослих», 1976; Р. Хавігхарст (R. Havighurst) «Розвивальні завдання та освіта», 1972, «Освіта упродовж дорослого життя», 1972) [9], [10].

Значну увагу дослідники зосереджують на переосмисленні пенсійної фази життя людини. Суттєві зрушення помітні у зміні підходів до пенсії як періоду життя у соціально-структурній перспективі і як індивідуального процесу життєвого циклу людини (Дж. Росс «Старі люди, нове життя: формування спільноти у пенсійних резиденціях», 1977; «Вчитися бути на пенсії і соціалізація у пенсійних резиденціях», 1975; Дж. Хілл «Культура пенсії», 1968) [18]. Пост-пенсійний сегмент життя розглядають не як фазу дегенерації, спаду, залежності і відлучення від суспільного життя, а як період зміни діяльності,

трансформації соціальних і суспільних ролей людини і продовження активності, тобто «позитивне старіння». Основна увага наукових дискусій зосереджувалася на вирішенні проблем соціалізації пенсіонерів через залучення їх до різних видів діяльності, зокрема й навчальної, а також функціонування пенсійних резиденцій та спільнот.

Отже 1960-70-ті рр. – період становлення ідей освіти людей похилого віку у США, що характерний формуванням наукової бази, яка уможливила теоретичне обґрунтування навчання людей похилого віку як важливого адаптивного і розвивального механізму соціалізації особистості у пост-пенсійному періоді її життя. Урядові та громадські ініціативи були достатньо прогресивними і суттєвими для подальшого розвитку освітньої геронтології як окремої галузі соціальної геронтології. Основними досягненнями зазначеного періоду вважаємо: а) трансформацію підходів до старості, старіння і людей похилого віку, які заклали базу для формування концепції активного і позитивного старіння; б) обґрунтування потреби навчання людей похилого віку як способу їх соціалізації і суспільної інтеграції; в) закріплення на законодавчому рівні права осіб похилого віку на здобуття вищої освіти, що відповідно, також дало поштовх для нових напрямів теоретичних та емпіричних досліджень у сфері педагогіки старіння і старості; г) оформлення освіти людей похилого віку в самостійну галузь знань, підсистему соціальної геронтології; визначення дослідницького поля освітньої геронтології; д) переосмислення пост-пенсійної фази життя людини в напрямі позитивного і активного старіння в контексті теорії ціложиттєвого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Гебберс Ф. О значении образования для взрослых // Образование взрослых для развития личности и мирового общества: Материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2000. – 126 с.
2. Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. – 1970.
3. Bass S. A. Matching educational opportunities with the able elderly // Lifelong Learning. – 1986. – No. 9 (5). – P. 4 – 7.
4. Birren J. E., Schaie K. W. Handbook of the psychology of aging (4th ed.). – New York: Academic Press, 1996.
5. Cole W., Harris D. The elderly in America. – Boston: Allyn & Bacon, 1977.
6. Findsen B. Learning later. – Malabar, FL: Kreiger, 2005.
7. Fisher J., Wolf M. Older adult learning / A. Wilson, E. Hayes (Eds.). Handbook of adult and continuing education. – San-Francisco: Jossey-Bass. – 2000. – p. 480 – 492.

8. Glendenning F. Education for older adults // *International Journal of Lifelong Education*. – 2001. – No. 20 (1). – P. 63 – 70.
9. Havighurst R. J. Developmental tasks and education. (3rd ed.). – New York: David McKay, 1972.
10. Hiemstra R. P. The older adult's learning projects // *Educational Gerontology*. – 1976. – No. 1. – P. 331 – 341.
11. Harrison R. Learning later five years on // *Adults Learning*. – 1993. – Vol. 5. – No. 4. – p. 94 – 95.
12. Health and retirement Study. Conclusion section, para 1.– 2007.
13. Jarvis P. Pre-retirement education: Design and analysis // *Adult Education*. – 1980. – No.53 (1). P. 14 – 19.
14. Keith J. Old People as People. Social and Cultural Influences on Ageing and Old Age. – Boston – Toronto: Little, Brown and Company, 1982. – 130 p.
15. Laslett P. A. Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
16. Manheimer R., Allocating Resources for Lifelong Learning for Older Adults / Challenges of an ageing society. Ethical Dilemmas, Political Issues. Ed. by R. Pruchno, M. Smyer. – Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007. – 448 p.
17. McClusky H. Education. Towards a national policy on aging (Final report, Vol. 2, 1971 White House Conference on Aging). – Washington, DC: Government Printing Office, 1973.
18. Meraz Lewis R. B. The Lived Worlds and Life Experiences of Residents in University Linked Retirement Communities: A Qualitative Approach. – Eastern Michigan University, 2011. – Master's Theses and Doctoral Dissertations. Paper 421.
19. Merriam S. B., Caffarella R. S., Baumgartner L. Learning in adulthood (3rd ed.). – San-Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007.
20. Moody H. Philosophical presuppositions of education for old age // *Educational Gerontology*. – 1976. – No. 1. – P. 1-16.
21. Peterson D. A. A history of education for older learners / D. B. Lumsden. The Older Adult as Learner: Aspects of Educational Gerontology. – New York; NY: Hemisphere, 1985.
22. Shea P., Tidmarsh M. An Anglo-French summer school for elders. // *Adult Education*. – 1981. – No. 53 (6). – P. 367 – 371.
23. Suyder T., Hoffman C., Geddes C. Digest of Educational Statistics. – Washington, D.C.: US Department of Education, National Center for Educational Statistics, 1997.
24. Thorndike E, Bregman E., Tilton J., Woodyard E. Adult learning. – New York: Macmillan, 1928.

**Управління якістю освіти:
стандартизація та інноваційність**

ANTYPENKO L.M.,
PhD, Assistant Professor
Organic and Bioorganic
Chemistry Department,
Zaporizhzhya State Medical University,
Zaporizhzhya, Ukraine

**COMPARATIVE CORRELATION CHARACTERISTICS
BETWEEN ORGANIC AND BIOORGANIC CHEMISTRY
STUDIES OF PHARMACEUTICAL AND MEDICAL
FACULTIES' STUDENTS DURING
2014-2015 YEAR'S FALL SEMESTER**

A correlation research of some organic and bioorganic chemistry study parameters of Zaporizhzhya State Medical University students of "Pharmacy" and "Medicine" faculties during 2014-2015 year fall semester was conducted, namely, between the preparation time for the theoretical part and tests solving, influence of school education to the subject learning and to all disciplines in university, with the aim to improve the quality of education.

Keywords: *organic and bioorganic chemistry, university education, Pearson product moment correlation, Spearman rank correlation, Kolmogorov-Smirnov comparison.*

Було проведено дослідження взаємозв'язку між деякими параметрами при вивченні органічної та біоорганічної хімії студентів Запорізького державного медичного університету напряму «Фармація» та «Медицина» осіннього семестру 2014-2015 року, а саме, між часом підготовки до теоретичної частини заняття, до тестування, впливом шкільної підготовки на вивчення предмету у ВНЗ та взагалі всіх дисциплін, з метою поліпшення якості освіти.

Ключеві слова: *біоорганічна хімія, вища освіта, кореляція Пірсона, рангова кореляція Спірмена, тест Колмогорова-Смирнова.*

Было проведено исследование взаимосвязи между некоторыми параметрами при изучении органической и биоорганической химии студентов Запорожского государственного медицинского

университета направления «Фармация» и «Медицина» осеннего семестра 2014-2015 года, а именно, между временем подготовки к теоретической части занятия, к тестированию, влиянием школьной подготовки на изучение предмета в ВУЗе и в целом всех дисциплин, с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: биоорганическая химия, высшее образование, корреляция Пирсона, ранговая корреляция Спирмена, тест Колмогорова-Смирнова.

Introduction.

Bioorganic chemistry is studied according to the approved model program in 2014 for III-IV accreditation levels universities for specialty 7.110101 "Medicine", in accordance with the educational qualification characteristics and professional training programs approved by Ukraine Ministry of Health Order № 239 from 16.04.2003. The curriculum of specialty "General Medicine" is approved by the Order of Ukraine Ministry of Health № 504 from 28.07.03. It consists of 60 hours, including lectures, practical lessons and submodules.

Organic chemistry is studied according to the program of 2014 year for the same level of accreditation for specialty 1202 "Pharmacy", in accordance with characteristics approved by Ukraine Ministry of Health Order № 930 from 07.12.09 and № 542 from 08.07.10. The schedule consists of 324 hours, including lectures, practical lessons, submodules and final modules.

The traditional course of subject has been a fixture for almost 20 years. The program could be divided into the 3 main parts: 1) theoretical basis of the structure of organic compounds; 2) heterofunctional organic compounds, metabolites, and precursors of the most important groups of drugs, their properties and reactivity; 3) biologically important classes of bioorganic compounds, biopolymers and their structural components.

Not much has changed in the pedagogy over this time either. There are lots of ways with the purpose of improving the student's subject comprehending. The particularly important part of the lesson is communication. Some examples of the different types of speech and its impact at the students study are given in the next table (Table 1).

And that is the only part of the educational process that is done by the teachers to motivate and help students during classes. Nevertheless, the last years' quality progress of students' knowledge is reducing. This applies to students of both specialties with the greater extent of pharmaceutical one. The absence of the state budgetary form of education shows its negative role.

Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Type of action	Definition
Inquire into	Find out prior knowledge of the subject.
Evoke	Enunciate knowledge that must be known by students.
Inform	Develop a content area affirming, describing and/or narrating.
Elaborate	Present additional information with regard to previously said by the teacher or a student.
Synthesize	Summarize the presented information during all classes.
Repeat	Reiterate what was said or done by a teacher.
Give examples	Illustrate everything with reactions examples, experiments, video films etc.
Argue	Conclude from data through justifications from scientific knowledge
Reformulate	Support the formulation in a statement of a student but introducing changes that shifting the meaning.
Compare	Examine or analyze two or more objects to discover their differences or similarities.
Answer	Reply to the students' questions.
Anticipate	Announce what will be done in class, either immediate or after class time.
Guide	Orient the direction of thought.
Evaluate	Develop student's learning and deducting abilities.
Corroborate	Check whether students understand or comprehend what was said.
Attract attention	Theatrically explain and give some stressful tasks to spark students' interest.
Order	Tell the student to do experiments.
Ask	Request information not known or that could not be heard well.
Advise	Recommend something beneficial to deepen the knowledge.
Qualify	Assigning a value to what was said by the students.

Thus, it was decided to compare Pharmacy and Medical Faculty students' results in their study of the subject by the means of mathematic correlation.

Materials and methods

Full-time 88 students of specialty «Pharmacy» from Pharmacy Faculty and 65 of specialty «Medicine» from Medical Faculty were interviewed on the following issues:

1. What is the average time student spent for preparation for the computer test in minutes?
2. What is student's average test result in percentage?
3. What is the average time student spent for preparation for the theoretical material in minutes?

4. What is student's average organic/bioorganic chemistry mark?
5. What is student's organic chemistry mark in school certificate?
6. What is student's average attestation mark for all studied subjects at the moment?

Then correlation study of two temporal series of data was performed in order to identify positive or negative relation between them.

The most common measure of correlation in statistics is the Pearson product moment correlation or PPMC [1]. This test is used to measure the strength of a linear association between two variables, where the value $r = 1$ means a perfect positive correlation and the value $r = -1$ means a perfect negative correlation, measured by the next formula, and calculated using Excel 2007 correlation analysis tool [2].

$$r = \frac{N \sum (X - M_X) * (Y - M_Y)}{\sqrt{(\sum (X - M_X)^2 * \sum (Y - M_Y)^2)}}$$

At the next step, the data were checked for the type of distribution: whether it follows a normal distribution or not (in the first case parametric test is used and in the second case - a non-parametric). Easy and quick Kolmogorov-Smirnov comparison of two data sets was applied in this case [3]. The online calculations showed that it is a non-parametric distribution [4].

So, Pearson is a parametric one, and due to the fact, that variables are not normally distributed and the relationship between the variables is not very linear, it is more appropriate to use the Spearman rank correlation method.

Spearman rank correlation is a non-parametric test that assesses how good the relationship between two variables could be described using a monotonic function and is it flexible enough [5]. Spearman test also could be used instead of linear regression/correlation for two measurement variables if there are some worries about non-normality:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

The value of the coefficient of 0.3 or less is considered as the weak performance correlation; values greater than 0.4 but less than 0.7 is a moderate one, and values of 0.7 or more is an indicator of high closeness between parameters. Online electronic calculator was used to calculate r_s [6].

Results and discussion

In the result of the calculations the following Pearson correlation values were obtained for both faculties (Table 2, 3).

Table 2. Pearson Product Moment Correlation for Pharmacy students' data.

Parameters	Tests prepar. time	Tests results	Theor. prepar. time	Org./ bioorg chem. mark	School org. chem. mark	Univ. attest. mark
Tests prepar. time	1					
Tests results	-0.24726	1				
Theory prepar. time	0.17971	0.10851	1			
Org./bioorg chem. mark	-0.2107	0.13243	0.25290	1		
School org. chem. mark	-0.0607	-0.0350	0.45044	0.20760	1	
Univ. attest. mark	-0.0525	0.04222	0.12732	0.23016	0.35055	1

Interesting fact was observed in the Pharmacy student's data: negative correlation between preparation time for tests and their results (Table 2). It is known, that student needs to understand the reason for choosing the right answer, but not to memorize a set of letters and formulas for successful completion of testing. But sometimes the more time they are giving to this task – the more they get confused. School basic knowledge is just a little bit of help - it shortens the time of students' preparation as well as theory background. At the same level appears to be the knowledge of other university subjects, which also slightly affected the ability of this subject evaluation.

Considering the tests results the maximum positive influence had university mark. The better student studied theory – the better he solved the problems. Preparation time for theory was greatly influenced by school certificate organic chemistry mark. It has the best correlation among all investigated parameters. University organic chemistry and average attestation marks were in positive dependence too. School mark affirmatively had affected the organic chemistry grade, but not a lot. As well as student educational level, taking into account the average rating in all subjects, that correlated with school certificate results.

The consequent analysis of the Medicine students' data had shown the opposite correlation between the school certificate organic chemistry mark; preparation time for theory and all subjects' average mark (Table 3).

Preparation time for tests practically hadn't influenced its result. Theory base had a little positive impact, but more than a school mark. University experience shortened the time for homework.

Table 3. Pearson Product Moment Correlation for Medicine students' data.

Parameters	Tests prepar. time	Tests results	Theor. prepar. time	Org./ bioorg chem. mark	School org. chem. mark	Univ. attest. mark
Tests prepar. time	1					
Tests results	0.00635	1				
Theory prepar. time	0.11330	0.23982	1			
Org./bioorg chem. mark	-0.03059	0.46936	0.29128	1		
School org. chem. mark	0.04537	0.09757	0.06988	0.32355	1	
Univ. attest. mark	-0.08836	0.02722	0.05967	0.29570	0.02423	1

The test results were influenced a lot by university bioorganic chemistry mark with the best correlation coefficient, than goes preparation time for theory. And at the last place are school and average attestation marks.

The better medical student studied – the more time he spent for theory preparation. Marks also had a light positive impact in this case.

School certificate and all university average grades were in a good correlation. So, we could see the result of the state budgetary form of education presence in this faculty. In spite of this fact, bioorganic chemistry seems too hard for students, because influence at the subject mark was very low.

After completing Pearson screening, according to Kolmogorov-Smirnov comparison of each two data sets, it was found, that investigated data distribution was a non-parametric one [4]. So, flexible Spearman rank correlation was carried out (Table 4) [6].

The relation between preparation time for theory and school certificate organic chemistry mark of pharmaceutical students was completely statistically significant (Table 4). And only four correlations were found to be statistically significant at the level of 0.05: 1 for Pharmacy students and 3 for Medicine ones.

Hence, pharmaceutical faculty students' tests preparation time and their results were in a negative correlation. And, it's true, according to the computers files, which very often indicated the lower students' tests results with each next attempt, especially for slackers. Level of school education had a significant impact on the learning process at the university.

Table 4. Spearman correlations results.

Pharmacy students' data		Medical students' data		
Prep. time for theory / school org. chem. mark	Prep. time for tests / tests results	Prep. time for theory / tests results	Univ. bioorg. chem. mark / school org. chem. mark	Univ. attest. mark / school org. chem. mark
Spearman correlation coefficient				
0.343117366	-0.26057903	0.277923240	0.243050598	0.327565641
T_f , recalculation coefficient for critical values of Student t-test				
3.38759164	2.50298226	2.2964187	1.98879098	2.75179239
Critical values from the table of Student t-test: $t_{cr} = 1.964$ for $P \leq 0.05$ $t_{cr} = 2.785$ for $P < 0.01$				
The correlation is statistically significant at the level of				
all		0.05		

Speaking about medical students, the considerable impact also was made by school level of organic chemistry to average university mark. School subjects' theoretical bases as well as university bioorganic chemistry theory preparation and computer tests results were also in a positive correlation.

Conclusions

As a consequence of Pearson correlation, it was found, that the best positive relation for medical faculty students was between preparation time for theory and school certificate mark. Considering the pharmacy faculty: between university organic chemistry mark and tests results. It should be mentioned, that school grades had positive impact on average university marks for pharmaceutical students, but not for medical ones. It could be related with the priority of the organic chemistry in certificate when entering the university.

So, to improve university chemistry study, the entrance educational level should be increased or at least not reduced, because organic chemistry material is very important and considerable for "Pharmacy" students and readily starts upon the some basic knowledge from the first class. And "Medicine" students have to learn the basics of bioorganic chemistry only for 14 lessons, having lots of other very significant subjects.

The Spearman rank correlation confirmed the negative influence of the time homework prolongation for the computer tests evaluation for Pharmacy faculty.

Hence, teachers have to give more time for explanation during lesson, providing all the necessary representations to visualize the structures and rationalize the relativities of the substances for better problem solving. Surprisingly “Medicine” students’ school level of organic chemistry and average university mark were in a good correlation, unlike to Pearson results.

Summing up, we shouldn’t forget the conclusion of Hauke and Kossowski investigation: “Make sure not to over interpret Spearman’s rank correlation coefficient as a significant measure of the strength of the associations between two variables”. Because there much more factors influencing the successful study, namely, learning abilities, place of living, state of health, relationships in the group, various styles of teaching etc. But every student should find his own gold mean of successful education under the pressure of various factors. And only smart study would lead to outstanding future specialists.

References:

1. Landers R. N. A step-by-step introduction to statistics for business. – London: SAGE publications Ltd., 2014. – 440 pp.
2. <http://hubpages.com/hub/Using-the-Correlation-Tool-from-the-Excel-2007-and-Excel-2010-Analysis-ToolPak>. [accessed 20.01.15].
3. Marsaglia G., Tsang W.W., Wang J. / Evaluating Kolmogorov’s Distribution // Journal of Statistical Software. – 2003. – № 8(18). – P. 1–4.
4. http://www.physics.csbsju.edu/stats/KS-test.n.plot_form.html [accessed 20.01.15].
5. Hauke J. Kossowski T. / Comparison of values of Pearson’s and Spearman’s correlation coefficients on the same sets of data // Quaestiones Geographicae. – 2011. – № 30(2). – P. 87–93.
6. http://www.spearman.ru/ru/correlation_analysis/spearman_rank_correlation_coefficient/calc [accessed 21.01.15].

АНТОНЕНКО О.В.,

аспірантка, кафедра педагогіки,
психології й освітнього менеджменту,
Херсонський державний університет,
м. Херсон

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена аналізу тлумачення наукового поняття «компетентнісний підхід» в освіті. Автор обґрунтовує необхідність уточнення термінологій «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» та розглядає їх у контексті професійного становлення вчителя іноземних мов.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, професійна підготовка, вчитель іноземних мов.

Статья посвящена анализу толкования научного понятия «компетентностный подход» в образовании. Автор обосновывает необходимость уточнения терминологии «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» и рассматривает их в контексте профессионального становления учителя иностранных языков.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, профессиональная подготовка, учитель иностранных языков.

This article analyzes the interpretation of scientific concept “competence approach” in education. Author substantiates need for clarification the terminology of “competence”, “competency”, “competence approach” and consider it in the context of professional development teachers of foreign languages.

Key words: competence, competency, competence approach, training, teacher of foreign languages.

Постановка проблеми. Сьогодні прагнення до якісної освіти стало основою національної ідеї Української держави, адже якісна конкурентоспромож-

на освіта – це запорука соціально-економічного, духовного і культурного розвитку держави, зміцнення її міжнародного авторитету та створення умов для самореалізації кожного її громадянина.

Аналізуючи Національну доктрину розвитку освіти, Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), матеріали колегій Міністерства освіти і науки України, можна визначити основні напрями модернізації освіти:

- компетентнісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- розвиток системи безперервної освіти;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та освітнього простору.

Концепція компетентнісного підходу в освіті України набуває дедалі більшого поширення як на рівні теоретичних досліджень, так і на практичному рівні.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми компетентізації освіти, реалізації компетентнісного підходу в освітній діяльності досліджують Н.М.Бібік, І.Г.Єрмаков, С.Ф.Клепо, В.В.Краєвський, В.Г.Кремень, О.В.Овчарук, Б.Г.Чижевський, А.В.Хуторський та ін..

Актуальність. Формування професійних компетентностей вчителів є одним з важливих завдань, що висувуються перед вищою школою у світлі модернізації всієї системи вітчизняної освіти.

Аналіз світових тенденцій в галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей учителя. На думку вчених, основними проблемами, з якими мають справу вчителі на початку нового тисячоліття є:

- постійне ускладнення змісту освіти, підвищення рівня освітніх стандартів;
- самостійна постановка й вирішення творчих і дослідницьких завдань;
- ускладнення проблеми виховання підростаючого покоління;
- неперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду;
- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософією, психологія, економіка, правознавство, кібернетика;
- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоспроможності, здатний до неперервної освіти. У зв'язку з цим актуальним стає питання компетентнісного підходу професійної підготовки вчителів.

Метою статті є аналіз сутності компетентності як педагогічного явища, виокремлення груп компетентностей – складників компетентнісного підходу як основи професійного становлення вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетентність» увійшло у 60-70 рр. в західну, а в кінці 1980-х рр. у вітчизняну літературу. Саме в цей час відбулося становлення особливого напрямку в педагогіці – компетентнісного підходу як до змісту навчання учнів, так і до професійної підготовки вчителів. У межах цього напрямку вивчаються можливості такого підходу до організації педагогічної діяльності, з'ясовуються відмінності між поняттями «компетентність» і «компетенцією», здійснюються спроби оцінити результативність цієї діяльності за допомогою компетенцій. В основу напрямку було покладено суттєве навантаження нового терміна у значенні «досягнення результату».

В останні роки публікуються наукові праці, автори яких детально аналізують базові категорії компетентнісного підходу: «компетенція» і «компетентність», дають власні визначення, обґрунтовують доцільність їх уживання у різних контекстах, пропонують їхній компонентний склад. Проаналізуємо точки зору вчених щодо цієї проблеми, адже поняття «компетенція», «компетентність» як ключові терміни у нашому дослідженні потребують обґрунтування й уточнення.

У словнику Webster's Online Dictionary стверджується, що саме слово competence в англійській мові з'явилося до 1590 року. («Competence» was first used in popular English literature: sometime before 1590) [3].

В інтернет-енциклопедії Wikipedia.org, створеної спільними зусиллями багатьох людей, поняття competency трактується як компетенція у вузькому сенсі, а термін competence – як загальна компетенція, тобто компетентність.

На думку О.Ю.Варламової [2], компетенція, на відміну від компетентності, має вузький характер і не пов'язана з конкретною професією, тому що застосовується у різних галузях діяльності. Дослідниця вважає, що компетенція – це загальна готовність людини до самостійної діяльності відповідного характеру на основі сформованих знань, умінь і наявного досвіду. Компетентність – це професійно-особистісне утворення, тоді як компетенція – це здатність до здійснення діяльності, що, на наше переконання, суперечить сучасним вимогам до професійної підготовки вчителя, державним та міжнародним документам, де компетентнісний підхід до організації навчання визначено основним.

Виклад ідей компетентнісного підходу присутній у судженнях інших науковців.

На думку К.Е.Безукладнікова, компетенції – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості відносно певного кола предметів і процесів. Компетентність, як зауважує вчений, співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією [1]. Аналогічної точки зору дотримується Н.Л.Гончарова, яка вважає, що термін «компетентність» логічно використовувати для характеристики фахівця в його професійній діяльності, а «компетенція» – це визначення базової якості, яка формує фахівця.

Компетенцію/компетентність науковці аналізують не лише крізь категорії «знання», «навички» і «вміння», «якості», а й через такі поняття як «здатність», «готовність», що є виправданим у контексті компетентнісної парадигми і дає можливість розширити завдання формування професійної компетентності.

Т.Є.Ісаєва розглядає компетенцію як особливу складно організовану систему у структурі особистості, яка формується в результаті особистісного усвідомлення набутих знань, умінь і досвіду діяльності; «новоутворення», яке має з іншими структурними компонентами різноманітні за характером зв'язки, що «пронизують» особистість на різних рівнях залежно від виду компетенції та її змісту. Компетенція викладача вищої школи, відмічає науковець, – це здатність особистості використовувати набуті знання, вміння, створювати нові смисли, інформацію, об'єкти дійсності у процесі особистісного самовдосконалення.

А.В.Шишко розглядає дефініції «компетентність» і «компетенція» як «потенційне-актуальне-когнітивне-особистісне» [11, с.6-7].

На думку А.Р.Камалєєвої, компетенція є здатністю людини мобілізувати набуті у ВНЗ знання, уміння, навички у процесі професійної діяльності, а компетентність – це якість особистості, що отримала освіту відповідного рівня. Компетентність проявляється у готовності особистості та її здатності здійснювати успішну(продуктивну, ефективну) діяльність на основі отриманої освіти.

Наданий спектр значень та інтерпретацій компетентності і компетенцій дозволяє нам дійти висновків про те, що «компетентність»:

- а) розглядається у контексті професійної діяльності та інтегрує різні компетенції;
- б) здатність до професійної діяльності і складається із низки компетенцій;
- в) є проявом рівня професіоналізму, достатнього для вирішення професійних знань;
- г) визначає вищий ступінь готовності особистості до професійної діяль-

ності і формується у процесі такої діяльності.

Для успішного виконання своїх професійних функцій вчителю необхідно оволодіти принаймні трьома групами компетенцій: ключовими, предметними, спеціальними.

Дослідники компетентнісного підходу до навчання пропонують кілька класифікацій ключових компетенцій. За однією з них (автор А.В. Хуторський), ключовими освітніми компетенціями є [9]:

1. Ціннісно - сенсова.
2. Загальнокультурна.
3. Навчально - пізнавальна.
4. Інформаційна.
5. Комунікативна.
6. Соціально - трудова.
7. Особистісного вдосконалення.

Дана класифікація найбільше відповідає вимогам компетентнісного підходу. Розглядаючи сутність компетенцій, ми виділяємо такі:

1. Ціннісно-сенсова компетенція забезпечує механізм самовизначення особистості в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Вона демонструє, які його ціннісні орієнтири, чи здатна вона розуміти свою роль і призначення у світі, чи може вибирати установки для своїх рішень і вчинків, відповідально особа ставиться до вибору рішення. Студенти опановують даною компетенцією, беручи участь в моральних бесідах, у ситуаціях морального вибору вчинків.

2. Загальнокультурна компетенція дозволяє студентам долучитися до діалогу культур, з'ясувати культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини. Одночасно дана компетенція показує, наскільки особа компетентна у побутовій та культурно - дозвільній сфері (наприклад, при організації вільного часу).

3. Навчально-пізнавальна компетенція включає в себе елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними усвідомлюваними об'єктами. Сюди відносяться знання та вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Так, наприклад, студентам пропонується ще раз перевірити власну роботу (граматичний тест, твір), вже перевірену викладачем, але без виправлених помилок. Викладач докладно обговорює з ними причини появи помилок, студенти виконують роботу над помилками, проробляють ще ряд вправ, спрямованих на краще засвоєння матеріалу, аналізують неточності стилю і форми. На наступному етапі вони виконують повторну роботу з урахуванням всіх попередніх зауважень.

4. Інформаційна компетенція забезпечує навичками діяльності студента по відношенню до інформації, що міститься у навчальних предметах і освітніх

галузях, а також у навколишньому світі. Саме інформаційна компетенція в сучасному світі є запорукою успішної реалізації в різних сферах спілкування, в тому числі і професійної. Для цього потрібно:

- знаходити потрібну інформацію в різних джерелах як на паперових, так і на електронних носіях на різних мовах,
- вибирати необхідну інформацію, виділяючи головне і другорядне,
- визначати ступінь достовірності інформації шляхом порівняння з інформацією з інших джерел і ставити її під сумнів,
- ефективно використовувати отриману інформацію,
- зберігати інформацію, захистивши її від небажаних користувачів.

5. Комунікативна компетентність включає знання мов, способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями в колективі. Студенти опановують даною компетенцією в рольових іграх, при написанні анкет та листів.

6. Соціально-трудова компетенція тісно пов'язана з комунікативною компетенцією. О.Н. Толстой вважав, що «в людині закладені безмежні джерела творчості. Потрібно їх звільнити і розкрити. І зробити це, не заламуючи рук з благанням до справедливості, а ставлячи людину в відповідні громадські та матеріальні умови». Соціально-трудова компетенція направляє вміння володіння різними соціальними ролями в сферу цивільно-громадської та соціально – трудової діяльності. Основний спосіб – рольова гра, в ході якої студенти не просто практикуються у використанні мовних навичок, а й готують себе до майбутніх соціальних ролей [6].

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. У даній формації велику роль відіграє сам викладач, його стиль спілкування з людьми, його духовні цінності та пріоритети.

В основі навчання іноземної мови більшою мірою знаходяться не предметні компетенції (хоча вони мають відображення в державних стандартах), а ключові компетенції, як більш універсальні. Саме вони дають можливість для формування студента як суб'єкта навчальної діяльності та виховання його особистості.

Згідно компоненту державних освітніх стандартів початкової загальної, основної загальної та середньої (повної) загальної освіти, і цілям, які визначено в них вивчення іноземних мов повинне бути спрямоване на розвиток:

- комунікативної компетенції, що включає мовну компетенцію, тобто здатність ефективно використовувати досліджувану мову як засіб спілкування та пізнавальної діяльності;

- мовної/лінгвістичної компетенції, тобто оволодіння мовними засобами відповідно до теми та сфери спілкування і вміння оперувати ними в комунікативних цілях;
- соціокультурної компетенції (що включає соціолінгвістичну), тобто знання про соціокультурну специфіку країни/країн мови, що вивчається, вміння будувати свою мовну і немовну поведінку адекватно цій специфіці, вміння адекватно розуміти й інтерпретувати лінгвокультурними фактами;
- компенсаторну компетенцію, тобто вміння виходити з положення при дефіциті мовних засобів у процесі іншомовного спілкування;
- навчально-пізнавальну компетенцію – подальший розвиток спеціальних навчальних умінь, що дозволяють удосконалювати володіння іноземною мовою і використовувати його для продовження освіти та самоосвіти [5].

Для здійснення успішної навчально-виховної роботи вчителі іноземних мов має оволодіти такими компетенціями.

Комунікативна компетенція та її складові дещо по-різному трактуються в зарубіжній та вітчизняній методичній традиції різними науково-практичними школами, які, тим не менше, в основному, збігаються в її описі.

Не буде перебільшенням стверджувати, що комунікативна компетенція в широкому сенсі лежить в основі всієї людської діяльності. На нинішньому етапі розвитку інформаційного суспільства, з виникненням нових засобів комунікації, ми здатні по-новому оцінити роль і значення комунікативної компетенції, яка все більше стає основою соціально-економічного розвитку суспільства та інтелектуально-емоційного розвитку особистості.

Цей зв'язок між формуванням комунікативної компетенції і розвитком особистості підкреслюється і у компоненті державного стандарту загальної освіти (2004), де поряд з метою оволодіння комунікативною компетенцією ставиться й інша мета, а саме: «розвиток і виховання здатності до особистісного та професійного самовизначення, соціальної адаптації; формування активної життєвої позиції громадянина і патріота, а також суб'єкта міжкультурної взаємодії; розвиток таких особистісних якостей, як культура спілкування, вміння працювати у співпраці, у тому числі в процесі міжкультурного спілкування; розвиток здатності і готовності до самостійного вивчення іноземної мови, до подальшого самоосвіти з його допомогою в різних галузях знання; набуття досвіду творчої діяльності, досвіду проектно-дослідницької роботи з використанням досліджуваної мови, в тому числі в руслі обраного профілю» [5].

Предметні компетенції вчителя іноземних мов суттєво доповнюються спеціальними компетенціями.

Спеціальні компетенції потрібні вчителю для розв'язання особливих професійних задач. Прикладом може слугувати навчання учнів у профільних класах, яке вимагає оволодіння спеціальною програмою, профільними знаннями та знаннями з інших навчальних дисциплін. Спеціальні компетенції передбачають успішну роботу з «важко вихованими» учнями та їхніми батьками. Особливо потрібні педагогу спеціальні компетенції в організації творчих груп учнів, залученню їх до різних видів мистецтва, тощо. Всі ці компетенції суттєво доповнюють компетентнісну характеристику вчителя іноземних мов і сприяють його професійному зростанню.

Компетентнісний підхід до визначення професіоналізму вчителя іноземних мов дозволяє створити профіль учителя-професіонала.

Висновки. Проведене дослідження проблеми доводить, що компетентнісний підхід у професійному становленні вчителя іноземних мов передбачає забезпечення якісної підготовки студентів у ВНЗ, зокрема, необхідності оволодіння ними ключовими та спеціальними компетенціями.

Основним завданням системи вищої освіти у підготовці педагогічних кадрів залишається цілеспрямований процес становлення професійно-компетентнісної особистості.

Список використаних джерел:

1. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: автореф. дис. На соискание уч. степени доктора пед.наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования)» / К.Э. Безукладников. – Нижний Новгород, 2009. – 42 с.
2. Варламова Е.Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Варламова Елена Юрьевна. – Чебоксары, 2005. – 202 с.
3. Вища освіта України: Болонський процес: Навч. посібник / За ред.. В.Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
4. Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога [Текст] / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х.: Основа, 2007. – 176 с.
5. Закон України «Про вищу освіту»: Наказ від 01.07.2014 за №1556 – VII [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи/ Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 23.

7. Майєр Н.В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н.В. Майєр // Іноземні мови. – №3. – 2013. – С. 19-24.
8. Мильруд Р.П., Караманов А.С. Компетентность учителя иностранного языка / Р.П. Мильруд, А.С. Караманов // Иностранные языки в школе. – № 1. – 2012 – С.11-17
9. Хуторской А.В. Ключовые компетенции как компетентностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58 – 64.
10. Ходыкина А.В. Формирование методической компетенции бакалавра педагогики в области иностранных языков на основе интегративного подхода: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Ходыкина Анна Вячеславовна. – М., 2011. – 186 с.
11. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. пед.. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В. Шишко. – Кіровоград, 2008. – 23 с.

БЕЦЬКО О.С.,

старший викладач,
кафедра англійської мови
технічного спрямування №2,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті досліджуються теоретичні та методологічні передумови формування компетенцій студентів вищих навчальних закладів. Було встановлено, що соціальна та інформаційна компетенції сприяють задоволенню потреб суспільства в спеціалістах, здатних використовувати інформаційні технології з урахуванням виявлених соціальних аспектів

Ключові слова: компетентнісний підхід, діяльність, інформація, професійне навчання, соціальні умови.

В статье исследуются теоретические, а также методологические основы формирования у студентов вузов ключевых компетенций. Было установлено, что социальная информационная компетенции помогают удовлетворить запросы общества на специалистов, использующих информационные технологии в определенных социальных условиях.

Ключевые слова: компетентностный подход, деятельность, информация, профессиональное обучение, социальные условия

The article deals with theoretical and methodological framework of building the basic competences of university students. It was stated that social informational competence facilitates meeting the requirements of modern society to have specialists capable of using information technologies in terms of defined social conditions.

Key words: competence based approach, activity, information, professional training, and social sphere.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. В теперішній час велика кількість наукових публікацій присвячена формуванню компетенцій у студентів вищих навчальних закладів. Загалом, процес формування компетенцій вивчається в межах компетентнісного підходу, реалізованого у вищій професійній освіті. В умовах осучаснення економіки та глобалізації суспільства сучасні випускники повинні задовольняти не лише вимоги державного освітнього стандарту та працедавців, а й загальноприйняті міжнародні вимоги. З цією метою розробляються національні освітні стандарти, а також критерії та підходи, запропоновані міжнародними спільнотами. Узгодження стандартів, програм та компетенцій є одним з проявів глобалізації в сфері освіти. Тенденція глобалізації пов'язана з інформатизацією усіх сфер діяльності. Можна стверджувати, що процес інформатизації стосується усіх сфер життя людини і суспільства в цілому. В наш час склався і успішно розвивається загальнонауковий інформаційний підхід, який використовується для дослідження професійної діяльності. Тому останнім часом відчувається особлива зацікавленість вчених-теоретиків проблемами інформатизації суспільства. До них, зокрема, належать: Т.В.Єршова, М. Кастельс, Е. Тоффлер, А.Д. Урсул, тощо. Аналіз літератури дозволяє виявити головні проблеми, пов'язані з впливом інформатизації на підготовку фахівців. Це зростаюча потреба сучасного фахівця володіти найрізноманітнішою інформацією, обсяг якої постійно збільшується. Аналіз досліджень Є.С. Берштейна, К.К. Колін, А.Д. Урсул, Ю.А. Шрейдера в галузі інформатики та інформатизації показав, що вчені останнім часом приділяють все менше уваги технічному боку розвитку інформаційного суспільства, а почали досліджувати соціальну складову та соціальні потреби сучасного інформаційного суспільства. Це, насамперед, пов'язано з гуманізацією освіти, набуття працівником статусу головного капіталу та джерела розвитку організації.

В наш час навчання студентів повинне спрямовуватись не лише на формування умінь використовувати ними сучасних інформаційних технологій в своїй професійній діяльності, але й умінь критично ставитись до інформації, яка надходить з різних джерел, і до соціальної інформації зокрема. Аналіз наукової літератури, присвяченої формуванню ключових компетенцій, показав, що відбувається активне дослідження процесів формування таких компетенцій, як комунікативна, соціальна та когнітивна, водночас, майже відсутні дослідження формування такої ключової компетенції, як соціально інформаційна. Формування цієї компетенції у студентів вищих навчальних закладів слід розглядати в якості одного з напрямів реалізації компетентнісного підходу, проблеми якого розглядаються в працях В.І. Байденко, В.П. Беспалько, Е.Ф. Зеєр, тощо. Ми вважаємо, що проблему формування соціально інформаційної компетенції студентів необхідно розглянути на основі інформаційного підходу, який

у вищій освіті та сучасному суспільстві в цілому досліджується в працях К.Є. Афанасьєва, Н.І. Гендіної, А.І. Каптерєва, К.К. Колін, Є.І. Кузьміна, А.Д. Урсул, тощо. Для характеристики соціально інформаційної компетенції ми опрацювали наукову літературу з проблем формування соціальної компетенції. Цей процес вивчається в працях Н.А. Амінова, В.М. Басової, Є.В. Коблянської та інших. Було вивчено і інформаційну компетенцію, проблемам формування якої присвячені наукові праці С.А. Бешенкова, Я.А. Ваграменко, А.А. Кузнєцова, Н.І. Пака, І.В. Роберт, І.А. Румянцева, тощо.

Проблема нашого дослідження спрямована на пошук теоретичних та методологічних передумов, які забезпечують розробку та реалізацію педагогічних умов формування соціально інформаційної компетенції студентів вищої школи. **Метою дослідження** є виявлення та обґрунтування педагогічних умов формування соціально інформаційної компетенції студентів в умовах інформатизації суспільства. Завданнями дослідження є виявлення теоретичних передумов формування компетенцій студентів; встановлення взаємозв'язку між змістом соціально інформаційної компетенції студента та інформаційними основами діяльності сучасного фахівця; визначити поняття «соціально інформаційна компетенція» як результат навчання студентів у ВНЗ, який дозволяє одержувати, використовувати і управляти інформацією в різних соціальних і професійних умовах їх майбутньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. В психолого-педагогічній літературі велика кількість робіт присвячена проблематиці компетенцій. Розмаїття спеціальних та комплексних способів організації навчальної діяльності описане в роботах В.В. Краєвського. І.Я. Лернера, М.Н. Скатіна, Г.П. Щедровицького, тощо [2, с.311]. Ми, передусім, розглянемо теоретичні проблеми формування компетенцій студентів у ВНЗ, оскільки з-поміж усіх підходів і думок можна виділити дві протилежні точки зору: компетентнісний підхід є абсолютно новою парадигмою освіти і компетентнісний підхід – це модифікація традиційної «знаннєвої парадигми». Всі передумови розробки компетенцій можна розділити на дві групи. До першої групи належать ті, необхідність яких була продиктована «ззовні» – це вимоги суспільства, працедавців, ринку праці.

Головною вимогою працедавців стосовно компетенції студентів і працівників є ефективність роботи, яку вони виконують, а також їх поведінкові характеристики під час роботи. До іншої групи можна віднести ті передумови, які «доспіли» всередині системи освіти в рамках психології, теорії та методики професійної освіти і інших галузей знань. Наше дослідження спрямоване на вирішення поставленої проблеми, а тому більша його увага прикута до передумов, належних саме до другої групи.

В теорії і практиці професійної освіти великий ухил традиційно робився на формування розумових дій і, відповідно, на вивчення цього процесу. Реалізація

компетентнісного підходу, на нашу думку, дозволить в процесі підготовки врахувати і інший з названих нами аспектів – аспект практичної дії. Дану думку підтверджує і аналіз різних трактувань поняття «компетенція». В роботі А.М. Гуревич подається наступний перелік компетенцій, які відображують сучасний стан їх розуміння – це оцінювана, причинно-пов'язана з ефективною діяльністю характеристика індивіда; індивідуальна особливість, яка сприяє високій якості виконання роботи на визначеній позиції в конкретному організаційному контексті; поведінкові аспекти, які впливають на ефективність роботи; будь-які індивідуальні характеристики, які можна виміряти чи достовірно підрахувати і стосовно яких можна стверджувати, що вони важливі для ефективного чи неефективного виконання роботи; головні здібності і потенційні можливості, необхідні для якісного виконання певної роботи; всі, пов'язані з роботою властивості особистості, знання, навички та цінності, які спонукають людину добре виконувати свою роботу; головна властивість особистості, яка призводить до ефективного чи відмінного виконання роботи; набір поведінкових характеристик, необхідних працівникові для успішного виконання якоїсь роботи. Інакше кажучи, з точки зору оцінки персоналу, це не професія, не сфера людської поінформованості, а потрібний набір якостей [3, с. 11–13]. Отже, компетенції являють собою характеристики ефективної професійної діяльності чи поведінки. Вони повинні бути вимірюваними, спостережуваними і зрозумілими і тим, хто оцінює суб'єкт діяльності, і власне суб'єкту. Зрештою, не буває компетенції в загальному значенні, оскільки вона пов'язана з конкретною діяльністю працівника в конкретному організаційному оточенні. З самого початку застосування компетенцій на практиці була визначена праксеологічна методологія та методи, які полягають в наступному: опис поведінки і виконання роботи високо, середньо та низько ефективних працівників; застосування на практиці методу поведінкового інтерв'ю; виявлення та вимірювання якостей, які забезпечують ефективність роботи працівників. З наведеного вище очевидно, що головний акцент робиться на поведінку в роботі, певні характеристики суб'єкта, який виконує ефективну роботу. Таким чином, це обґрунтовує виділення праксеологічного підходу у якості теоретичної передумови формування соціально інформаційної компетенції студентів ВНЗ. Ми погоджуємося з думкою Ю.Б. Рубіна, згідно з якою «компетентнісна модель спеціаліста не є моделлю випускника, оскільки, компетентність нерозривно пов'язана з досвідом успішної діяльності, якого у ході навчання у ВНЗ студент в повному обсязі набути не може» [2, с. 342]. Це положення підтверджує правомірність обраного підходу – обґрунтування педагогічних умов формування компетенцій студентів ВНЗ, а не вимірювання та оцінку їх компетентності.

Систематизація даних, інформації та знань вимагає спеціально організованого навчання, зокрема. Розробки та реалізації нових дисциплін професійної

освітньої програми. Концепція такого навчання розроблена Дж. О'Коннором та І. Макдермоттом [7]. Згідно з їх підходом навчання повинне спрямовуватися на формування системного мислення. Для цього його слід розуміти як процес, який складається з дій, спрямованих на зміни. Досвід, здобутий в цьому процесі, змінює людей. В основі навчання знаходиться петля зворотного зв'язку. Навчання може мати в основі або посилюючий, або врівноважуючий зворотній зв'язок. Якщо в організації навчання передбачений облік змін суб'єкта, є підстави говорити про динамічну рівновагу процесу навчання. Ми вважаємо, що облік вказаних особливостей організації навчання є важливим з огляду на практико орієнтовану підготовку студентів з урахуванням вимог працедавців, оскільки в процесі такого навчання формується здатність студентів на основі наявної інформації приймати рішення в процесі своєї діяльності. Розглянутий підхід забезпечує розвиток контекстного навчання студентів ВНЗ, оскільки враховує особливості прояву знань, умінь та досвіду на різних етапах процесу навчання. Наступний тип навчання називається породжуючим, спрямованих на зміну ментальних структур суб'єкта навчання. «Породжуюче навчання – це механізм врівноважувального зворотного зв'язку, шлях до оновлення наших розумових модулів. Воно дає нам ширші можливості вибору, нові стратегії та правила прийняття рішень. І тоді вже відома інформація, але сприйнята за посередництва інших розумових моделей, призведе до інакших рішень і, таким чином, до нових дій» [7, с. 136]. Саме породжуюче навчання лежить в основі реалізації компетентнісного підходу у ВНЗ. Наступний теоретичний підхід, у якості однієї з передумов формування компетенцій студентів – це діяльнісний підхід. З психологічної точки зору, головні характеристики діяльності – це її предметність, соціальна, суспільно історична природа та цілеспрямованість. Професійна діяльність має риси, притаманні будь-якій іншій діяльності, наведені вище. Професійна діяльність сучасного фахівця в усіх сферах характеризується необхідністю опрацювати досить великі обсяги різноманітної інформації, діяти в ситуаціях невизначеності, приймати рішення за відсутності повноти інформації чи в стиснуті кроки, в умовах стресу, тощо. Формування і оцінка компетенцій студентів в умовах навчання у ВНЗ сприяє успішності їх майбутньої професійної діяльності. Більшість авторів співвідносять компетенцію і поведінку людини. «Під поведінкою розуміють певним чином організовану діяльність, яка здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем» [8, с. 120]. Ж. Нюттен виділяє «три фундаментальних компоненти поведінки: ситуація, в якій перебуває індивід; мета, якої він очікує досягти; поведінкові операції, необхідні для досягнення мети. Ці три компоненти поведінки відповідають трьом фазам загального поведінкового процесу: 1). Побудова поведінкового світу, то б то, перетворення інформації про фізичне оточення в уявлення про осмислену ситуацію, в якій перебуває суб'єкт. 2). Трансформація динамічних відносин

суб'єкта зі світом в об'єкти, цілі та структури типу засіб – ціль або в плани поведінки. 3). Виконання поведінкових операцій, необхідних для досягнення поставлених внутрішніх чи зовнішніх цілей» [6, с. 48].

В процесі підготовки студентів до професійної діяльності вирішуються різні завдання, проте одне з них, на нашу думку, вирішується недостатньо. Це завдання підготовки фахівця до роботи на конкретному робочому місці. Поняття компетенції стосується саме трудового поста, робочого місця, оскільки, різні установи розробляють власні стандарти діяльності і професійної поведінки, а тому, процес підготовки студентів ВНЗ повинен в тій чи іншій мірі враховувати ці вимоги працедавців і ринку праці.

Реалізація сучасних вимог передбачає формування різних груп компетенцій. В класичній праці І.А. Зимньої [4] десять головних компетенцій були розміщені у три групи. Перша група містить компетенції, які стосуються людини як суб'єкта діяльності. Друга група являє собою компетенції, які стосуються соціальних взаємодій людини. Третя група – це компетенції, які стосуються діяльності людини. В роботі В.І. Байденко [1] визначаються наступні компетенції: професійні, загальні, академічні, соціальні та персональні. Під професійними компетенціями В.І. Байденко розуміє готовність і здатність діяти відповідно до вимог професійної діяльності, самостійно вирішувати професійні завдання і оцінювати досягнуті результати.

З 2000 року в межах Болонського процесу розробляється проект «Tuning Education Structures in Europe», в якому виділяють три групи компетенцій: інструментальні, міжособистісні та системні. До інструментальних відносять когнітивні здібності, методологічні особливості, технологічні уміння, лінгвістичні навички. До групи міжособистісних компетенцій входять індивідуальні здібності вираження почуттів і соціальні навички роботи в команді, прихильність до суспільних та етичних цінностей. До системних компетенцій належать здатність навчатися, застосування знань на практиці, здатність адаптуватися, прагнення до успіху та лідерства, дослідницькі уміння.

Таким чином, існує декілька класифікацій компетенцій сучасних фахівців з вищою освітою, проте їх перелік у всіх авторів ідентичний, відрізняються лише основи їх класифікації. Отже, компетенція виступає у якості одного з головних понять модернізації вищої професійної освіти, об'єднує інтелектуальні здібності та навички у якості складових результату освіти, інтегрує споріднені уміння та знання, які стосуються широких сфер культури та діяльності. Можна сказати, що формування компетенцій студентів ВНЗ – це відповідь системи вищої професійної освіти на запит суспільства, працедавців і власне студентів, яким також важливо знати критерії, за якими їх будуть оцінювати стосовно професії в цілому, а також в умовах конкретного робочого місця. Результати проведеного нами аналізу дозволяють зробити наступні узагальнен-

ня: компетенції працівників і студентів передбачають достатньо високий рівень розвитку соціальних умінь і здібностей працювати з інформацією. Відповідно, досліджуючи теоретично методологічні передумови формування компетенцій студентів ВНЗ, необхідно запропонувати обґрунтування даного процесу, яке дозволяє інтегровано формувати компетенції студентів з урахуванням їх соціальної та інформаційної складових. В цій якості постає обґрунтування інформаційних основ інформаційної діяльності сучасного фахівця. По-перше, професійна діяльність сучасного фахівця є, здебільшого, колективно розподіленою, проектною, для чого необхідні соціальні компетенції (здатність ефективно організовувати групову роботу на основі знання процесів групової динаміки та принципів формування команди; володіти різними способами вирішення конфліктних ситуацій, тощо). По-друге, інформаційне середовище, в якому реалізується професійна діяльність, характеризується суперечливістю, різновекторністю інформації, її неструктурованістю, що означає, що фахівцеві необхідні компетенції не просто роботи з інформацією, а роботи з нею в різних соціальних та професійних контекстах. Під впливом інформації суттєво змінюється і процес навчання, і процес підготовки фахівців, і власне професійна діяльність. На думку низки авторів, одним з результатів інформатизації є інтелектуалізація професійної діяльності [9, с. 115]. Вивчення ролі інформації в діяльності сучасних студентів і фахівців є одним з аспектів інформатизації соціально-економічної, культурної, політичної та інших сфер життя. Не стала винятком і сфера професійної та навчальної діяльності людини в сучасних умовах. Таким чином, можна говорити про посилення впливу інформатизації на професійну діяльність сучасного фахівця. За логікою нашого дослідження можна визначити теоретично методологічні передумови формування соціально-інформаційної компетенції студентів ВНЗ. Такою передумовою ми вважаємо теорію діяльності з позиції філософсько-психологічних основ. «Людина відкриває для себе навколишній світ за законами випадку, в процесі спроб та помилок; якщо вона щось розуміє в якійсь роботі, це не обов'язково вказує на те, що вона оволоділа структурою закладених в ній знань... Лише після накопичення певних обсягів інформації, вона починає виявляти приховані в ній структури» [5, с. 43-45]. Можна казати, що дані та інформація, які сприймаються за допомогою органів відчуттів, є основою емпіричних знань, які в процесі пізнання ідеально відтворюють об'єкт, що означає теоретичний рівень засвоєння знань. Отже, одним із довгострокових завдань реалізації компетентнісного підходу в освіті є така організація професійної підготовки фахівців, за якої знання будуть набуватися студентами як результат структурування та інтеріоризації інформації. В діяльності сучасного фахівця інформація та знання посідають важливе місце. Теоретичний аналіз інформаційної діяльності сучасного фахівця дозволяє на рівні організаційно методичного забезпечення формування компетенцій сту-

дентів враховувати взаємозв'язок знань, умінь, навичок та компетенцій на рівні змісту, а також на рівні результатів навчання студентів ВНЗ.

Висновки. Отже, необхідність формування соціально-інформаційної компетенції як однієї з ключових компетенцій випускника ВНЗ була запропонована системі освіти ззовні – від держави, суспільства, працедавців, але для її результативного формування в процесі навчання необхідно визначити загально наукові та педагогічні основи цього процесу. Аналіз інформаційних основ діяльності спеціалістів у якості теоретично методологічної підстави формування компетенцій студентів дозволяє враховувати взаємозв'язок знань, умінь, навичок і компетенцій на рівні змісту та результатів навчання студентів ВНЗ. Вказані підстави дозволили розмежувати передумови формування компетенцій ззовні; психолого- педагогічні та організаційні передумови. Запропоноване визначення соціально інформаційної компетенції дозволяє проектувати процес навчання студентів на основі інтеграції загально наукових підходів – системного, синергетичного та інформаційного.

Список використаних джерел:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – М.: 2006.
2. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / Под общей редакцией профессора Ю.Б. Рубина. – М.: «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. – 409с.
3. Гуревич А.М. Ассесмент: принципы подготовки и поведения / А.М. Гуревич. – М.: Речь, 2005. – 235 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003, – №5.
5. Культурология: Учеб. для студ. техн. вузов / С.Г. Багдасарьян, Г.В. Иванченко, А.В. Литвинцева и др.; Под ред. Н.Г. Багдасарьян. – 4-е изд., испр. – М.: Высш.шк, 2002. – 511с.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
7. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор, Иан Макдермотт. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
9. Тикунова И.П. Концептуальная модель современной библиотеки: социально-философский анализ: дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / И.П. Тикунова. – Архангельск, 2007. – 129 с.

БІЛИК Л.В.,

аспірант, кафедра педагогіки,
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”,
м. Переяслав-Хмельницький

СТРУКТУРА ПАЛІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР-БАКАЛАВРІВ

У статті розглядаються сучасні підходи до визначення складових професійної компетентності медичних працівників середньої ланки. Вперше в науковий обіг вводиться поняття «паліативна компетентність» медичних сестер бакалаврів. Визначено перелік компетенцій, якими повинні володіти бакалаври медицини у процесі набуття ними паліативної компетентності. У структурі паліативної компетентності виокремлено ціннісно-мотиваційний (сукупність потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій майбутніх бакалаврів медицини), когнітивно-праксіологічний (сукупність професійних знань, умінь і навичок для надання паліативної допомоги хворим, що передбачає розвиток академічних і фахових компетенцій), соціально-комунікативний (готовність будувати комунікативні стосунки з пацієнтами й їх родиною на основі знань проблем паліативної допомоги і особливостей соціально-професійного середовища, що передбачає розвиток комунікативних і соціальних компетенцій) і особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для надання паліативної допомоги особистісних якостей: милосердя, толерантності, емпатійності і рефлексії, що передбачає розвиток інформаційних і професійно-релевантних компетенцій) компоненти.
Ключові слова: професійна компетентність, паліативна компетентність, структура паліативної компетентності, компетенції, професійна підготовка, медичні сестри бакалаври медицини.

В статье рассматриваются современные подходы к определению составляющих профессиональной компетентности медицинских работников среднего звена. Впервые в научный оборот вводится понятие «паллиативная компетентность» медицинских сестер бакалавров. Определен перечень компетенций, которыми должны обладать бакалавры медицины в процессе формирования паллиативной компетентности. В структуре паллиативной

компетентности выделены ценностно-мотивационный (совокупность потребностей, мотивов, ценностных ориентаций будущих бакалавров медицины), когнитивно-праксиологический (совокупность профессиональных знаний, умений и навыков для оказания паллиативной помощи больным, предусматривает развитие академических и профессиональных компетенций), социально-коммуникативный (готовность строить коммуникативные отношения с пациентами и их семьей на основе знаний проблем паллиативной помощи и особенностей социально-профессиональной среды, что предполагает развитие коммуникативных и социальных компетенций) и личностно-рефлексивный (совокупность важных для оказания паллиативной помощи личностных качеств: милосердия, толерантности, эмпатийности и рефлексии, предполагает развитие информационных и профессионально-релевантных компетенций) компоненты.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, паллиативная компетентность, структура паллиативной компетентности, компетенции, профессиональная подготовка, медицинские сестры бакалавры медицины.

The article reviews modern approaches in defining the components of professional competence of health care professionals. It is for the first time when the concept "palliative competence" of Bachelors in Nursing is used. The list of competencies in the process of palliative competence of Bachelors in Medicine is defined. The structure of palliative competence determined value and motivational component (set of needs, motivation, values of future Bachelors in Medicine), cognitive and praxiologocal component (a set of professional knowledge and skills to provide palliative care of patients involves the development of academical and professional competencies), social-communicative component (willingness to build communicative relationships with patients and their family on the basis of knowledge of palliative care issues and characteristics of social and professional environment that provides the development of communication and social competence) personal and reflective component (a set of important palliative care personal qualities of mercy, tolerance, empathy and reflection, that involves the development of information and professional relevant competencies).

Key words: professional competence, palliative competence, the structure of palliative competence, professional training, Bachelors in Nursing.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах сучасної модернізації вищої медичної освіти пріоритетним завданням постає формування у майбутніх медичних сестер бакалаврів професійної компетентності і, зокрема, її складової – паліативної. Зміни у професійній підготовці медичних кадрів зумовлені необхідністю розв'язання суперечностей між вимогами до рівня професійної компетентності медичного працівника та практикою підготовки у коледжах медичних сестер до здійснення ними паліативної діяльності. Формування компетентних бакалаврів медицини сьогодні набуває все більшої актуальності у зв'язку зі зростанням рівня вимог соціуму до професіоналізму медичних працівників та якості надання медичних послуг.

При визначенні структури паліативної компетентності майбутніх бакалаврів медицини бралася до уваги не розробленість проблеми в сучасній психолого-педагогічній літературі. Нами вперше в науковий обіг вводиться поняття «паліативна компетентність». У процесі виокремлення структурних компонентів досліджуваного феномену враховувалася структура професійної компетентності медичних працівників та особливості надання паліативної допомоги хворим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти формування компетентності майбутніх медичних працівників розглянуто в роботах: І. Балякової (формування педагогічної компетентності майбутнього спеціаліста з середньою медичною освітою); С. Бухальської (розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу); Л. Васильєвої (формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників середньої ланки); Г. Кліщ (професійна підготовка лікарів в університетах Австрії); С. Левківської (формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер); М. Мруги (структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря), І. Радзієвської (формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер); Т. Тихонові (формування професійно-комунікативної компетентності студентів у медичному училищі) та ін.

Мета написання статі полягає у визначенні сутнісних ознак і з'ясуванні компонентного складу паліативної компетентності медичних сестер бакалаврів медицини.

Виклад основного матеріалу. Структурна багатовимірність професійної компетентності фахівців виявляється у виокремленні науковцями різної кількості компонентів та підсистем.

Так, І. Радзієвська до структурних складових професійної компетентності майбутнього медичного працівника відносить – знання, уміння та навички, що придбані у процесі теоретичного навчання та практичної діяльності: «знання» – формуються на етапі теоретичного навчання, те, що студент знає і

пам'ятає; «уміння» – формуються у процесі вивчення фахових дисциплін, те, що студент може, при необхідності, виконати; «навички» – формуються під час практичного навчання, це добре відпрацьовані і доведені до автоматизму уміння, для медичної сестри це – виконання медсестринських маніпуляцій [6, с. 10].

Л. Васильєва вибудовує професійну компетентність медичного працівника не лише на знаннях і вміннях надавати лікувальну і профілактичну допомогу, але й на вмінні успішно взаємодіяти з пацієнтами з метою виявлення не лише об'єктивних, але й особистісних причин захворювань [3, с. 21]. Науковець зазначає, що професійна компетентність медичного працівника середньої ланки формується вже на стадії його професійної підготовки у стінах навчального закладу. Навчання у коледжі автор розглядає як процес формування якісних основ професійної компетентності на засадах діяльній позиції суб'єкта у співвідношенні з розвитком ціннісної сфери особистості. Автор підкреслює, що професійна компетентність медичного працівника середньої ланки передбачає творчу складову, яка характеризується новизною в професійній діяльності. Вона може проявлятися в особистісній і професійній сфері діяльності [2].

Отже, для формування професійної компетентності студента медичного закладу – майбутнього медичного працівника необхідні: володіння принципами взаємної співпраці, поєднання професійних якостей і особистісних позицій, прагнення до саморозвитку та самореалізації у своїй майбутній професійній діяльності, які представлені рядом компонентів.

Так, С. Бухальська у структурі педагогічної компетентності викладача медичного коледжу визначає такі компоненти: *ціннісно-мотиваційний; когнітивно-процесуальний; оцінювально-рефлексивний; творчий*. *Ціннісно-мотиваційний компонент* відображає усвідомлення викладачем особистісної та професійної значущості розвитку педагогічної компетентності; наявність мотивів і потреб у розвитку педагогічної компетентності; соціально-рольову та професійну позицію як викладача медичного коледжу; духовність; культуру (загальну, педагогічну, медико-деонтологічну). *Когнітивно-процесуальний компонент* відображає сформовані фахові та педагогічні знання, уміння та навички; володіння методикою викладання навчальної дисципліни за навчальним планом вищого медичного навчального закладу I-II рівнів акредитації; культуру професійного мовлення та спілкування; оперативність і гнучкість у вирішенні професійно-педагогічних проблем. *Оцінювально-рефлексивний компонент* відображає рівень сформованості усвідомлення себе як педагогічного працівника; здатність до самоаналізу, самокритичності та самоуправління педагогічною діяльністю. *Творчий компонент педагогічної компетентності* відображає здатність до творчої діяльності, а саме творчі характерологічні

особливості (ініціативність, активність, цілеспрямованість, здатність довести розпочату справу до успішного завершення); творчі вміння (проблемне бачення, відчуття нового та доцільне впровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес, творчий підхід, власний стиль викладання, здатність до виконання науково-педагогічних досліджень). Відповідно до структурних компонентів педагогічної компетентності автором визначено такі *критерії* ефективності розвитку педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу: *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, оцінювально-рефлексивний, творчо-особистісний* [1].

Ж. Комарова вважає, що професійна компетентність майбутньої медичної сестри є поєднанням *гносологічного, праксіологічного, аксіологічного компонентів*, що забезпечують їй здатність розв'язувати завдання, які є важливими у професійній діяльності сучасного фахівця середнього медичного профілю. [4, с. 11].

Ураховуючи вище зазначене, можна дійти висновку, що у структурі професійної компетентності майбутніх медичних працівників та інших видів компетентностей, що є її складовими, у якості компонентів розглядаються ціннісні установки і мотиви, знання про предмет і способи їх практичної діяльності, що забезпечують внутрішні умови для успішного виконання професійної діяльності; комбінацію особистісних якостей. Майже в усіх структурах професійної компетентності наявним є *мотиваційний* або *ціннісно-мотиваційний компонент*, або готовність до реалізації компетентності. Володіння знаннями змісту підготовки представлено в структурі професійної компетентності *когнітивним*, або *когнітивно-процесуальним компонентом*. Досвід прояву компетентності в різноманітних професійних і нестандартних ситуаціях визначається науковцями як *діяльнісний* або *практично-діяльнісний компонент*. Усвідомлення себе як професійного працівника; здатність до самоаналізу, самокритичність та прагнення до самовдосконалення віддзеркалюється *оцінювально-рефлексивним*, чи *рефлексивним*, або *рефлексивно-творчим*, чи *особистісно-рефлексивним компонентами*.

Отже, аналіз структури професійної компетентності медичних сестер бакалаврів медицини засвідчує, що науковці наполягають не лише на знанневій складовій, але й врахуванні їх ціннісної сфери, емоційної, творчої і особистісної складових.

С. Левківська зазначає: «Компетентнісний підхід у медичній освіті спрямований не тільки на професійну діяльність, але й на поведінку, спілкування, формування особистісних якостей спеціаліста, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Компетентнісний підхід охоплює різноманітні складові освітньої галузі: дидактичні, естетичні, морально-етичні, мотиваційні, гуманістичні тощо, що спрямовані на творчість, виконання, результат [5, с. 126]».

Автор пропонує орієнтовний перелік базових компетенцій, якими повинен володіти випускник вищого медичного закладу: комунікабельність, адаптованість, мобільність, зібраність, колегіальність, самостійність, відповідальність, толерантність, самосвідомість, самооцінка, конкурентоспроможність [5, с. 128]. Вважаємо, що С. Левківська в процесі визначення базових компетенцій майбутніх медичних працівників ототожнила їх із якостями особистості, що є педагогічною помилкою. Погоджуючись із висновками автора, що успішному становленню професійної компетентності студентів медичних закладів у процесі навчання сприяє усвідомлення і, головне, розвиток основних якостей особистості, якими повинен володіти кожен медичний працівник, вважаємо за доречне розмежування базових компетенцій майбутніх медичних працівників і їх якостей.

При визначенні основних компетенцій паліативної компетентності майбутніх бакалаврів медицини був проаналізований кваліфікаційний профіль випускника Віденського медичного університету [7]. Щоб отримати диплом із медицини студентам цього навчального закладу необхідно опанувати такими компетенціями: академічною, фаховою, комунікативною, соціальною, професійно-релевантною. В межах *академічної компетенції* студенти мають оволодіти базовими поняттями структури і функцій організму, здоров'я і хвороби, фазовості перебігу патологічного процесу, а також особливостями людської психіки в нормі і при патології, розуміння людини як соціальної істоти і впливу на неї зовнішніх факторів (суспільних, природних), етичних принципів медицини, мати системний спосіб мислення і структурований підхід до розв'язання медичних проблем; набувати вміння працювати самостійно, використовувати знання англійської мови і професійної латинської термінології в обсязі, достатньому для ефективного виконання своїх професійних обов'язків. *Фахова компетенція* передбачає: опанування діагностичними алгоритмами, здатністю приймати адекватні терапевтичні рішення і розпізнавати екстрені стани, надавати невідкладну допомогу, можливість проводити диференційну діагностику найбільш поширених захворювань і складати протокол лікування, використовувати на практиці сучасні інформаційні технології. *Комунікативна компетенція* передбачає здатність медичного працівника доступно пояснити пацієнтові його стан, необхідність проведення діагностичних маніпуляцій, вказати на можливі ускладнення від їх здійснення і наслідки, якщо вони не будуть проведені, обґрунтувати пацієнтові необхідність вживання і можливі побічні реакції від медикаментозних засобів, які йому буде призначено. Важливе місце у цьому плані належить також спілкуванню лікаря з родичами хворої людини, особливо це стосується пацієнтів із важкими і невиліковними хворобами. У межах *соціальної компетенції* вказується на однаковий підхід до лікування хворих незалежно від раси, віку, соціального

та економічного статусу, освіти, культурного походження, релігії чи світогляду. Важливою також є робота з питань розв'язання соціально-значущих медичних проблем, таких як куріння, зловживання алкоголю, наркоманія, ожиріння тощо. *Професійно-релевантна компетенція* передбачає усвідомлення майбутніми медичними працівниками необхідності продовження навчання впродовж життя і постійного вдосконалення своєї професійної майстерності тощо [7].

Ураховуючи важливість якісної підготовки медичних сестер у галузі паліативної медицини пропонуємо у науковий обіг увести поняття «паліативна компетентність». *Паліативну компетентність* медичного працівника середньої ланки (бакалавра медицини, медичної сестри) необхідно розглядати як інтегративну якість високомотивованої особистості, що визначається сукупністю професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, що забезпечують внутрішню готовність здійснювати паліативну діяльність згідно кваліфікаційних вимог та морально-етичних норм, яка проявляється в реалізації особистісного потенціалу, вдосконаленні досвіду та прагненні до безпервної самоосвіти.

Вважаємо за необхідне визначити компетенції, які детермінують сформованість паліативної компетентності медичних сестер бакалаврів медицини з урахуванням особливостей паліативної допомоги невиліковним хворим і етично-моральних принципів медицини. Компетентність цих фахівців передбачає безперервне вдосконалення фахових знань і умінь, підвищення свого професійного рівня впродовж життя, спроможність приймати адекватні терапевтичні рішення, здатність розпізнавати екстрені стани і кваліфіковано надавати невідкладну допомогу, врахування соціально-економічних чинників у збереженні здоров'я людей і розвитку патологічних процесів, виявляти здатність до соціальної взаємодії і міжособистісної комунікації. Медичні фахівці зобов'язані надавати професійну допомогу пацієнтам незалежно від їхнього віку, статі, характеру захворювання, національної приналежності, освіти, соціального статусу, релігійних, політичних переконань, культурного походження тощо.

У межах паліативної компетентності майбутні бакалаври медицини повинні досконало володіти базовими знаннями структури і функцій організму, здоров'я і хворобливих станів, динаміки патологічного процесу, особливостями проявів людської психіки, етичних принципів медицини, системним способом мислення і раціональним підходом до розв'язання медичних проблем. Особливого значення набуває здатність фахівця розвивати свої здібності, вміння вчитися, працювати самостійно, приймати адекватні професійні дії.

Медичний працівник середньої ланки повинен виявляти співчуття і повагу до життя пацієнта. Він зобов'язаний поважати право пацієнта на полегшен-

ня страждань у відповідності до існуючого рівня медичних знань. Бакалавр медицини відповідальний, в межах своєї компетенції, за забезпечення прав пацієнта, проголошених Всесвітньою медичною асоціацією, Всесвітньою організацією охорони здоров'я та нормативною законодавчою базою України, повинен із повагою ставитися до права вмираючого на гуманне ставлення і гідну смерть. Він зобов'язаний досконало володіти необхідними знаннями та вміннями в галузі паліативної медичної допомоги, що надає вмираючому можливість гідно закінчити життя. Серед його професійних обов'язків важливе місце відіграє запобігання і полегшення страждань, пов'язаних із процесом вмирання, надання вмираючому і його родині належної психологічної підтримки, дотримання медичної етики у власній поведінці, виявлення щирого співчуття до пацієнтів, вміння розраджувати їх.

Паліативна компетентність майбутніх медичних працівників середньої ланки визначається рядом компетенцій, якими повинен володіти випускник медичного коледжу. Ці компетенції були диференційовані на: *академічні* (оволодіння базовими поняттями структури і функцій організму, здоров'я і хвороби, фазовості перебігу патологічного процесу, а також особливостями людської психіки в нормі і при патології); *фахові* (володіння необхідними знаннями та вміннями в галузі паліативної медичної допомоги; здатність розпізнавати екстрені стани і кваліфіковано надавати невідкладну допомогу); *комунікативні* (здатність медичної сестри доступно пояснити пацієнтові його стан; надання вмираючому і його родині психологічної підтримки; вміння ведення документації для забезпечення цілісності паліативного догляду); *соціальні* (надання ефективної допомоги пацієнтам незалежно від їхнього віку чи статі, характеру захворювання, расової чи національної приналежності, релігійних або політичних переконань, соціального чи матеріального становища чи інших відмінностей; співчуття і повага до життя пацієнта, прав вмираючого на гуманне ставлення і гідну смерть; шанобливе ставлення до тіла померлого пацієнта); *інформаційні* (здатність удосконалювати спеціальні знання і уміння, оволодівати сучасними технологіями надання паліативної допомоги хворим); *професійно-релевантні* (здатність фахівця розвивати власні здібності; вміння вчитися, працювати самостійно; вміння приймати обґрунтовані професійні рішення та їх адекватно оцінювати; здатність дотримуватися медичної етики у власній поведінці, постійно підвищувати свій культурний і фаховий рівень).

У структурі паліативної компетентності майбутніх бакалаврів медицини виокремлюємо такі компоненти:

- *ціннісно-мотиваційний* (сукупність потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій майбутніх бакалаврів медицини;
- *когнітивно-праксіологічний* (сукупність професійних знань, умінь і навичок для надання паліативної допомоги хворим, що передбачає

розвиток академічних і фахових компетенцій майбутніх бакалаврів медицини);

- *соціально-комунікативний* (готовність будувати комунікативні стосунки з пацієнтами і їх родичами на основі знань проблем паліативної допомоги і особливостей соціально-професійного середовища, що передбачає розвиток комунікативних і соціальних компетенцій);
- *особистісно-рефлексивний* (сукупність важливих для надання паліативної допомоги особистісних якостей майбутніх бакалаврів медицини (*милосердя, толерантність, емпатійність та ін.*) і рефлексії, що передбачає розвиток інформаційних і професійно-релевантних компетенцій).

Отже, *паліативну компетентність* медичного працівника середньої ланки пропонуємо розглядати як інтегративну якість високомотивованої особистості, що визначається сукупністю професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, що забезпечують внутрішню готовність здійснювати паліативну діяльність згідно кваліфікаційних вимог та морально-етичних норм, яка проявляється в реалізації особистісного потенціалу, вдосконаленні досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. У структурі паліативної компетентності майбутніх бакалаврів медицини виокремлюємо ціннісно-мотиваційний, когнітивно-праксіологічний, соціально-комунікативний і особистісно-рефлексивний компоненти.

Подальші дослідження бажано спрямувати на розробку і впровадження методично-технологічного інструментарію формування паліативної компетентності медичних сестер бакалаврів медицини у процесі їх професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бухальська С.Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : сп. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / С.Є. Бухальська. – К., 2013. – 23 с.
2. Васильєва Л.А. Компетентностная модель выпускника медицинского колледжа [Текст] / Л. А. Васильева // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь : Меркурий, 2011. – Т. II. – С. 7-9.
3. Васильєва Л.А. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих медицинских работников среднего звена / Л.А. Васильева // Вестник ОГУ. – 2011. – №5 (124). – С. 19-22.
4. Комарова Ж.В. Формирование профессиональной компетентности будущей медицинской сестры при освоении естественнонаучных дисциплин

- в колледже : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ж. В. Комарова. – Челябинск, 2012. – 24 с.
5. Левківська С.М. Формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер як наукова проблема / С.М. Левківська // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – Вип. 1 (73) – С. 124-130. – (Серія : Педагогічні науки).
 6. Радзієвська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : сп. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Радзієвська – К., 2011. – 21 с.
 7. Mitteilungsblatt der Medizinische Universität Wien Studienjahr 2011/2012, 14. Stück ; № 17. –49 s. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studium-lehre/studienangebot/n202/studienplan>> – мова нім.

БОГОЛЮБОВ В.М.,
доктор педагогічних наук,
НУБіПУ,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ ФАХІВЦІВ З КОМПЕТЕНЦІЯМИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті представлені результати аналізу проблем, пов'язаних з підготовкою фахівців у галузі сталого розвитку. Сформульовані пропозиції щодо формування в Україні системи освіти для сталого розвитку.

Ключові слова: принципи сталого розвитку, компетенції, підготовка фахівців, система освіти.

В статье представлены результаты анализа проблем, связанных с подготовкой специалистов в области устойчивого развития. Сформулированы предложения по формированию в Украине системы образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: принципы устойчивого развития, компетенции, подготовка специалистов, система образования.

This paper presents an analysis of the problems associated with training in the field of sustainable development. Proposals for the formation in Ukraine of education for sustainable development.

Key words: principles of sustainable development, competence, training, education system.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В рішеннях конференції в Ріо-де-Жанейро (1992) було задекларовано необхідність включення принципів сталого розвитку у всі освітні програми, тобто уряди всіх країн повинні формувати особливий освітній напрям – освіту для сталого розвитку (ОСР) [1]. Основу сучасної концепції ОСР складає прийнятий у 1992 році в Ріо-де-Жанейро “Порядок денний на 21 століття” (розділ 36), згідно з яким „освіта має вирішальне значення для сприяння сталому розвитку і розширенню можливостей країн у вирішенні питань навколишнього середовища і розвитку” [2, с.327]. Окрім того, «Порядок денний на 21 століття» передбачає переорієнтацію всієї системи освіти на забезпечення практичної підготовки всіх прошарків суспільства щодо використання принципів сталого розвитку як при управ-

лінні територіями і галузями господарства, так і при використанні природних ресурсів. Від урядів країн вимагається «...активна пропаганда системи цінностей, які сприятимуть формуванню раціональних структур виробництва і споживання...» [2, с.342]. Для цього уряди всіх країн повинні постійно вдосконалювати національні освітні системи і забезпечувати розуміння широкою громадськістю принципів і перспектив реалізації принципів сталого розвитку.

Європейська Економічна комісія ООН у 2005 році прийняла Регіональну Стратегію Освіти для сталого розвитку (ОСР) [3]. В ЮНЕСКО було розроблено програму і визначено головних учасників реалізації Десятиліття ОСР на 2005-2014 рр. [4]. В рішеннях Всесвітньої конференції ЮНЕСКО (2009) підкреслено важливу роль ОСР як для підвищення якості освіти в цілому, так і її значення для досягнення цілей Освіти для всіх (ОДВ) і Декларації тисячоліття [5]. ОСР визначено актуальною для всіх типів, рівнів і структур освіти. Необхідна подальша інтеграція ОСР в політику кожної країни, плани і програми в галузі освіти. Окрім того, конференція засвідчила, що ОСР є особливим підходом до викладання і навчання, який заснований на ідеях і принципах стратегії сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу. *Методологічні підходи* до формування змісту ОСР шляхом впровадження принципів СР у навчальні програми та спеціальні курси на різних рівнях освіти розкриті в роботах Г.О.Білявського, М.З.Згуровського, О.І.Пометун та ін. ОСР повинна трансформувати та інтегрувати в єдину систему соціально-економічні та екологічні напрямки освітнього процесу, а також орієнтувати зміст освіти на формування поведінки кожної людини і суспільства в цілому на збереження і відновлення природних екосистем.

Серед методологічних підходів при формуванні ОСР виділяється компетентнісний підхід, як один з найбільш фахово- і соціально спрямованих напрямів педагогічної науки 21 століття [6]. О.С. Загвойська відмічає, що «обов'язковим елементом ОСР мають стати дисципліни, які забезпечать володіння інструментарієм запобігання ... та усунення еколого-деструктивних наслідків культурно-історичної традиції «управління природою» у контексті життєвого циклу виробів і проектів... Дидактика ОСР має забезпечити *формування компетенцій і умінь, необхідних для генерування, втілення і поширення еко-інновацій*» [7, с.295].

М. Мелманн і О. Пометун в якості інноваційної педагогічної технології імплементації ОСР у шкільну практику пропонують діяльнісний підхід у вигляді *емпауермент-педагогіки* (педагогіки натхнення і дії). Головною ідеєю цієї технології полягає в тому, що «...люба дія людини починається з виникнення потреби і мотиву..., які спонукають її до пошуку інформації відносно шляхів вирішення проблеми. Усвідомивши інформацію вона (людина – В.М.) вибирає спосіб дії і починає діяти. Рефлексія результатів дії створює мотив для нового етапу... і весь ланцюжок починається знову. Так працює спіраль *емпауерменту*» [8, с.23].

Що стосується впровадження принципів сталого розвитку в національні системи освіти і формування системи ОСР, особливої уваги заслуговують результати роботи групи експертів з компетенцій в галузі ОСР [9], яка виділяє такі ключові і першочергові напрями діяльності у прискоренні реалізації Стратегії ЄЕК ООН з ОСР: *підвищення професійної кваліфікації викладачів*; *підвищення професійної кваліфікації керівництва навчальних закладів і всіх осіб, що приймають рішення*; *розробка навчальних програм і науково-методичного забезпечення тощо*.

Експерти вважають, що *«особливу увагу потрібно приділяти розвитку компетенцій викладачів, які працюють у системі вищої освіти. ВНЗ грають надзвичайно важливу роль у формуванні майбутніх лідерів і фахівців у різних галузях, включаючи і освіту»* [9, с.5]. При цьому наголошується, що ВНЗ, які беруть участь у впровадженні ОСР, повинні заохочуватись урядами до таких дій і *«до підтримки такої культури, що сприяє формуванню і практичному використанню компетенцій»*. Експерти наголошують, що *«потрібно переглянути підручники та інші навчальні матеріали на предмет оцінки їх відповідності освітнім підходам, які є наслідком змісту компетенцій»* [9, с.6-7].

В рекомендаціях, розроблених цією робочою групою особлива увага приділяється *формальній освіті*, яка дозволяє інтегрувати ОСР в системи освіти на всіх рівнях з метою *формування мотиваційного середовища* для розвитку і практичного застосування компетенцій в галузі ОСР. Експерти вважають, що викладачі є важливими провідниками змін в системі освіти, а ці зміни (у нашому випадку – це *формування системи ОСР, її змісту і проектування відповідного комплексу компетенцій* – В.М.) повинні ініціюватись професійно підготовленим керівництвом навчальних закладів, у першу чергу тих ВНЗ, що займаються підготовкою викладачів. Розроблені експертами компетенції в галузі ОСР відображають найбільш важливі характеристики ОСР, такі як:

- *цілісний підхід*, що орієнтує на інтеграційне мислення і практику;
- *передбачення змін*, що включає вивчення альтернативних варіантів майбутнього та попереднього досвіду;
- *реалізація перетворень*, які є цілями змін способу навчання людей і підтримки системи освіти.

З врахуванням повноти охоплення набору категорій, що відбивають різноманітний досвід навчання, для компетенцій в галузі ОСР експертами запропонована така схема навчання [9, с.9]:

а) *«вчитися, щоб знати»* означає *розуміння основ системного мислення*; принципів функціонування і взаємозв'язків природних, соціальних і економічних систем; взаємозв'язки між поколіннями; глибинні причини порушення стійкості соціально-економічних та екологічних систем тощо;

б) *«вчитися робити»* означає *здатність використовувати ідеї та досвід у контексті різних дисциплін (культур, поколінь)*; критично оцінювати процеси

змін в суспільстві і сприяти появі нових поглядів на світ в контексті концепції сталого розвитку; *сприяти розвитку критичного мислення* і формуванню активної громадської позиції;

в) «*вчитися жити разом*» – це *здатність сприяти розвитку партнерства* і позитивного сприйняття явищ взаємозалежності, плюралізму, взаєморозуміння (*вміння працювати з іншими людьми в колективі, сприйняття позицій і переконань інших тощо*);

г) «*вчитися бути*» – викладач має бути людиною, яка знає і сприймає різні дисципліни, погляди і культури; *здатна діяти самостійно* і намагається виконувати обґрунтовані дії навіть в умовах невизначеності, а також *сприяє процесу навчання і надихає на творчість та інновації*.

Особливого значення у системі ОСР набуває *аксіологічний підхід*, оскільки *сталий розвиток* передбачає обов'язкову (можливо, першочергову) зміну структури цінностей сучасного суспільства, а також зв'язків різних цінностей між собою, між соціальними і структурними чинниками та особистістю людини. При цьому *головним завданням ОСР* можна вважати *формування ціннісно-орієнтованої особистості* (орієнтованої на соціально- та екологічнозначущі цінності). Таке завдання, вирішується, в першу чергу, формуванням *соціально-особистісних компетенцій* у майбутніх фахівців [6].

Оскільки комплекс цінностей, що мають формуватися в межах університетської освіти, орієнтуються на сьогодення і майбутнє, а перехід до сталого розвитку передбачає певну зміну моральних імперативів в суспільстві, то аксіологічний підхід можна розглядати як базову основу для формування професійних компетентностей фахівців у освітній галузі сталого розвитку.

В Україні система ОСР перебуває на етапі становлення, усвідомлення її цілей і завдань, а також важливості ОСР для розвитку окремої людини і для реформування суспільства в цілому. Важливими кроками на шляху реалізації ОСР в Україні видаються прийняття Законів України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 р.», «Про Концепцію сталого розвитку населених пунктів», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [10], Національного плану дій з охорони навколишнього природного середовища на 2011-2015 роки, а також розробка проектів стратегії ОСР [11] та деякі інші нормативні документи. В цих матеріалах наголошується, що при формуванні змісту та методів ОСР в Україні необхідно орієнтуватись на *принцип збалансованості* розвитку економічної, соціальної та природоохоронної сфер діяльності.

Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні, схваленій урядом 10 вересня 2012 року, до ключових напрямів державної освітньої політики відноситься реформування системи освіти та оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти відповідно до вимог часу, а також «... модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах *компетентніс-*

ного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку ...» [10, с.3]. До ключових напрямів модернізації державної освітньої політики документ відносить перехід «...від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» шляхом «... розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних ... рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій» [10, с.27]. При цьому, якщо для системи післядипломної освіти в Україні в контексті Стратегії ЄЕК ООН сформульовані хоча б концептуальні засади її розвитку [11], то в програмах і галузевих стандартах педагогічних ВНЗ практично відсутні навіть елементи ОСР.

В Основних засадах державної екологічної політики України на період до 2020 року наголошується, що *принцип збалансованості* розвитку економічної, соціальної та природоохоронної сфер діяльності має забезпечити раціональне використання природних ресурсів без зниження біорізноманіття та підризу регенеративних можливостей природи як у локальному, так і у глобальному масштабах. Окрім того, на всіх рівнях планування з метою недопущення дій, що можуть привести до деградації довкілля, потрібно враховувати *принципи упередженості, обережності і самообмеження*¹.

Принцип самообмеження відноситься до морально-етичних принципів і має формувати в суспільстві мотивацію до обмеження споживання і виробництва товарів і послуг шляхом впровадження в суспільстві політики сталого споживання і виробництва. До принципів, на яких формується ОСР треба віднести також *міждисциплінарний підхід* до відображення аспектів сталого розвитку у навчальних планах та програмах навчальних дисциплін, а також *неперервність, загальність та доступність* ОСР. При цьому, *принцип неперервності* при реалізації процесу ОСР означає, що вона має починатися на дошкільному рівні й продовжуватися на всіх етапах формальної і неформальної освіти.

Необхідно зауважити, що кожний із цих принципів у сучасних умовах потребує не тільки перегляду орієнтирів освіти на опанування громадянами всіх вікових категорій екологічними знаннями і виховання у них екологічної свідомості, але й створення нової моделі економіки, яка була б спрямована не тільки на споживання, а й на природозбереження і природовідновлення.

В Україні поширюється розуміння необхідності формування системи ОСР, яка має сприяти становленню нового складу мислення, за якого всі соціально-економічні та соціально-екологічні процеси та явища повинні розглядатися з урахуванням *принципів обережності* при використанні природних ресурсів. Оцінка дійсності з таких позицій має відображатися у вчинках, соці-

1 Оскільки сталий розвиток передбачає ощадливе ставлення до довкілля, коли люди братимуть від природи лише необхідне для їхнього життя, обов'язково зважаючи на те, чи зможе природа відновити даний ресурс, то практично всі принципи сталого розвитку можна звести до двох головних: принцип «задоволення потреб» і принцип «встановлення обмежень» на розвиток людства та стан технологій задля збереження довкілля.

альних стратегіях та проектах їх реалізації.

У вищих навчальних закладах України поступово реалізується політика екологізації освітнього процесу. Обов'язковим для всіх напрямів і спеціальностей є введення в навчальний процес нормативної дисципліни «Екологія». При цьому важко не згадати і про такий негативний момент, як виключення дисципліни «Екологія» з блоку нормативних дисциплін в Галузевому стандарті вищої освіти з напрямку «Економіка і підприємництво». Перенесення дисципліни «Екологія» у вигляді другого блока модулів в дисципліну «Регіональна економіка» призвело до практично повного вихолощення суті екології як дисципліни. При цьому, модуль «Екологія» включає в себе «Наукові основи раціонального природокористування», який практично дублює дисципліну «Економіка природокористування». Модуль «Екологічний моніторинг і система екологічної інформації» також досить умовно можна віднести до змісту дисципліни «Екологія», передбаченого навчальною програмою, рекомендованою Міністерством освіти і науки України. Враховуючи те, що економічний і екологічний аспекти освіти є обов'язковими складовими ОСР, цей факт виглядає нонсенсом і якоюсь мірою пояснює відставання України в процесі формування системи екологічної освіти і ОСР.

Що стосується реалізації Стратегії ЄЕК ООН в Україні, то до позитивних моментів можна віднести розробку проекту галузевого стандарту вищої освіти з напрямку «Екологія» для освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», який з 2004 року передбачав включення в навчальні плани нормативної дисципліни «Стратегія сталого розвитку», викладання якої забезпечено типовою навчальною програмою і цілим рядом навчальних посібників і підручників. При цьому, лише такі ВНЗ як НУБіПУ, НТУУ «КПІ», Одеський державний екологічний університет, Державна екологічна академія післядипломної освіти і управління, «Національний транспортний університет» та Державна академія житлово-комунального господарства (м. Київ) ввели цю дисципліну як обов'язкову в навчальні плани підготовки магістрів неекологічних спеціальностей. Вивчення і пропаганда досвіду цих університетів дає надію на більш широке і прискорене впровадження принципів ОСР у ВНЗ України.

Висновки. Компетентнісний і аксіологічний підходи потрібно розглядати як базову основу для формування професійних компетентностей фахівців у освітній галузі сталого розвитку. Уряду України необхідно терміново розпочинати роботу щодо впровадження заходів, які розроблені і рекомендовані Стратегією ЄЕК ООН, для чого необхідно виконати декілька першочергових завдань. В першу чергу, активізувати роботу Комісії зі сталого розвитку України, створену ще у 2001 р., доопрацювати і затвердити Стратегію ОСР, а також, на рівні Кабінету Міністрів України забезпечити державну підтримку системи наукового забезпечення реалізації завдань ОСР тощо.

Список використаних джерел:

1. Заява Міністрів охорони довкілля країн ЄЕК ООН про освіту в інтересах сталого розвитку / Процес Довкілля для Європи. – Київ, 2003.
2. Програма дій “Порядок денний на 21 століття” / Пер. з англ.: ВГО “Україна. Порядок денний на 21 століття”. – К.: Інтелсфера, 2000. – 360 с.
3. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку: Пер. з англ. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с.
4. Элиас В.В. Навстречу Десятилетию ООН по образованию в интересах устойчивого развития. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ecoaccord.org/edu/esd_general_web.htm.
5. Всемирная конференция ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (Четыре цели). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esd-world-conference-2009.org/ru/o-vsemirnoi-konferencii-po-obrazovaniju-v-interesakh-ustoichivogo-razvitiya-esd/celi.html>.
6. Компетентнісний підхід до розробки стандартів вищої освіти: Рекомендації Науково-метод. центру навч. закладів МНС. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edu-mns.org.ua/nmc/49/StandVO.pdf>.
7. Загвойська Л.Д. Освіта для сталого розвитку: напрацювання та завдання // Наук. вісник НЛТУ України. – 2011. – Вип. 21.19. – С.294-303. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/nvnlut/21_19/294_Zag.pdf.
8. Диалоги об образовании для устойчивого развития / М. Мелманн, Е.И. Пометун. – К.: Видавничий дім «Освіта, 2012. – 180 с.
9. Учиться в интересах будущего: компетенции в области образования в интересах устойчивого развития. Результаты работы Группы экспертов по компетенциям в области образования в интересах устойчивого развития. Экономический и Социальный Совет ООН, ECE/CEP/AC.13/2011/6. Distr.: General. 21 January, 2011, Russian. Original: English. – 14 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> /. – Заголовок з екрану.
11. Бондар О.І., Білявський Г.О., Саталкін Ю.М. Концептуальні засади розвитку системи післядипломної екологічної освіти в контексті Стратегії ЄЕК ООН освіти для збалансованого розвитку // Національна система освіти для збалансованого розвитку: Матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24 квітня 2012 р.): у 3 т. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2012. – Т. 3. – 219 с. (с. 5-11).

ВАРИНСЬКИЙ Б.О.,

кандидат фармацевтичних наук,
доцент,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя

ЯПОНСЬКА ФАРМАЦЕВТИЧНА ОСВІТА (НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН НІІГАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ФАРМАЦІЇ ТА ПРИКЛАДНИХ НАУК ПРО ЖИТТЯ)

Метою нашої праці було вивчити, описати та проаналізувати схему навчального процесу в Ніігатському університеті фармації та прикладних наук про життя (НУФПНЖ) (Японія, м. Ніігата). Нами було використано та узагальнено літературні данні, данні всесвітньої мережі інтернет, а також власний досвід автора, щодо перебування в цьому університеті. В японській державі існує багато фармацевтичних університетів, та фармфакультетів університетів. Випускники працюють фармацевтами в лікарняних закладах, в громадських аптеках, в фармацевтичних компаніях, в національних та префектуральних державних установах, організаторами клінічних випробувань нових лікарських засобів, дослідниками та викладачами в університетах. Починаючи з першого курсу поряд із загальноосвітніми, студенти вивчають спеціальні фармацевтичні предмети. Фармацевтична освіта в Японії навчає взаємодій фармацевтичного працівника з медичним персоналом та пацієнтами, готує фахівця з науковим мисленням, надає знання, пов'язані з методологією розробки нових лікарських засобів. Японський досвід є дуже цікавим для нашої країни, в зв'язку з необхідністю підготовки фахівців, які можуть створювати нові високоякісні лікарські засоби.

Ключові слова: вища фармацевтична освіта, Японія, Ніігатський університет фармації та прикладних наук про життя, навчальний план

Целью нашей работы было изучить, описать и проанализировать схему учебного процесса в Ниигатском университете фармации и прикладных наук о жизни (НУФПНЖ) (Япония, г. Ниигата). Нами были использованы и обобщены литературные данные, данные всемирной сети интернет, а также собственный опыт пребывания

в этом университете. В японском государстве существует большое количество фармацевтических университетов, и фармацевтических факультетов университетов. Выпускники работают фармацевтами в лечебных учреждениях, в общественных аптеках, в фармацевтических компаниях, в национальных и префектуральных государственных учреждениях, организаторами клинических испытаний новых лекарственных средств, исследователями и преподавателями в университетах. Начиная с первого курса наряду с общеобразовательными, студенты изучают специальные фармацевтические предметы. Фармацевтическое образование в Японии учит взаимодействию фармацевтического работника с медицинским персоналом и пациентами, готовит специалистов с научным мышлением, предоставляет знания, связанные с методологией разработки новых лекарственных средств. Японский опыт очень интересен для нашей страны, в связи с необходимостью подготовки специалистов, которые могут создавать новые высококачественные лекарственные средства.

Ключевые слова: высшее фармацевтическое образование, Япония, Ниигатский университет фармации и прикладных наук о жизни, учебный план.

The aim of our study was to investigate, describe and analyze the scheme of the educational process in the Niigata University of Pharmacy and Life Sciences (NUPALS) (Japan, Niigata). We have used the literature sources, the data from the World Wide Web, as well as our own experience of being in this university. There are many Universities of Pharmacy and Pharmaceutical faculties of the universities in Japan. Japanese university graduates are working as pharmacists in hospitals, public pharmacies, pharmaceutical companies, national and prefectural government offices, as organizers of the clinical trials of new drugs, researchers and teachers at universities. Beginning with the first year, along with general subjects, students study a special pharmaceutical courses. Pharmaceutical education in Japan teaches pharmaceutical worker to interact with the medical staff and patients, prepares professionals with scientific thinking, provides knowledge related to the methodology of the development of new medicines. The Japanese experience is very interesting for our country, due to the need in training of professionals who can create new high-quality medicines.

Key words: higher pharmaceutical education, Japan, Niigata University of Pharmacy and Applied Life Sciences, curriculum.

У контексті інтеграції до Європейського освітнього простору є актуальним вивчення досвіду побудови Вищої освіти відомих країн світу, таких як Японія та інші.

Згідно Global research report Japan, опублікованим Thomson Reuters до 2010 року Японія займала третє місце за кількістю наукових публікацій в Web of Science [1]. Всім відомо, що Японія одна із лідерів в сфері інновацій. Так Японія є найкращою країною в галузі захісту міжнародних патентів [2].

Досягнення в науковому секторі, в галузі високих технологій та рівень виробництва невід'ємно залежать від системи освіти.

Метою нашої праці було вивчити, описати та проаналізувати схему навчального процесу в Ніїгатському університеті фармації та прикладних наук про життя (Японія, м. Ніїгата), як приклад японської фармацевтичної освіти. Важкість цього завдання в тому, що більшість матеріалів існує японською мовою.

Матеріали та методи дослідження. Нами було вивчено та узагальнено літературні данні, данні всесвітньої мережі інтернет, а також був використований власний досвід перебування в японському фармацевтичному вузі. Варинський Б.О. особисто пройшов однорічне стажування (1.04.2010-31.03.2011) в Ніїгатском університеті фармації і прикладних наук про життя [3] на посаді дослідника в лабораторії біоаналітичної хімії професора С. Ямато.

Результати дослідження та обговорення: Фармацевтичні ВНЗ в Японії. Фрмацевтичну освіту в Японії можна отримати в спеціалізованих ВНЗ, а також на факультетах університетов. Посилання на Internet-сторінки багатьох японських ВНЗ можна знайти на сайтах [4, 5].

В якості приклада наводимо перелік відомих фармацевтичних ВНЗ (Табл.1).

Фармацевтична освіта в Ніїгатському університеті фармації та прикладних наук про життя

Ніїгатський університет фармації та прикладних наук про життя займає достойне місце серед провідних фармацевтичних вузів Японії.

Випускники Ніїгатского університету фармації і прикладних наук про життя, фармацевтичного факультету працюють в різних галузях фармації, а саме [6]:

- **у лікарняних закладах.** Визначають дозування ліків, будучи експертами в області лікарських засобів консультують лікарів і медсестр, для виконання оптимальної медикаментозної терапії. Стежать за безпечним та ефективним використанням ліків.
- **у громадських аптеках.** Приймають рецепти від медичних учрежде-

Табл. 1. Список деяких спеціалізованих фармацевтичних університетів Японії

№з/п	Університет	Ссылка
1	Hokkaido University of Pharmacy, Фармацевтичний університет Хоккайдо	https://www.hokuyakudai.ac.jp/english/
2	Gifu Pharmaceutical University, Фармацевтичний університет Гіфу	http://www.gifu-phu.ac.jp/english/index.htm
3	Kobe Pharmaceutical University, Фармацевтичний університет Кобе	http://www.kobepharm-u.ac.jp/english/
4	Keio University, Faculty of Pharmacy, Університет Кейо, Фармацевтичний факультет	http://www.pha.keio.ac.jp/en/
5	Kyoto Pharmaceutical University, Кіотський фармацевтичний університет	http://www.kyoto-phu.ac.jp/english/
6	Meiji Pharmaceutical University, Фармацевтичний університет Мейджи	http://www.my-pharm.ac.jp/
7	Niigata University of Pharmacy and Applied Life Sciences, Ніігатський університет фармації і прикладних наук про життя	http://www.nupals.ac.jp/
8	Osaka University of Pharmaceutical Sciences, Осацький фармацевтичний університет	http://www.oups.ac.jp/
9	Tohoku Pharmaceutical University, Фармацевтичний університет Тохоку	http://www.tohoku-pharm.ac.jp/new/english/index.html
10	Tokyo University of Pharmacy & Life Science, Токійський фармацевтичний університет	http://www.toyaku.ac.jp/
11	Toyama University, Faculty of Pharmaceutical sciences, Університет Тоями, факультет фармацевтичних наук	http://www.pha.u-toyama.ac.jp/en/index.html
12	Yokohama University of Pharmacy, Фармацевтичний університет Йокогами	http://www.hamayaku.jp/lab/la_18.html

ній, відпускають фармацевтичну продукцію населенню, консультують хворих, як експерти в галузі лікарських засобів;

- **у фармацевтичних компаніях.** Дослідження і розробка нових лікарських препаратів;
- **у національних та префектуральних державних установах.** Забезпечення організації фармацевтичного обслуговування;
- робота, пов'язана з **організацією клінічних випробувань нових лікарських засобів.** Керує клінічними випробуваннями в лікарняних закладах, веде відповідну документацію, надає інформацію зацікавленим сторонам;
- **в університетах.** Викладацька та дослідницька діяльність.

Ніігатський університет фармації і прикладних наук про життя (НУФПНЖ) розробив власний навчальний план для фармацевтичного факультету по 6-річній системі навчання, розміщений на сайті [7] (Табл.4, 5,6,7,8,9). План розроблено згідно рекомендацій Японського фармацевтичного товариства (The Pharmaceutical Society of Japan) [8]. Таким чином університет представив практичне втілення цих рекомендацій.

Навчання в Японії починається з 1 квітня. На **першому курсі** студент активно знайомиться з основами фармації, поряд з вивченням загальноосвітніх дисциплін, таких як фізика, біологія, органічна хімія, фізична хімія.

На **другому курсі** студенти глибоко занурюються у вивчення загальних і спеціальних предметів, таких як фармацевтична аналітична хімія, біохімія, фармакокінетика, механізми дії ліків, основи молекулярної біології, фармацевтична хімія, фармакологічна дія і побічні ефекти ліків, мікробіологія, основи технології ліків.

На **третьому курсі** відбувається вивчення клінічної хімії, ядер і складових частин біомолекул і лікарських речовин, цілеспрямованого синтезу речовин, технології ліків, гігієни, токсикології, імунології, фізіології, фармакокінетики, етики фармацевтичного працівника, терапевтичного лікарського моніторингу.

Табл. 2. Навчальний план 1-го року навчання фармацевтичного факультету (НУФПНЖ)

Навчальний план першого року			
Класифікація предметів		Предмети	
Обов'язкові	Загальноосвітні		Англійська мова, прослуховування I (Англійська мова I) Англійська мова, читання I (Англійська мова II) Англійська мова, прослуховування II (Англійська мова III) Англійська мова, читання II (Англійська мова IV) Здоров'я і теорія фізичного виховання Структура атомів і молекул (основи хімії) Основи фізики фармації (фізика) Числення Статистичний аналіз Інформаційна грамотність (введення в інформатику) Фізкультура I Фізкультура II
	Спеціальні	Основні фармацевтичні	I Знайомство з фармацією II Знайомство з фармацією III Знайомство з фармацією Важливість життя (етика та спілкування I) Структура і стан речовини (Основи фізичної хімії) Хімічна рівновага Іструктура органічних молекул (органічна хімія I) Іструктура органічних молекул (органічна хімія II) Препарати природного походження I (фармацевтична ботаніка) Структура і функції клітини (біологія II) Структура і функції тіла I (функціональна морфологія I) Структура і функції тіла II (функціональна морфологія II) Інфекційні захворювання та мікроорганізми I (мікробіологія I) Молекули, що становлять клітини (біохімія I) Структура органічних молекул (органічна хімія, вправи) Основи розрахунків у фармації, вправи Фармація і суспільство (дискусійне навчання I) Біологія, практичний курс Фізична хімія, практичний курс
Предмети на вибір	Загальноосвітні	Природні	Основи біології фармації (біологія I) Основи числення Основи статистичного аналізу
		Спеціальні	Наука і фармація I Наука і фармація II

Табл. 3. Навчальний план 2-го року навчання фармацевтичного факультету (НУФПНЖ)

Навчальний план другого року			
Класифікація предметів			Предмети
Обов'язко ві	Спеціаль ні	Основні фармацевт ичні	Знайомство з фармацією IV
			Фармація і хвороба (введення в фармацію)
			Симптоми та захворювання
			Теорія рівноваги (фармацевтична фізична хімія I)
			Кінетика (фармацевтична фізична хімія II)
			Визначення концентрації речовин (кількісний аналіз)
			Поділ та кількісне визначення речовин I (фармацевтична аналітична хімія (біоаналітична хімія) I)
			Поділ та кількісне визначення речовин II (фармацевтична аналітична хімія (біоаналітична хімія) II)
			Аналіз біомолекул
			Властивості функціональних груп I (фармацевтична хімія I)
			Властивості функціональних груп II (фармацевтична хімія II)
			Препарати природного походження II (фармакогнозія)
			Інфекційні захворювання та мікроорганізми II (мікробіологія II)
			Білки і життєдіяльність (біохімія II)
			Механізми життєдіяльності (біохімія III)
			Генетична інформація і життя (молекулярна біологія I)
			Генна інженерія (молекулярна біологія II)
			Фармацевтична англійська мова I
			Фармацевтичний аналіз, практичний курс
			Хімія фармацевтичних препаратів, практичний курс I
			Природні препарати (фармакогнозія), практичний курс
			Мікробіологія, практичний курс
			Біохімія, практичний курс
		Медичні курси для фармації	Соціальна медицина (Охорона здоров'я)
			Механізм дії ліків (введення в фармакологію і фармакокінетику)
			Фармакологічна дія і побічні ефекти I (фармакологія, токсикологія I)
			Основи технології лікарських форм (фармацевтична технологія I)
			Психологія фармацевта як медичного працівника (етика та спілкування II)
			Фармакологічна дія і хімічна структура (фармакологія, вправи)
			Фармакологія, практичний курс
Предмети на вибір	Гуманіта рні предмет и	Мови, гуманітарні та соціальні	Іноземна мова А I
			Іноземна мова А II
			Іноземна мова В I
			Іноземна мова В II
			Іноземна мова С I
			Іноземна мова С II
			Іноземна мова D I
			Іноземна мова D II
			Гуманітарні та соціальні науки А
			Гуманітарні та соціальні науки В
			Гуманітарні та соціальні науки С
			Гуманітарні та соціальні науки F

Четвертий курс знаменується практичною підготовкою, попередньої навчальній практиці в аптеках, виконанням дослідницької роботи, вивченням фармацевтичного законодавства.

Студенти здають CBT (computer based testing) - комп'ютерне тестування, 310 питань за тематикою предметів за 4 роки, вимога - студент повинен мати чітке розуміння лекцій і практичних занять за чотири роки навчання. Обов'язковою є перевірка навичок оцінки стану хворого, **OSCE (objective**

Табл. 4. Навчальний план 3-го року навчання фармацевтичного факультету (НУФПНЖ)

			Навчальний план третього року
Класифікація предметів			Предмети
Обов'язкові	Спеціальні	Основні фармацевтичні	Клінічне застосування аналітичних методів (клінічна хімія I)
			Визначення структури органічних молекул (аналіз структури молекул)
			Цілеспрямований синтез речовин (синтетична хімія)
			Ядра і складові частини біомолекул (біоорганічна хімія)
			Ядра і складові частини лікарських речовин I (фармакологічна хімія I)
			Захист живого організму (імунологія)
			Передача інформації в живому організмі (фізіологічна хімія)
			Клінічна фармація і суспільство (дискусійне навчання II)
			Фармацевтична хімія, практичний курс II
			Харчування і здоров'я (хімічна гігієна I)
		Небезпечні речовини і організми (хімічна гігієна II)	
		Хімікати та токсиканти (хімічна гігієна III)	
		Середовище проживання і здоров'я (хімічна гігієна IV)	
		Фармакологічна дія і побічні ефекти II (фармакологія, токсикологія II)	
		Фармакологічна дія і побічні ефекти III (фармакологія, токсикологія III)	
		Фармакологічна дія і побічні ефекти IV (фармакологія, токсикологія IV)	
		Розробка складу лікарських форм (фармацевтична технологія II)	
		Фармакокінетика (фармакокінетика I)	
		Фармакокінетичний аналіз (фармакокінетика II)	
		Довіра пацієнта (етика та спілкування III)	
	Симптоматичні та клінічні лабораторні показники (клінічна хімія II)		
	Походження хвороби (патолофізіологія)		
	Інформація про ліки і пацієнт (фармацевтична інформація)		
	Створення лікарських засобів I (нові ліки і дженерики)		
	Прописування і відпуск ліків I (клінічна фармація)		
	Прописування і відпуск ліків II (клінічна фармакотерапія)		
	Хвороби і лікарська терапія (фармакотерапія I)		
	Хвороби і лікарська терапія (фармакотерапія II)		
	Хімічна гігієна, практичний курс		
	Фармацевтика, практичний курс		
	Клінічна хімія, практичний курс		
	Лікарська терапія, практичний курс		
	Визначення дози ліків, практичний курс		
	Терапевтичний лікарський моніторинг, практичний курс		
Предмети на вибір	Гуманітарні предмети	Гуманітарні та соціальні науки	Гуманітарні та соціальні науки D
			Гуманітарні та соціальні науки E
	Спеціальні		Фармацевтична англійська мова II
			Косметологія
			Фармакокінетика, вправи

structured clinical examination - визначення об'єктивного стану хворого). CBT і OSCE зазвичай проводяться в грудні.

П'ятий курс більшою мірою присвячується навчальній практиці в громадських і лікарняних аптеках, виконанню дипломної дослідницької роботи.

На **шостому курсі** вивчаються такі предмети як патологія і рецептура, фармацевтичне законодавство, новітні досягнення у фармакології, медикamentозне лікування. На цьому етапі відбувається попереднє працевлаштування. Представники фармацевтичних компаній відвідують університет і розмовляють з випускниками. Найважливішим підсумком є захист дипломної робо-

ти. Випускники обов'язково здають Національний тестовий іспит на отримання ліцензії, що дає право на фармацевтичну діяльність. Студент повинен відповісти на 345 питань у галузі медицини, фармації, присвячені законодавству, етики та практичної діяльності.

Табл. 5. Навчальний план 4-го року навчання фармацевтичного факультету (НУФПНЖ)

Навчальний план четвертого року			
Класифікація предметів			Предмети
Обов'язкові	Спеціальні	Основні фармацевтичні предмети	Ядра і складові частини лікарських речовин II (фармакологічна хімія II)
		Медичні та санітарно-гігієнічні курси для фармації	Хвороби і лікарська терапія (лікарська терапія III) Індивідуалізоване медикаментозне лікування (клінічна фармакокінетика)
		Комплексні	Правові та інституційні основи діяльності фармацевта I (фармацевтичне законодавство) Роль співпраці з медичними працівниками
			Практична підготовка, попередня навчальна практика в аптеках
			Випускна дослідницька робота I
			Узагальнення знань з фармації, вправи I
Предмети на вибір	Гуманітарні	Гуманітарні та соціальні	Гуманітарні та соціальні науки F
	Спеціальні		Соціальне забезпечення та економіка охорони здоров'я (економіка охорони здоров'я)
			Основи китайської медицини (Введення в китайську медицину)
			Фармацевтичні науки про життя (науки про життя)
			Гігієна харчування
			Хвороби і харчування (лікувальне харчування)
			Клінічні випробування та розробка фармацевтичних препаратів

Табл. 6. Навчальний план 5-го року навчання фармацевтичного факультету (НУФПНЖ)

Навчальний план п'ятого року			
Класифікація предметів			Предмети
Предмети на вибір	Спеціальні	Комплексні	Навчальна практика в аптеках
			Випускна дослідна робота I
			Випускна дослідна робота II
			Комплексна фармація, вправи (дискусійне навчання III)
	Спеціальні		Практика в лікарні I (комплексна клінічна практика I)
			Практика в лікарні II (комплексна клінічна практика II)
			Біомолекулярне розпізнавання
			Продукти харчування, харчові ресурси
			Наука про харчування
			Біоінформатика
			Молекулярна біологія і білкова інженерія
			Безпека харчових продуктів
			Біотехнологія тварин
			Геномні технології та розробка ліків

Табл. 7. Навчальний план 6-го року навчання фармацевтичного факультету (НУФПНЖ)

Навчальний план шостого року			
Класифікація предметів		Предмети	
Обов'язковий предмет	Спеціальні	Основні фармацевтичні предмети	Фізична хімія лікарських речовин
			Органічна хімія лікарських речовин
			Лікарські речовини і життя
		Медичні та санітарно-гігієнічні курси для фармації	Соціальна та профілактична фармація
			Новітні досягнення фармакології
			Побічні ефекти і взаємодія ліків
			Новітні досягнення фармації
			Правові та інституційні основи діяльності фармацевта II
			Патологія і рецептура I
			Патологія і рецептура II
			Патологія і рецептура III
			Патологія і рецептура IV
			Патологія і рецептура V
			Пацієнти та медикаментозне лікування I
			Пацієнти та медикаментозне лікування II
			Пацієнти та медикаментозне лікування III
			Пацієнти та медикаментозне лікування IV
			Пацієнти та медикаментозне лікування V
		Комплексні	Узагальнення знань з фармації, вправи II
Предмети на вибір	Гуманитарні	Гуманитарні та соціальні	Гуманитарні та соціальні науки A
			Гуманитарні та соціальні науки B
			Гуманитарні та соціальні науки C
			Гуманитарні та соціальні науки D
			Гуманитарні та соціальні науки E
	Спеціальні		Гуманитарні та соціальні науки F
			Практика в лікарні I (комплексна клінічна практика I)
			Практика в лікарні II (комплексна клінічна практика II)
			Тривимірна структура молекули (біофізична хімія)
			Лікувальне функціональне харчування
			Створення лікарських засобів II (медична статистика)
			Управління та функціональні обов'язки в аптеці
			Розробка нових препаратів і дженерики

Після закінчення 6 курсу можна поступити в аспірантуру, виконати дисертацію і отримати ступінь доктора філософії.

Висновки

В японської державі існує багато фармацевтичних університетів, та факультетів університетів, де можливо отримати фармацевтичну освіту.

Ніїгатський університет фармації та прикладних наук про життя є цікавим прикладом японського фармацевтичного вищого навчального закладу, навчальний план в якому розроблено згідно з рекомендаціями Японського фармацевтичного товариства.

Випускники японських університетів працюють фармацевтами в лікарнях, в громадських аптеках, в фармацевтичних компаніях, в національних та префектуральних державних установах, організаторами клінічних

випробувань нових лікарських засобів, дослідниками та викладачами в університетах.

Починаючи з першого курсу поряд із загальноосвітніми студенти вивчають спеціальні фармацевтичні предмети.

Фармацевтична освіта в Японії навчає взаємодії фармацевтичного працівника з медичним персоналом та пацієнтами, готує фахівця з науковим мисленням, надає знання, пов'язані з методологією розробки нових лікарських засобів.

Японський досвід є дуже цікавим для нашої країни, в зв'язку з необхідністю підготовки фахівців, які можуть створювати нові високоякісні лікарські засоби.

Список використаних джерел:

1. Всесвітній звіт з наукових досліджень. Японія. Червень, 2010 рік. Thomson Reuters. Режим доступу: <http://sciencewatch.com/sites/sw/files/sw-article/media/globalresearchreport-japan.pdf>
2. Глобальний показник інновацій 2014. Ідеальна відповідність. http://www.wipo.int/export/sites/www/pressroom/en/documents/gii_2014_infographic1.pdf
3. Ніігатський університет фармації та прикладних наук про життя. Кафедра біоаналітичної хімії. Режим доступу: <http://www.nupals.ac.jp/labo/ph/analchem/>
4. Перелік сайтів Японських ВНЗ. Режим доступу: <http://www.nihongo.aikidoka.ru/434-japanese.html>
5. Вікіпедія. Перелік сайтів Японських ВНЗ. Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_universities_in_Japan
6. Ніігатський університет фармації та прикладних наук про життя. Працевлаштування. Режим доступу: <http://www.nupals.ac.jp/career/pharmacy/after-ph.html>
7. Ніігатський університет фармації та прикладних наук про життя. Навчальний план. Режим доступу: <http://www.nupals.ac.jp/faculty/pharmacy/ph-aim2.html>
8. Watanabe T., Ohtani Yu., Yamamoto T. et al. The case for a shift in pharmasists' activities and pharmacy education.-based on those in the English speaking western countries// Yakugaku Sasshi. – 2005.- V. 125, N3. – P. 283-292.

ВОЗНАЯ И.В.,

кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра терапевтической,
ортопедической и детской
стоматологии, Запорожский
государственный медицинский
университет, г. Запорожье

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА КАФЕДРАХ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Развитие высшего медицинского образования в настоящее время выдвигает новые требования к содержанию, методике и организации изложения как базовых, так и стоматологических дисциплин. В статье подчеркнута роль использования различных, современных форм и методов обучения.

Ключевые слова: учебный процесс, методическое обеспечение, инновационные технологии.

Розвиток вищої медичної освіти на теперішній час висуває нові вимоги до змісту, методики та організації викладання як базових, так і стоматологічних дисциплін. У статті визначена роль використання різних сучасних форм та методів навчання.

Ключові слова: учбовий процес, методичне забезпечення, інноваційні технології.

The development of higher medical education now places new requirements on the content, methods and organization of the presentation of both basic and dental disciplines. The article underlined the role of the use of various modern forms and methods of teaching.

Key words: educational process, methodological support, innovative technologies.

Введение. Подготовка квалифицированных специалистов на современном этапе развития высшей школы требует внедрения в учебный процесс новых усовершенствованных форм обучения и контроля за знаниями, умениями и навыками студентов [1, 3, 5]. Развитие высшего медицинского образования невозможно представить без новой современной концепции, которая

выдвигает новые требования к содержанию, методике и организации учебного процесса, т.е. к его качеству [1, 2, 3].

Исследования ведущих педагогов, психологов показывают, что независимо от формы организации учебного процесса и изучаемого учебного предмета, любой дидактический процесс можно представить в виде трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, алгоритма функционирования или структуры познавательной деятельности обучающихся, алгоритма управления или структуры деятельности преподавателя [6, 7, 8]. Частью дидактического процесса, который имеет много разновидностей, определяемых всевозможными комбинациями различных алгоритмов, являются алгоритмы функционирования и управления. Алгоритм функционирования в деятельности обучающихся студентов – это их познавательная деятельность, представленная в виде системы познавательных учебных операций. Система последовательных операций по контролю и коррекции деятельности обучающихся – алгоритм управления в деятельности преподавателя [4, 9].

Управление процессом обучения требует от преподавателя умения проектировать и осуществлять учебный процесс с учетом закономерностей процесса усвоения, теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, определения целей обучения, планирования содержания обучения, умения выстраивать схемы ориентировочной основы действий при диагностике, лечении, профилактике стоматологических заболеваний. Это также умение преподавателя оценивать методологические разработки и модели обучения в соответствии с закономерностями процесса усвоения; умение обосновать каждый фрагмент структуры методических указаний и овладеть методикой эффективного использования их в учебном процессе. И, наконец, это создание учебных методических разработок в соответствии с требованиями управляемого усвоения новых знаний и умений на всех этапах учебной деятельности студентов [3, 4].

Основная часть. Главной мотивационной задачей, с точки зрения всего учебного процесса, является активный поиск эффективных форм и методов подготовки студентов к профессиональной деятельности с учетом их индивидуальных особенностей. Данная цель достигается при использовании обоснованных учебно- методических, психолого- педагогических и организационно- управленческих мероприятий, обеспечивающих индивидуальный подход к студентам и формирующих оптимальные результаты в усвоении знаний, выработке профессиональных умений и навыков.

Главным звеном дидактического цикла и одной из традиционных форм обучения в высшем учебном заведении является лекция. Преимущество лекции заключается в ее завершенности и целостности восприятия, в способности активизировать учебную и познавательную деятельность студентов,

вызывать профессиональный интерес к изучаемому материалу. Наиболее распространенными типами лекций является вводные, обзорные, тематические и заключительные.

Улучшить мотивацию изучения предмета, повысить интерес к научно-исследовательской работе студентов и обеспечить инновационный уровень преподавания, позволяет лекционный материал отличающийся глубиной содержания и информационной насыщенностью.

Размещение лекционного материала на ВЕБ сайте кафедры, для предварительного изучения лекционного материала студентами в сочетании с использованием мультимедийной аппаратуры, позволяющей предоставить студенческой аудитории большой спектр изображений (фотографии, схемы, текстовый материал, видеофильмы, рентгенограммы, рисунки), является одной из важных составляющих успеха лекции.

Достичь концентрации визуального внимания студентов на особо значимых моментах излагаемого материала лектором, позволяет сочетание устного лекционного материала с демонстрацией иллюстрированного материала.

В настоящее время использование мультимедийных технологий в лекционной аудитории позволяет существенно расширить объем и наглядность излагаемого материала, облегчает восприятие сложных аспектов, экономит время, избавляет лектора воспроизводить теорию на доске традиционным методом.

Проведение лекций основано на применение проблемного метода, на информирование студентов не только о конкретном, фактическом материале, но анализ связей между отдельными фактами и явлениями, что, в конечном счете, ведет к активизации познавательной деятельности слушателей и формированию у них научного мировоззрения и клинического мышления.

Особую роль в профессиональной подготовке врачей, в т.ч. стоматологов, играют практические занятия, в ходе которых на фантомах или моделях проводится детальное изучение основ стоматологии. Эти практические занятия проводятся сразу без участия больных. Изученный материал в обязательном порядке повторяется и закрепляется. С этой целью используются разнообразные формы и виды работ:

- работа в малых группах	- индивидуальная работа
- применение ролевых игр	- решение ситуационных задач
- решение проблемных вопросов	- вопросы и ответы
- дискуссии	- и др.

Критерием оценки усвоения знаний следует признать умение решать практические задания, требующие соединения знаний и умений. Решение ситуационных задач способствует выработке у студентов желание к приобретению новых знаний.

Используя богатый практический опыт сотрудников нашей кафедры, создана и постоянно обновляется база ситуационных задач для отработки способов диагностики, выбора оптимальной терапии в различных клинических ситуациях, которые помогут определить глубину знаний студента по различным темам и выработать навыки динамического врачебного мышления. Использование задач дает возможность контролировать глубину изучаемого материала и использовать в качестве канвы для устного собеседования на зачетных занятиях.

Развить у студента умение высказывать и обосновывать свою точку зрения, формировать исследовательский подход к усвоению учебного материала позволяет активная беседа преподавателя со студентами в дискуссионном и проблемном плане, что повышает коэффициент усвоения материала.

Для этого необходимы группы вопросов, упражнений, ситуационных задач, которые способствуют умению выделять основные, характерные признаки, сравнивать, обобщать процессы по определенным признакам, отличать реальные явления от нереальных.

Обучение студентов практической работе с профильными больными проводится только после проведения тестового контроля с последующим обсуждением сложных вопросов.

Использование в обучающем процессе интеграции дидактических принципов доступности и наглядности с целью улучшения качества учебного процесса на кафедре позволят студентам в процессе обучения получать и закреплять теоретические знания, осваивать практические навыки.

Важным условием полноценного обучения специальности стоматология является наглядность преподавания. Совершенствование мануальных навыков, глубокое освоение методов диагностики и лечения, разбор клинических случаев, обсуждение последовательности этапов лечения создают необходимые условия для практической деятельности студентов. С этой целью на кафедре оборудован фантомный класс, а клинические базы оснащены стоматологическими установками и современной аппаратурой.

Провести наиболее полную имитацию стоматологических заболеваний, освоить основные практические навыки позволяет использование фантомного класса. Следует отметить, что практические занятия на фантомах обеспечивают большие возможности для быстрого формирования практических умений и навыков, прочность усвоения, коллективный характер усвоения, позволяющих выявить типичные ошибки и ориентировать студентов на их устранение. В то же время обеспечивается оперативный контроль за усвоением, логическая последовательность, создается возможность работать в оптимальном темпе и осуществлять самоконтроль в учении.

Наличие на нашей кафедре современного фантомного класса, необходимой фото- и видеотехники позволяет повысить информативность и наглядность, сформировать и закрепить, полученные мануальные навыки использования новых методов диагностики, профилактики и лечения стоматологических заболеваний. Что позволяет каждому студенту освоить не только теоретическую, но и практическую часть предмета.

Учебные методы в медицинских вузах распределены на методы обучения и методы контроля. Важным звеном учебного процесса является контроль знаний и умений студентов (так называемая обратная связь между преподавателем и студентом). Качество обучения напрямую зависит от правильной организации контроля знаний, последующей групповой и индивидуальной их корректировки.

Разнообразие форм контроля знаний зависят от цели, содержания, методов, времени и места, позволяют провести определенные виды контроля предварительный, тематический, итоговый и выпускной. Что может быть достигнуто устным опросом, написанием контрольных работ, проведением зачетов, тестирования, экзаменов. Данные результатов социологического исследования свидетельствуют, что среди разных видов контроля достаточный уровень остающихся знаний обеспечивает устный метод их проверки, так указало 67% опрошенных. По мнению респондентов основными преимуществами устного вида контроля являются - формирование клинического мышления, умение обосновывать ответы, использование и демонстрация более обширных и глубоких знаний, развитие устной речи.

Сочетание тестирования и устных форм контроля не только повысит уровень знаний студентов, но и качественного оценивания этих знаний, что позволит выявить недочеты в знаниях и умениях студентов и провести их корректировку.

На современном этапе обучения на кафедрах используется новая форма контроля – тестирование, которая устраняет субъективизм или необъективность в оценивании. Тестирование может проходить устно или письменно проводиться как индивидуально, так с группой.

Различают тестовые задания по следующим параметрам: с однозначным и многозначным выбором ответа; тесты с ответами перекрестного выбора; тесты на дополнение пропущенных слов; тесты идентификации и др.

На наш взгляд тестовые задания должны быть разноуровневые по степени их сложности и должны обеспечивать проверку знаний на определенных уровнях:

- усвоения и воспроизведения знаний и умений;
- умения применять знания в стандартных ситуациях;
- умения применять знания в нестандартных ситуациях.

Разработке тестовых заданий необходимо уделять должное внимание, так как они выполняют диагностическую, обучающую, развивающую и воспитывающую функции.

Критериями оценки знаний обучающихся и оценки качества проводимого обучения являются результаты тестирования.

Выводы Таким образом, для повышения качества познавательной и практической деятельности студентов необходимо комплексное использование различных методов обучения, основанных на научном педагогическом подходе и четко ориентированных на конечный результат.

Применение в учебном процессе различных подходов преподавания способствует формированию у студентов функционального врачебного мышления и сохраняет адекватный интерес к освоению выбранной специальности.

Список использованных источников:

1. Врублевська С.В. Інноваційні процеси у системі освіти // Медична освіта.- 2007.- №1.- С.43-48.
2. Гримблат С.О., Сосин И.К. Проблемы оптимизации высшего образования (на модели менеджмента и психологии).- Харьков: Факт, 2004.- 720с.
3. Кокарь О.А., Дементьева О.В., Зідрашко Г.А. Впровадження ефективних форм, методів та сучасних технологій навчання на кафедрі стоматології // Український стоматологічний альманах.- 2011.-№ 3.- С. 22-23
4. Кокарь О.О., Возний О.В., Возна І.В. Роль мотивації навчання в підготовці лікарів-стоматологів // Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції, присвяченої 55-річчю Тернопільського державного медичного Університету ім. І.Я. Горбачевського. Тернопіль. – 2012 С. 526-527.
5. Медична освіта у світі та в Україні / Ю.П.Поляченко, В.Г.Передерій, О.П. Волосовець та ін.- К.:Книга плюс, 2005.- 383с.
6. Мілерян В. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник).- Київ: Хрещатик, 2004.- 80с.
7. Носаченко І.М. Інноваційні освітні технології // Проблеми освіти.- 2005.- С.7- 9.
8. Скорикова Л.А., Баженова Н.П., В.А.Волков и др. Организация преподавания пропедевтики стоматологических заболеваний // Современные проблемы науки и образования.-2006.- № 12.- С.95-96.
9. Тимофеев А.А. Тестирование как метод контроля знаний по специальности «Стоматология» // Современная стоматология.- 2008.- № 2.- С. 187- 190.

ГУРІНЧУК С.В.,

кандидат історичних наук,
доцент, Державний економіко-
технологічний університет транспорту,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНОГО ВНЗ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається проблема організації викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів немовних вищих навчальних закладів. Узагальнення власного практичного досвіду дає автору статті підстави аргументовано стверджувати, що на ефективність процесу формування іншомовної компетенції впливає ряд чинників, жоден із яких не можна ігнорувати. Автор переконливо доводить, що способи підвищення ефективності навчального процесу знаходяться у межах академічної та професійної сфери діяльності студентів, узгоджуються із цілями і змістом навчання студентів і забезпечують їм механізм виконання комунікативних завдань, пов'язаних із спеціалізацією.

Ключові слова: вища школа, англійська мова, висококваліфіковані професіонали, зміст навчальної дисципліни ІМПС, навчальний матеріал.

В статье рассматривается проблема организации преподавания иностранного языка для специальных целей для студентов неязыковых вузов. Обобщение собственного практического опыта дает автору статьи основания аргументировано утверждать, что на эффективность процесса формирования иноязычной компетенции влияет ряд факторов, ни один из которых нельзя игнорировать. Автор убедительно доказывает, что способы повышения эффективности учебного процесса находятся в пределах академической и профессиональной сферы деятельности студентов, согласуются с целями и содержанием обучения студентов и обеспечивают им механизм выполнения коммуникативных задач, связанных со специализацией.

Ключевые слова: высшая школа, английский язык, высококвалифицированные профессионалы, содержание учебной дисциплины ИЯСЦ, учебный материал.

The article considers the problem of organization the teaching process of foreign language for specific purposes for non-linguistic high schools students. Generalization of own practical experience gives the author grounds to prove reasonably that a number of factors affect the formation of foreign language competence, none of which should be ignored. The author convincingly proves that ways to improve educational process are within the academic and professional spheres of students' activity and are coordinated with the objectives and content of teaching FLSP and provide the students with a mechanism for implementing communication tasks associated with specialization.

Key words: high school, English language, highly skilled professionals, the content of the discipline "Foreign Language for Specific Purposes", educational material.

Вступ. Курс на входження системи вищої освіти України в світовий та європейський освітній простір вимагає застосування у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти сучасних педагогічних парадигм та дидактичних концепцій, спрямованих на підготовку висококваліфікованих професіоналів та розкриття їх творчого потенціалу. Одним із основних засобів формування особистості, опанування якого свідчить про рівень професіоналізму та культури майбутнього фахівця, є володіння кількома мовами. Виконуючи зростаюче соціальне замовлення на підготовку таких спеціалістів в умовах розширення міжнародних зв'язків, нормативні документи Міністерства освіти і науки України визначили предметом навчання майбутніх фахівців спеціальну галузеву лексику. Відтак головна мета навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах полягає у формуванні у студентів професійно-прагматичної комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, з дотриманням традицій і норм, утверджених у країні, мова якої вивчається. Особливість викладання «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)» полягає у необхідності забезпечення фахового контексту обраної спеціальності. Основним актуальним завданням зазначеної дисципліни є оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на

подальше спілкування у виробничих ситуаціях. Ступінь оволодіння студентами такими знаннями відображає, за термінами методики навчання іноземної мови, їхня соціокультурна компетенція.

Метою даної статті є спроба аналізу та узагальнення існуючого науково-педагогічного доробку та власного викладацького досвіду задля визначення особливостей організації ефективного навчального процесу щодо формування іншомовної компетенції у студентів немовних ВНЗ. Об'єктом нашого дослідження виступає змістове та операційне наповнення навчальної дисципліни ІМПС у немовних ВНЗ з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі. Предметом дослідження – визначення ефективних дидактичних умов реалізації освітньо-виховного потенціалу «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)» за умов обмеження змістового компонента жорсткими цільовими рамками професійно-орієнтованої детермінованості цієї навчальної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Загальновизнано, що культура є мірилом рівня розвитку людини, оскільки вона (культура) віддзеркалює не тільки обсяг засвоєних особистістю цінностей громадської діяльності впродовж усієї історії цивілізації, але й сам спосіб, яким людина залучається до таких цінностей [1]. Безперечними є твердження про те, що між мовою, культурою і мисленням існує діалектичний зв'язок і взаємний вплив, що їх неможливо розділити, і вони не можуть виконувати свої функції незалежно одне від одного. Можливості порівняльного аналізу лінгвістичних одиниць у різних мовах дійсно необмежені, тому що межі мовного знака, які концептуалізують одні й ті ж самі поняття, набувають різної форми та змісту у різних мовах світу [2]. Вивчення форм концептуалізації реалій життя має загальне розвиваюче, виховне та світоглядне значення, тому що сприяє появі більш чіткого розуміння поліаспектності різних концептів та й життєвих моделей взагалі. Опанування будь-якої іноземної мови виконує, крім комунікативної, ще й культуро-творчу функцію, оскільки вивчення «іншої» культури, розуміння її відмінностей від рідної, разом з вихованням поваги до обох культур сприяє формуванню міжкультурної комунікативної компетенції та толерантності, які визнані світовою спільнотою найкращим шляхом усунення «культурного шоку» [3].

Основні питання організації викладання іноземної мови та визначення основного змісту навчання студентів відображено у працях таких дослідників, як Т.О. Вдовіна, Н.Д. Гальський, Н.І. Газ, Г.А. Гринюк, Л.Ю. Купіш, Б.А. Лапідус, М.В. Ляховицький, О.С. Можасєва, Л.П. Смелякова, С.К. Фоломкіна та багатьох інших, що становить теоретичне підґрунтя для поставленого завдання. Ретроспективний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує необхідність пошуку ефективних шляхів організації цілісного педагогічного процесу (зокрема, і в межах окремих навчальних дисциплін) із метою формування

здатності до найбільш ефективної міжкультурної комунікації у студентів відповідно до сучасних суспільних вимог, які висувуються до особистості фахівця і рівня його фахової підготовки. Сьогодні вирішується проблема організації процесу навчання у вітчизняній вищій школі таким чином, щоб іноземна мова вивчалася ще і як феномен національної культури народу, як модель бачення світу цим народом та його сприйняття гуманістичних цінностей. Саме це, на думку багатьох науковців, сприятиме забезпеченню повноцінного міжкультурного спілкування і взаєморозуміння представників різних культур. Уведена у ВНЗ немовного профілю навчальна дисципліна «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», з одного боку, вимагає урахування культурно-професійних реалій, відображених у іноземній мові, і реалізації усього могутнього потенціалу іншомовних соціокультурних концептів. З іншого боку, обмежена кількість навчальних годин не просто актуалізує, а загострює проблему добору змісту професійно-прагматичного і соціокультурного компонентів ІМПС, обов'язкових для опанування.

Не можна не погодитися із твердженням Є. Пассова, що сучасний соціум вимагає переорієнтації освіти зі знаннієво-центричної на культуро-відповідну, яка зробить людину не тільки освіченою, але й культурною, духовною, навчити її не думкам, а мисленню, спрямує її діяльність не на оволодіння готовими знаннями та методами їхнього використання, а на креативність [4, с. 6]. Спираючись на цю думку Є.Пассова, висловимо переконання, що виділення соціокультурної проблематики в змісті навчальної дисципліни ІМПС є одним із найбільш ефективних шляхів реалізації завдання формування у суспільстві здатності до ефективної міжкультурної комунікації.

Сьогодні вже стало аксіоматичним, що одним із провідних принципів навчання міжкультурного спілкування є навчання нормам іншомовного спілкування у контексті діалогу культур. За таких умов характерним є ставлення однієї культури до іншої, як до рівної, рівноправно, цікавої, потрібної саме в її несхожості, в її унікальності.

Як свідчать наші дослідження, засвоєння знань про іншомовну культуру не проходять рівно. Нове розуміння світу, незвичні судження, настанови, ціннісні орієнтації, традиції часто не узгоджуються у свідомості студентів із тими, що були засвоєні у процесі їхньої первинної соціалізації. Конфлікт, що виникає між звичним й новим, часто вирішується відкиданням іншомовної культури. Подолати зазначені перешкоди для вирішення проблеми формування нового рівня сприйняття іншомовної культури допомагають аналіз й порівняння реалій іншомовної й рідної культур, які можна виокремити у самостійний чинник формування іншомовної соціокультурної компетенції.

Безумовно, одним із найбільш значущих чинників будь-якого дидактичного процесу є мотивація тих, хто навчається. Однак, незначна кількість тижневих

годин, відведених на опанування іноземної мови, ускладнює процес оволодіння мовним матеріалом фахового спрямування, усіма видами мовленнєвої діяльності та соціокультурною компетенцією. Тому діяльність викладачів спрямована на пошук ефективних форм мотивації студентів, особливих прийомів та засобів викладання великого обсягу матеріалу таким чином, щоб за обмежений період сформувані необхідні фахові знання певної термінологічної лексики та вміння користуватися ними в межах ситуацій своєї професійної діяльності. Провідну роль у навчальному процесі відіграють практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються із новою лексикою, опрацьовують автентичні тексти, навчаються використовувати здобуті знання на практиці.

Розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо [5]. Основними підходами до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням також залишається особистісно-орієнтований, діяльнісний і комунікативно-когнітивний, у центрі уваги котрих є особистість студента, урахування його особливостей, можливостей та здібностей. Вони реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, нових інформаційних мультимедійних технологій, принципів продуктивності навчання, автономії, орієнтації на мовленнєвий розвиток навчання у співробітництві та з широким використанням методу проєктів.

Слід зазначити, що основною із багатьох проблем у навчанні є різке зниження мотивації навчальної діяльності, що пояснює необхідний характер цілеспрямованих дій викладача, який спонукає до результативності. Наш викладацький досвід свідчить, що для того, щоб викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним із чинників навчального процесу є створення позитивної атмосфери «ситуації успіху» на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату. Тому студентам немовних вузів пропонують такий вид діяльності, як самостійні роботи [6]. На їхнє виконання відводиться певна кількість годин за Робочою навчальною програмою позаурочно. В основу завдань покладено принцип методу проєктів, головна ідея якого є спрямованість на переорієнтацію процесу навчання, а саме: на розвиток професійних якостей, самостійне оволодіння знаннями. Студенти вчать самостійно приймати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, співпрацювати в колективі. Теми для самостійної роботи обираються та зазначаються у програмі з оглядом на розділ, який вивчається на певному етапі. Контроль за діяльністю студентів здійснюється завдяки оцінюванню як процесу, так і результату. Більшою мірою використовують спосіб підсумкового контролю, до якого належать письмовий звіт самостійної роботи та розроблений студентами матеріал, підкріплений усіми відповідями.

Наступним, не менш важливим питанням, є питання пошуку та добору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Як зазначає Г.В. Барабанова, у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [7]. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюваннях студентів. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших паратекстуальних засобів сприяють кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фаховою інформацією [8]. Англomовні автентичні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання у відповідності до усталених мовних норм і стандартів [9]. Слід зазначити, що своєрідність мовних засобів при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних методичних прийомів для їх презентації та засвоєння. Так, у процесі семантизації лексичних одиниць повинні розкриватися як їх лексичні поняття, так і лексичний фон. З урахуванням цього, оптимальним способом семантизації вважається коментар. Враховуючи зазначене вище, для визначення кількості лексичних одиниць, необхідність для складання словника – мінімуму іноземної професійної лексики, ми виходили з міркування Ю.О. Жлуктенка про те, що навчати студентів фахової лексики можна лише в межах певної відібраної тематики, яка найближче до основних питань профілюючої дисципліни напряду підготовки [10]. Мінімізація кількості відібраних лексичних одиниць вважається ученим запорукою успіху в навчанні іноземної мови, оскільки чим менше обсяг матеріалу, тим більше шансів добитися ефективного його засвоєння. Іншими словами, для результативного навчання студентів необхідна мінімально достатня кількість нової іншомовної лексики, яка б відповідала їхнім потребам та забезпечувала досягнення комунікативної достатності для повноцінного мовленнєвого спілкування в обмеженому колі типових комунікативних ситуацій майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, ми розглянули проблему особливостей організації викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів немовних вищих навчальних закладах і дійшли висновку, що на ефективність процесу формування іншомовної компетенції впливають ряд чинників, жоден із яких не можна ігнорувати. Зазначені чинники ще раз переконують у необ-

хідності реструктурування процесу навчання іноземної мови, з виділенням більш значної долі навчального часу навчанню культури країни, мова якої вивчається. Способи підвищення ефективності навчального процесу знаходяться у межах академічної та професійної сфери діяльності студентів, узгоджуються із цілями і змістом навчання студентів і забезпечують їм механізм виконання комунікативних завдань, пов'язаних із спеціалізацією.

Список використаних джерел:

1. World Declaration and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education [Electronic resource]. – [S. l.], 1996. – Mode of access : www.unesco.org. – Title from screen.
2. Language – a Key Competence for Europe [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ccfs.se/source.php/67514/ProgramIcCKKonf.pdf>. – Title from screen.
3. Les jeunes Européens en 1999, Commission of the European Communities [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ccfs.se/source.php/87544/ProgramIcCKKonf.pdf>. – Title from screen.
4. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя : философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Інозем. мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
5. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Інозем. мови. – 2002. – № 2. – С. 23–24.
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 120 с. – Текст укр. і англ. мовами.
7. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія / Г. В. Барабанова. – К. : ІНКОС, 2005. – С. 101.
8. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Гринюк Г., Семенчук Ю. // Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. – К.: Інозем. мови. –2007. – № 82. – 30 с.
9. Босова Л. М. Социо-лингводидактические аспекты формирования межкультурной компетенции / Л. М. Босова [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.aomai.ab.ru/Books/Files/2000-04/39/pap39.html>. – Title from screen.
10. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1971. – 31 с.

ДОВГОДЬКО Т.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра філологічних та
природничих дисциплін,
факультет по роботі з іноземними
студентами,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В АВІАЦІЙНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті представлено розроблену у результаті багаторічних досліджень та експериментально перевірену структурно-функціональну модель, яка реалізується у процесі пропедевтичної загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті. Описано основні структурні компоненти означеної моделі.

Ключові слова: іноземні студенти, пропедевтична загальнонаукова підготовка, структурно-функціональна модель, підготовчий факультет.

В статье представлена разработанная в результате многолетних исследований и экспериментально проверенная структурно-функциональная модель, которая реализуется в процессе пропедевтической общенаучной подготовки иностранных студентов к обучению в авиационном университете. Описаны основные структурные компоненты этой модели.

Ключевые слова: иностранные студенты, пропедевтическая общенаучная подготовка, структурно-функциональная модель, подготовительный факультет.

The article under consideration depicts structural-functional model, which was developed as a result of multiple investigations and tested experimentally. The sampler is implemented in the process of propaedeutic general scientific foreign students' preparation for studies at the aviation university. The fundamental structural components of this model have been outlined.

Key words: foreign students, propaedeutic general scientific training, the structural and functional model, preparatory faculty.

Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інтернаціоналізації освіти і збільшенням кількості студентів, які навчаються за кордоном. Зазначимо, що на світовому ринку надання освітніх послуг українські університети можуть скласти гідну конкуренцію країнам-лідерам у цій сфері, оскільки мають значний досвід з підготовки іноземних студентів у вітчизняних ВНЗ. Останнє десятиліття характеризується збільшенням кількості іноземних громадян, які прагнуть здобути вищу освіту в університетах України. Найбільш привабливими для них є медичні та інженерні, зокрема авіаційні, спеціальності.

Процес навчання авіафахівців для зарубіжних країн є досить тривалим, складним та багатоетапним. При цьому перехід на подальшу сходинку навчання можливий лише за умов успішності завершення попереднього етапу. Враховуючи те, що практично всі іноземні громадяни, які прибувають для отримання освіти, не володіють мовою (українською, російською), суттєво відрізняються за рівнем базової загальнонаукової підготовки, то першим етапом у здобутті вищої професійної, зокрема авіаційної, освіти є пропедевтичне навчання, яке здійснюється на підготовчих факультетах (ПФ) університетів. Основною метою пропедевтичної підготовки є формування готовності іноземних студентів (ІС) до навчання нерідною мовою у ВНЗ України.

Проблемам пропедевтичного навчання іноземних студентів просвячено чимало наукових досліджень вчених-педагогів, як українських (С.Альохіна, Н.Булгакова, В.Груцян, Л.Рибаченко, Т.Шмоніна та ін.), так і російських (М.Іванова, Л.Куришева, І.Родіонова, О.Суригін та ін.). Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок, що найбільш активно досліджуються проблеми їх навчання російської та української мовам. Водночас особливості та проблеми пропедевтичної загальнонаукової підготовки іноземних студентів, формування на її основі готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів, зокрема майбутніх авіаційних фахівців, виявились недостатньо дослідженими. Сучасні вимоги до готовності ІС вивчати природничі і технічні дисципліни в авіаційному університеті потребують удосконалення системи загальнонаукової підготовки іноземних студентів на ПФ, що передбачає розробку і впровадження моделі пропедевтичної загальнонаукової підготовки ІС.

Мета статті – представити й описати структурно-функціональну модель пропедевтичної загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті, впровадження якої у навчальний процес сприятиме підвищенню рівня готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті.

Моделювання є загальнонауковим методом наукового пізнання, який широко використовується у педагогіці. Він об'єднує теоретичні та емпіричні

педагогічні дослідження, тобто дозволяє у процесі вивчення певного педагогічного об'єкта поєднувати побудову логічних та наукових конструкцій із експериментом. Моделювання у педагогіці представляє собою розробку моделі, яка подається у вигляді певної принципової схеми, що відображає реальний навчальний процес чи явище [3]. Загалом, модель – це система об'єктів чи знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригінала, вона є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту [2].

Модель у педагогічній науці (як і у інших галузях) можна створювати декількома способами:

- у результаті дедукції як окремий випадок;
- як узагальнення певної моделі у процесі індукції;
- як результат спостереження за явищем, його дослідження та осмислення (представлення предмета дослідження з метою його уточнення, пояснення та узагальнення результатів) [4].

Функціональність моделі забезпечується наявністю певних властивостей, а саме:

1) інгерентність (достатній рівень узгодженості моделі із освітнім середовищем, у якому вона буде функціонувати);

2) простота моделі (під час формалізації при моделюванні відбираються лише суттєві якості чи характеристики, водночас, менш важливі і несуттєві відкидаються);

3) адекватність (означає, що за допомогою моделі є можливість досягти поставленої мети педагогічної діяльності, а отже модель досить повна, точна, істинна).

Проаналізувавши існуючі різновиди моделей, ми обрали структурно-функціональну модель, основне призначення якої – розкриття зв'язків між структурними й функціональними характеристиками досліджуваного процесу. Саме така модель найбільш відповідає меті нашого дослідження. Розробка структурно-функціональної моделі загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті дозволила більш чітко й компактно представити у вигляді схеми результати проведеного дослідження й визначити пріоритети у процесі загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті. Цілісність моделі забезпечується єдністю структурних (мета, результат процесу) та функціональних (принципи, підходи, етапи, методи) компонентів [4]. Її практична цінність визначається адекватністю по відношенню до об'єкта, що вивчається і правильністю застосування основних принципів моделювання – наочністю та визначеністю [3]. Розроблена нами модель представлена на рис. 1. Вона представляє структуру і специфічні функції педагогічної діяльності у процесі

загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті.

Структурно-функціональна модель формування загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті має трикомпонентну структуру. Вона складається з трьох компонентів (блоків): цільового, процесуально-змістового і результативно-оцінювального.

У цільовому блоці визначено об'єкт дослідження (загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті) та мету пропедевтичної загальнонаукової підготовки – формування загальнонаукової і комунікативної готовності іноземних студентів до подальшого здобуття вищої авіаційної освіти в умовах адаптації до нового освітнього і соціокультурного середовища.

Процесуально-змістовий блок включає основні дидактичні принципи (класичні: науковості і систематичності, наочності, усвідомленості і активної стійкості засвоєння знань вмінь та навичок; специфічні: урахування рівня володіння мовою та базової загальнонаукової підготовки, урахування рівня адаптації та національно-культурних особливостей), підходи (системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, інтегративний) і організаційно-педагогічні умови, які сприяють підвищенню ефективності загальнонаукового навчання (інтегрування мовних і предметних знань з урахуванням регіонально-психологічних особливостей іноземних студентів та специфіки їх адаптації до нерідного соціокультурного й освітнього середовища; впровадження інноваційних технологій у навчальний процес з урахуванням поетапності оволодіння іноземними студентами загальнонауковими знаннями нерідною мовою; модернізація традиційних форм, методів та засобів навчання відповідно до специфіки суб'єктів навчання та етапів навчально-виховного процесу з різних регіонів світу).

У цьому блоці представлено умовний розподіл навчального року на три етапи: перший – початковий (19 тижнів), другий – основний (11 тижнів), третій – завершальний (7 тижнів). Для кожного етапу, визначено форми, засоби й методи навчання і враховано базовий рівень загальнонаукових знань та комунікативну спроможність іноземних студентів сприймати й відтворювати навчальний матеріал нерідною мовою, їх психоемоційний стан і особливості адаптації.

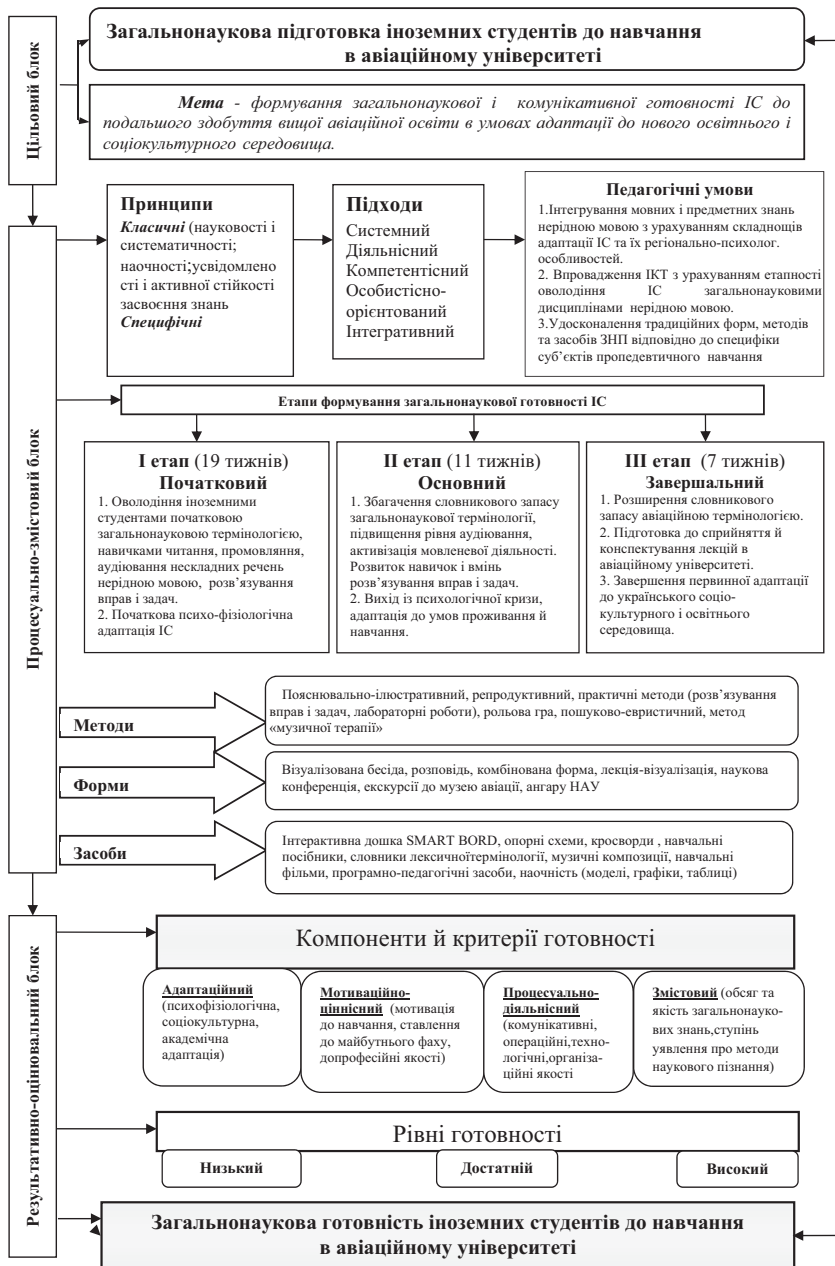
При виборі форм, методів і засобів загальнонаукового навчання першого етапу зверталась увага на те, що у більшості іноземних студентів спостерігається психологічна криза і цілковита неадаптованість до життя й навчання у нерідному середовищі. Для полегшення сприйняття й запам'ятовування великої кількості лексичної загальнонаукової інформації використовувались розроблені автором словники лексичного мінімуму, опорні схеми, навчальні

кросворди, навчальні посібники, наочні засоби (моделі, таблиці). Заняття проводились у формі візуалізованої бесіди чи розповіді (із використанням інтерактивної дошки), а для зняття напруги й тривожності застосовувалась метод «музична терапія» (метод Лозанова).

Другий етап (основний) характеризується (окрім розвитку у іноземних студентів навичок і вмінь розв'язування вправ і задач із загальнонаукових дисциплін) подальшим збагаченням їх словникового запасу загальнонаукової термінології. Для підвищення рівня аудіювання, активізації мовленнєвої діяльності іноземних студентів демонструвались навчальні фільми, застосовувались комп'ютерні навчально-контролюючі програми, а заняття проводились у комбінованій формі із застосуванням практичних методів (розв'язання задач) та рольової гри. З метою формування у іноземних студентів професійної мовної компетенції використовувались текстові задачі (особливо з фізики), у яких присутня первинна авіаційна термінологія. Такий методичний прийом допомагає формувати у іноземних студентів професійний лексичний запас, що дозволяє при подальшому навчанні в авіаційному університеті більш успішно прослуховувати лекції.

На третьому (завершальному) етапі використовувався метод проблемного викладення матеріалу, який сприяв формуванню професійного мислення іноземних студентів і вимагав від педагога відповідного відбору навчального матеріалу. Прийомами створення проблемної ситуації були одночасне пред'явлення суперечливих точок зору, фактів та зіткнення думок студентів. На даному етапі іноземним студентам прищеплювались навички до прослуховування лекцій, закріплювались навички аудіювання, вміння конспектувати. Завершальний етап навчання є вирішальним для іноземних студентів у виборі подальшої спеціальності. З метою професійної орієнтації проводилась наукова студентська конференція, присвячена Дню авіації й космонавтики. Органічною частиною навчального процесу були організація та проведення навчальних екскурсій до музею історії Національного авіаційного університету, музею авіації, до ангару НАУ, де розташовані різні моделі літаків, гелікоптерів, їх студенти могли побачити власними очима. Означені позааудиторні форми навчання не лише підвищували зацікавленість до вивчення загальнонаукових дисциплін, а й були професійно орієнтованими, позитивно впливаючи на емоційний стан іноземних студентів, і спонукали до підвищення мотивації навчання в авіаційному університеті.

У результативно-оцінювальному блоці розробленої моделі представлено результат педагогічного процесу – загальнонаукова готовність іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті. Відповідно визначено три рівні готовності (високий, достатній, низький) [2] та показники сформованості загальнонаукової готовності [1], основними компонентами якої є:



- адаптаційний, критерієм якого визначено психофізіологічну, соціо-культурну, академічну адаптацію;
- мотиваційно-ціннісний. Критерієм його є сформованість інтересу до навчання, прагнення до самодетермінації, до отримання авіаційної освіти; сформованість якостей особистості, що притаманні майбутньому авіа інженеру;
- змістовий, критерієм якого є обсяг та якість загальнонаукових знань та умінь, сформованість уявлення про методи наукового пізнання);
- процесуально-діяльнісний. Його критерій – сформованість операційних, комунікативних, організаційних якостей.

Усі зазначені блоки моделі утворюють цілісну, варіативну систему, а її успішне впровадження досягається наявністю і реалізацією визначених у дослідженні організаційно-педагогічних умов.

Ефективність запропонованої моделі перевірена експериментально. Для проведення формувального експерименту (2009 – 2013рр.) було обрано контингент іноземних студентів підготовчого відділення Національного авіаційного університету – 180 осіб експериментальної групи (ЕГ) і підготовчого факультету Київського національного університету ім. Тараса Шевченка – 120 осіб контрольної групи (КГ). Здійснено порівняння рівнів сформованості компонентів готовності (адаптаційний, мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-діяльнісний) іноземних студентів до подальшого навчання в університеті (рис. 2). Достовірність даних експерименту підтверджено за допомогою статистичного критерію Стюдента із рівнем значущості $p = 0,01$. Аналіз отриманих результатів надає підстави зробити висновок про ефективність моделі, яка базується на визначених організаційно-педагогічних умовах загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті.



Рис.2 Рівні сформованості загальнонаукової готовності іноземних студентів в авіаційному університеті (%).

Висновок: створена структурно-функціональна модель складається із взаємопов'язаних структурних блоків і дозволяє забезпечити більш чітку уяву щодо цілеспрямованого процесу загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті. У разі необхідності підвищення ефективності загальнонаукової підготовки іноземних студентів існує можливість корегувати складові в залежності від особливостей суб'єктів навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Довгодько Т.І. Структура загальнонаукової готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті: компоненти, критерії, показники /Т.І. Довгодько// Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. універ. імені Григорія Сковороди» – Дод.1 до Вип.29, Том II: – Темат. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» . – К.: 2013. – С.338-344.
2. Довгодько Т.І. Опис рівнів загальнонаукової готовності іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті /Т.І. Довгодько// Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в європейському освітньому просторі: Міжнар. наук.-практ. конф.,13–14 травня 2014р. – Тернопіль. – 2014. – С.39-42.
3. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования /И.В. Непрокина// Теория и практика общественного развития: междунар.журнал.2013.URL:http://www.teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf (дата звернення: 30.01.15).
4. Томашевський В.М. Моделирование систем /В.М. Томашевський. – К.: Видавнича група BHV, 2005. – 352 с.

ДЯК Т.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Національний лісотехнічний
університет України,
м. Львів

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються актуальні проблеми якості освітнього процесу в контексті парадигми синергетики, яка надає перспективи нового підходу до розвитку «суспільства знань». Проаналізовано основні показники якості освіти, пов'язані з розвитком нової інформаційної цивілізації, а також синергетичну сутність педагогічних структур з метою її використання для розв'язання актуальних освітніх завдань.

Ключові слова: освіта, якість, синергетика, парадигма, креативність, самоосвіта, нелінійне мислення.

В статье рассматриваются актуальные проблемы качества образовательного процесса в контексте парадигмы синергетики, которая предоставляет перспективы нового подхода к развитию «общества знаний». Проанализированы основные показатели качества образования, связанные с развитием новой информационной цивилизации, а также синергетическая сущность педагогических структур с целью ее использования для решения актуальных образовательных задач.

Ключевые слова: образование, качество, синергетика, парадигма, креативность, самообразование, нелинейное мышление.

The actual problems of quality of educational process in the context of synergetic paradigm that provides prospects of a new approach to the development of "knowledge society" are studied in the paper. Some main problems of quality education that are currently connected to the development of a new informative civilization and also synergistic nature of educational institutions in order to use it for solving actual educational tasks.

Key words: education, quality, synergetics, paradigm, creativity, self-education, non-linear thinking.

Постановка проблеми та її актуальність.

В умовах інформаційного світу, новітніх технологій постає завдання осмислення подальшого розвитку освіти. Пошук нових напрямків розвитку педагогічної науки та практики, перебудова структурних елементів системи національної освіти є особливо актуальними в цих умовах. Освіта в оприявленні педагогіки є складною системою. В зв'язку з чим синергетика, яка сьогодні розробляється різними галузями наукового знання, з необхідністю стає її новою філософією. В такому контексті можна говорити про педагогічну синергетику як новий вимір навчально-освітнього процесу. Принципові зміни у системі вітчизняної педагогіки з метою підвищення якості освіти у світлі синергетичної парадигми є необхідними для формування професійної, гармонійно розвиненої особистості, адже сьогодення, трактоване як «техногенна цивілізація», потребує кваліфікованих, освічених фахівців, здатних забезпечувати потреби суспільства в економічному, інформаційно-технологічному, політичному, мовно-культурному аспектах та розв'язувати завдання національного розвитку. Усвідомлення значущості зазначених перетворень зумовлює необхідність переосмислення теоретико-методологічних принципів аналізу якості вищої освіти, науковий інтерес до яких має довготривалі та багатоманітні наукові традиції.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми.

Проблемам реформування і модернізації вищої освіти, а також критеріям її якості присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, серед них В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, Н. Гузій, О. Гура, І. Зязюн, М. Гриценко, В. Кремень, О. Ляшенко, В. Ніколаєвський, І. Павлова, Т. Хлебнікова та ін. На думку М. Гриценко, чинниками, які визначають якість університетської освіти, є сукупність взаємозалежних атрибутів академічного процесу у вищих навчальних закладах: педагогічні кадри; студент як суб'єкт освіти; наукові дослідження; навчальні програми; методичне забезпечення; аспекти свободи і відчуження під час організації навчального процесу [2, с. 8]. В. Ніколаєвський вважає, що серед ключових чинників забезпечення якості освіти є професійна підготовка викладачів, модернізована навчально-методична база, організація системи моніторингу викладання, стимулювання самостійної роботи студентів, сформованість знань студентів та умінь їх застосовувати у житті, упровадження інноваційних технологій у навчальному процесі, розширення міжнародного співробітництва з провідними зарубіжними ВНЗ [10].

Синергетична парадигма в сучасній освіті, науці та культурі перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Проблеми сучасного розвитку інституту освіти в контексті синергетичного підходу, на основі якого формується новий стиль мислення і знання, можливості і перспективи синергетичної парадигми у побудові моделей розвитку соціокультурних та освітніх процесів, місця в них

смислового буття людини розробляють В. Кремень, В. Ільїн, В. Буданов, К. Делокаров. Наукові розробки М. Громкової, О. Князевої, С. Курдюмова, А. Малкова приділили певну увагу інноваційним моделям освітньої діяльності, синергетичним принципам самоорганізації соціальних систем, методології синергетики у міждисциплінарних дослідженнях. В. Кремень та В. Ільїн трактують синергетику як атрибут креативної освіти, стверджують, що проблеми, які постають перед освітою, актуалізують можливість використання синергетичної моделі організації освітнього часу та простору. [7]. О. Князева та С. Курдюмов розглядають синергетику як інноваційний метод наукового дослідження та вважають, що найважливішими здібностями сучасної особистості є здатність до критичного мислення, а також креативність, які сприяють переорієнтації людини на нові виміри життя та забезпечують її подальший стійкий розвиток [5].

Здійснений аналіз засвідчує особливу актуальність проблем якості освіти в інформаційному суспільстві, і відповідно необхідність перегляду підходів до організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах з огляду на синергетичний аспект, які повинні сприяти не лише підвищенню якості вищої освіти, але й забезпечувати компетентісну парадигму підготовки освіченої людини, прагматичного мислячого фахівця.

Постановка завдання, цілі статті. З огляду на вказане вище, завдання дослідження вбачаємо у розкритті проблем визначення якості вищої освіти в інформаційному суспільстві з використанням синергетичного підходу у педагогічному процесі. Особливо важливим є завдання показати роль і значення синергетичної концепції педагогіки у покращенні якості вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

Під освітою нині розуміють набуття людиною певної кількості знань, які роблять із неї: а) компетентного споживача (зацікавлена економіка); б) законслухняного громадянина (зацікавлена держава); в) ефективного працівника (зацікавлений роботодавець). Проблема в тому, що це не є завданням освіти. Швидше це – перелік причин, через які освіта втрачає в якості. Водночас, практика показує, що таке ставлення до освіти лише гальмує розвиток суспільства. За даними соціологічних досліджень, половина опитаних громадян не вважають хорошу освіту головною умовою успішної кар'єри. Набагато важливішими чинниками визнають гроші, зовнішні дані, лідерські якості й уміння ризикувати. Тобто найвищою метою визнається все-таки кар'єра, а не набуття глибоких комплексних знань. Однією з причин такого бачення може бути недостатній рівень якості національної вищої освіти.

Для того, щоб всебічно та різноаспектно усвідомити проблему необхідно розглянути тлумачення терміну «якість освіти». Закон України «Про вищу

освіту» визначає, що «якість вищої освіти - рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [12, с. 1]. Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО якість визначається як сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби. В інтерпретації філософів і педагогів сучасності якість освіти визначається як «соціальна категорія, що визначає стан та результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам та очікуванням суспільства», «...співвідношення мети та результатів навчання, ступінь досягнення мети за умови, що мета поставлена операційно та спрогнозована в зоні потенційного розвитку учня» [6, с. 5]. Якість розглядається не тільки як «результат діяльності, а і як можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик. Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість» [6, с.1].

Нині важко відповісти однозначно, як саме слід вибудовувати систему освіти, яка б відповідала цим критеріям якості, в умовах нерівномірно розвинутого світу, відповідно, різного рівня життя людей. Сучасна соціокультурна реальність порушує перед нами коло питань, вирішення яких вимагає нового світорозуміння. Ми опинилися в періоді трансформації і зрушень. Специфіка цього періоду полягає в значному посиленні нового джерела розвитку. Його сутність – у нових технологіях виробництва і генеруванні знань, обробки інформації та символічної комунікації. Виникає нова антропосоціальна структура, обумовлена становленням нового способу розвитку людської цивілізації, яку по праву називають техногенною. Її характерні риси – самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення. Самоорганізаційні процеси розвитку суспільства сьогодення корелюють із становленням постнекласичної науки, в склад якої входять синергетика, інформатика, комплекс когнітивних наук з «мережевими» принципами відкритості, нерівноважності, самоорганізації, зворотнього зв'язку, що час від часу змінює їх ієрархію [7].

В якості головного елементу, який об'єднує різні наукові напрямки, виступає синергетика. Педагогічною синергетикою можна означити область педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної системи. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи перш за все їх з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [9, с. 189].

У процесі дослідження педагогічної синергетики можна виділити три найважливіших складових використання ідей синергетики в освіті: дидактич-

ні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання їх в моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем; залучення до управління учбово-виховним процесом. Зазначені складові свідчать про те, що процеси самоорганізації в освітній системі неминучі завжди. З одного боку, вони стихійно «посягають» на руйнування цілісності системи, а з другого — спонтанно «повідомляють» про появу нових джерел розвитку. Кількісна і якісна характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, в тому числі ресурсними, а також мірою впливу на систему ззовні.

В парадигмі синергетики педагогіці вдається поєднати ідею самоорганізації з ідеєю пізнання як нового діалогу між людиною і природою, істотно розширити сферу застосування явищ різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, соціальних тощо. Адже синергетика як теорія самоорганізації складних систем - це те спільне, яке є в поведінці складних систем — як природних, так і соціальних. Людина в цілому, або учень в процесі навчання взаємодіє з природним і соціальним простором, в якому проходить життя. Саме з ним вона взаємодіє, саме він обумовлює її потреби, норми, здібності, утворює середовище виховання, навчання, розвитку, тобто освітній простір. Прагнення його зрозуміти реалізується через оволодіння новою інформацією (змістом) і новими способами діяльності (методами). Сьогодні проблема пошуку місця синергетики в дослідженні проблем освіти ще більше актуалізувалася. Це пов'язано з тим, що в педагогічній літературі обговорюються різні педагогічні парадигми [7, с. 192-193].

Принципи синергетичного підходу поклали початок новій системно-синергетичній концепції педагогіки, вихідними положеннями якої є такі: сутність усіх педагогічних процесів і явищ становить системний синергетичний підхід; кожна педагогічна система розглядається і розуміється як синергетична цілісність; рушійними силами розвитку педагогічних систем і особистості є синергетизм цих систем і їх взаємодія як внутрішня, так і зовнішня; педагогічні системи мають забезпечити формування людини як особистості; особистість у педагогічному процесі розглядається як синергетична, соціальна система, що саморозвивається [7, с. 207].

Кожне з ключових понять синергетики – самоорганізація, нелінійність, хаос, порядок, біфуркація тощо знаходять творче застосування в освітньому процесі. Так, самоорганізація в контексті освіти означає самоосвіту. Зокрема для педагога це означає якомога менше повчати. Адже відомо – неможливо навчити, можна лише навчитися. Завдання полягає в тому, щоби навчити вчитися, а, отже, навчитися жити. Адже головне – не передача знання (всього передати неможливо), а оволодіння способами одержання знань, швидкої орієнтації в складних базових даних і розгалужених системах знання способами самоосвіти. Процес навчання як процес самоосвіти приводить до пере-

будови учня, який стає іншим, новим, стає особистістю. [7, с. 11]. Поступове перетворення учня з пасивного об'єкта навчального процесу в активного суб'єкта самоосвіти можливе за умови задіявання синергетичної концепції.

Безперечно, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки, адже самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості учня, педагогічного колективу, педагогічної системи в цілому. Самоорганізація витікає з об'єктивних передумов саморуху системи, що свідчать про її внутрішню активність, здатність до створення та ускладнення структури. Показником самоорганізації є впорядкування знання «окремого суб'єкта, як і макросуб'єкта — людського суспільства в цілому в словесно-понятійну мережу, котра є складною динамічною системою. Для окремого суб'єкта ця мережа, існуюча в свідомості, організовується під впливом об'єкт-суб'єктного навчання» [3, с. 389]. Останнє здобувається в процесі власної практичної діяльності, формуванні як наявного, так і явного знання, котре одержується в результаті аналізу власної діяльності.

Понятійна мережа окремого суб'єкта формується під впливом багатьох мікроподій, які проявляють себе на його особистому досвіді і когнітивних процесах (об'єкт-суб'єктне навчання), а також від впливом багатьох джерел — батьки, вчителі, оточення, література, преса тощо (суб'єкт-об'єктне навчання). Отже, можна говорити не про організацію словесно-понятійної мережі, а «про її самоорганізацію — колективний ефект, формування структури, оптимальної з точки зору взаємодії окремих елементів, діяльність яких не спрямована прямо на організацію мережі, а утворює цю організацію опосередковано як побічний продукт боротьби за існування різних форм» [3, с. 390]. Саме тому виникає необхідність на основі міждисциплінарного підходу використання синергетики у дослідженні процесів, що відбуваються в сучасній освіті.

Такі принципи синергетики, як гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, відкритість (незамкненість), нестійкість, динамічна ієрархічність, спостережуваність забезпечують нестандартний підхід до навчання, повноту й високу якість предметних знань, професійне становлення та професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з урахуванням їх міждисциплінарних зв'язків. Реалізація синергетичного підходу в діяльності викладача виявляється у відновленні змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, управління, самоврядування тощо [8, с. 273].

Синергетична педагогіка посередництвом інноваційних засобів комп'ютерного середовища оптимізує комунікацію та розробку інформаційного продукту. Така педагогіка користується новітніми методами обробки інформації для реалізації навчання. Вчитель у навчальному середовищі може бути

представлений як фізично, так і віртуально. Віртуальний метод навчання може сприяти розвитку нового напрямку науки та практики – розробці та створенню мультимедійних інтелектуальних навчальних середовищ. Сучасна педагогіка повинна містити як організацію праці колективу відповідно до принципів синергії, що базується на використанні комп'ютерних мережевих технологій, так і обробку інформації, що базується на інтелектуальних технологіях. Такий підхід забезпечить високий рівень інтелектуальної культури, можливість залучення комп'ютера у процес роботи з текстовим матеріалом [7, с. 170].

Важливе значення в освітньо-виховному процесі має синергетичний принцип нелінійності. Завдання нелінійної динаміки в синергетиці полягає в знаходженні і детальному дослідженні тих моделей, які виходять з найбільш типових уявлень про властивості окремих елементів, що складають систему, і законах взаємодії між ними. Оскільки головною властивістю середовищ, які вивчаються, є протікаючі в них процеси самоорганізації, то синергетику можна також розглядати в якості теорії самоорганізації освіти як системи. Як відомо, синергетика виходить із принципу еволюції навколишнього світу за нелінійними законами. У широкому значенні ця ідея може бути виражена в багатоваріантності або альтернативності вибору. У системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єкту шанс індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору і ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного та самостійного шляху. Конкретніше такий вибір полягає в можливості визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, обирати тип учбових закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми та методи вчення, індивідуальні засоби і методи, творчі завдання тощо [4].

В умовах сучасних соціокультурних змін нелінійне мислення постає одним із головних завдань системи освіти. В якості конкретизації науковці виділяють комплекс здібностей, що відповідають характеристикам нелінійного мислення: творча уява, проектна свідомість, рефлексія, спектр здібностей до навчання, перенавчання, самоосвіта, креативність (пізнавальна, організаційна), спектр комунікативних здібностей (розуміння, компромісність, діалогічність); здатність до духовної навігації (спостереження за собою, осмислення свого життя, його змісту і сенсу, прагнення реалізувати намічений сценарій життя, осмислення свого життєвого досвіду, самопізнання) [11, с. 217]. Нелінійне мислення є основою творчості, адже уся творча діяльність суб'єкта позбавлена строгої впорядкованості думок і дій, вона пронизана багатьма випадковостями, багатозначними переплетіннями невизначеностей, різноманітними шляхами пізнання істини. На думку М. Бердяєва, творчість невідділь-

на від свободи, адже «лише вільний творить. З необхідності народжується тільки еволюція, творчість народжується зі свободи» [1, с. 368]. Тому творчість здійснюється самоорганізованими, самодостатніми, самокерованими соціальними субектами і завжди є вільною, незапланованою, народжується з хаосу. Нелінійне мислення виходить з того, що хаос є конструктивним механізмом самоорганізованих складних систем, де альтернативність, плюралізм, поліваріантність тощо відіграють важливу роль у творчому мисленні.

Залучення учнів до начал наукової діяльності, яка нездійсненна без оволодіння матеріалом, що виходить за рамки програми, є одним із ключових завдань синергетичної парадигми в освітній діяльності. Характерними ознаками синергетичної парадигми наукової роботи студентів є її відкритість та наявність флуктуацій. А значущість точок біфуркації полягає в тому, що лише в них можна несиловим, інформаційним способом, тобто якими завгодно слабкими діями вплинути на вибір поведінки системи [7, с. 54]. Такою точкою біфуркації вважаємо власне рішення студента долучитися до участі у певному науковому заході, наприклад, участь у науковій конференції. Учень повинен проявити творчість при теоретичному дослідженні, а це – нові відкриття, встановлення невідомих науці нових фактів, створення нової, цінної для людства інформації тощо. Застосування синергетичного підходу до наукової роботи забезпечить виникнення нових теоретичних основ розуміння суб'єктами навчального процесу розвитку системи наукової діяльності на засадах дослідницького підходу.

Але погоджуємось з думкою, що у ширшому розумінні, такими точками біфуркації можуть бути зміни: теми дослідження, наукового лідера, становища і діяльності науково-педагогічних працівників, соціальних чи політичних установок, суспільної думки, фінансово-економічного стану, інформаційного забезпечення, стимулювання, зв'язків з установами, підпорядкування ВНЗ тощо [7, с. 54].

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми.

Таким чином, політика переходу до інформаційного (постіндустріального) суспільства в Україні спонукає до проведення реформ у сфері науки і освіти. Здійснений аналіз доводить, що ідеї і погляди синергетики містять у собі великий потенціал, оволодіння яким сприятиме здатності впливати на еволюцію суспільства та його членів, обирати їм шляхи подальшого розвитку, а поняття «самоорганізація», «самовизначення», «самореалізація», «саморозвиток» наповнюються реальною сутністю і втілюються в життя. Усвідомлення факту синергетичної сутності педагогічних структур з метою використання його для розв'язання актуальних освітніх завдань є запорукою ефективності формування інноваційної педагогічної свідомості, нелінійного наукового мислення і глобального особистісного світобачення. Синергетичне освоєння проблем

педагогіки, якісної освіти зокрема, в сучасних умовах виступає важливою передумовою різноаспектного вирішення актуальних проблем педагогічної теорії і практики. Покращення якості освіти та професійної підготовки на засадах синергетики забезпечить не тільки конкурентоспроможність країни у сфері економіки, але й підготовку молоді до життя у світі сучасної зайнятості.

Проте слід зауважити, що подальший аналіз використання синергетики у дослідженні процесів, що відбуваються в сучасній освіті, дозволить розширити наукові підстави для модернізації та покращення якості вітчизняної освіти з перспективою нового підходу до розвитку «суспільства знань».

Список використаних джерел:

1. Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 608 с.
2. Гриценко М.В. Показники якості сучасної університетської освіти / М. Гриценко // Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу: Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України», 25 – 26 жовтня 2012 року. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2012. – № 3 (додаток 2). – Т. 2. – 128 с. – С. 5 – 8.
3. Делокаров К.Х. Синергетика и новая образовательная парадигма / К.Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
4. Дяк Т.П. Креативи синергетики в теорії та практиці педагогічної діяльності / Т. Дяк // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип.31, Том IX (51) . – К.: Гнозис, 2013. – 618 с. – С.45-53.
5. Князева Е.Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с.
6. Коротков Е. Концепція якості освіти [Електронний ресурс] / Е.Коротков. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/general/1342/>
7. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія // В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
8. Масич С. Ю. Синергетичний підхід до підготовки викладача вищого навчального закладу / С. Ю. Масич // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35. – С. 270-275.
9. Москалев И.Е. Самоорганизация сетевых структур научных коммуникаций / И.Е. Москалев // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 506-520.

10. Ніколаєвський В.М. Соціологічна освіта в Україні: критерії та освітні стратегії досягнення якості [Електронний ресурс] / В.М. Ніколаєвський. – Режим доступу: [http:// www. sociology. kharkov. ua/docs/chten01/nick.doc](http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten01/nick.doc).
11. Утюж І.Г. Парадигмальні засади освітнього простору: монографія / І.Г. Утюж. – Запоріжжя: «Просвіта», 2012. – 352 с.
12. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 1.07.2014 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/1556-18](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18)

ЕМЕЛЬЯНОВА Т.В.,

кандидат физико-математических
наук, доцент,
Харьковский национальный
автомобильно-дорожный
университет,
г. Харьков, Украина

ОБ ОДНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена вопросу повышения качества математической подготовки студентов-иностранцев в техническом университете. Предложена технология практического занятия по дисциплине «Теория вероятностей и случайные процессы», когда студенты-иностранцы организованы в мини группы. Среди дидактических принципов обучения выделены принципы наглядности, доступности и профессиональной направленности. Особое внимание уделено практическому сопровождению занятия. Автор определяет « типовые » и « профессионально направленные » задания.

Ключевые слова: компетентностный подход, языковой барьер, дидактические принципы, принцип наглядности, принцип доступности, средство коммуникации, мини группа, типовая задача, профессионально-ориентированная задача.

Стаття присвячена питанню підвищення якості математичної підготовки студентів-іноземців у технічному університеті. Запропонована технологія практичного заняття з дисципліни «Теорія ймовірностей та випадкові процеси», коли студенти-іноземці організовані в міні групи. Серед дидактичних принципів навчання виділені принципи наочності, доступності та професійної спрямованості. Особливу увагу приділено практичному супроводу заняття. Автор визначає « типові » і « професійно спрямовані » завдання.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовний бар'єр, дидактичні принципи, принцип наочності, принцип доступності, засіб комунікації, міні група, типова задача, професійно-

орієнтована задача.

The article is dedicated to the question of improvement of quality of mathematical education of foreign students in the technical University. The proposed technology of the practical lessons of discipline "Probability theory and random processes", when the students are organized into mini groups. Among the principles of didactic highlighted the principle principles of visibility, accessibility and professional orientation. Special attention is paid to practical tasks of the practical lessons. The author defines the "typical" and "professionally- oriented" task.

Key words: *competence approach to education, the language barrier, didactic principles, principle visualization, principle accessibility, means of communication, mini groups, typical task, professionally-oriented task.*

Одним из направлений инновационного развития Европейского образовательного пространства является повышение качества профессиональной подготовки, которую обеспечивают естественнонаучные, математические, творческие компетентности [1,с.58]. В образовательном пространстве новые пути и способы коммуникаций, развитие мобильности создают потенциальные возможности обучения в любой стране. В Украине подготовка иностранных специалистов рассматривается как одно из важнейших направлений развития отечественного образования.

Однако опыт обучения иностранных студентов выявил проблемы, которые отражают различия в школьных программах отдельных государств и, соответственно, в готовности их молодежи получать дальнейшее образование. Одной из задач преподавателей, работающих с группой иностранных студентов, является формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия, усвоение основных норм общения в интернациональном коллективе.

Трудности обучения, которые испытывают студенты зарубежных государств, требуют детального исследования дидактики и технологии обучения иностранных студентов. Опыт преподавания базовых математических дисциплин студентам-иностранцам в техническом вузе позволяет выдвинуть на первый план, как дидактический принцип наглядности, так и принцип доступности. Подход к наглядности в обучении математике, как опоре на чувственное восприятие, дает максимальный эффект в обучении студентов - иностранцев, плохо владеющих языком обучения. Отбор и структурирование учебного

материала, правильний вибор форми, средств и видов наглядного представления способны повысить зрительную наглядность и облегчить восприятие того или иного смыслового фрагмента [2, с.255].

Из-за разного уровня общеобразовательной подготовки студентов – иностранцев наряду с принципом наглядности направляющим принципом оказывается принцип доступности. Традиционно его связывают с тем, чтобы объем и содержание соответствовали имеющемуся запасу знаний, умений и навыков. Но важна и форма изложения. Учебный материал не должен сводиться к перечислению фактов и определений. Изложение должно быть понятным, но таким, чтобы в процессе изучения студенты приобретали новые качества или проявляли потенциальные, скрытые возможности. Такое обучение становится развивающим, формирующим творческие, до некоторых пор скрытые, «неосознанные», возможности.

Краткое изложение материала с расставленными акцентами дает основание создать информационные связи (этап формирования у студентов коммуникативной компетентности, необходимой и достаточной для изучения лекционного материала). Следующим этапом учебной деятельности является учебно-познавательная деятельность, цель которой состоит, в том числе, и в формировании базовой профессионально - ориентированной компетентности.

Несмотря на большие отличия в подготовке и величине психологического барьера, каждого студента можно вовлечь в учебную работу, выявить скрытый потенциал возможностей качественного обучения, приучить к самостоятельности, развить инициативу, повысить мотивацию к выбранной профессии. В работе [3, с.210] предложена модель практического занятия с организацией студентов в мини групп. «Из апробированных форм организации практического занятия наиболее «продвинутой» оказалась организационная форма, когда студенты группы организованы в мини группы по 2-3 человека. В каждую мини группу обязательно должен входить студент, понимающий язык обучения и обладающий лучшей подготовкой по сравнению со своими товарищами этой же мини группы. Несомненно, студенты мини группы должны иметь один и тот же родной язык».

В контексте этой модели рассмотрим реализацию и соотношение принципов наглядности и доступности обучения при изложении дисциплины «Теория вероятностей и случайные процессы» студентам – иностранцам в техническом университете (специальность «Автоматизация и компьютерные интегрированные технологии»). Дисциплина «Теория вероятностей и случайные процессы», являясь частью базовой математической подготовки, продолжает формировать базовую математическую компетентность студентов с некоторым уклоном в сторону профессиональной подготовки.

Для облегчения усвоения дисциплины иностранными студентами, к этому времени обладающими математической компетентностью в разной степени, была сделана попытка наглядного изложения курса. Подобное изложение материала с расставленными акцентами дает возможность создавать информационные связи (этап формирования у студентов элементов математической коммуникативной компетентности, необходимой для изучения курса «Теория вероятностей и случайные процессы»), которые необходимы студенту для организации своей речевой деятельности способами, соответствующими конкретной ситуации общения, адекватными по цели, содержанию, форме средствами.

Следующим этапом учебной деятельности является учебно-познавательная деятельность, задача которой состоит в формировании базовой профессионально - ориентированной математической компетентности. Начинается формирование профессиональной подготовки студентов, подготовки к выбранной профессии. С этой целью вводится профессионально-ориентированное сопровождение – математические задачи с элементами профессиональной направленности, близкие прикладным, техническим задачам.

Рассмотрим более подробно организационную модель практического занятия с міні групами [3, с.209]. На практическом занятии обсуждается лекционный материал, разъясняется решение типовых и профессионально-ориентированных задач данной темы. Лекционный материал практического занятия предлагается студентам в наглядном изложении: в виде краткого конспекта лекций с расставленными акцентами. После обсуждения студенты міні групп должны самостоятельно повторно разобрать предложенный в наглядном изложении лекционный материал. На этом этапе «лидеры групп» - студенты, достаточно подготовленные и владеющие языком обучения, разъясняют на родном языке непонятые формулировки и определения темы студентам своей міні группы. Такой прием, как повторное обсуждение, ведет к формированию устойчивых ассоциаций у студентов, слабо подготовленных и недостаточно владеющих языком обучения. Ассоциативное мышление способствует образованию определенных связей «родной язык – образ – язык обучения». Известно, что ассоциации, как один из основных механизмов памяти, развивают мышление и творческие способности, раскрывают потенциальные возможности. В результате повышается степень готовности студентов к пониманию изучаемого предмета, появляется возможность и желание участвовать в общении и обсуждении – выстраиваются информационные связи.

На этапе решения задач, практического применения полученной информации, на первый план выступает принцип доступности, как направляющий:

от «простого» к «сложному», от типовых к профессионально-ориентированным заданиям. К типовым заданиям дисциплины относим задачи, решение которых требует знания только основных фактов и определений темы. Для решения таких задач достаточно выбрать формулу, сформулировать свойство, выполнить определенное действие. Эти задачи необходимы для усвоения теоретического материала, его определений, правил вычисления изучаемых величин, функций, понимания их свойств.

Задачи профессионально-ориентированных заданий требуют от студентов более глубокого изучения темы с акцентом в область выбранной специальности. Для их решения недостаточно одной формулы, одного действия, знания одного свойства функции или величины.

Приведем пример таких заданий темы «Случайные процессы. Реализации случайного процесса. Законы распределения и функции распределения случайного процесса».

Типовое задание

Пример 1. Записать закон распределения $f(x_0, t_0)$ случайной величины $X(t_0=\pi)$ (сечения $X(t_0=\pi)$) процесса $X(t) = Vt$, ($t \in [0; \infty)$), где V – непрерывная случайная величина, равномерно распределенная на $[0;3]$.

Решение. Случайная величина $X(t_0=\pi)=V\pi$ равномерно распределена на $[0;3]$. Закон распределения $f(x_0, t_0)$ имеет вид

$$f(x_0, t_0=\pi) = \begin{cases} \frac{1}{3\pi}; & x_0 \in [0; 3\pi]; \\ 0; & x_0 \in (-\infty; 0) \cup (3\pi; +\infty). \end{cases}$$

Пример 2. Записать одномерный (мгновенный) закон распределения $f(x, t)$ случайного процесса $X(t) = Vt$, ($t \in [0; \infty)$), где V – непрерывная случайная величина, равномерно распределенная на $[0;3]$. Закон распределения $f(x_0, t_0)$ случайной величины $X(t_0)=Vt_0$, равномерно распределенной на $[0;3 t_0]$

$$f(x_0, t_0) = \begin{cases} \frac{1}{3t_0}; & x_0 \in [0; 3t_0]; \\ 0; & x_0 \in (-\infty; 0) \cup (3t_0; +\infty). \end{cases}$$

Решение. Закон распределения $f(x_0, t_0)$ случайной величины $X(t_0)$ определяет одномерный (мгновенный) закон распределения $f(x, t)$ случайного процесса $X(t)$

Типовая задача 1. Записать закон распределения $f(x_0, t_0)$ величины $X(t_0=\pi)$ случайного процесса $X(t) = Ve^{-t}$, ($t \in [0; \infty)$), где V – непрерывная случайная величина, равномерно распределенная на $[0;2]$.

Типовая задача 2. Записать одномерный закон распределения $f(x, t)$ случайного процесса $X(t) = Ve^{-t}$, ($t \in [0; \infty)$), где V – непрерывная случайная величина, равномерно распределенная на $[0;2]$.

Профессионально-ориентированное задание

Пример 1. На стендовых испытаниях ходовой части автомобиля помехи в электросетях приводят к разбалансировке ходовой части в виде возмущений случайного характера $X(t)=V \cdot e^{-t}$ ($0 < t$), где V – случайная величина непрерывного типа, равномерно распределенная на $[0;3]$. Найти: 1) закон распределения вероятности $f(x; t_0)$ случайного возмущения $X(t)$ в момент t_0 ; 2) функцию распределения $F(x, t_0)$ случайного возмущения $X(t)$ в момент t_0 .

Решение. 1) По условию случайное возмущение $X(t)$ в момент t_0 – случайная величина $X(t_0)= V \cdot e^{-t_0}$, равномерно распределенная на $[0;3e^{-t_0}]$. Закон распределения вероятности $f(x_0; t_0)$ случайного возмущения $X(t)$ в момент t_0 :

$$f(x_0; t_0) = \begin{cases} \frac{1}{3e^{-t_0}}, & x_0 \in [0; 3e^{-t_0}], \\ 0, & x_0 \notin [0; 3e^{-t_0}]. \end{cases}$$

2) Функция распределения вероятности $F(x_0, t_0)$ случайного возмущения $X(t_0)$ в момент t_0 , т.е. функция распределения случайной величины $X(t_0)= V \cdot e^{-t_0}$, равномерно распределенной на $[0; 3e^{-t_0}]$, записывается в виде:

$$F(x_0; t_0) = \begin{cases} \int_{-\infty}^{x_0} f(y; t_0) dy = \int_{-\infty}^{x_0} 0 dy = 0, & x_0 \in (-\infty; 0), \\ \int_{-\infty}^{x_0} f(y; t_0) dy = \int_0^{x_0} \frac{1}{3e^{-t_0}} dy = \frac{x_0}{3e^{-t_0}}, & x_0 \in [0; 3e^{-t_0}], \\ \int_{-\infty}^{x_0} f(y; t_0) dy = \int_0^{3e^{-t_0}} \frac{1}{3e^{-t_0}} dy = 1, & x_0 \in (3e^{-t_0}; +\infty). \end{cases}$$

Пример 2. На стендовых испытаниях ходовой части автомобиля помехи в электросетях приводят к динамическим возмущениям случайного характера $X(t)=V \cdot e^{-t}$ ($0 < t$), где V – случайная функция непрерывного типа, равномерно распределенная на $[0;3]$. Найти: 1) одномерный закон распределения

вероятности $f(x; t)$ случайных возмущений; 2) одномерную функцию распределения $F(x, t)$ случайных возмущений.

Решение. 1) Одномерный закон распределения вероятности $f(x; t)$ случайных возмущений $X(t)$ находят по закону распределения вероятности $f(x_0; t_0)$ случайного возмущения $X(t_0)$ в момент t_0 :

$$f(x_0, t_0) = \begin{cases} \frac{1}{3e^{-t_0}}, & x_0 \in [0; 3e^{-t_0}], \\ 0, & x_0 \notin [0; 3e^{-t_0}]. \end{cases}$$



$$f(x, t) = \begin{cases} \frac{1}{3e^{-t}}, & x \in [0; 3e^{-t}], \\ 0, & x \notin [0; 3e^{-t}]. \end{cases}$$

2) Одномерную функцию распределения $F(x, t)$ случайных возмущений $X(t)$ находят по функции распределения $F(x_0, t_0)$ случайного возмущения $X(t_0)$ в момент t_0

$$F(x_0; t_0) = \begin{cases} \int_{-\infty}^{x_0} f(y; t_0) dy = \int_{-\infty}^{x_0} 0 dy = 0, & x_0 \in (-\infty; 0), \\ \int_{-\infty}^{x_0} f(y; t_0) dy = \int_0^{x_0} \frac{1}{3e^{-t_0}} dy = \frac{x_0}{3e^{-t_0}}, & x_0 \in [0; 3e^{-t_0}], \\ \int_{-\infty}^{x_0} f(y; t_0) dy = \int_0^{3e^{-t_0}} \frac{1}{3e^{-t_0}} dy = 1, & x_0 \in (3e^{-t_0}; +\infty). \end{cases}$$



$$F(x, t) = \begin{cases} \int_{-\infty}^x f(y; t) dy = \int_{-\infty}^x 0 dy = 0, & x \in (-\infty; 0), \\ \int_{-\infty}^x f(y; t) dy = \int_0^x \frac{1}{3e^{-t}} dy = \frac{x}{3e^{-t}}, & x \in [0; 3e^{-t}], \\ \int_{-\infty}^x f(y; t) dy = \int_0^{3e^{-t}} \frac{1}{3e^{-t}} dy = 1, & x \in (3e^{-t}; +\infty). \end{cases}$$

Професійно-орієнтована задача 1. На полігонних испытаннях підвески автомобіля, коли автомобіль рухається по нерівностям дороги,

в динамических нагрузках, действующих на подвеску, прослеживаются возмущения случайного характера $X(t)=V \cdot e^{-t}$ ($0 < t$), где V – непрерывная случайная величина, распределенная по нормальному закону $N(2;1)$ с математическим ожиданием $M(V)=2$ и дисперсией $D(V)=1$. Найти: 1) закон распределения вероятности $f(x_0; t_0)$ случайных возмущений $X(t_0)$ в момент времени t_0 ; 2) одномерный закон распределения вероятности $f(x; t)$ случайных возмущений $X(t)$.

Профессионально-ориентированная задача 2. При проверке качества сборки автомобиль подвергают испытаниям виде нерегулярных нагрузок случайного характера $X(t)=V \cdot e^{-t}$ ($0 < t$), где V – случайная функция непрерывного типа, равномерно распределенная на $[0;2]$. Найти одномерный закон распределения вероятности $f(x;t)$ случайных нагрузок $X(t)$ на автомобиль.

Тема «Случайные процессы» является одной из сложнейших тем дисциплины. Ее изучение необходимо для дальнейшего профессионального обучения. Организация практического занятия с разделением на міні группы приводит к активизации восприятия учебного материала студентами с общеобразовательной подготовкой разного уровня. Оптимальное сочетание принципов наглядности, доступности и профессиональной направленности не только способствует повышению качества обучения, но и закладывает фундамент для дальнейшего профессионального развития в выбранной профессии.

Список использованных источников:

1. Курдюмова И.М. Реализация инновационной стратегии Европейского Союза в сфере образования / И.М. Курдюмова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 58 – 67.
2. Емельянова Т.В. О примере реализации принципа наглядности в курсе теории вероятности и случайные процессы / Т.В.Емельянова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 36. наук. пр. – 2013. – Випуск 36. – С. 253 – 259.
3. Емельянова Т.В. О некоторых психолого-практических аспектах математической подготовки иностранных студентов в техническом университете / Т.В.Емельянова // Проблеми модернізації змісту і організації освіти на засадах компетентнісного підходу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Х.: ХНАДУ, 2014. – 384 с. – С. 207 – 211.

КІСІЛЬ М.В.,

кандидат філософських наук,
доцент, кафедра
державного управління та місцевого
самоврядування,
Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядається проблема забезпечення якості дистанційної вищої освіти. Проаналізовано, яким чином дана проблема відображена в Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Розглянуто десять аспектів дистанційної освіти, які можна використати як критерії для оцінки і забезпечення якості.

Ключові слова: дистанційна освіта, забезпечення якості, електронне навчання.

Рассматривается проблема обеспечения качества дистанционного высшего образования. Проанализировано, каким образом данная проблема отражена в Стандартах и рекомендациях по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG). Рассмотрены десять аспектов дистанционного образования, которые можно использовать в качестве критериев для оценки и обеспечения качества.

Ключевые слова: дистанционное образование, обеспечение качества, электронное обучение.

The problem of quality assurance in distance education is studied. The research is provided on how the problem is reflected in the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Analyzed are ten aspects of distance education, which can be used as criteria for evaluation and quality assurance.

Key words: distance education, quality assurance, e-learning

Постановка проблеми. Наукові дискусії з проблеми забезпечення якості дистанційної освіти є достатньо новими. З часу заснування перших відкритих університетів – Університету Південної Африки (1946), Відкритого університету (Велика Британія, 1969) – і в період 1970-1990 основну увагу було приділено розширенню доступу до вищої освіти, а не забезпеченню її якості. Це призвело до занепокоєння з приводу того, що дистанційні форми освіти, можливо, програють більш традиційним. З 1990-х до початку 2000-х років ми спостерігали серйозні зміни, що сталися завдяки вибуховому поширенню цифрового контенту та розростанню мережі Інтернет, що призвело до появи нових дистанційних способів надавання освіти, які ми тепер переважно позначаємо терміном «електронне навчання» (e-learning).

Професор Карл Рашке (США) у своїй книзі «Цифрова революція і прихід постмодерного університету» [5] наводить низку цікавих аргументів щодо можливої зміни традиційних університетів у «гіперуніверситети». Якщо раніше, у добу модернізму, університети стояли на сторожі знань, то тепер видається неможливим просто «сторожувати» те, що немає постійних форм і меж – знання стало занадто мінливим. Постмодерний університет характеризується новим простором знань, який формується інформацією та комунікативними технологіями, і немає ні початку, ні кінця. З поширенням і все глибшим проникненням інтернету в усі сфери життєдіяльності суспільства поняття «знати» набуває нового значення. Кожен, хто має доступ до всесвітньої мережі, може бути частиною простору знань і спільнот, що сформовані онлайн. Відбувається зміна акценту від дипломів, ступенів і курсів до акредитації набутих на робочому місці знань та екзаменів з компетенцій. Усе більше науковців погоджується з тим, що настає час, коли будь-хто зможе навчатись самостійно онлайн, складати іспити, подавати роботу на отримання акредитації. Стримати ці процеси не під силу жодній країні з відкритим доступом до інтернету.

Сучасна вища освіта – це складна система, що інтегрує різноманітні підходи до навчання, у ній усе тісніше переплітаються традиційні та інноваційні методи й форми взаємодії суб'єктів навчального процесу. Дистанційне навчання та використання цифрового контенту – це не окрема галузь освіти, а ще одна грань її суті, що потребує вивчення й пошуку нових потенційних можливостей розвитку.

Актуальність дослідження визначається необхідністю подальшого поширення та удосконалення дистанційної вищої освіти в Україні, *осмислення особливостей у підходах до забезпечення якості останньої.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню та розв'язанню проблем забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) присвячені роботи багатьох вітчизняних науковців, зокрема, таких, як В.П. Андрущенко, М.В.

Артамонова, І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, В.Г. Вікторов, Т.Б. Волобуєва, В.В. Гапон, Є.А. Горбунов, Г.А. Дмитренко, С.В. Заєць, М.М. Карпенко, О.М. Касьянова, К.В. Корсак, В.Г. Кремень, М.В. Ларіонова, С.М. Лаптев, К.М. Левківський, В.І. Луговий, В.С. Лутай, Т.О. Лукіна, І.П. Маноха, Л.М. Мицик, С.М. Ніколасенко, В.О. Огнев'юк, К.В. Павленко, Р.М. Постоловський, М.Ф. Степко, Г.І. Хімічева, Є.М. Хриков, С.О. Шевченко, В. Шинкарук, О.О. Якименко.

За кордоном ЗЯВО є предметом дослідження значної кількості науковців, серед яких Філіп Альтбах (США), Рональд Барнет (Велика Британія), Роберт Бреннан (США), Рут Вільямс (Нова Зеландія), Дон Вестергейден (Німеччина), Діана Грін (Велика Британія), Л.О. Громова (Росія), Майкл Джекобсон (Австралія), В.О. Качалов (Росія), Ян Магрідж (США), Джеймс Макнамара (США), Кшиштоф Павловський (Польща), Едвард Салліс (Велика Британія), Пітер Скотт (Велика Британія), О.І. Субетто (Росія), Бйорн Стенсакер (Норвегія), В.В. Тимченко (Росія), Лі Харві (Велика Британія), Н.В. Щипачова (Росія) і б.ін

Мета статті полягає в з'ясуванні необхідності особливих підходів та окресленні у зв'язку з цим кола проблем, які виникають у сфері забезпечення якості вищої освіти *дистанційної форми* (тобто з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі).

Виклад основного матеріалу. Найперша проблема, що виникає під час дослідження означеного питання, – термінологічна. Вона пов'язана з тим, що сучасне трактування поняття «дистанційна освіта» (distance learning) достатньо розмите й багатоаспектне, воно перебуває в нерозривній єдності з такими поняттями, як «електронне навчання» (e-Learning) та «онлайн навчання» (online learning).

Дистанційне навчання – це не винахід сьогодення. Воно пройшло вже майже двохсотлітню історію, яка починалась із використання звичайної кореспонденції через поштову службу, а сьогодні представлена найрізноманітнішими засобами Інтернету. І якщо про *навчання онлайн* можна сказати, що воно з'явилося у 1980-х роках, то про початок застосування *електронного навчання* стверджувати напевно не видається можливим.

«Під дистанційним (електронним) навчанням мається на увазі навчальний процес, в якому використовуються інтерактивні електронні засоби доставки інформації, включаючи компакт-диски, мережі, спеціалізовані комп'ютерні програми, Інтернет-технології, електронні бібліотеки, сховища та бази даних, а також проведення спільних досліджень і проектів у віртуаль-

ному просторі», - пишуть автори підручника «Педагогіка вищої школи» [2, с.202]. Отже, у цій статті ми розумітимемо під дистанційним навчанням (освітою) таку форму підготовки, що реалізується в умовах просторової віддаленості і синхронності (online learning) чи асинхронності (off-line) дій слухача та викладача, на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій та цифрового контенту (e-Learning).

Під якістю дистанційної освіти часто розуміють якість результатів навчання, яка забезпечується «шляхом використання комплексу електронних засобів (зокрема, тестових систем, побудованих на принципах адаптивності) для оцінювання досягнень студента» [2, с.205]. Проте сучасне розуміння якості освіти значно ширше, у ньому «досягнення студента» – це лише одна зі складових.

Отже, другий ключовий термін, який вимагає чіткого означення, – це «забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО)» (англ. Quality Assurance in Higher Education).

Узагальнюючи цілу низку сучасних публікації науковців та практиків, пропонуємо наступне визначення. ЗЯВО – це система, засоби та механізми (розроблені й впроваджені на внутрішньому й зовнішньому рівнях) для забезпечення гарантії того, що якість середовища, процесів і результатів у вищому навчальному закладі відповідають стандартам, узгодженим державним, суспільним й особистим інтересам, постійно аналізуються і безперервно вдосконалюються [див. 3].

Згідно з новим Законом України «Про вищу освіту», прийнятим у липні 2014 року, вітчизняна система ЗЯВО включає в себе:

1) системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);

2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;

3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Як бачимо, національна система ЗЯВО у своїх підходах базується на

Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [4], [8], які сформульовані Європейською Асоціацією забезпечення якості (ENQA), що також складаються з трьох основних груп стандартів: внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ; зовнішнього ЗЯВО; забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Для досягнення мети нашого дослідження необхідно з'ясувати, в чому

полягає особливість підходів до забезпечення якості дистанційної вищої освіти у світлі положень, що викладені в Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), адже саме останні є актуальними для України, яка інтегрується в європейський освітній простір.

В ESG, що складається з більше тридцяти сторінок, дистанційна освіта згадується двічі. Перший раз – в контексті необхідності гарантувати ретельність у розробці навчальних програм, регулярність моніторингу і періодичність перегляду цих програм, щоб забезпечити тим самим їхню актуальність та попит на них. Передбачається, що забезпечення якості програм включатиме, серед іншого, і **особливі вимоги** до «різних форм навчання (наприклад, денної, вечірньої, заочної форм, дистанційного навчання, навчання за допомогою електронних ресурсів), а також до різних типів вищої освіти (наприклад, академічної, професійно-технічної, професійної)» [4, с. 15]. Отже, маємо чітко зафіксовану позицію про те, що ЗЯВО дистанційної форми потребує *особливих* підходів.

У другому згадуванні дистанційної освіти в ESG окреслено ще одну проблему, яка має пряме відношення до нашого дослідження: «У керівних положеннях, запропонованих ОЕСР-ЮНЕСКО, рекомендується, щоб агенції із зовнішнього забезпечення якості гарантували включення до сфери свого контролю закордонних і комерційних навчальних закладів/постачальників освітніх послуг, а також дистанційне навчання та нетрадиційні способи надання освіти. Однак на етапі складання рекомендацій визнається той факт, що включення зарубіжних постачальників освітніх послуг у коло відповідальності національних агенцій у більшості випадків потребує змін у національному законодавстві та адміністративних процедурах» [4, с. 26]. Тут, як бачимо, вказано на важливу проблему необхідності *включення до сфери свого контролю дистанційного навчання та нетрадиційних способів надання освіти*.

Загальний зміст Європейських стандартів і рекомендації (ESG) показує єдність таких двох підходів:

По-перше, вища освіта не може вважатись якісною, якщо вона не використовує інноваційних методів і форм, серед яких і дистанційна (електронна) освіта. Звідси у контексті забезпечення якості постає необхідність визначити межі допустимого проникнення електронної освіти в традиційну. Чи можна дозволити повне нівелювання *живого* особистого контакту між викладачем і студентом? Як передбачити виникнення все нових і нових технологій, що можуть застосовуватись у навчанні та викладанні (штучний інтелект, електронні перекладачі, соціальні мережі, віртуальні середовища)? Що таке якісна освіта майбутнього: коли студент навчається чи коли він досліджує, шукає (йдеться, наприклад, про використання Google)?

По-друге, сама дистанційна освіта вимагає особливого підходу щодо гарантування її якості, вона не завжди піддається включенню до сфери контролю агентств із зовнішнього забезпечення якості.

У зв'язку з викладеним вище окреслимо коло проблем та потенційних можливостей, які вже тепер можуть потребувати як подальшого дослідження, так і законодавчого забезпечення [див. 7].

Базовий принцип ЗЯВО в ESG говорить про те, що провайдери вищої освіти несуть головну (первинну) відповідальність за якість освіти та її гарантування. Складність дотримання цього принципу очевидна, адже, наприклад, з появою масових відкритих онлайн курсів до навчання і викладання залучаються резиденти різних країн. Другими в списку відповідальних ідуть агентства з гарантування якості, що вимагає створення міжнародних організацій, які б проводили оцінку й акредитацію, попередньо сформулювавши загальноприйнятні вимоги до дистанційних навчальних курсів. Наукове обґрунтування та узгодження цих вимог може виявитись перманентним процесом, який йтиме лише навздогін технологічному розвитку і появі нових освітніх форм і методів.

Другий базовий принцип ЗЯВО передбачає зацікавленість суспільства в якості і стандартах у вищій освіті, яких би дотримувались і які б гарантувались. Тут - проблема у репрезентації суспільства і його вимог, адже дистанційна освіта сьогодні має переважно міжнародний характер і не може бути локалізована до окремої спільноти, яка б змогла висловлювати свої вимоги до неї.

Наступний принцип ЗЯВО вимагає постійного удосконалення якості навчальних програм для студентів та інших зацікавлених осіб. Електронне навчання може запропонувати чимало цікавих та корисних нових можливостей. Великі перспективи тут має академічна мобільність, віртуальний клас для здобуття іноземного диплому, спільні навчальні програми та багато іншого.

Принцип доступності вищої освіти для людей з особливими потребами також має великі перспективи для якнайкращої реалізації у дистанційному навчанні. Сьогодні наявні технології, які дають можливість надавати якісну освіту для людей з вадами зору та слуху, поєднувати навчання з фізичною та психологічною реабілітацією. Проблема оцінки якості такої освіти потребує дослідження, аналізу досвіду провідних інституцій задля формулювання загальноприйнятих положень з гарантування якості.

Дотримання принципу раціонального і ефективного структурування академічних програм видається непростим для вироблення загальних рекомендацій, адже дистанційні (електронні) навчальні програми можуть укладатись у найрізноманітніший спосіб. Оскільки навчальні технології стрімко

змінюються, стратегії забезпечення якості повинні бути дуже чутливими з цього приводу.

Шостий принцип – прозорість і використання зовнішньої експертизи у процесах забезпечення якості. Для всіх програм, у тому числі дистанційних, питання прозорості – це ключовий спосіб підвищення довіри. Практичний досвід показує, що ця сфера потребує особливої уваги через небажання багатьох провайдерів вищої освіти надавати інформацію про навчальні програми, їх структуру, методологію.

Сьомий принцип ЗЯВО в ESG передбачає, що повинні бути розроблені процеси підзвітності, через які вищі навчальні заклади можуть продемонструвати свою відповідальність, у тому числі за інвестиції державних і приватних коштів. Важливо, щоб працював зв'язок між тим, як ефективно і якісно функціонує дистанційне навчання і тим, які вимоги перед ним висувають інвестори та національні й міжнародні зацікавлені особи, представники громадськості.

Окрім загальної філософії забезпечення якості дистанційної вищої освіти, що виражена у принципах і рекомендаціях, існує також необхідність у виокремленні специфічних для електронного навчання аспектів, які можна вважати ключовими для оцінки й гарантування якості. Як правило, виділяють десять таких аспектів [6]:

1. Навчальний матеріал / контент. Кількість і доступність навчальних матеріалів є величезною. Дистанційне навчання відійшло від використання друкованих видань до інтерактивного мультимедійного середовища, яке стирає межі між контентом, віртуальним середовищем і викладанням з одного боку і навчанням та взаємодією – з другого. Паперові книги хоч і ще зрідка використовуються, проте контент цифрового світу значно різноманітніший. Важливо, що велика кількість доступних навчальних матеріалів виробляється такими організаціями, як ЮНЕСКО, Відкритий університет Великої Британії, Массачусетський технологічний інститут, що дозволяє значно заощаджувати кошти і бути впевненому у високій якості цього контенту. Дистанційні онлайн курси використовують також і відеолекції, які виробляються і транслюються університетами, окремими викладачами і навіть студентами через різноманітні інтернет програми, наприклад, YouTube.

Критеріями ЗЯВО для цього аспекту можуть бути (1) рекомендації з підбору і виготовлення цифрового матеріалу, включаючи педагогічні та технічні критерії; (2) внутрішня оцінка якості і подальше покращення

2. Структура / віртуальне середовище. Це найбільш динамічна і швидкозмінна риса дистанційного навчання, яка потребує систематичного удосконалення. Вибір віртуального середовища має базуватись на принципах педагогіки та з урахуванням технічних можливостей інституції. Звідси крите-

ріями ЗЯВО можна вважати (1) дотримання педагогічних норм добору віртуального середовища, (2) його надійність і стабільне функціонування, (3) відповідність із технічною інфраструктурою інституції, (4) внутрішня оцінка, модернізація й покращення.

3. Комунікація, співпраця та взаємодія. Цей аспект потребує більш системного планування й точного інформування щодо використання в кожній навчальній програмі зокрема. Критерії ЗЯВО включають (1) чітке означення стратегії комунікації, співпраці та взаємодії відповідно до навчально-методичних потреб, наявність технології і людських ресурсів, (2) імплементацію, (3) оцінку й покращення.

4. Оцінка знань студентів. Підібрані для оцінки знань форми і методи будуть визначати ставлення студентів до процесу навчання. Оцінка знань повинна заохочувати до креативності, критичного мислення і поглибленого знання предмета. Дистанційне навчання, завдяки своїй гнучкості щодо часу і місця перебування, дозволяє покращувати якість оцінювання. Водночас, гнучкість може спричиняти проблеми з безпекою та ідентифікацією особи. Необхідно забезпечити процедури, що дають можливість гарантувати доступність, ідентифікацію і виявлення навчального прогресу кожного студента зокрема. Критерії ЗЯВО такі: (1) стратегія чесного, гнучкого й методично правильного процесу оцінювання знань та умінь, (2) політика боротьби з плагіатом і випадками виконання завдань іншою особою, (3) імплементація, (4) оцінка й покращення.

5. Гнучкість й адаптивність. Сюди належить місце і час навчання, тривалість, темп, мови навчальних інструкцій і самого контенту, адаптація методів для людей з особливими потребами, кількість студентів у групі, індивідуальна робота. Збільшення гнучкості одного аспекту може призвести до погіршення іншого. Критерії ЗЯВО такі: (1) стратегія до збільшення рис гнучкості на основі навчально-методичних потреб та побажань чи вимог самих студентів, (2) імплементація, (3) оцінка й покращення.

6. Підтримка (студентів і викладачів). Мається на увазі не лише технічна підтримка. Часто важливішою є соціальна підтримка. Наприклад, викладачі потребують допомоги бібліотекарів і консультантів, керівників. Критерії ЗЯВО такі: (1) стратегія щодо підтримки студентів, включаючи технічну допомогу, адміністративну й соціальну при потребі, (2) стратегія щодо підтримки викладачів, включаючи технічну допомогу, адміністративну та інформаційну при потребі, (3) імплементація, (4) оцінка й покращення.

7. Кваліфікація і досвід персоналу. Береться до уваги досвід і кваліфікація не лише професорсько-викладацького складу, але й інших працівників, що працюють у системі надання дистанційної освіти. Критерії ЗЯВО такі: (1) стратегія щодо оцінки і підвищення компетентності персоналу, (2) імплементація, (3) оцінка й покращення.

тація, (3) оцінка й покращення.

8. Керівництво інституції та стратегія розвитку. Далекоглядна візія інституції повинна бути провідником поточної діяльності і вказувати на спільну для всіх стратегічну мету. Стратегію розвитку слід регулярно переглядати й удосконалювати. Проведення науково-дослідної роботи, забезпечення якості й розвитку на інституційному рівні породжує знання й досвід, що так необхідні для вдосконалення дистанційної освіти. Дуже важливими є внутрішня та міжнародна співпраця. Критерії ЗЯВО такі: (1) стратегічний план розвитку дистанційної освіти, науково-дослідна робота, забезпечення якості і т.ін., (2) імплементація, (3) оцінка й покращення, (4) зворотний зв'язок, моніторинг вітчизняних та закордонних трендів, стратегічний менеджмент.

9. Розподіл ресурсів. Відбувається перерозподіл від фізичних локацій до технічних інфраструктур, допоміжних організацій і розвитку персоналу. До уваги слід брати індивідуальне робоче навантаження, зміщення годин роботи. Спеціального фінансування потребує розробка інтерактивного контенту й онлайн лекцій. Критерії ЗЯВО такі: (1) стратегія перерозподілу існуючих ресурсів і генерування нових ресурсів на основі специфічних потреб дистанційної освіти, (2) стратегія і план щодо змін робочого навантаження й часу роботи, а також щодо прав власності й фінансових прав на віртуальні лекції та інший цифровий контент, (2) імплементація, (3) оцінка й покращення.

10. Холістичний і процесуальний аспекти. При запровадженні дистанційного навчання важливо дотримуватись холістичного підходу, тобто бачення всього процесу в цілісності. Десять аспектів дистанційної освіти – це частинки цілого, яке ефективно функціонує лише в гармонійній єдності. При зміні одного з аспектів необхідно передбачати і оцінювати зміну в інших аспектах. Критерії ЗЯВО такі: (1) функціонально-системний підхід до дистанційної освіти, який охоплює всі десять аспектів одночасно, (2) внутрішня оцінка й покращення, (3) використання холістичного підходу.

Висновки. Дистанційна освіта сьогодні – це постійно змінний калейдоскоп інноваційних можливостей для навчання і викладання. Дослідження питання забезпечення якості дистанційної вищої освіти виявляє низку проблем, пов'язаних зі специфічністю й різноманітністю цієї форми навчання, яка через швидке виникнення все нових і нових технологічних можливостей випереджає спроби науковців виробити загальноприйнятні норми оцінки цього явища. Часто доводиться працювати ніби навздогін. Проте на сьогодні вже розроблено чимало рекомендацій з оцінки і забезпечення якості дистанційної освіти. Останні потребують постійного перегляду і вдосконалення. Для України є корисним європейський досвід організації та забезпечення якості дистанційної освіти. Тому подальші дослідження у цьому напрямку є надзвичайно актуальними й необхідними.

Список використаних джерел:

1. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX - початок XXI ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2005. — 21с.
2. Андрущенко В.П. Педагогіка вищої школи / [авт.: В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, І.С.Волощук, О.В.Глузман, Н.В.Гузій, Н.М.Дем'яненко [та ін.]; за ред. В.Г.Кременя, В.П.Андрущенка, В.І.Лугового. — К.: Педагогічна думка, 2009. - 256 с.
3. Кісіль М.В. Визначення поняття забезпечення якості вищої освіти // Гілея : науковий вісник : збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. — К. : “Видавництво “Гілея”, 2014. — Вип. 90 (11). — С. 323-327.
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. — К.: Ленвіт, 2006. — 35 с.
5. Carl A. Raschke. The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University, London and New York: Routledge/Falmer, 2003
6. E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education [Електронний ресурс] // Swedish National Agency for Higher Education. — 2008. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.hsv.se/download/18.8f0e4c9119e2b4a60c800028057/0811R.pdf>.
7. Quality Assurance of E-learning [Електронний ресурс] // Helsinki, Finland. — 2010. — Режим доступу до ресурсу: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA_wr_14.pdf.
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс] // Helsinki, Finland. — 2009. — Режим доступу до ресурсу: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf.

КНЯЖЕВА І.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної
педагогіки, ДВНЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ФЕНОМЕНА «МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН»

У статті обґрунтовано відбір системного підходу як вихідної настанови наукового пошуку, схарактеризовано його основні принципи та їх застосування в дослідженні феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін» як системи, що характеризується цілісністю, має певну будову й особливості функціонування.

Ключові слова: система, системний підхід, методична культура, принципи, майбутні викладачі педагогічних дисциплін.

В статье обоснован выбор системного подхода в качестве исходной установки научного поиска, охарактеризованы его основные принципы и их применение в исследовании феномена «методическая культура будущих преподавателей педагогических дисциплин» как системы, характеризующейся целостностью, имеющей определенное строение и особенности функционирования.

Ключевые слова: система, системный подход, методическая культура, принципы, будущие преподаватели педагогических дисциплин.

In the article an author has grounded the choice of a system approach as an initial setting of scientific search, has described its basic principles and their application in research of the phenomenon «methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines» as a system, which can be characterised by integrity and having a certain structure and features of functioning.

Key words: system, system approach, methodical culture, principles, future teachers of pedagogical disciplines.

Постановка проблеми. Покращання якості вищої освіти, що є найважливішою умовою інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору, неможливе без поліпшення всіх складових професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, зокрема таких, що пов'язані з організацією і методичним забезпеченням процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Озброєння викладачів інструментами методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі виявляється в їхній методичній культурі як інтегративній характеристиці загальної і професійно-педагогічної культури.

Методичну культуру майбутнього викладача педагогічних дисциплін розуміємо як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культура як інтегративний компонент змісту освіти стала предметом досліджень В. І. Бондаря, Ф. Н. Гонаболіна, Дж. Картера, Н. В. Кузьміної, Л. М. Мітіної, О. Г. Мороза, К. У. Петтерсона, С. О. Сисоевої, В. О. Сластьоніна та інших учених. Освіта і культура, за метафоричним висловом В. Ф. Сидоренко [10], утворюють «велике дихання», під час якого ритмічно відбувається «вдих» і «видих». Під час «вдиху» освіта «втягує» у себе всю культуру, яка становить її зміст і предмет для творчого відтворення. У цю мить освіта стає особливою формою і образом культури. Коли ж відбувається «видих», культура відтворюється в людині, надаючи соціуму культурну форму і дієздатність. Архітектоніка освіти, яка є частиною культури, її будова, форма, спосіб дії, має бути подібною до логіки культури. Для того, щоб це «дихання» сталося, культура має увійти до освіти, визначивши не лише її структуру, а й логіку дій педагога, стратегію їх організації.

Досліджено оптимальні умови формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у контексті підготовки у виші (І. М. Артемьева), зокрема на першому ступені педагогічної освіти (А. П. Карачевцева), педагогічні умови формування інноваційної методичної культури вчителя початкових класів (Т. М. Бережна), специфіку формування методичної культури вчителів шкіл нечисленних народів Півночі (О. В. Ліпунова).

Розглянуто теоретико-методичні засади ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах магістратури у вищих навчальних закладах (Л. В. Артемова), підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності (Л. В. Козак), до конструювання змісту та технології підготовки студентів коледжів спеціальності «Дошкільна

освіта» (Н. О. Морєва); досліджено формування у майбутніх викладачів професійної самостійності (І. О. Лавринєць). Натомість методична культура викладачів педагогічних дисциплін у вищій школі, методологічні підходи щодо визначення сутності даного феномена, не були предметом окремого дослідження.

Мета написання статті: обґрунтувати відбір системного підходу як вихідної настанови наукового пошуку, схарактеризувати його основні принципи та розкрити перспективи їх застосування в дослідженні феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін» як системи, що характеризується цілісністю, має певну будову й особливості функціонування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, як діяльність, метою якої є отримання нових наукових знань, потребує чіткої організації, визначення тих орієнтирів, крізь призму яких буде здійснюватись інтерпретація здобутих результатів, пошук можливих шляхів і умов ефективного розвитку й удосконалення досліджуваного явища. Цьому сприяє вибір і застосування методологічних (гр «*methodos*» – спосіб, метод і «*logos*» – наука, знання) підходів як сукупності вихідних настанов наукового пошуку. За своїм призначенням вони виконують такі основні функції:

- визначають способи здобуття наукових знань, шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;
- створюють логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання;
- забезпечують різнобічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається;
- допомагають уведенню нової інформації до фонду теорії науки;
- забезпечують уточнення, збагачення, систематизацію наукового термінологічного апарату;
- ураховують культурну та гуманітарну «розмірність» досліджуваних явищ [4; 5; 6; 8; 11 та ін.].

Будуючи методологічну базу дослідження методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, виходили з того, що різні методологічні підходи до її вивчення здатні повноцінно взаємодіяти, доповнюючи один одного, дозволяючи розглянути її різні аспекти [2]. Їх відбір здійснено завдяки осмисленню провідних тенденцій і функцій сучасної вищої освіти, виявленню конструктивних можливостей методологічних підходів та зумовлено складністю досліджуваного феномена й необхідністю його різнобічного аналізу.

Використання системного підходу в дослідженні методичної культури зумовлено його значними евристичними можливостями, що дозволяють дослідити сутність явища, процесу, полягають у вивченні явищ в їх цілісності, неподільності і комплексності. Він орієнтує на необхідність підходити до роз-

гляду досліджуваного феномена як до системи, що має певну будову і свої особливості функціонування. Нагадаємо, що система (від грецького «systema» – ціле, складене із частин; поєднання), у своєму первинному розумінні – це «множина елементів, що мають зв'язки один з одним, утворюють певну цілісність, єдність» [5, с. 92]. У сучасних дослідженнях [2; 6; 11; 14 та ін.] під системою розуміється складний об'єкт, багаторівневе утворення, яке включає єдність певних елементів, що пов'язані між собою і утворюють цілісність [13].

Дотримуючись думки У. Р. Ешбі [13], будемо вважати системою сукупність (об'єднання) взаємопов'язаних і розташованих у певному ієрархічному порядку елементів якогось цілісного утворення. Теоретична система створюється для адекватного опису і прогнозування розвитку певного явища або процесу. Вона має певний ступінь усталеності при частковій зміні її окремих складників. Із зовнішнім середовищем система взаємодіє як ціле.

Серед характеристик, властивих педагогічним системам, якою є методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін, зазначається, що вони є: складними за рівнем складності, відкритими за характером взаємодії із середовищем, цілеспрямованими за наявністю цілей, самокерованими за ознакою керованості, реальними за походженням, динамічними за ознакою мінливості, соціальними за субстанціональною ознакою, ймовірнісними за способом детермінації [14]. Крім цього, система передбачає наявність принципів, покладених в основу спеціального теоретичного уявлення про досліджуване явище.

Основними принципами системного підходу визначено:

- остаточної мети (функціонування та розвиток системи і всіх її складових повинні спрямовуватися на досягнення певної генеральної мети, а всі зміни, вдосконалення й управління системою потрібно оцінювати з цієї позиції);
- єдності, зв'язаності і модульності (система розглядається «ззовні» як єдине ціле, водночас необхідний «погляд зсередини», дослідження окремих складових системи, що взаємодіють, абстрагування від зайвої деталізації за умови збереження можливості адекватного опису системи);
- ієрархії (виявлення або створення в системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей, чітке визначення послідовності, у якій розглядатимуться складові системи та напрям конкретизації уявлень);
- функціональності (структура системи зумовлюється її функціями);
- розвитку (здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей);
- децентралізації (розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища

- окремими частинами системи);
- невизначеності (здебільшого досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний або випадковий перебіг процесів, незвідані зовнішні впливи) [13].

Докладніше схарактеризуємо принцип цілісності як такий, що має особливе значення в дослідженні методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін. Цілісність явища, як відомо, вказує на високий рівень його розвитку, довершеність. Цілісність – це певна якісна повнота, внутрішня єдність явища, що виражається в його системності, структурності, стійкості, самостійності. У ній через специфічні закономірності функціонування і розвитку, відображається своєрідність конкретної системи, що «...у ході історичного розвитку стає цілісністю» [7, с. 229].

У філософському трактуванні цілісність розуміється як внутрішня єдність об'єкта, а також сам об'єкт, якому притаманна відносна самостійність щодо довколишнього середовища. Зазначимо, що в історії філософії у трактуванні цього поняття існувало дві тенденції: розуміння цілісності як повноти, всебічного охоплення всіх властивостей, боків і зв'язків об'єкта; розуміння її як внутрішньої сутності об'єкта, що визначає його специфіку, унікальність, інтегрованість, самодостатність, автономність протиставленість оточенню, пов'язану з внутрішньою активністю. Цілісність у цьому сенсі характеризує своєрідність об'єкта, зумовлену властивими йому специфічними закономірностями функціонування та розвитку [7].

Інтеграція цих тенденцій дає уявлення про цілісність, що включає наявність розбіжностей усередині цілого і членування цілого на такі частини (елементи), які не можуть існувати поза ним. Г. О. Смірнов характеризує це таким чином: «У будь-якому об'єкті, якому властива єдність і різноманіття, існує фундаментальна риса, що задає характеристику об'єкта, без якого він перестає бути цим об'єктом, і набір специфічних властивостей, які задають конкретну визначеність цього виду об'єктів. Набір таких властивостей може бути замінений іншим набором, але якщо зберігається фундаментальна властивість, об'єкт залишається тим самим» [12, с. 256].

Щодо виявлення цілісності в дослідженні методичної культури як складної системи, то, відповідно до логіки Г. В. Лобастого, кожен елемент цієї системи, що знаходиться в постійному русі, розвитку має бути ґрунтовно продуманий, і продуманий не у своїй відособленості, а у внутрішній єдності з усіма іншими реаліями буття, єдності, теоретичне утримання якої тільки й здатне забезпечити запланований соціо і культуровідповідний результат.

Принцип цілісності відповідає сутності методичної культури як складної

системи, що з'єднує професійно-педагогічний досвід людства, як об'єктивний рівень існування методичної культури, з досвідом окремого суб'єкта як носія професійної діяльності, який досяг певного рівня осягнення її сенсу і механізмів дії (суб'єктний рівень існування методичної культури).

Акцентуючи увагу на цілісності методичної культури, системний підхід націлює на виявлення її основних характеристик як педагогічної системи, властивостей, породжених її структурою, взаємодією компонентів. До того ж важливо підкреслити, що поєднання цих елементів є не тільки конгломератом самостійних об'єктів, а утвореною їх взаємозв'язком органічною єдністю, завдяки якій і виникає якісно своєрідне ціле, яке більше, ніж сукупність частин, що його складають. Цей факт пояснюється тим, що специфічна якість визначається не лише її складом, а й структурою, тим, як пов'язані його частини [3, с. 8]. Адже «саме у структурі прихована тайна відмінності частини від цілого, відміни суми властивостей, якостей, окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи» [1, с. 69].

Традиційно структура (від лат. *structura* – будова, розташування, порядок) розуміється як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах. Вона розглядається як основна характеристика системи, її інваріантний аспект [9, с. 646]. Структуру системи складають певні компоненти, що є відносно самостійними, але не ізольованими. Вони перебувають у взаємозв'язку, постійному русі, розвитку, причому спосіб взаємодії елементів системи визначає специфіку її структурної побудови і забезпечує усталеність.

Відповідно до цих положень, методична культура розглядається як цілісний системний об'єкт, що має специфічний характер зв'язків, які утворюють його компоненти, різноманіття яких дозволяє виявляти і розглядати властивості досліджуваної системи інтегративно.

Для системи характерна не лише певна організованість, що виражається в наявності зв'язків між елементами, що її утворюють, а й єдність із середовищем, у якому вона проявляє свою цілісність. Будь-яка система може розглядатись як елемент системи вищого порядку, водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку.

Щодо будь-якої системи можна виділити низку аспектів: морфологічний, який визначає зміст компонентів, що утворюють певну систему; структурний, що розкриває внутрішню організацію системи і способи взаємодії компонентів, які її утворюють; функціональний, який демонструє функції, що виконує система загалом та її окремі компоненти; генетичний – відповідає на запитання щодо способу виникнення системи, етапів її становлення і перспектив подальшого розвитку [14].

Висновки. Важливим результатом, що може бути отриманий внаслідок

застосування системного підходу в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів, є створення через взаємодію принципів, логіки системного підходу й реального об'єкта його концептуальної моделі. Вона створюється чи формується на основі законів і теорії науки, у якій відображається концепція цілісності.

Звернення в роботі до системного підходу дозволило дослідити сутність методичної культури, її унікальність як культурного явища серед інших подібних культурних явищ, що зумовлена її структурою, довести її рівневу будову як системи, визначити взаємодію рівнів, що забезпечує функціонування цілого і механізми переходу всієї системи в інший, більш розвинений, оптимальний для її існування стан.

Системний підхід орієнтує на необхідність розгляду методичної культури як системи, що має певну будову й особливості функціонування. Акцентуючи увагу на цілісності методичної культури, системний підхід дозволяє виявити її структуру, розглядати її компоненти як самостійні, проте не ізольовані складники, що взаємопов'язані і взаємодіють між собою, визначити серед них ті, що є системоутворювальними. У межах цього підходу передбачається, що методична культура має певний ступінь стійкості при частковій зміні її окремих складників.

Список використаних джерел:

1. Аверьянов А. М. Системное познание мира : Методологические проблемы / А. М. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 158 с.
3. Введение в культурологию. Курс лекций /[под ред. Ю. Н. Солонина, Е. Г. Соколова]. – СПб., 2003. – 167 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учебное пособие для студ. пед. спец-тей / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики : Пособие для педагогов – исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
7. Лебедев С. А. Философия науки : Словарь основных терминов / С. А. Лебедев. – М. : Академический проект, 2004. – 320 с.
8. Лекторский В. А. Философия, познание, культура / Владислав Александрович Лекторский. – М. : «Канон+», 2012. – 384 с.

9. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс. : А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов.— М. : Мысль, 2001 — Т. III. — 2001 — С. 646.
10. Сидоренко В. Ф. Образование : образ культуры / В. Ф. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992. — С. 34–52.
11. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследования : В помощь начинающему исследователю / Михаил Николаевич Скаткин. — М. : Педагогика, 1986 — 152 с.
12. Смирнов Г. А. Основы формальной теории целостности // Системные исследования. Ежегодник : Ч. 2 / Георгий Александрович Смирнов. — М. : Наука, 1980. — С. 255–283.
13. Эшби У. Р. Общая теория систем / У. Р. Эшби. — М. : Изд-во иностранной литературы, 1966. — 432 с.
14. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 246 с.

КУЛІШОВ С.К.,

доктор медичних наук, професор,
кафедра внутрішньої медицини №1

КУДРЯ І.П.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра внутрішньої медицини №1,

БУЦЬКИЙ В.С.,

студент

ПОХОДЕНКО О.І.,

студент

СТЕПАНЕНКО О.Г.,

студент,

Вищий державний навчальний заклад
України «Українська медична

стоматологічна академія»,

м. Полтава

МОДЕЛЮВАННЯ АЛГОРИТМУ СПІВСТАВЛЕННЯ ПСИХОГЕНЕТИЧНИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА СТРЕСОРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ВНУТРІШНІЙ МЕДИЦИНИ

Запропоновано та впроваджено алгоритм співставлення психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик студентів та викладачів як передумова до підвищення якості навчання. Він зводиться до ініціації групи досліджуваних; проведенні дослідження психогенетики через дерматогліфіку, психологічних характеристик за даними психографії, стрес-чутливості за даними Струп тесту; співставлення результатів та селекція підгруп за психотипами; визначення оптимальності та конфліктності взаємодії як студентів в групі, так і викладачів; оптимізація проведення занять з врахуванням індивідуальних особливостей.

Ключові слова: моделювання, психогенетика, психографія, Струп тест, якість навчання.

Предложен и внедрен алгоритм сопоставления психогенетических, психологических и стрессорных характеристик студентов и преподавателей как предпосылка к повышению качества обучения. Он сводится к инициации группы испытуемых; проведении исследования психогенетики через дерматоглифику, психологических характеристик по данным психографии, стресс-чувствительности по данным Струпа теста; сопоставление результатов и селекция подгрупп по психотипам; определение оптимальности и конфликтности взаимодействия как студентов в группе, так и преподавателей; оптимизация проведения занятий с учетом индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: моделирование, психогенетика, психографика, Струп тест, качество обучения.

Proposed and implemented the matching algorithm psychogenetic, psychological and stress characteristics of students and teachers as a prerequisite to improve the quality of education. It boils down to the initiation of a group of subjects; the study psychogenetics through dermatoglyphics, psychological characteristics according to psychographics, stress-sensitivity according to Stroop test; comparison of results and selection of subgroups by psychological types; definition of optimality and conflict interaction as students in the group, and teachers; optimization of employment based on individual peculiarities.

Key words: modelling, psychogenetics, psychographics, Stroop test, the quality of education.

Вступ.

Введення нового закону про вищу освіту спрямоване на системні зміни, наближення до європейських цінностей. Нами запропоновані та втілюються в навчання студентів, лікарів такі технології як системне та антисистемне співставлення [1]; кейс методи в поєднанні з фрактально-антифрактальними підходами [2]. Відомо застосування психогенетичних, психологічних та стрессорних характеристик студентів та викладачів для підвищення якості навчання, зокрема:

Типологія пальцевої дерматогліфіки дозволяє дати прогностичну оцінку творчих здібностей, окреслити психогенетичні особливості. Психографічні методи діагностики індивідуальних особливостей студентів, на підставі яких формулюють когнітивні проблеми і процеси вирішення їх в контексті соціальних відносин, самооцінки, емоційної компоненти [3]. Аналіз семантики

графічного зображення, тобто психографія або психоідеографіка відноситься до сфери психологічного знання, що спрямоване на вивчення та інтерпретацію продуктів творчості людини [4,6]. Стан когнітивності, стресорної чутливості досліджуваних можна визначити за класичним психоемоційним Струп тестом [5].

Метою даного дослідження було визначення психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик студентів та викладачів як передумова до підвищення якості навчання в внутрішній медицині.

Матеріал та методи. Ми провели дослідження психогенетики через дерматогліфіку [3], психологічних характеристик за даними психографії [4], стрес-чутливості за даними Струп тесту [5] у 37 студентів IV-VI курсів медичного факультету та 2 викладачів. Дерматогліфічне дослідження було проведене за методикою зняття відбитків поверхонь фаланг пальців, з використанням гуаші. Для зняття відбитків використовували губку, білі аркуші формату А4. Фарби або гуаші розводили на склі; барвник рівномірно наносили на пальці; притискали кожний палець окремо з радіального боку до ульнарного.

Психологічне дослідження провели за методикою «Конструктивний малюнок людини з геометричних форм» [4]. У діагностиці, підґрунтям якої є дане тестування, найважливішим є принцип першого зорового сприйняття. Кожен досліджуваний малював 5 фігур людини на різних аркушах паперу. Під час виконання завдання використовували лише трикутники, коло, квадрати; їх сума повинна не перевищувати десяти. Потім йшли пояснення зображень кожного малюнка, відповіді на наступні запитання: Хто зображений на малюнку? Який характер у зображеної фігури? Що цей персонаж робить? Чи існують у зображеного персонажа проблеми або труднощі? Які саме? Як він їх вирішує?

Аналіз отриманих даних включав підрахунок трикутників, кіл і квадратів по кожному малюнку. Отриманий результат вносили поруч із зображенням у вигляді тризначних чисел.

Формула малюнків вказує на:

- Ведучий підтип визначає стійкий або домінуючий психологічний стан;
- Актуальний підтип, що характеризує теперішній стан людини;
- Потенційний підтип, який характеризує усвідомлюване або неусвідомлюване прагнення до змін, що вказує на напрямок від небажаного стану до бажаного;
- Формула четвертого малюнка, виконаного у вільній манері без обмеження кількості елементів у зображенні людини, відображає переважачу тенденцію самосприйняття і сприйняття інших людей, дає уявлення про глибине «Я» особистості.
- Формула п'ятого малюнка – це віддзеркалення обличчя особи. У графічних зображеннях відображається потреба людини до самовира-

ження, самореалізації і самоствердження через опосередковану взаємодію з світом.

Через малюнки можемо оцінити внутрішній світ особистості, його позитивні та негативні якості, зрозуміти проблеми індивідуума на даному етапі життя. Важливою ланкою у розумінні малюнків є визначення домінування певних фігур, які вказують на особливості характеру досліджуваного. Так, наприклад, трикутник характеризується як «гостра», «наступальна» форма, яка пов'язана з домінуючим началом. Семантичне значення кола пов'язане з округлістю його форми, яка психологічно співзвучна з м'якістю характеру, співчуттям і жіночністю. Квадрат володіє «стійкістю» і «стабільністю», а також асоціюється з маскулінізацією. Квадрат і прямокутник у тесті мають однакове семантичне значення, хоча відрізняються за іншими ознаками.

Стан когнітивності, стресорної чутливості досліджуваних визначали за класичним психоемоційним Струп-тестом [5], що охоплював 3 стимульні картки: 1) картку слів, надрукованих чорним шрифтом; 2) картку кольорів (вони були представлені у формі квадратів); 3) картку слів, надрукованих шрифтом невідповідних значень кольорів. Визначали час читання назв кольорів, надрукованих чорним шрифтом; час та помилки при називанні кольорів; при читанні назв кольорів, де колір шрифту відрізняється від значення слова; називання кольору слова, де колір шрифту відрізняється від значення слова. Для оцінки хронотропно-інотропних змін використовували частоту серцевих скорочень та рівень артеріального тиску. Визначали показники ригідності-гнучкості (інтерференції), рівень емоційного інформаційного навантаження, ефективність відповідної реакції. Дезінтеграція діяльності нервової системи при стресі призводить до зниження ефективності інформаційної переробки, тобто погіршення ігнорування частини інформації та мобілізації уваги в режимі «самоконтролю», при цьому сповільнюється швидкість реакції переробки інформації, збільшується кількість помилок

Результати дослідження та їх обговорення. За даними дерматогліфіки переважання завитків свідчить про схильність до витривалості, проте психологічно такі особи погано сприймають неприємні для себе обставини. Учасники з переважанням на пальцях петельних візерунків – «золота середина» між завитком і дугою. Власники дуги – креативні, творчі, інтуїтивні з домінуванням синтетичного стилю мислення. Отож, за результатами аналізу переважного типу візерунків на руках можна скласти психологічний портрет особи.

Психологічне дослідження за методикою «Конструктивний малюнок людини з геометричних форм» показало, що за формулою першого малюнка 50% студентів мали тип особистості з вираженими організаторськими здібностями. Ці особи легко адаптуються у діловій сфері, наполегливі, неконфліктні, мають гарні ораторські якості. За даними аналізу малюнка №4 у 45% студентів перева-



Схема 1. Моделювання алгоритму співставлення психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик досліджуваних.

жали трикутники, у 30% - кола, у 25% - квадрати. Це вказує на підсвідому конфліктність, збудливість, наполегливість. За результатами малюнку №5 визначили ідентифікацію 55% студентів з позитивними їх ролями у соціумі, 45% - негативними, що вказує на соціальну напруженість на даному етапі.

За даними Струп-тесту студенти IV, V та VI-го курсів медичного факультету мали відмінність за показниками ригідності контролю. У 71 % студентів було переважання у них ефектів інтерференції пізнавального контролю. Інтерференція в цьому випадку є результатом конфлікту вербальних та сенсорно-перцептивних функцій, бо досліджуваний повинен ігнорувати значення слів та називати колір. Високий рівень інтерференції свідчить, що досліджувані мають труднощі вивільнення від впливу значення слів за його невідповідністю дійсному кольору. У 29 % студентів різниця була найменшою (від 6 до 20 секунд), що свідчить про низьку інтерференцію пізнавального процесу, про здібності гальмувати більш сильні вербальні функції, щоб сприймати колір. Стресорну реакцію під час та після проведення психоемоційного стрес-тесту Струпа визначили за результатами змін частоти серцевих скорочень, рівня артеріального тиску.

Поєднання та співставлення психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик студентів та викладачів дозволило збільшити їх інформативність. Алгоритм такого підходу представлено у вигляді графічної моделі на мові Дракон [7] (схема 1, 2).

Генетичний алгоритм диференціації підгруп досліджуваних представлено у вигляді графічної моделі на мові Дракон [7] (схема 2).

Згідно результатам тесту Струпа викладачі можуть сприяти подальшому розвитку у студентів можливостей оперування просторовими відношеннями, деталізацію зорових образів, оперування числами, «вербальне розуміння» (значення слів), «швидкість мови» (знаходження потрібних слів), «пам'ять», «логічне судження». Такий підхід забезпечить підвищення якості розвитку у студентів клінічного мислення, здібностей аналізувати та синтезувати симптоми у синдроми, нозологічні одиниці, диференціювати захворювання, визначати напрямки первинної, вторинної та третинної профілактики, стратегії та тактики лікування. Таким чином, визначення когнітивних особливостей, стресорної чутливості студентів дозволить індивідуалізувати їх навчання, привнести творчий компонент викладачу до розуміння кожної особи та її можливостей.

Перспективи подальшого дослідження обумовлені застосуванням інформаційної геометрії для покращання прийняття рішень за вище згаданими методиками дослідження [8].

Заключення. Отже, інтегральна оцінка психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик кожного студента, викладачів дозволяє врахувати їх особливості для плідної взаємодії, покращання якості навчання.



Схема 2. Генетичний алгоритм диференціації підгруп досліджуваних за їх психотипом.

Список використаних джерел:

1. Kulishov S.K. Clinical thinking training as a derivative of system and antisystem comparison, precondition to increase creativity of medical students, physicians / S.K. Kulishov, O.M. Iakovenko, N.G. Tretiak // Proceedings of the ICL conference (Hasselt, Belgium) 15.09.- 17.09.2010, the Kassel University Press, 2010: 337-343.
2. Кулішов С.К. Застосування принципів інформаційних «квантів»-фракталів як передумова до сприяння якості навчання внутрішній медицині, творчому мисленню /С.К. Кулішов, О.М. Яковенко, Н.Г. Третяк, Н.П. Приходько, М. Сулайман // Материалы VIII Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании» (8 – 15 июня 2012 г., Варна, Болгария; Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus, специальный выпуск). – 2012. – Т.1. – С. 259-261
3. П. М. Полушкін Сучасний стан і перспективи дослідження дерматогліфіки у практиці медико-психологічного обстеження студентів і молоді / П. М. Полушкін, О. В. Алсібай, К. В. Неровна, В. А. Шевченко // Вісник Дніпропетровського університету. Біологія. Медицина.-2012. Вип. 3, т.1.- С. 91-97.
4. Либин А. В., Либина А. В., Либин В. В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм. М. : Эксмо, 2008. — 368 с.
5. Kello C. The task-dependence of staged us cascaded processing: An empirical and computational study of Stroop interference on speech production / C. Kello, D.C. Plant, Mac Whinney B. // JEP Gen. – 2000. – № 128. – P. 340 – 360.
6. Кулішов С.К. Психологічні характеристики студентів як передумова до індивідуалізації навчання / С.К. Кулішов, Є.О. Воробйов, Н.Г. Третяк, Г.В. Мелашенко, І.І. Захарчук //Материалы VII Международной конференции «Стратегия качества в промышленности и образовании» (3 – 10 июня 2011 г., Варна, Болгария; Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus, специальный выпуск). – 2011. – Т. 1. – С. 367-370
7. Паронджанов В. Учись писать, читать и понимать алгоритмы. Алгоритмы для правильного мышления. Основы алгоритмизации.- М.: ДМК Пресс, 2012.-520 с.
8. Adamcik M. A common point of disjoint closed convex sets / M. A Adamcik // Program and abstracts of the 9th International Conference on Nonlinear Analysis and Convex Analysis, Thailand, January 21-25, 2015, p. 121.

КУШНІР В.С.,

викладач, кафедра іноземних мов,
Національний медичний університет
ім. О.О. Богомольця,
м. Київ

МЕТОДИЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

У статті визначено сутність, структура професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків при вивченні іноземної мови. Представлено критерії та рівні зазначеного феномена. Проаналізовано діагностичний інструментарій дослідження рівнів сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Ключові слова: професійно орієнтована лінгвістична компетентність майбутніх медиків, іноземна мова, критерій, показник, рівень, критеріально-орієнтоване оцінювання.

В статье определена сущность, структура профессионально ориентированной лингвистической компетентности будущих медиков при изучении иностранного языка. Представлены критерии и уровни указанного феномена. Проанализирован диагностический инструментарий исследования уровней сформированности профессионально ориентированной лингвистической компетентности будущих медиков.

Ключевые слова: профессионально ориентированная лингвистическая компетентность будущих медиков, иностранный язык, критерий, показатель, уровень, критериально-ориентированное оценивание.

The article defines the essence and structure of professionally oriented linguistic competence of future physicians in foreign language study. The criteria and levels of this phenomenon are described. Research diagnostic tools of professionally oriented linguistic competence formation levels of future physicians are evaluated.

Key words: professionally oriented linguistic competence of future physicians, foreign language, criterion, indicator, level, criterion-based assessment.

Постановка проблеми

Провідною ідеєю модернізації напрямів державної політики у галузі освіти є створення умов для реалізації індивідуальних потреб молоді в особистісному та професійному становленні, що сприяє зростанню кваліфікованих кадрів із високим рівнем професіоналізму в різних галузях знань, які є здатними компетентно виконувати свої функціональні обов'язки та допомагати розвиватися суспільству в соціально-економічному напрямку.

Тому дослідження особливостей професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, її становлення та розвиток в сучасних умовах реформування стає найактуальнішим завданням серед науковців. Цей факт підтверджують результати досліджень спеціалістів (Ю. К. Картава [10], О. Н. Піскунова [17], Л. А. Шкутіна [23], А. В. Юрлова [23] та ін.), які характеризують професійно орієнтовану лінгвістичну компетентність майбутніх фахівців із різних підходів: компетентнісний, аксіологічний, системний, діяльнісний, культурологічний, комунікативний, – що не мають єдиного уявлення про сутність досліджуваного поняття.

На нашу думку, професійно орієнтована лінгвістична компетентність майбутніх медиків – це професійно значуща, інтегративна якість особистості майбутніх фахівців медичної галузі, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності. До структури лінгвістичної компетентності майбутніх медиків ми віднесли такі компоненти: пізнавально-змістовий (комплекс знань про сутність, особливості мови, що вивчається), операційно-діяльнісний (сукупність умінь, навичок застосовувати знання про мову в професійній діяльності), мотиваційно-ціннісний (комплекс усвідомлених мотивів, від яких залежить вибір дій щодо вдосконалення лінгвістичних умінь, навичок), емоційно-вольовий (комплекс ставлень до використання лінгвістичних знань, умінь, навичок у професійній діяльності), професійно-комунікативний (сукупність професійних характеристик, властивостей, які необхідні у процесі взаємодії та комунікації).

Аналіз вищезазначених досліджень надав можливість визначити зміст, структуру професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, але не вирішеною залишається проблема методичного апарату – системи діагностичних методик, які б допомогли не тільки визначити рівень сформованості досліджуваного феномена, але й бути її формуючим інструментом в умовах отримання основної професійної кваліфікації.

Отже, **мета** нашого дослідження: визначити, охарактеризувати критерії, рівні та методики дослідження іншомовної професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Виклад основного матеріалу

Результати нашого наукового пошуку дали змогу з'ясувати, що найбільш ефективною технологією дослідження професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків є система критеріально-орієнтованого оцінювання, яка, на нашу думку, характеризує процес формування та вимірювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, що базується на апараті методів і методик діагностики складових досліджуваного феномена за критеріями, що відповідають світовим стандартам, цілям і змісту освіти.

До основних критеріїв дослідження професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, які виступають в якості ознаки оцінювання, числом вимірювання якої є показник [3], ми віднесли: лінгвістичну обізнаність, лінгвістичну діяльність, лінгвістичну цінність, емоційну усталеність, професійну конкурентоздатність.

Лінгвістична обізнаність виступає як проінформованість про мову, її функціонування, про одиниці різних рівнів мовної системи, правила та приписи, що регулюють вживання засобів мови в мовленні [20]. Для оцінювання даного критерію варто дослідити такі показники: знання про систему мови; розуміння фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних норм; знання правил синтаксичної побудови речень; знання правил стилістичного вибору для побудови висловлювання; знання особливостей країни, мова якої вивчається; знання норм і правил мовного етикету.

Лінгвістична діяльність характеризується як активний, цілеспрямований, предметний процес видачі або прийому сформованої, сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [6]. Досліджується даний критерій за допомогою таких показників: вміння, навички монологічного, діалогічного, полілогічного спілкування; вміння, навички володіння мовою в усній, письмовій формах; навички володіння нормами побутового, ділового спілкування; вміння спілкуватися з носіями мови, що вивчається; оперування лінгвістичними знаннями у професійній діяльності; вміння розуміти, використовувати невербальні засоби спілкування), який визначає лінгвістичну діяльність.

Лінгвістична цінність представляється як багатовимірне, культурно-значиме соціопсихічне утворення колективної свідомості, що знаходить відображення у певній мовній формі [8], яке досліджується такими показниками: інтерес до пізнання явищ мови; потреба в удосконаленні лінгвістичних знань, умінь, навичок; усвідомлення потреби в іншомовному спілкуванні; усвідомлення значущості вмінь застосовувати лінгвістичні знання у професійній діяльності; прагнення досягти успіхів у майбутній професійній діяльності.

Емоційна усталеність характеризується як здатність керувати своїми емоціями, зберігати високу працездатність, виконувати складну чи небезпечну роботу без напруження, незважаючи на емоційгенні впливи [21], містить такі показники: ставлення до цінностей іншомовного середовища; емоційна стійкість у комунікативних ситуаціях; ставлення до себе як до професіонала; ставлення до процесу формування лінгвістичних умінь; розвиток вольових якостей.

Професійна конкурентоздатність розуміється як здатність людини до конкурентної поведінки в ситуації професійної взаємодії, певний розвиток потенційних можливостей професійної самореалізації, актуалізація тих особистісних, професійних ресурсів, які допомагають ефективно конкурувати на сучасному ринку праці [2], вивчається за допомогою таких показників: вміння проявляти комунікативні здібності; вміння проявляти організаторські здібності; розвиток професійно-моральних якостей; умінь, навички професійної поведінки; вміння, навички професійної комунікації.

Запропоновані нами критерії та показники дозволяють створити методичний апарат дослідження рівнів сформованості іншомовної професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, який містить валідні та надійні методики, що слугують основою виявлення кількісних та якісних характеристик досліджуваного феномена. Представлені авторські методики були перевірені на валідність та надійність.

На наш погляд, для вивчення рівнів сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності (високий, середній, низький) доцільно використати методики дослідження, які представлені в табл. 1.

Залежно від прояву показників представлених критеріїв у студентів можемо говорити про сформованість певного рівня професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків у цілому.

Нами виокремлено три рівні сформованості іншомовної лінгвістичної компетентності майбутніх медиків: високий характеризує студентів, які виявляють міцні, глибокі, узагальнені, систематичні знання щодо систему мови, усвідомлюють фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні норми, впевнено оперують знаннями щодо особливостей країни, мова якої вивчається, з легкістю вміють вести монологічну, діалогічну розмови, уміють оперувати мовою в усній, письмовій формах, володіють нормами побутового, ділового спілкування, досконало вміють спілкуватися з носіями мови, вміло застосовують лінгвістичні знання у професійній діяльності, мають високий інтерес до пізнання явищ мови, розуміють необхідність реалізувати потребу в спілкуванні, самореалізації, мають позитивне ставлення до цінностей іншомовного середовища, емоційно стабільні до будь-яких комунікативних ситуацій, адекватно зіставляють себе з майбутньою професією, мають високий рівень

Таблиця 1
Узагальнена таблиця методик для визначення рівнів сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків

№	Показники	Методики	Кількісні значення рівнів		
			В	С	Н
Лінгвістична обізнаність					
1	Знання про систему мови	Тест «Лінгвістичні знання» Шкала 1 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
2	Розуміння фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних норм	Тест «Лінгвістичні знання» Шкала 2 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
3	Знання правил синтаксичної побудови речень	Тест «Лінгвістичні знання» Шкала 3 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
4	Знання правил стилістичного вибору для побудови висловлювання	Тест «Лінгвістичні знання» Шкала 4 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
5	Знання особливостей країни, мова якої вивчається	Тест «Лінгвістичні знання» Шкала 5 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
6	Знання норм і правил мовного етикету	Тест «Лінгвістичні знання» Шкала 6 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
Лінгвістична діяльність					
7	Вміння, навички монологічного, діалогічного, полілогічного спілкування	Тест «Лінгвістична діяльність» Шкала 1 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
8	Вміння, навички володіння мовою в усній, письмовій формах	Тест «Лінгвістична діяльність» Шкала 2 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
9	Навички володіння нормами побутового, ділового спілкування	Тест «Лінгвістична діяльність» Шкала 3 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
10	Вміння спілкуватися з носіями мови, що вивчається	Тест «Лінгвістична діяльність» Шкала 4 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
11	Оперування лінгвістичними знаннями у професійній діяльності	Тест «Лінгвістична діяльність» Шкала 5 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
12	Вміння розуміти, використовувати невербальні засоби спілкування	Тест «Лінгвістична діяльність» Шкала 6 (авторська розробка)	68-100 %	34-67 %	1-33 %
Лінгвістична цінність					
13	Інтерес до пізнання явищ мови	Тест «Ким працювати?» [19]	41-60 балів	21-40 балів	0-20 балів
14	Потреба в удосконаленні лінгвістичних знань, умінь, навичок	Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації [4]	15-20 балів	6-14 балів	0-5 балів

15	Усвідомлення потреби в іншомовному спілкуванні	Тест для визначення потреби у спілкуванні [12]	28-33 балів	23-27 балів	0-22 балів
16	Усвідомлення значущості вмінь застосовувати лінгвістичні знання у професійній діяльності	тест «Піраміда потреб А. Маслоу» [13]	18-25 балів	9-17 балів	0-8 балів
17	Прагнення досягти успіхів у майбутній професійній діяльності	Методика «Мотивація до успіху» [16]	22-33 балів	11-21 балів	0-10 балів
Емоційна усталеність					
18	Ставлення до цінностей іншомовного середовища	Діагностичний опитувальник «Особистісне зростання» [18]	(+10)-(+28) балів	(-8) – (-9) балів	(-28) – (-9) балів
19	Емоційна стійкість у комунікативних ситуаціях	Методика «Шкала емоційної стабільності – нестабільності» Г. Айзенка [7]	0-12 балів	13-18 балів	19-24 балів
20	Ставлення до себе як до професіонала	Методика «Самооцінка особистості» [11]	25-45 балів	0-24 балів	46 –140 б.
21	Ставлення до процесу формування лінгвістичних умінь	Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (УУД)[15]	2,8-4 балів	1,4-2,7 балів	0-1,3 балів
22	Розвиток вольових якостей особистості	Методика дослідження вольової організації особистості [22]	97-144 балів	46-96 балів	0-48 балів
Професійна конкурентоздатність					
23	Уміння проявляти комунікативні здібності	Методика виявлення й оцінки комунікативних і організаційських схильностей [9]	0,68-1,00 балів	0,34-0,67 балів	0-0,33 балів
24	Уміння проявляти організаційські здібності	Методика виявлення й оцінки комунікативних і організаційських схильностей [9]	0,68-1,00 балів	0,34-0,67 балів	0-0,33 балів
25	Розвиток професійно-моральних якостей	Тест «Моє розуміння моральних цінностей» [5]	15-16 балів	9-14 балів	0-8 балів
26	Вміння, навички професійної поведінки	Тест пристосування Х. М. Белла [1]	13-23 балів	1-12 балів	24-35 балів
27	Вміння, навички професійної комунікації	Тест комунікативних умінь Міхельсона [14]	19-27 балів	10-18 балів	1-9 балів

організаційських здібностей, комунікативних умінь; середній представляє студентів, які частково проявляють знання про систему мови, за допомогою інших розуміють фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні норми, не в повному обсязі володіють знаннями щодо особливостей країни, мова якої вивчається, ситуативно проявляють уміння монологічного, діалогічного спілкування, за допомогою інших застосовують мову в усній, письмовій формах, частково проявляють навички володіння нормами побутового, ділового спілкування, іноді проявляють уміння спілкуватися з носіями мови, ситуативно застосовують лінгвістичні знання у професійній діяльності, проявляють деяке зацікавлення до пізнання явищ мови, мають ситуативно-позитивне ставлення до цінностей іншомовного середовища, емоційно стабільні в залежності від ситуації, перебільшують міру своєї значущості у житті інших, позитивно став-

ляють до отримання лінгвістичних умінь, не мають стійкий потенціал комунікативних, організаторських здібностей, мають недостатньо розвинені уміння партнерського спілкування; низький описує студентів, які не мають уявлень про систему мови, не розуміють фонетичні, лексичні, граматичні, оргфографічні норми, не володіють знаннями про особливості країни, мова якої вивчається, мають труднощі діалогічного, монологічного спілкування, не вміють застосовувати мову в усній, письмовій формах, не мають навичок володіння нормами побутового, ділового спілкування, не вміють спілкуватися з носіями мови, не вміють застосовувати лінгвістичні знання у професійній діяльності, не виявили цікавості до пізнання явищ мови, не переймаються потребами в спілкуванні, в самовдосконаленні, проявляють стійко-негативне ставлення до цінностей іншомовного середовища, володіють стресовим станом, мають сумніви у своїх професійних здібностях, мають роздратування від процесу формування лінгвістичних умінь, проявляють агресію у вирішенні комунікативних ситуацій.

Висновки

Отже, критеріями сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків при вивченні іноземної мови є: лінгвістична обізнаність, лінгвістична діяльність, лінгвістична цінність, емоційна усталеність, професійна конкурентоздатність, – які виявляються через низку показників, міра прояву яких характеризує більший чи менший ступінь виразу критерію. Представлений методичний апарат дослідження надає можливість вести розмову про рівень сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Результати оцінювання в зіставленні з визначеними критеріями обумовлюють процес формування та розвитку іншомовної професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Список використаних джерел:

1. Абраменко Л. М. Діагностичний інструментарій для експертного оцінювання професійних компетенцій та особистісних якостей педагогів : Методичний збірник / Л. М. Абраменко. – Гуляйполе, 2013. – 57 с.
2. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення // Збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції ; Упор. М. А. Міропольська, Л. М. Капченко, А. В. Алексеева, Н. В. Савченко. – К. : ІПК ДСЗУ, 2008. – 456 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д.

- Дубровицкая // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С.73-78.
5. Дячук І. А. Ціннісне ставлення дітей до сім'ї, родини, людей : Посібник / І. А. Дячук. – Білогірськ, 2010. – 116 с.
 6. Зимняя И. А. Текст как продукт речевой деятельности / И. А. Зимняя // Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с. – С. 191-193.
 7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
 8. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 476 с.
 9. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологический тестов / А. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
 10. Картава Ю. К. Лінгвістична компетентність як важлива складова професіоналізму вчителя-філолога / Ю. К. Картава. // Матеріали восьмої Міжнародної інтернет-конференції «Україна наукова». – К. : ТОВ «ТК Меганом», 2011. – С. 28–30.
 11. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін. ; За заг. ред. В. А. Козакова. — К. : КНЕУ, 2003. — 829 с.
 12. Костриця Н. М. Методика навчання студентів спілкування в управлінській діяльності : Навчальний посібник / Н. М. Костриця, В. І. Свистун, В. В. Ягупов. – К., 2006. – 272 с.
 13. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу : перевод. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
 14. Михельсон Л. Тест коммуникативных умений [Электрон. ресурс] / Л. Михельсон : Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха. – Режим доступа : <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>
 15. Мищенко Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л. В. Мищенко // Весник практической психологии образования, 2007. – № 3 (12). – С. 122-128.
 16. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : Знание, 2004. – 495 с.
 17. Пискунова Е. Н. Формирование лингвистической компетентности студентов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Е. Н. Пискунова. – Димитровград, 2010. – 231 с.
 18. Степанов П. Диагностика процесса воспитания в классе / П. Степанов, И. Степанова // Народное образование, 2007. – № 4. – С.208-216.
 19. Тест на профориентацию : Кем работать? [Электрон. ресурс] / Центр тестирования и развития МГУ «Гуманитарные технологии». – М., 2013. – Режим доступа : <http://www.proforientator.ru/tests>
 20. Тигина С. А. Структура психолингвистической компетенции младших школьников [Электроню ресурс] / С. А. Тигина // Теория языка и меж-

- культурная коммуникация. – 2010. – № 1 (7). – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/007-21.pdf>
21. Хмелюк Р. И. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя / Р. И. Хмелюк, З. Н. Курлянд, Н. А. Шевченко // Эмоциональная регуляция учебной деятельности : Материалы Всесоюз. конф. – М., 1987. – С. 74–84.
 22. Чистякова С. Н. Твоя профессиональная карьера : Учеб. для 8-11 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М. : Просвещение, 2000. – 191с.
 23. Юрлова А. В. Определение структуры категории «лингвистическая компетентность» студентов языковых специальностей / А. В. Юрлова, Л. А. Шкутина // Караганды университетінін хабаршысы : Вестник Карагандинского университета. Сер. педагогика. –2012. – № 4. – С. 3-8.

ЛЯШКЕВИЧ А.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра гуманітарних
дисциплін, заступник декана з
навчально-методичної роботи,
факультет суднової енергетики,
Херсонська державна морська
академія,
м. Херсон

ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Приєднання України до кола держав, котрі прийняли до реалізації Болонську систему, спонукало освітній загал до здійснення певних заходів щодо реалізації європейських стандартів освіти. Колектив Херсонської державної морської академії має певний досвід підготовки морських фахівців. Тож запровадження у навчальний процес новітніх технологій, навчання моряків компетентно здійснювати професійну діяльність у замкнутому просторі судна перебуває в центрі уваги педагогів, котрі готують морських фахівців до життя у громадянському суспільстві. Специфіка роботи на судах у морі потребує постійного оновлення освітнього процесу. У статті йдеться про запровадження компетентісного підходу до організації процесу навчання майбутніх фахівців морської галузі.

Ключові слова: компетентісний підхід, морська галузь, фахівці для морської галузі, Болонський процес, новітні технології.

Присоединение Украины к кругу государств, которые приняли в реализации Болонской системе, побудило образовательный общественность к осуществлению определенных мер по реализации европейских стандартов образования. Коллектив Херсонской государственной морской академии имеет опыт подготовки морских специалистов. Поэтому внедрение в

учебный процесс новейших технологий, обучение моряков компетентно осуществлять профессиональную деятельность в замкнутом пространстве судна находится в центре внимания педагогов, готовят морских специалистов к жизни в гражданском обществе. Специфика работы на судах в море требует постоянного обновления образовательного процесса. В статье речь идет о введении компетентного подхода к организации процесса обучения будущих специалистов морской отрасли.

Ключевые слова: компетентный подход, морская отрасль, специалисты для морской отрасли, Болонский процесс, новейшие технологии.

Ukraine's accession to the circle of states that have joined to the Bologna system of education generally led to certain measures in order to implement the European standards of education. The staff of Kherson State Maritime Academy has experience in training marine specialists. Therefore, the introduction of the latest technologies, training of marine specialists competently performing professional work in a confined space of a ship are in the focus of teachers' attention who train marine specialists for living in civil society. Specificity of the work on sea ships require continuous renewing of the educational process. The article deals with the introduction of competence approach to the educational process while training professionals for the maritime industry.

Key words: competence approach, maritime industry, professionals for the maritime industry, the Bologna Process, the latest technology.

Відомо, що морський торговельний флот є однією з найбільше розвинених галузей світової економіки. Специфіка роботи на судах у морі потребує постійного оновлення освітнього процесу, тож про поліпшення якості фахової підготовки морських фахівців йдеться постійно. Європейська спільнота на цей час напрацювала прогресивну технологію організації процесу навчання на основі компетентнісного підходу і формалізувала її у формі Болонської декларації. Приєднавшись до кола держав, які прийняли до реалізації Болонську систему, в Україні здійснено певні заходи щодо впровадження європейських стандартів освіти. Зокрема, прийнято новий Закон України «Про вищу освіту», затверджено Національну рамку кваліфікацій. Вищі морські навчальні заклади перейшли на кредитну трансферно-накопичувальну

систему, дотримуються вимог Міжнародної Морської Організації (ІМО) та інших документів.

Колектив Херсонської державної морської академії (ХДМА) має певний історичний і напрацьований у сьогоденні досвід підготовки морських фахівців, визнаний офіційними установами та освітніми закладами України, національною і міжнародною морською спільнотами. Тож запровадження у навчальний процес морських навчальних закладів новітніх технологій, навчання моряків компетентно здійснювати професійну діяльність у замкнутому просторі судна перебуває в центрі уваги українських освітян, котрі готують морських фахівців до життя у громадянському суспільстві.

Наразі система морської освіти в Україні перебуває на перехідному етапі щодо запровадження повної компоненти Болонського процесу, європейських стандартів учіння. Наявні навчальні програми і плани поки що базуються на стандартах морської освіти, які не несуть в собі повної змістовної складової компетентнісного підходу, не забезпечують системність у підготовці командного складу суден до творчої комунікативної роботи у складі команди, не забезпечують реалізацію принципу освіти впродовж життя.

Працюючи за IV рівнем акредитації з 2011 року, колектив академії здійснює підготовку фахівців на ступеневій основі від робітничих професій, молодших спеціалістів до бакалаврів, спеціалістів і магістрів. За короткий термін у навчальному закладі сформовано науково-педагогічний колектив, створено навчально-тренажерну базу європейського зразка. У вересні 2013 року тренажерний комплекс академії сертифіковано англійською компанією ОПІТО, яка єдина в світі має визнане право оцінювати базу і практику тренажерної підготовки подібних центрів. Як наслідок, випускники академії та її структурних підрозділів мають належний рівень фахової підготовки, є конкурентоспроможними на національному та міжнародному ринках праці, постійно забезпечуються першими робочими місцями.

За результатами рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів України, проведеного Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, Херсонська державна морська академія впродовж останніх 2-х років перебуває серед лідерів морських навчальних закладів України.

Аналіз матеріалів науково-практичних конференцій європейського та національного рівнів, вивчення досвіду передових європейських та світових вищих морських навчальних закладів, національних різнопрофільних закладів освіти, побажання роботодавців привели колектив академії до усвідомлення необхідності модернізувати систему організації навчального та виховного процесів, максимально наблизити свою освітню діяльність до європейських стандартів організації навчання курсантів на основі компетентнісного підходу і з урахуванням вимог Закону України «Про вищу освіту» та Національної

рамки кваліфікацій. На цьому підґрунті в академії з листопада 2012 року здійснюються організаційно-мобілізаційні заходи щодо психологічного переосмислення викладачами діючої системи навчального процесу, необхідності перегляду навчальних програм і планів відповідно до змістовних рекомендацій Болонського процесу в поєднанні з вимогами нещодавно прийнятого Закону України «Про вищу освіту», прийнятої в Україні Національної рамки кваліфікацій, проведеного в Європі проекту «Тьюнінг» та системи ЄКТС. На це колектив академії налаштовує і Національна стратегія розвитку освіти України до 2021 року, в якій наголошується, що основними стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти є модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, забезпечення ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі та її конкурентоспроможності відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства та економіки.

У контексті визнаної необхідності поліпшення якості підготовки фахівців для морської галузі, колектив академії розпочав розробку і запровадження в навчальний процес компетентнісного підходу через системну взаємодію викладачів спеціальних і загальних предметів, працівників виховного комплексу, фахівців вищої кваліфікації морської галузі та тренажерної підготовки. Здійснювані заходи передбачають забезпечення освоєння курсантами академії та її структурних підрозділів знань, умінь, навичок та компетентностей згідно з вимогами відповідного рівня кваліфікацій. Специфікою навчання є те, що випускники академії та її структурних підрозділів мають бути здатними до самоорганізації під час роботи в екстремальних умовах закритого простору судна, компетентно працювати у складі команди; бути готовими до повсякденних викликів життя у громадянському суспільстві у міжрейсовий період. Реалізуючи стратегію розвитку академії до 2020 р., здійснено відповідні заходи щодо підготовки та запровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Надалі дослідно-експериментальну роботу планується проводити на базі Херсонської державної морської академії у 2014-2018 роках із залученням НАПН України. (Наказ МОН № 1148 від 07.10.2014 р.)

Зауважимо, що навчально-виховний процес морських навчальних закладів включає навчальну, практичну та тренажерну підготовку морських фахівців. Цілі та завдання, зміст, форми, методи і засоби навчання курсантів та студентів морських навчальних закладів в сучасних умовах орієнтують на розроблення, теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку методичної системи запровадження компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців морської галузі. Базою дослідно-експериментальної роботи є Херсонська державна морська

академія та її структурні підрозділи – Морський коледж та Професійно-морський ліцей.

Ефективність системи професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі на сучасному етапі розвитку освіти в Україні враховує євроінтеграційні процеси й визначається адекватним вибором цілей і завдань, організаційних форм, методів і засобів навчання у їх раціональному поєднанні. Орієнтація на інноваційні технології навчання, пов'язані з запровадженням компетентнісного підходу, призводить до суттєвих змін його змістової і процесуальної складових, детермінує модернізацію традиційної системи навчання, розроблення й реалізацію нової методичної системи, що ґрунтується на таких положеннях, які складають теоретичні та методичні засади навчання. Це:

- стандартизація, системність і безперервність, комп'ютеризація, діяльнісний підхід, гуманізація, гуманітаризація - обов'язкові умови єдиного освітнього простору, в якому має здійснюватися підготовка морського фахівця;
- провідним у методичній системі професійної підготовки курсантів та студентів морських навчальних закладів мають бути принципи інтеграції, фундаментальності та професійної спрямованості змісту, форм, методів і засобів навчання;
- використання системи професійно спрямованих завдань до всіх видів занять, побудова якої спирається на виділення елементів знань і компетенцій діяльності морського фахівця;
- орієнтація процесу навчання на педагогічно доцільне й ефективне поєднання пояснювально-ілюстративних, експериментально-пошукових і проблемно-пошукових, активних та інтерактивних технологій навчання;
- процес організації навчально-пізнавальної діяльності на основі компетентнісного підходу визначається методологією системно-діялісного і комплексного підходів, що дозволяє побудувати динамічну модель навчально-виховного процесу, визначити її якісну сутність в єдності всіх її складових та умов її реалізації і функціонування.

Потребують поглиблення міжпредметні зв'язки курсів соціально-гуманітарних, фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін з метою становлення майбутнього морського фахівця, із постійною рефлексією співвідношення теоретичної підготовки у морському навчальному закладі з результатами практичної та тренажерної підготовки курсантів на судах морського флоту. А відтак навчання має здійснюватися за умови широкого використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, застосування модульно-рейтингової системи організації навчального процесу. Зростає роль само-

стійного навчання, дистанційного доступу до різноманітних відомостей; інтегративного підходу до використання віртуальних комп'ютерних моделей, мультимедійних посібників і класичних засобів навчання.

Науковці і педагоги-практики Академії вважають, що суттєве поліпшення професійної підготовки майбутнього фахівця морської галузі можливе за умови розроблення сучасних теоретичних і методичних засад навчання на основі компетентнісного підходу та впровадження у навчальний процес морських навчальних закладів методичної системи, в основу якої покладено принцип інтеграції гуманітарної, фундаментальної та професійної підготовки через розроблення цілісної компетентнісної моделі морського фахівця. Це зумовить:

- приведення у відповідність змісту підготовки майбутніх морських фахівців сучасним вимогам Міжнародної морської організації і актуальним вимогам розвитку особистості;
- інтеграцію традиційних засобів навчання і нових як чинника підвищення інтенсивності й результативності навчально-виховного процесу, а також активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої творчої активності;
- дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання, посилення мотивації навчально-пізнавальної діяльності до здобування знань та оволодіння фаховими компетентностями, реалізацію особистісно-орієнтованого підходу;
- підвищення рівня професійної підготовки і, як наслідок, більш ефективне формування фахових компетентностей курсантів та студентів, потрібних для роботи на флоті;
- урізноманітнення форм, методів і засобів залучення студентів до участі у навчально-виховному процесі;
- залучення курсантів до продуктивної науково-дослідної діяльності, що сприятиме не лише розширенню теоретичної бази фундаментальних та фахових знань, але й виявленню та розвитку творчого потенціалу особистості.

Академія має досвід розроблення і впровадження експериментального курсу «Менеджмент морських ресурсів». За результатами проведеної експериментальної роботи цей курс у подальшому було включено до нормативної частини галузевих стандартів вищої освіти усіх професійних спрямувань напряму підготовки «Морський та річковий транспорт».

Методологічна основа дослідження - це концептуальні положення теорії пізнання, системного і комплексного підходів як методологічних способів пізнання педагогічних фактів, явищ і процесів побудови навчальних дисциплін; положення щодо цілісності, наступності, інтегративності змісту фахової

підготовки; теорії особистості та її розвитку в процесі навчання і виховання; діяльнісний підхід до розвитку особистості, що характеризує і визначає умови формування якостей майбутнього морського фахівця; теоретико-методичні основи підтримки навчального процесу засобами ІКТ; нова парадигма освіти в умовах євроінтеграційних процесів в Україні, закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти України до 2021 року та Морської доктрини України на період до 2035 року.

Теоретичну основу дослідження складають положення та висновки, що стосуються: теорії компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання; формування професійної компетентності у вищих навчальних закладах; розвитку педагогічних технологій вищої школи; сновних положень про єдність свідомості та діяльності; теорії поетапного формування розумових дій); принципів використання інформаційно-комунікаційних та медіаосвітніх технологій в навчальному процесі); теоретичних засад педагогічного контролю знань; обґрунтування принципів добору і конструювання навчального матеріалу.

Планується вперше теоретично та експериментально обґрунтувати і створити методичну систему запровадження компетентнісного підходу до організації освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців морської галузі, яка відповідатиме розвитку сучасної морської освіти Європи та світу й буде спрямована на самореалізацію майбутнього морського фахівця в умовах жорсткої конкуренції на міжнародному морському ринку праці, що дасть змогу: сформулювати сучасні вимоги до підготовки фахівців морської галузі; створити концепцію та побудувати модель цілеспрямованого формування фахових і загальних компетентностей курсантів морських навчальних закладів; удосконалити структуру і зміст підготовки курсантів та студентів морських навчальних закладів; відкоригувати галузеві стандарти вищої освіти морських спеціальностей та розробити навчальні програми і навчально-методичні комплекси дисциплін на основі компетентнісного підходу, що враховує вимоги до професійної діяльності морських фахівців, міжпредметні зв'язки, ціннісно-орієнтаційну та прикладну значущість навчального матеріалу; удосконалити класичні засоби навчання морських фахівців на основі їх інтеграції з новими.

Сподіваємось, що дослідження сприятиме розвитку теоретичних і методичних засад підготовки фахівців у морських навчальних закладах на основі компетентнісного підходу, а концептуальне обґрунтування необхідності розробки методичної системи навчання на основі раціонального поєднання традиційних та інноваційних форм організації, методів і засобів навчання доведуть доцільність опанування фаховими та загальними компетентностями майбутніми морськими фахівцями на засадах принципу інтеграції фундаментальності та прикладної спрямованості навчання з використанням інноваційних технологій.

На підставі комплексного розв'язання проблеми і впровадженням у практику морських навчальних закладів України методичної системи компетентнісного підходу до підготовки морських фахівців забезпечить гарантоване досягнення проєктованих фіксованих результатів у навчанні (знання, уміння, переконання, компетентності та компетенції) через створення навчально-методичних комплексів, основу яких становитимуть: навчальна програма, методичні посібники, навчально-методичні комплекси з курсів навчальних дисциплін для судноводійної, судномеханічної та електромеханічної спеціальностей.

Наразі триває перший етап дослідження: затверджено склад творчої групи для здійснення дослідно-експериментальної роботи та програми дослідно-експериментальної роботи «Теоретико-методичні засади реалізації компетентнісного підходу в системі ступеневої підготовки фахівців морської галузі» на базі Херсонської державної морської академії на 2014-2018 роки; вивчається стан досліджуваної проблеми; теоретичних джерел з питань підготовки майбутніх морських фахівців; теоретико-методологічних передумов; вихідних принципів та методик дослідження; формулювання базових теоретичних положень, розроблення плану дослідження; визначення кількісного і якісного складу учасників експерименту; проведення констатуючого експерименту; здійснюється розроблення компетентнісних моделей морських фахівців усіх рівнів та спеціальностей; удосконалюється структура і зміст підготовки курсантів морських навчальних закладів. Йдеться про корегування галузевих стандартів вищої освіти морських спеціальностей та розроблення експериментальних навчальних програм і навчально-методичних комплексів дисциплін на основі компетентнісного підходу, що дасть можливість врахувати вимоги до професійної діяльності морських фахівців, міжпредметні зв'язки, ціннісно-орієнтаційну та прикладну значущість навчального матеріалу тощо. Значну увагу приділено розробленню методик фахової підготовки морських фахівців на основі компетентнісного підходу, а також компетентнісних моделей морських фахівців усіх рівнів та спеціальностей, визначенню рівня знань курсантів та студентів на основі проведених зрізів знань та тестування педагогів.

У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи передбачається визначити і конкретизувати: міжпредметну інтеграцію, спрямовану на консолідацію зв'язків спеціальних та загальних предметів, що органічно поєднуюватимуть теоретичну та практичну складові, у напрямку спільного забезпечення освоєння курсантами необхідних спеціальних і соціальних компетентностей; засоби набуття курсантами компетентностей та форм контролю за їх якістю знань, умінь і навиків, здатністю приймати нестандартні рішення на основі дедукції; перелік та зміст компетентностей випускників, як загальних,

так і предметно-спеціалізованих (професійних), які дозволили би випускникам реалізувати свій інтелектуальний потенціал та сформували б їх усвідомлену потребу в навчанні впродовж всього життя; складові стандартів вищої освіти у галузях національної морської індустрії, засоби діагностики, а також методи демонстрації компетентностей, критерії оцінювання та систему забезпечення якості підготовки на основі компетентнісного підходу до організації навчального-виховного процесу з урахуванням положень Національної рамки кваліфікацій; робочі інтегровані програми до кожної навчальної дисципліни або модуля відповідно до вимог ступеневої підготовки морських фахівців від рівня молодшого бакалавра (молодшого спеціаліста) до рівнів бакалавра, магістра (спеціаліста), в яких необхідно передбачати широке впровадження інтерактивного підходу.

Запровадження компетентнісного підходу також передбачає: підготовку курсантів до виживання в екстремальних умовах, набуття курсантами практичних навичок командної роботи у боротьбі за порятунок судна, вантажу, здоров'я та життя екіпажу; адаптацію до сучасних вимог викладання морськими фахівцями навчальних дисциплін «Безпека життєдіяльності» та курсу «Менеджмент морських ресурсів» на базі наявних в академії сучасних навчальних лабораторій та тренажерів; подальше вдосконалення викладання англійської мови, як професійно-орієнтованої дисципліни на основі комунікативного підходу запровадженого у 2009 році.

Сподіваємось, що проведення дослідно-експериментальної роботи дасть змогу створити дієву інтегровану систему фахової підготовки моряків усіх рівнів та професійних спрямувань на основі компетентнісного підходу; перевірити ефективність експериментальної методичної системи його запровадження у процес підготовки морських фахівців; розробити методичні рекомендації, посібники; приймати участь в науково-практичних, науково-методичних регіональних, обласних, всеукраїнських і міжнародних конференціях, семінарах із проблем запровадження компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах; поширити досвід через проведення майстер-класів, круглих столів, конференцій на регіональному та всеукраїнському рівнях.

Основні положення дослідно-експериментальної роботи, її результати та висновки можуть бути використані для впровадження в морських навчальних закладах України і подальших дослідженнях проблеми запровадження компетентнісного підходу до організації освітнього процесу в навчальних закладах нашої держави.

Список використаних джерел:

1. Зайцева Т.Г., Ходаковський В.Ф. Теорія і практика самоменеджменту психофізичних станів моряка з активізації людського ресурсу та подолання проблеми аварійності на флоті : монографія / Т.Г.Зайцева, В.Ф.Ходаковський; за ред. Т.Г.Зайцевої. – Херсон : ХДМА, 2012. – 170 с.
2. Зайцева Т.Г. Психічна культура як фактор психоемоційної стійкості моряка. – Херсон: ХДМІ, 2009. – 99 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
4. Луговий В.І., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін. ; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.4]. – С. 48–63. – Бібліогр.: 11 назв.
5. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г.В. – Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206 – 217.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
7. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / [Онкович Г. В., Бойченко М. І., Дем'яненко Н. М., Донець З. Ф., Карачун В. Я., Кобченко В. І., Куляс П. П., Лесик Г. В., Олексюк О. М. та ін.] ; За заг. ред. Г. В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
9. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – Т.71. – 2007. – С. 3-8.

МАРТИНЧУК О.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної
психології,
корекційної та інклюзивної освіти,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті представлено шляхи розвитку компетентісного підходу в системі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах різних країн світу. Висвітлено наукові ідеї провідних вчених Західної Європи, США, Росії та України, які стосуються модернізації освіти та підготовки фахівців на основі компетентісного підходу. Проведений аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду з формування професійної компетентності дозволив обґрунтувати доцільність вирішення актуальної наукової проблеми щодо підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами на основі компетентісного підходу.

Ключові слова: компетентність, компетентісний підхід, інклюзивне навчання, діти з особливими потребами.

В статье представлено пути развития компетентного подхода в системе подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Описаны научные идеи ведущих ученых Западной Европы, США, России и Украины про модернизацию образования и подготовку специалистов на основе компетентного подхода. Проведенный анализ зарубежного и отечественного опыта по формированию профессиональной компетентности позволил обосновать целесообразность решения актуальной научной проблемы подготовки специалистов к инклюзивному обучению детей с особыми потребностями на основе компетентного подхода.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, инклюзивное обучение, дети с особыми потребностями.

The paper presents the ways of the development of competency approach in training of specialists at universities around the world. The author deals with scientific ideas of leading scientists in Western Europe, USA, Russia and Ukraine which are concerning the modernization of education and training based on the competence approach. The analysis of foreign and national experience of formation of professional competence allowed to prove feasibility of solving urgent scientific problems in training of specialists to inclusive education of children with special needs on the basis of competence approach.

Key words: competence, competence approach, inclusive education, children with special needs.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Останнім часом у розвинених країнах світу спостерігається впровадження нової освітньої системи, особливою рисою якої є її спрямованість на формування у майбутніх фахівців не тільки знань, умінь і навичок, але й особливих компетентностей.

Перехід до нового, так званого, компетентісно-орієнтованого змісту освіти в системі підготовки фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти був обумовлений декількома причинами. По-перше, система освіти, яка була спрямована на засвоєння системи знань і умінь та яка задовольняла суспільство ХХ століття, перестала задовольняти потреби сучасного інформаційного суспільства, що швидко змінюється та розвивається. Традиційна дефектологічна освіта забезпечувала випускників вузів задовільним рівнем психолого-педагогічних і медичних знань, певними навичками й уміннями, але з розвитком інформаційних та інноваційних педагогічних технологій ці уміння і навички певним чином втрачають своє попереднє значення. Сам феномен знання і його співвідношення із суспільною практикою суттєво змінилися. Пріоритетною сферою професійної діяльності людини стало добування інформації, що є однією з умов забезпечення якості освітнього процесу.

По-друге, сьогодні розвиток сучасного суспільства залежить від інтелектуального та духовного розвитку особистості. Тому нова система освіти повинна, насамперед, бути орієнтованою на підготовку висококваліфікованих громадян, які зможуть орієнтуватись в сучасному суспільстві, інформаційно-му просторі, будуть конкурентоздатними та мобільними [15].

Метою статті є аналіз шляхів розвитку компетентісного підходу в системі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах різних країн світу.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що в основу традиційної системи підготовки фахівців покладено два підходи до організації навчального процесу. Головною рисою першого є зміст навчання, тобто береться до уваги, що саме викладається студентам. Другий підхід базується на процесі навчання, тут головним є те, як викладається студентам той чи інший навчальний матеріал [16].

У сучасній системі підготовки фахівців пропонується застосування компетентнісного підходу, який акцентує увагу на результатах освіти, що виходять за межі традиційної системи. Результатом освіти тут розглядається не кількість засвоєної інформації, а здатність фахівця застосовувати її в різних проблемних ситуаціях та самостійно набувати ту інформацію, якої не вистачає. Тобто, наявність або відсутність необхідних компетенцій у фахівця після закінчення вузу і є результатом навчання.

Чотири основні стовпи, на яких повинна будуватися освіта XXI століття, були представлені у доповіді: «Освіта: прихована скарбниця» головою міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти Жаком Делором. На його думку, якщо освічена людина «навчиться пізнавати, навчиться робити, навчиться жити разом...» [2, с. 37], то вона придбає не тільки професійну кваліфікацію, але і компетентність, яка надаватиме можливості виходити з великої кількості складних і непередбачуваних ситуацій та працювати у групі з іншими фахівцями.

У 1997 р. міжнародна комісія ЮНЕСКО зі справ освіти зазначила, що все частіше роботодавцям потрібна не кваліфікація, яка, на їхній погляд, асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші відпрацьовані операції матеріального характеру, а компетентність, що розглядається як своєрідний набір знань і навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в строгому розумінні цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і прагнення до ризику під час виконання завдання [2, с. 17-18].

Отже, впровадження компетентнісного підходу в європейських країнах пов'язане із замовленням на освіту з боку працедавців, яким потрібні компетентні фахівці, та зумовлене спробою привести професійну освіту у відповідність до потреб ринку. На початку 90-х років XX століття вчені Європейського Союзу науково обґрунтували введення у професійну освіту цього поняття.

Модернізації освіти та підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу присвячено роботи таких науковців Західної Європи, як Д. Мартенс, А. Шелтон, Саймон Шо, Дж. Равен та ін. У їхніх роботах вводяться нові поняття, які стають центральними в ідеології компетентнісного підходу до навчання: ключові кваліфікації, базові навички, ключові навички, ключові компетенції.

Ключові кваліфікації розрізняють залежно від професійної активності. Так, А. Шелтон пропонує п'ять груп ключових кваліфікацій. Перша група зале-

жить від психофізичних якостей особистості, це – здатність концентрувати увагу, швидкість реакції, координація руху тощо. Друга група пов'язана з трудовою діяльністю, це – професійні вміння та навички. Третя – передбачає наявність у людини пізнавальних якостей, таких як: здатність до творчого мислення, креативність тощо. Четверта група відображує індивідуальні здібності: упевненість у собі, відповідальність, прагнення досягти успіху в роботі тощо. П'ята – віддзеркалює соціальні здібності працівника, тобто вміння співпрацювати, комунікативність та корпоративність [22.]

Науковці з країн Європейського Союзу також використовують такий термін, як *«базові навички»*. На їхню думку, існує пряма залежність між рівнем базових навичок у особистості та можливістю отримання нею роботи на ринку праці. Базові навички визначаються як «... особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички та знання, які проявляються в різних формах у різноманітних ситуаціях роботи і соціального життя» [10]. Б. Оскарссон до базових навичок включає здатність фахівця ефективно працювати у команді, планувати, вирішувати проблеми, творчість, лідерство [12]. У своїх наукових розвідках Саймон Шо базові навички поділяє на декілька груп. До групи «основних навичок» він відносить грамоту та вміння рахувати; до групи «життєвих навичок» – відносини з іншими людьми, самокерування; «ключові навички» включають комунікативність та здатність вирішувати проблеми; «управлінські навички» – аналітичне мислення; «соціальні і громадські навички» передбачають соціальну активність, моральні цінності, знання законів [21].

У деяких країнах Європи (наприклад, Великій Британії) вживають термін *«ключові навички»*. Під цим терміном розуміють навички, що сприяють особистості розширити коло її професійної діяльності та покращити свою компетентність у сфері, яка виходить за межі професійної діяльності. Це, на думку авторів, повинно зробити фахівця більш гнучким до пошуку роботи на ринку праці [21].

Вперше поняття *«ключові компетенції»* було використано у 1992 році у проекті Ради Європи «Середня освіта в Європі», а у західну педагогічну науку це поняття було введено Міжнародною організацією праці, яка включила його до кваліфікаційних вимог для фахівців, які проходили навчання у системі післядипломної освіти, а пізніше, і для фахівців у професійній освіті.

Питання про визначення ключових компетенцій для вищої освіти було поставлено у 1996 році в Берні на симпозіумі за програмою Ради Європи. У доповіді експерта В. Хутмахера «Ключові компетенції для Європи» було визначено п'ять основних груп ключових компетенцій, які мають важливе значення у підготовці молоді. До них належать: політичні, соціально-культурні, комунікативні, соціально-інформаційні, особистісні [20].

У наукових розвідках британського вченого Дж. Равена «Компетентність у сучасному світі» ця дефініція розглядається як явище, що складається з багатьох, незалежних один від одного компонентів, які належать до когнітивної сфери або до емоційної. Він пропонує 37 видів компетенцій [17]. Серед них основними, на думку українського дослідника А.Г. Протасова, можна вважати такі: тенденцію контролювати свою діяльність; готовність та здатність навчатись самостійно; впевненість в собі та самоконтроль; самостійне та критичне мислення; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; здатність приймати рішення; персональну відповідальність; здатність до спільної роботи задля досягнення мети. На думку Дж. Равена, навчальний процес необхідно формувати таким чином, щоб його кінцевим результатом було надбання саме цих компетенцій.

Отже, в західноєвропейських моделях компетентності акцент робиться на здатність фахівця самостійно здобувати нові знання, вміння, навички; знаходити шляхи вирішення комплексних завдань; вміння працювати в колективі; брати на себе відповідальність за якість виконаної роботи.

Проблема підготовки компетентного педагога є актуальною і для американського суспільства. Комісія національної ради з науки США поставила питання про необхідність переорієнтації вузькоспеціальної підготовки фахівця на розвиток здібностей до творчої діяльності як головної мети, що підпорядковує собі всі інші. Поняття «освітня компетентність» вперше було введено науковцями США ще у 80-х роках XX століття, а пізніше були спроби визначити компетентність як певний результат. На базі психолого-педагогічних досліджень вченими США (Дж. Каллаген, А. Кларк, Д. Кербі, Ш. Деррі, Д. Аллі) була розроблена модель «компетентного фахівця», де акцент робиться на індивідуально-психологічні якості, зокрема: самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреба в саморозвитку та здатність до самоосвіти. Здатність фахівця швидко та безконфліктно пристосовуватись до нових умов праці розглядається як головна компонента його кваліфікації [6].

Для більш поглибленого дослідження і визначення концептуальних засад нової компетентісно-орієнтованої системи навчання в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії і Національного центру освітньої статистики США та Канади у 1997 році була започаткована дослідницька програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади (DeSeCo)». У цій програмі брали участь представники міжнародних та національних освітніх інституцій, які досліджували результати впровадження в освітні програми ключових компетентностей, що були запропоновані Організацією економічної співпраці та розвитку (OECD), учасниками якої є 18 країн [11].

Одним з головних теоретичних результатів цієї програми стало визначення трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази: автономну дію; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. На думку експертів, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей.

Проблема вивчення і запровадження компетентнісного підходу у вищій школі не обминула і країни пострадянського простору, зокрема Російську Федерацію, де цей підхід визнано одним з провідних напрямів стратегії розвитку освіти на найближчий період [1]. На думку російських науковців, цей підхід не є кардинально новим для російської (а також радянської) школи, тому що тенденція, пов'язана з опануванням умінь, узагальнених способів діяльності, виокремлювалась у педагогічних дослідженнях та практиці ще за часів Радянського Союзу, однак тоді не була провідною [5, 13, 18].

Модернізації професійної освіти присвячені роботи російських вчених В. Бойденко, П. Гальперіна, С. Шишова, В. Краєвського та ін. Зокрема, В. Краєвський та А. Хуторський пропонують розглядати компетентність як сукупність знань у дії, тобто як систему знань, що орієнтована на практичне застосування і охоплює теоретичні, прикладні знання, а також емоційні та мотиваційні компоненти діяльнісних і процесуальних знань [7]. Науковці зазначають, що компетентності, які мають широке коло застосування, називаються «базовими» і є багатofункціональними, надпредметними та міждисциплінарними [4]. До базових компетентностей відносять загальнонаукові, соціальні, економічні, інформаційні, політичні та спеціальні. Загальнонаукові компетентності передбачають знання основних законів природи; соціальні – знання законів суспільства, громадянсько-правових норм, правил поведінки; економічні – основ законів економіки; інформаційні – знання основ інформаційно-комунікаційних технологій; політехнічні – знання основ техніки та принципів функціонування виробництва; спеціальні – знання у професійній галузі діяльності особистості.

На відміну від компетентностей компетенції є здатністю людини реалізовувати на практиці свою компетентність. Російський науковець С. Шишов визначає компетенцію як загальну здатність фахівця мобілізувати у фаховій діяльності свої знання, вміння та способи виконання дій. На його думку, ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця, який реалізує свої компетентності тільки у діяльності [19].

Розробленню методик розвитку різних видів компетенцій було присвячено дисертаційні дослідження Н. Акімова, Л. Антропова, А. Бусиліна, Н. Вітківської, С. Рогожкіна тощо. Методологічні та теоретичні аспекти формування «фахової компетентності» розглядались у працях А. Маркової, Н. Кузьміної, Є. Зеєра, П. Шендерєя, Ю. Варданяна та дисертаційних роботах С.

Романова, І. Бичева та ін. Незважаючи на те, що поняття компетентності є широковживаним і дослідженим у зарубіжних країнах, сьогодні не існує однозначності у визначенні цього поняття в освіті. Так, на думку експертів дослідницької програми «DeSeCo» (США та Канада), компетентність – це здатність людини успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби. На думку європейських експертів – визначення Міжнародного департаменту стандартів (IDSTPI) – поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано виконувати завдання, роботу або певні функції, що вимагають певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [11].

У нормативному документі, прийнятому урядом Російської Федерації «Стратегія модернізації змісту загальної освіти» під компетентностями розуміють здатність учнів до здійснення складних культуродоцільних видів діяльності. Там також зазначено, що компетентність – це широке поняття і воно включає в себе знання, уміння та навички [16].

Термін «компетентність» не є новим і для України. Він є широко вживаним у нормативно-правовій базі та наукових дослідженнях вітчизняних науковців. Зокрема, в Законі України «Про вищу освіту» (стаття 1 «Основні терміни та їх визначення») зазначено, що компетентність (результати навчання) є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, моральних етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3].

Наразі в Україні суттєво зростають вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців – «конкурентоспроможного людського капіталу для інноваційного розвитку країни» [3, с. 1]. Тому проблемі підготовки компетентних випускників в Україні приділяють увагу багато науковців, серед них можна назвати Г. Бєленьку, О. Локшину, О. Овчарук, В. Огнев'юка, Є. Павлютенкова, О. Пометун, А. Протасова, В. Синьова, О. Савченко, Л. Хоружу, М. Шеремет та ін.

Останнім часом проблема професійної компетентності розглядається у контексті неперервної професійної освіти фахівців різного профілю. Зокрема, проблемі дослідження формування компетентності фахівців різних сфер діяльності присвячено наукові праці провідних вітчизняних вчених: В. Андрущенко, Г. Бєленької, А. Біляєва, І.Зязюна, М. Згуровського, В. Кременя, С. Максименка, О. Новікова, В. Огнев'юка, В. Олійника, А. Протасова, С. Сисоевої, В. Синьова, Л. Хоружої, О. Чалого, М. Шеремет та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вивчення зарубіжного досвіду з впровадження компетентнісної освіти, вітчизняних літературних джерел з формування професійної компетентності майбутніх педагогів, дають підстави поставити низку запитань, які потребують уважного розгляду

щодо підготовки фахівців до роботи в умовах інноваційного навчального закладу, який впроваджує інклюзивну форму навчання, а саме:

Чи може бути випускник вищого навчального закладу компетентним фахівцем у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, якщо він має тільки високий рівень знань, умінь та навичок?

Чи достатньо практичного досвіду виконання навчальних завдань для отримання студентами певного рівня загальнокультурних і професійних компетенцій, необхідних для їхньої майбутньої ефективної діяльності в якості організаторів та виконавців програм індивідуального навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку?

Якщо компетентність передбачає «досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань», то яким чином майбутній учитель-логопед отримає цей досвід на студентській лаві?

Як оцінити рівень компетентності випускника вищого навчального закладу у сфері інклюзивного навчання?

Які саме професійні компетенції потрібні для вчителя-логопеда, готового до організації і впровадження інклюзивного навчання, або що має бути кінцевим результатом його навчання?

Список використаних джерел:

1. Байденко В. Компетентностный подход к проектированию государственных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие/ В. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Делор Ж. Образование – сокрытое сокровище. UNESCO, 1996/Жак Делор//Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 48-59.
3. Закон України про вищу освіту від 01.07.2014 р. № 1556-VII.
4. Зеер Э., Симанюк Э.//Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/Зимняя И.А.//Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
6. Каткова Т. Компетентный выпускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти/Т. Каткова//Постметодика. – № 2-3 (40-41), 2002. – С. 79-82.
7. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах/В. Краевский, А. Хуторской//Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3-10.
8. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера про-

- изводственного обучения/Н. Кузьмина. – М., 1990. – 216 с.
9. Маркова А. Психология труда учителя/А. Маркова. – М., 1993. – 186 с.
 10. Овчарук О. Ключові компетенції: Європейське бачення/О. Овчарук// Управління освітою. – 2003. – серп. (спецвипуск). – С. 6-9.
 11. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики/О.Овчарук. – К.: КІС, 2003. – С. 13-42.
 12. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 (Под общ. Ред.. В.И. Бойденко, Дж. Ван Зантворта) Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
 13. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы/А. Петров//Альма-Матер. – 2004. – №10. – С.6-10.
 14. Петровская Л.А. Компетентность в общении/ Л.А. Петровская. – М., 1989. – 86 с.
 15. Протасов А.Г. Компетентнісний підхід в професійній освіті/А.Г. Протасов// Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошук: збір. наук. пр. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. № 40. – С. 366-370.
 16. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти/О. Пометун//Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
 17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация/Джон Равен. – М., 2002. (англ. 1984). – 396 с. – С. 281-296.
 18. Татур Ю. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста/Ю. Татур//Высшее образование. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
 19. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования/ С. Шишов//Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - № 2. – С. 15-20.
 20. Hutmacher W. Key Competencies for Europe/Hutmacher W.//Report of the Symposium. Berne. Switzerland 27-30 March, 1996. – P. 87-93.
 21. Simon S. Development of Core Skills Training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-group D/Shaw Simon. – European Training Foundation, June, 1998.
 22. Schelton A. Einfuehrung in die Berufspedagogik/ Schelton A. – Stuttgart, 1991. – S. 141.

НІЖЕГОРОДЦЕВ В. О.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедра інформаційних систем і технологій,
Національний університет Державної податкової служби України,
м. Ірпінь

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ФІСКАЛЬНОЇ СЛУЖБИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті представлено теоретичне обґрунтування шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців фінансової служби в умовах інформаційного суспільства. Реалізація міжпредметного підходу у процесі навчання податківців, заснованого на впровадженні інформаційних технологій, закладає основу для формування інтегральної професійної компетентності відповідного ступеня інформаційної придатності.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентнісний підхід, інформаційно-комунікаційні технології, міжпредметні зв'язки.

В статье представлено теоретическое обоснование путей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов фискальной службы в условиях информационного общества. Реализация межпредметного подхода в процессе обучения налоговиков, основанного на внедрении информационных технологий, закладывает основу для формирования интегральной профессиональной компетентности соответствующей степени информационной пригодности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, информационно-коммуникационные технологии, межпредметные связи.

The theoretical substantiation of the ways of the formation of the professional competence of fiscal service future experts in the con-

ditions of the information society is presented in the article. The realization of the cross-curriculum approach during taxman training based on the information technologies introduction lays the basis for the formation of the integrated professional competence of the corresponding level of the informational adaptability.

Key words: *professional competence, competence approach, information and communication technologies, cross-curriculum relations.*

Постановка проблеми. Сучасні реформи, що відбуваються у вищій професійній освіті майбутніх фахівців Державної фіскальної служби України (ДФСУ), призвели до кардинальних перетворень у переорієнтації оцінки результатів освіти з понять «підготовленість», «освіченість» до понять «компетенція» та «компетентність». Одним із концептуально важливих методів в управлінні якістю підготовки податківців стало впровадження компетентнісного навчання, завданням якого стало навчання з практичного й оперативного розв'язання різноманітних життєвих завдань у конкретних професійних ситуаціях.

Зростання ролі професіоналізму особливо гостро ставить проблему професійної компетентності фахівця і в умовах інформаційного суспільства. Сучасний професіонал-податківець повинен не лише розбиратися в суті проблем, які виникають в сфері його професійної діяльності, а й уміти розв'язувати їх практично, бути готовим знайти шляхи їх розв'язання, зокрема й за допомогою методів інноваційних технологій на базі інтегрованих методик, інформаційно-комунікаційних технологій пов'язаних з інформатизацією, тощо.

Потужний розвиток використання сучасних інформаційних технологій і, зокрема, інтенсивне використання ресурсів глобальної мережі Інтернет відкриває нові можливості для аналізу економічних процесів, обслуговування платників податків, податкового аудиту та контролю за своєчасним надходження платежів до бюджету, тощо. Така інформаційна інфраструктура передбачає підвищення вимог до кваліфікації, особистісних та професійно значущих якостей персоналу в частині використання сучасних інформаційних технологій.

Сучасна модернізація інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури Державної фіскальної служби вимагає від випускників профільюючих ВНЗ освітньої та моральної підготовленості до професійної роботи, покликання до обраної справи, відповідного ступеня інформаційної придатності та здатності легко адаптуватися до різних виробничих умов інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні аспекти впровадження компетентнісного підходу розкриваються у багатьох працях українських та закордонних

вчених В.І. Байденка, В.І. Бондаря, І.О. Зимньої, В.Г. Кременя, А.І. Кузьмінського, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторського та ін.

Наукову оцінку сутності взаємозв'язків інформаційно-комунікаційних технологій з підвищенням професійного рівня висвітлено у наукових дослідженнях видатних педагогів М.І. Жалдака, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського та інших дослідників.

Водночас, аналіз наукових досліджень, присвячених реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті, вказав на те, що поза увагою дослідників залишилось представлення професійної компетентності майбутніх податківців та засад її формування в умовах інформаційного суспільства.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування умов формування та представлення професійної компетентності майбутніх фахівців Державної фіскальної служби України, яка повинна бути сформована в умовах інформаційного суспільства та розкриття міжпредметного підходу у контексті компетентнісного навчання.

Виклад основного матеріалу. У період становлення інформаційного суспільства необхідно підготувати людину до швидкого сприйняття й обробки великих обсягів інформації, оволодіння нею сучасними засобами, методами і технологією роботи [1, с. 5].

Поняття «професійна компетентність» протягом багатьох років розглядалося вченими і науковцями з різних позицій: з одного боку, як вимоги до процесу навчання, з іншого – як результат підготовки фахівця, професіонала. Воно широко застосовується при розгляді проблем модернізації освіти та визначенні вимог до випускників.

У сучасних наукових джерелах професійна компетентність фахівця розглядається як актуальна, сформована особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях та виступає як інтелектуальна та особистісно-обумовлена соціально-професійна характеристика людини, до структури якої входять мотиваційний, когнітивний, поведінковий і ціннісно-смысловий аспекти та емоційно-вольова регуляція [3, с. 23].

Однією із стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства є використання сучасного інформаційно-аналітичного ресурсу, результатом якого має стати масштабне розширення спектру послуг для потреб користувачів інформаційних систем та мереж.

На даний час вже діє велика кількість інформаційних сервісів в сфері обслуговування Державної фіскальної та митної служби України, які вимагають компетентного фахівця, що зміг би проводити інформаційне обслуговування та здійснювати підтримку інформаційно-комунікативних технологій («Електронний кабінет платника податків», інформаційно-довідковий департамент державної податкової служби, онлайн - сервіс «Черговий по країні»,

бази даних платників ПДВ, різноманітні реєстри, переліки та довідники ДПС та інші) [6, с. 403].

Програма модернізації ДФСУ передбачає докорінну перебудову роботи самої служби за вимогами податкового законодавства, яка базується на глобальному впровадженні інформаційних технологій в економічній сфері, автоматизації процесів діяльності відомчих органів, інформаційно-аналітичного забезпечення, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Впровадження новітніх інформаційних технологій в роботу органів ДФС передбачає підготовку висококваліфікованих фахівців, які спроможні проводити системний аналіз можливих ризиків при проведенні аудиторських перевірок і виявлення причин та схем ухиляння від оподаткування господарюючими суб'єктами, тощо.

Компетентність, згідно з Оксфордським словником, означає «здатність робити щось» або «здатність, яка призначена для виконання завдань». У дане поняття включаються знання, здібності та ставлення - важливі персональні характеристики, які лежать в основі компетентного виконання завдань [8, с. 405].

В енциклопедії професійної освіти професійна компетентність визначається як інтегральна характеристика ділових, особистих і етичних якостей людини. Поняття «компетентність» застосовується не лише до фахівців, а й до керівників, «характер праці яких пов'язаний з ухваленням рішень, тобто повноважних вирішувати, судити про що-небудь на основі глибоких знань у певних галузях» [2, с. 383].

Для досягнення цієї мети в спеціалізованих ВНЗ органів ДФСУ в професійній підготовці майбутніх податківців створюються умови, які дозволяють максимально розкрити творчий потенціал студентів шляхом удосконалення мотивації до навчання, його індивідуалізації, використання електронних навчально-методичних комплексів з застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують формування професійної компетентності в умовах інформаційного суспільства.

Професійна діяльність сучасного податківця обумовлена системою великої кількості завдань, які необхідно виконати фахівцю за допомогою комп'ютера, щоб реалізувати всі кроки на шляху вдосконалення в системі існуючого податкового законодавства.

Формування професійної компетентності, основним джерелом якої є навчання і суб'єктивний досвід, залежить від різних властивостей особистості та характеризується постійним прагненням до вдосконалювання, придбання нових знань і вмінь [4, с. 16].

Основні освітні вимоги щодо підготовки майбутніх фахівців органів

ДФСУ відбиті в освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) та освітньо-професійних програмах (ОПП) підготовки фахівців певного напрямку підготовки, так званій моделі професійної компетентності сучасного податківця, які відображають науково-обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Саме ці нормативні документи відображають соціальне замовлення міністерства доходів та зборів до підготовки відповідного фахівця.

Компетентнісна освіта майбутніх податківців повинна бути зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності та породження новітніх соціальних аспектів, які обумовлюють міжпредметні зв'язки у процесі навчання в сучасному інформаційному суспільстві.

Реалізація міжпредметного підходу в контексті компетентнісної підготовки майбутніх фахівців ДФСУ повинна сприяти формуванню позитивного ставлення до навчання, що можливе лише за допомогою встановлення зв'язку міжпредметних пізнавальних завдань з життям, із практичною професійною діяльністю.

Міжпредметні зв'язки які формуються у процесі професійної підготовки виступають однією з найважливіших дидактичних умов підвищення професіоналізму майбутніх податківців.

Помітної уваги у формуванні професійної компетентності майбутнього податківця заслуговує вивчення курсу основ інформатики та різноманітних спеціалізованих курсів з вивчення інформаційних систем та технологій у відповідних галузях. Саме при вивченні таких дисциплін майбутні податківці вчать використовувати прикладні програми обробки економічних даних, програмувати персональні комп'ютери і локальні комп'ютерні мережі для дослідження соціально-економічних систем та розв'язувати завдання фахового спрямування.

Вивчення інформатичних дисциплін передбачає встановлення міжпредметних зв'язків з такими навчальними предметами як вища математика, економетрія, гроші і кредит, теорія операцій, теорія ймовірності, математична статистика, а також з дисциплінами професійного спрямування «Фінанси», «Облік та аудит», «Контроль та ревізія», «Податки», «Банківська справа», «Страхова справа» та інших.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх податківців є основою не тільки для інтенсифікації навчання, виконання курсових та дипломних робіт, проведення наукових досліджень, а й для формування інформаційної культури особистості фахівця в умовах інформаційного суспільства.

Саме в умовах інформаційного суспільства пріоритетного розвитку отримують комунікації та духовне виробництво, а отже, домінують інформаційні зв'язки між суб'єктами діяльності [5, с. 36].

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі майбутніх фахівців органів ДФСУ дозволяє максимально наблизити студентів до реальних професійних ситуацій. Існуючі програми з формування податкової звітності дозволяють викладачу змодельовати ситуацію, в якій частина студентів виконує роль працівників податкових органів, а інша частина - роль платників податків, які подають звіт в електронному вигляді.

Для оволодіння інформаційними засобами сучасний податківець повинен володіти певним інструментом, який би дозволив йому на високому рівні розв'язувати з високою точністю задачі економічного характеру. Для обробки поточної інформації, яка дозволяє проводити моделювання реальних ситуацій, які виникають під час роботи в органах фіскальної служби передбачені спеціальні навчальні програми професійної спрямованості, які дозволяють моделювати бізнес-процеси на підприємствах і в державних установах: *Project Expert 7 Professional*, «Бест-звіт. Податкова звітність», «Deductor Studio», «BPwin», «AnyLogic Professional», «М.Е.Дос», «1С-Предприятие», програмні продукти корпорацій «ПАРУС-Предприятие», «М.Е.Дос», «ГАЛАКТИКА» та ін. Так, міжпредметні зв'язки, що використовуються у навчальному процесі податківців забезпечують системність в організації предметного навчання, спонукають майбутніх фахівців до самоосвіти та творчості.

На сучасному ринку праці роботодавці звертають увагу на випускників, у яких добре сформовані такі особисті якості, як готовність до роботи та готовність розв'язувати різні проблеми, діяти як у типових, так і в нестандартних ситуаціях, що формуються у форматі «здатностей діяти» [7, с. 35].

В основу формування інтегральної професійної компетентності майбутніх фахівців органів ДФСУ, пов'язаної з використанням ІКТ в процесі професійної підготовки, можуть бути включені наступні компетентності:

- здатність використовувати інформаційно-пошукові системи, зокрема систему Інтернет, електронну пошту для пошуку і передачі податкової та фінансової звітності;
- готовність створювати, надавати, збирати, одержувати, зберігати, накопичувати, оброблювати, передавати, використовувати економічну інформацію;
- володіння основами комп'ютерного моделювання бізнес-процесів для побудови інформаційних економічних моделей;
- здатність обирати середовище програмування для конструювання інформаційних моделей для аналізу економічної діяльності підприємства за допомогою засобів професійного призначення;
- здатність проводити автоматизацію розв'язку задач, що виникають на всіх стадіях економічного циклу: прогнозування і планування, облік і контроль реалізації планів, аналіз результатів, корекція прогнозів і

- планів за допомогою засобів професійного призначення;
- здатність створювати і використовувати базу знань по типовим бізнес проєктів та оцінювати їх ефективність;
- володіння сучасними комп'ютерними методами і засобами обробки та передачі інформації;
- здатність керувати інформаційними системами в нестандартних ситуаціях та інших.

Висновки. Систематична реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі з використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій сприяє позитивному формуванню в майбутніх податківців професійної компетентності в умовах інформаційного суспільства.

Формування професійної компетентності майбутнього податківця має цілісний характер в процесі професійної підготовки у спеціалізованих ВНЗ. Представлені структурні компоненти професійної компетентності характеризують, по суті, обізнаність майбутнього податківця в професійній діяльності, у професійній позиції спілкування, у становленні особистості. Сформована професійна компетентність майбутнього фахівця ДФС України характеризує здатність або властивість випускника функціонувати в заданій ситуації та вказує наскільки він є здатним до виконання майбутньої роботи з використанням інструментальних програмних засобів та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що відображає цілісність та інтегральну сутність рівня професіоналізму в умовах інформаційного суспільства.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх податківців може бути удосконалення процесу відстеження або вимірювання за допомогою моделювання та моніторингу фактичного стану рівня їх професійних якостей в умовах інформаційного простору.

Список використаних джерел:

1. Воронкін О. С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі: навч. посіб. з дисципліни «Комп'ютерні технології в науці й освіті» / Олексій Сергійович Воронкін; Луган. держ. ін-т культури і мистецтв. – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. – 156 с.
2. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / [под ред. С. Я. Батышева]. - М.: РАО; Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. - 1320 с.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8 - С. 20 - 26.

4. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. - 352 с.
5. Мартинюк С. Є. Генезис інформаційної цивілізації / С. Є Мартинюк / Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 192 с.
6. Одинець В. А. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб якісної професійної підготовки фахівців податкової та митної служби / В. А. Одинець, В. О. Ніжегородцев // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 31. Том IX (51): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. - С. 402 - 409.
7. Тарасова Н. В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект / Н. В. Тарасова // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования: обзор. информации. - М.: ФИРО, 2007. - № 1. - 51 с.
8. John W. Burke. Competency based education and training / W. Burke John. - Great Britan, BPCC Wheatons Ltd, Exeter, 1989. – P. 204.

ОДАЙНИК С.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з питань зовнішнього
оцінювання та моніторингу якості
освіти, доцент кафедри менеджменту
освіти Комунального вищого
навчального закладу «Херсонська
академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

БОБЕРСЬКА І.В.,

заступник директора з гуманітарної
освіти та виховної роботи
Херсонського політехнічного коледжу
Одеського національного
політехнічного університету, голова
методичного об'єднання заступників
директора з виховної роботи ВНЗ I-II
рівнів акредитації Херсонської області,
спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист,
м. Херсон

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ПОЗНАВАЧАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПОЛІТЕХНІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Стаття присвячена питанням формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у навчальних закладах початкового рівня вищої освіти, зокрема у політехнічних коледжах. У статті визначено основні чинники низької конкурентоздатності молодших спеціалістів та бакалаврів на сучасному ринку праці; надано статистичні дані рівня безробіття у вікових групах 15-24 роки та 25-29 років; доведено необхідність формування конкурентоздатності майбутніх фахівців та окреслено можливість й ефективність формування їхньої конкурентоздатності під час системної різнопланової позанавчальної роботи та зорганізованого змістовного дозвілля.

Ключові слова: конкурентоздатність, конкурентоспроможність, молодший спеціаліст, політехнічний коледж, працевлаштування.

Статья посвящена вопросам формирования конкурентоспособности будущих специалистов учебных заведений начального уровня высшего образования, в частности политехнических колледжей. В статье определены основные причины низкой конкурентоспособности младших специалистов и бакалавров на современном рынке труда; представлены статистические данные - процент безработицы в возрастной группе 15-24 года и 25-29 лет, доказана необходимость формирования конкурентоспособности будущих специалистов, указаны возможности и эффективность формирования конкурентоспособности во время системной разноплановой внеклассной работы и организованного содержательного времяпрепровождения.

Ключевые слова: конкурентоспособность, младший специалист, политехнический колледж, трудоустройство.

The article is devoted to questions of future specialists' competitiveness at initial level of higher education establishments, particularly at polytechnic colleges. In the article the basic factors of low competitiveness of junior specialists and bachelors in today's labor market are defined; statistic data of unemployment rate percentage at the age groups of 15-24 and 25-29 years is provided; the necessity of future specialists' competitiveness forming is proved. The specified consequences to which unemployments among young people leads: dependence, shadow and informal employment, external labor migrations and asocial behavior models; the motivation to legal employment, change of valuable vital life guidelines are lost. In the article the external and internal factors affecting for the formation and development of competitive junior specialists and bachelors are outlined; the possibility of forming their effectiveness and competitiveness in the diverse extracurricular system of organized and meaningful leisure is defined. It is specified that the competences acquired during the time of working in student's self-government and at the public, youth, volunteer organizations, participation at extracurricular activities clubs, applied scientific research, decades of specialties and subject matters weeks, in amateur performances, sports and recreational activities will give opportunity to the graduates to present yourself to the employer successfully and stand out among all other applicants for vacant places of jobs.

Key words: competitiveness, competitiveness, junior specialist, polytechnic college, employment.

Постановка проблеми. Високий рівень безробіття та конкуренції - характерні ознаки сучасного ринку праці в Україні, що зумовлені значним скороченням робочих місць, зростанням вимог роботодавців до робітників і збільшенням кількості вищих навчальних закладів та їх пропозицій щодо випуску молодих фахівців.

Брак вільних робочих місць, небажання роботодавців брати на роботу випускників коледжів та технікумів, які ще не мають певного досвіду роботи призводять до невпевненості молоді в своєму сьогоденні та в майбутті. Сучасним роботодавцям потрібні досвідчені працівники, але у молодих спеціалістів, які щойно отримали дипломи, досвід роботи відсутній. Це й зумовлює значне безробіття молоді віком від 17 до 22 років.

Невирішені проблеми працевлаштування призводять до зростання безробіття серед молодих людей та зниження рівня їх життя. Серед них поширюються утриманство, тіньова зайнятість, зовнішні трудові міграції та асоціальні моделі поведінки. Не в змозі успішно працевлаштуватися молодь втрачає мотивацію до праці, легальної зайнятості, змінює свої ціннісні життєві орієнтири. Тому питання щодо формування конкурентоздатності випускників навчальних закладів початкового рівня вищої освіти задля їх успішного працевлаштування потребують подальшого вивчення та аналізу.

Аналіз останніх наукових досліджень. Питання конкуренції, конкурентоздатності та конкурентоспроможності вивчали Г.Л.Акаєв, І.М.Акімова, В.Н.Бесєдіна, В.А.Василенко, А.А.Жиляєва, Л.Д.Кривега, О.Є.Кузьмін, О.Г.Мельник, Б.А.Орбитко, М.Є.Портер, І.Ю.Савченко, Т.І.Ткаченко, Р.А.Фатхутдінов, Ф.А.Хаск, З.Е.Шершньова та ін.

Такі науковці як Н.В.Волкова, Т.Г.Геске, С.Р.Демидов, М.В.Зейберт, О.М.Кирилюк, Н.В.Корнейченко, Є.В.Потапова вважають, що на формування конкурентоздатності випускників значною мірою впливає конкурентоспроможність навчального закладу. Вони підкреслюють, що конкурентоздатність майбутнього фахівця на ринку праці залежить від конкурентоспроможності навчального закладу, в якому він навчався і формувався як фахівець. Ф.С.Ісмагілова розглядає конкурентоздатність фахівця як ступінь його попиту на ринку праці, підприємстві, фірмі завдяки його перевагам у порівнянні з іншими кандидатами [7].

С.Д.Ільєнкова, Ю.Б.Рубин, Є.В.Тараканова, П.Є.Щеглов у своїх працях аналізують умови, що впливають на конкурентоздатність випускників професійних навчальних закладів. Роль та значення фахової освіти у формуванні та підвищенні конкурентоздатності випускників підкреслювали А.В.Астахова, С.А.Бондаренко, Л.М.Владимирова, В.Ю.Переверзев, Л.А.Петровська.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, визначення причин, що зумовлюють низьку кон-

курентоздатність випускників навчальних закладів початкового та першого рівнів вищої освіти, зокрема політехнічного коледжу, окреслення засобів позанавчальної роботи, за допомогою яких можливе формування їхньої конкурентоздатності.

Виклад основного матеріалу. Згідно з даними Держкомстату України, рівень безробіття (розрахунок за методологією Міжнародної організації праці) у віковій групі 15 - 24 роки: у 2011 р. у жінок досяг 18,7 %; у чоловіків склав 18,6%. У 2012 р. серед жінок - 16,1%; чоловіків - 18,1 %. У 2013 р. у жінок - 16,3; у чоловіків - 18,2 % [3].

У віковій групі 25 - 29 років показник безробіття - у двічі нижчий. Так, у 2011 р. у жінок він становить 8,2 %; у чоловіків - 9,9 %.. У 2012 р. серед жінок - 8,0%; чоловіків - 10,6 %. У 2013 р. відповідно рівень безробіття жінок становив 7,4%; чоловіків - 9,6%. [3]. Таке співвідношення свідчить про дуже низьку конкурентоздатність молодих фахівців на ринку праці.

Поняття «конкурентія» (від латинського *concurrentia*, *concurrere* - «зіштовхуватися») означає «суперництво, боротьба за досягнення найкращих результатів» [9]. За тлумачним словником С.І.Ожегова, Н.Ю.Шведової «конкурентоздатний - здатний витримати конкуренцію, протистояти конкурентам» [8]. У «Тлумачному словнику української мови» Т.В. Ковальова та Л.П.Коврига визначають, що «конкурентія - це суперництво в якій-небудь галузі, боротьба за досягнення кращих наслідків» [10].

Науковці І.В.Ващенко, В.В.Гончаров, Д.К.Грейсон, К.О'Дейлл, Л.М.Карамушка, Л.Д.Кривега, М.П.Лукашевич, Л.М.Мітіна, В.О.Тюріна, О.А.Філь, О.К.Філатова, Д.Б.Чернилевський доводять, що є доцільним виокремлювати поняття «конкурентоспроможність» та «конкурентоздатність». Вони вважають, що поняття «конкурентоздатність» слід використовувати у тому випадку, коли мова йде про особистість чи групу осіб. Поняття ж «конкурентоспроможність» доцільно використовувати для фірми, підприємства, товару тощо [6].

На основі аналізу досліджень вищезазначених науковців можемо зробити узагальнення.

1. Конкурентоздатність майбутніх фахівців залежить, як від зовнішніх, так і від внутрішніх чинників. До зовнішніх відносяться соціально-економічні чинники, потреба у фахівцях на ринку праці, відповідність фахової підготовки європейським освітнім стандартам. Внутрішні чинники - це власне ставлення студента до своєї майбутньої професії під час навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, його професійна компетентність, орієнтація на професійну самореалізацію, готовність до саморозвитку та самовдосконалення.

2. Ефективними засобами формування конкурентоздатності майбутніх фахівців є побудова такого освітнього середовища, де активно й системно використовуються колективна, групова робота, розширюється спектр спілку-

вання, комунікацій, соціальних ролей, ділових контактів, здійснюється психолого-педагогічна підтримка, проводяться прикладні наукові дослідження, організовується громадська, волонтерська діяльність [1, 2].

3. У зв'язку зі стрімким науково-технічним розвитком суспільства та вимогами часу змінюються і вимоги до кваліфікованих спеціалістів.

Питання формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у навчальних закладах початкового рівня вищої освіти є актуальними і потребують подальшого вивчення та аналізу.

Низька конкурентоздатність молодших спеціалістів, зокрема випускників політехнічних коледжів на сучасному ринку праці, зумовлена наступними чинниками:

1. Інфантильність, необізнаність молоді. Переважна більшість випускників загальноосвітніх шкіл обирає професію під впливом батьків, родичів, учителів, друзів, реклами тощо. Тому уявлення про обрану професію є неповне. Коли ж випускники після завершення навчання стикаються з реальними умовами праці, специфікою обраного фаху, необхідністю чіткого дотримання вимог трудової дисципліни, виконання посадових обов'язків, то реальність, іноді, не співпадає з їх попередніми уявленнями. Вони недостатньо інформовані в питаннях стану сучасного ринку праці, існуючих вакансій, зокрема, у своєму регіоні та й у країні в цілому.

2. Більшість молодих людей не готові до самостійного активного пошуку роботи. Вони здебільшого орієнтовані на пасивний пошук за допомогою соціальних мереж. З причин відсутності, або недостатньо розвиненого власного перспективного бачення, відкладають розгляд та вирішення питань пов'язаних із працевлаштуванням на час завершення навчання та отримання дипломів.

3. Існують певні протиріччя між тим, як молодого фахівця оцінює роботодавець, та тим, як сам випускник оцінює себе. Наявність у молоді певних амбіцій, бажання швидкого кар'єрного зростання формують завищені вимоги до умов праці, заробітної плати. Вони зорієнтовані на себе, а не на справу. У них відсутні або не достатньо сформовані навички працювати на результат, виявляючи самостійність та наполегливість.

4. Невміння молодих людей, влаштовуючись на роботу, презентувати себе, показати свої найкращі якості, дотримуватися загально визначених норм ділового етикету. Переважна їхня більшість засмучуються у разі невдалих співбесід, відмов роботодавців. Замість того, щоб об'єктивно проаналізувати власні «сильні» та «слабкі» позиції щодо проходження співбесіди чи складання тестів, іспитів, мобілізуватись до більш активного пошуку роботи, вони уповільнюють свої дії чи відкладають нові спроби на невизначений час, або погоджуються на працевлаштування за специфікою далекою від фахової підготовки.

5. Відсутність у випускників власного досвіду професійної діяльності,

стажу роботи. Сприймаючи своє перше робоче місце саме як перше, як певний старт на шляху подальшого, більш успішного працевлаштування, вони з легкістю, без вагань звільняються та влаштовуються на інше. Тому роботодавці не прагнуть вкладати в таких «початківців» власні гроші, увагу, зусилля та час.

6. Недостатній рівень професійних знань, кваліфікації та набутих навичок, зокрема у випускників контрактної форми навчання. Тому перевага в працевлаштуванні надається кваліфікованим працівникам із певним досвідом роботи або випускникам університетів.

7. Дисбаланс між попитом і пропозицією на певні спеціальності. Нестабільна економічна ситуація в країні призвела до невідповідності між тим, спеціалістів яких спеціальностей готує навчальний заклад та тим, які саме фахівці потрібні на сучасному ринку праці. Тому, отримуючи диплом молодшого спеціаліста престижної спеціальності, випускник ризикує стати менш конкурентоздатним.

Інший приклад, коли, задля навчання за бюджетною формою, абітурієнт обирає іншу спеціальність, менш престижну, де є наявні бюджетні місця. Далі, не маючи мотивації щодо успішного навчання та формування фахових компетенцій, закінчуючи навчальний заклад, він поповнює ланку менш конкурентоздатних фахівців.

8. Гендерна дискримінація. Роботодавці частіше приймають на роботу фахівців чоловічої статі, ніж жіночої. З причини можливої вагітності, молоді жінки є найменш бажаними кандидатами на працевлаштування, оскільки це призводить до певних додаткових фінансових витрат [3].

9. Трудова нестабільність. Молодь частіше змушена переривати свою трудову діяльність за таких життєвих причин як призив до лав збройних сил, подальше навчання в університеті, відпустки задля народження та виховання дітей [5].

10. Необхідність надання пільг, передбачених Трудовим кодексом стосовно молоді [5].

Беручи до уваги вищезазначені чинники, для того, щоб випускник політехнічного коледжу був конкурентоздатним на сучасному ринку праці та зацікавив роботодавця, у навчальному закладі мають бути створені відповідні педагогічні умови для його успішної навчальної, навчально-виробничої та позанавчальної діяльності.

Питанням формування конкурентоздатності майбутніх фахівців під час навчального та виробничого процесів у навчальних закладах початкового рівня вищої освіти приділяється певна увага в освітньому просторі. Цією статтею ми звертаємо увагу на можливість та необхідність формування конкурентоздатності майбутніх фахівців саме під час позанавчальної діяльності.

Формування гармонійно-розвиненої особистості молодшого спеціаліста,

здатного до самореалізації в сучасному соціально-економічному просторі в умовах жорстокої конкуренції на ринку праці, можливо й необхідно здійснювати залучаючи студентів до активної участі в роботі клубів позанавчальної діяльності (загальноосвітнього, фахового, економічного, художньо-естетичного спрямувань), студентського самоврядування, громадських, молодіжних, волонтерських організацій, у різноманітних фестивалях, художній самодіяльності, спортивно-оздоровчих заходах, тижнях та декадах спеціальностей, навчальних дисциплін, виховних тематичних годинах, тренінгах, майстер класах [1, 2].

Участь у прикладних наукових дослідженнях, внутрішніх і зовнішніх олімпіадах із навчальних дисциплін, науково-практичних конференціях, конкурсах професійної майстерності, вікторинах, флешмобах, круглих столах допомагає молодим людям розвивати креативність, перспективне бачення, волю до перемоги, віру у власні сили, впевненість у себе, бажання працювати на результат, стійкість до стресових ситуацій, навички вибору адекватної моделі поведінки стосовно ситуації.

За допомогою системно зорганізованого змістовного дозвілля, за умови неформального спілкування майбутні фахівці мають можливість набувати певні комунікативні, самоосвітні компетенції, розширювати світогляд та розвивати власні особистісні якості й професійну свідомість.

Активна життєва позиція, результативна участь у позанавчальних заходах надає можливість студентам випускних курсів ще в стінах політехнічного коледжу, задовго до його закінчення, скласти портфоліо власних досягнень в якому зібрати всі отримані ними за роки навчання подяки, сертифікати, дипломи, грамоти тощо. Набуті компетенції щодо використання інформаційних технологій допомагають створити власне відеорезюме. Це, у свою чергу, допоможе молодим фахівцям успішно себе презентувати роботодавцю та виділитися з-поміж інших претендентів.

Конкурентоздатний випускник - це не тільки результат підготовки навчального закладу, але й гармонійно розвинена особистість, яка має певні професійні якості та здатна отримати перемогу в конкурентній боротьбі на сучасному ринку праці.

Висновки. Таким чином, пріоритетним завдання сучасної вищої освіти поряд із якісною професійною підготовкою має стати всебічний гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, створення необхідних умов для його професійного й особистісного розвитку, самореалізації та конкурентоздатності.

Реалії сучасного життя вимагають від випускників навчальних закладів початкового рівня вищої освіти, зокрема молодших спеціалістів та бакалаврів політехнічних коледжів певної життєвої активності, здатності легко адаптуватися до швидко змінюваних умов та потреб ринку праці, брати на себе відповідальність, оперативно приймати рішення, працювати в команді, використовую-

чи набуті комунікативні й організаційні уміння та навички, креативності, прагнення до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Розвивати вищезазначені компетенції та за їх допомогою формувати конкурентоздатність молодших спеціалістів, бакалаврів можливо за умови організації ефективної системи виховної роботи задля різнопланової позанавчальної діяльності студентської молоді та її змістовного дозвілля.

Побудова такої системи є актуальною і може бути предметом подальших досліджень. На черзі також вироблення необхідних рекомендацій для студентів і випускників політехнічного коледжу.

Список використаних джерел:

1. Боберська І.В. Роль класного керівника у системі виховної роботи ВНЗ I-II рівнів акредитації. Узагальнений досвід роботи класних керівників Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету / І.В.Боберська // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві: збірник наукових праць. - Вип. 3 (4) - Одеса: АО Бахва, 2013. - 310 с.
2. Виховна робота у вищих навчальних закладах: Науково-методичний збірник. Спеціальний випуск: / Колектив авторів Національного університету харчових технологій, Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії пед. наук України. - К.: НУХТ, 2013. - 106 с.
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://ukrstat.org/about.html>.
4. Економічна теорія: Політекономія: Підручник / За ред. В.Д. Базилевича. -К.: Знання, 2006. - 631 с.
5. Кодекс законів про працю України: чинне законодавство зі змінами та допов. (відповідає офіц. тексту). - К.: Паливода А.В. - 2009. - 104 с.
6. Ковалев А.В. Развитие конкурентоспособности будущего специалиста – гарант качества профессионального образования [Електронний ресурс]. -Режим доступу: www.edu2.meks-info.ru > [tezis/520.doc](http://www.edu2.meks-info.ru/tezis/520.doc).
7. Малышева А.А., Невраева И.В. Компетенции молодых выпускников ВУЗов, обеспечивающие конкурентоспособность на рынке труда [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.youwe.tom.ru/nauka-i-stati/stati-prosto-o-slozhnom/kompetencija-molodyh-vypustnikov-vuzov>.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. - 18-е изд., стереотип. - М.: Рус. яз., 1986. - 797 с.
9. Словник іншомовних слів / авт.-упоряд. М.Романець. - К.: Національний книжковий проект, 2010. - 126 с.
10. Тлумачний словник української мови. /Укладачі Ковальова Т.В., Коврига Л.П. - Харків: Синтаксис, 2002. - 672 с.

РАЗНАТОВСЬКА О.М.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра фтизіатрії і пульмонології,
Запорізький державний медичний
університет

ГРИЦОВА Н.А.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра фтизіатрії і пульмонології,
Національна медична академія
післядипломної освіти
ім. П.Л. Шупика

ШЕВЧЕНКО Р.М.,

доктор медичних наук, професор,
кафедра фтизіатрії і пульмонології,
Запорізький державний медичний
університет

СОЛОДОВНИК Ю.С.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра фтизіатрії і пульмонології,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ЛАБОРАТОРНА ДІАГНОСТИКА» З ДИСЦИПЛІНИ «ФТИЗІАТРІЯ» В РАМКАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

У статті представлено організація підготовки студентів медичного факультету за спеціальністю «Лабораторна діагностика» з дисципліни «Фтизіатрія» в рамках кредитно-модульної системи у вищих медичних навчальних закладів.

Ключові слова: «Лабораторна діагностика», фтизіатрія, кредитно-модульна система підготовки.

В статье представлена организация подготовки студентов медицинского факультета по специальности «Лабораторная диагностика» с дисциплины «Фтизиатрия» в рамках кредитно-модульной системы у высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: «Лабораторная диагностика», фтизиатрия, кредитно-модульная система подготовки.

The article presents the organization of training medical students in specialty «Laboratory diagnosis» to discipline «Phthisiology» of the in the credit-modular system in higher medical educational institutions.

Key words: «Laboratory diagnosis», phthisiology, credit-modular system.

Впровадження в медичну освіту кредитно-модульної системи підготовки передбачає підвищення якості освіти, активності студентів, вимог до якості викладання дисципліни, а також створення сучасного навчально-методичного забезпечення викладання дисципліни [1-4].

Організація підготовки студентів медичного факультету за спеціальністю «Лабораторна діагностика» з дисципліни «Фтизіатрія» в рамках кредитно-модульної системи здійснюється відповідно до освітньо-професійної програми підготовки «Бакалавр» напряму «1201 медицина» спеціальності 6.120102 «Лабораторна діагностика» відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) і освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки, затверджені наказом МОН молодьспорту України.

Термін навчання за спеціальністю «Лабораторна діагностика» здійснюється протягом 4 років. Згідно з навчальним планом вивчення дисципліни «Фтизіатрія» здійснюється у VI та VII семестрах.

Вивчення дисципліни «Фтизіатрія» базується на знаннях отриманих з навчальних дисциплін: медична біологія, медична та біологічна фізика, медична хімія, біоорганічна хімія, анатомія людини, нормальна фізіологія, основи фармакології з медичною рецептурою, внутрішня медицини, пропедевтика педіатрії, інфекційні хвороби, епідеміологія, лабораторна служба, патоморфологія, патофізіологія, внутрішня медицина з оцінкою результатів досліджень, інфекційні хвороби з оцінкою результатів досліджень, гістологія, цитологія та ембріологія, клінічна лабораторна діагностика, біологічна та клінічна хімія, мікробіологія, вірусологія та імунологія з мікробіологічною діагностикою, клінічна мікробіологія.

Вивчення дисципліни «Фтизіатрія» у VI семестрі (3-й курс)

Робоча програма структурована на модуль, 5 змістовних модулів у відповідності з вимогами «Рекомендації щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін» (Наказ МОЗ України від 12.10.2004 р. № 492). Кількість кредитів ECTS – 1,5 (1 кредит – 36 годин), загальна кількість годин – 54. Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 10 годин та для

самостійної роботи студента – 36 годин (співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить – 1:3,6).

Метою викладання навчальної дисципліни «Фтизіатрія» у VI семестрі є формування у майбутніх лаборантів адекватного відношення до туберкульозу як до небезпечного інфекційного захворювання; отриманні базових знань щодо патоморфологічних, патофізіологічних змін, порушеннях обмінів, симптоматики, клінічних проявів, методів обстеження, систему профілактичних та протиепідемічних заходів.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Фтизіатрія» на цьому етапі є опанування фундаментальними знаннями з фтизіатрії для якісної підготовки і формування професіоналізму майбутніх лаборантів у боротьбі з туберкульозом.

Змістовні модулі включають наступні питання:

1. Загальні питання фтизіатрії.
2. Методика обстеження хворого на туберкульоз.
3. Лікування та профілактика туберкульозу.
4. Первинні та вторинні форми туберкульозу. Ускладнення первинних та вторинних форм туберкульозу.
5. Туберкульоз легень у поєднанні з іншими захворюваннями та станами. Організація медичної допомоги хворим на туберкульоз.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- епідемічну ситуацію з туберкульозу в Україні і в світі, концепцію протитуберкульозної допомоги хворим туберкульозом в Україні;
- роль соціальних, економічних, екологічних і медико-біологічних факторів у розповсюдженні туберкульозної інфекції захворюванні туберкульозом;
- етіологію туберкульозу, джерела й шляхи розповсюдження туберкульозного збудника;
- патоморфологічні, імунологічні, біохімічні зміни при інфікуванні МБТ і захворюванні туберкульозом;
- патогенез, клінічну класифікацію туберкульозу (МКБ-10);
- прояви туберкульозу та його ускладнень; фізикальні, лабораторні, рентгенологічні зміни при туберкульозі;
- види та форми профілактики туберкульозу, заходи у вогнищах туберкульозної інфекції;
- методи виявлення, діагностики туберкульозу і верифікації діагнозу; принципи диференційної діагностики туберкульозу;
- функції та задачі протитуберкульозного диспансеру, його взаємодію з іншими лікувально-профілактичними закладами, групи диспансерно-

го спостереження;

- принципи, методи та організаційні форми лікування хворих на туберкульоз; залишкові пост туберкульозні зміни;
- лікувальні заходи при невідкладних станах у фтизіопульмонології;
- основні деонтологічні принципи обстеження та лікування хворих на туберкульоз.

вміти:

- визначити фактори ризику виникнення туберкульозу;
- інтерпретувати результати бактеріоскопічних і бактеріологічних методів дослідження харкотиння;
- інтерпретувати результати внутрішньошкірних тестів діагностики туберкульозу: туберкулінові проби (Манту та алерген туберкульозний рекомбінантний);
- визначити клінічні форми туберкульозу і формулювати клінічний діагноз відповідно до класифікації;
- складати схему обстеження хворого на туберкульоз, аналізувати отримані дані;
- призначати стандартні схеми лікування хворим на туберкульоз;
- визначити наслідки лікування хворих на туберкульоз;
- здійснювати диспансерний нагляд осіб, які перехворіли на туберкульоз, контактними, вперше інфікованими МБТ;
- демонструвати вміння ведення медичної документації, що використовується у фтизіатрії;
- діагностувати невідкладні стани у хворих на туберкульоз та надавати їм екстрену допомогу;
- класифікувати осередки туберкульозної інфекції і проводити в них профілактичні протитуберкульозні заходи.

Вивчення дисципліни «Фтизіатрія» у VII семестрі (4-й курс)

Робоча програма структурована на модуль, 4 змістовних модулів у відповідності з вимогами «Рекомендації щодо розроблення навчальних програм навчальних дисциплін» (Наказ МОЗ України від 12.10.2004 р. № 492). Кількість кредитів ECTS – 1,5 (1 кредит – 36 годин), загальна кількість годин – 54. Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 10 годин та для самостійної роботи студента – 36 годин (співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить – 1:3,6).

Метою викладання дисципліни «Фтизіатрія» у VII семестрі є отримання базових знань у майбутніми лаборантами щодо роботи бактеріологічної лабораторії протитуберкульозної служби, видів досліджень у лабораторіях протитуберкульозної служби, інтерпретації показників лабораторної діагностики для оцінки ефективності лікування та стану здоров'я пацієнта з оформленням заключення.

Основними завданнями вивчення дисципліни є опанування фундаментальними знаннями з бактеріологічної діагностики туберкульозу в лабораторіях протитуберкульозних закладів України.

Змістовні модулі включають наступні питання:

1. Організація роботи бактеріологічної лабораторії протитуберкульозної служби.
2. Бактеріологічні методи дослідження з використанням живильних середовищ у фтизіатрії.
3. Забезпечення якості досліджень у бактеріологічній лабораторії протитуберкульозної служби.
4. Використання молекулярно-генетичних методів у лабораторіях з діагностики туберкульозу в Україні.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- організацію лабораторної протитуберкульозної служби;
- обладнання робочого місця;
- дотримання вимог протиепідемічного режиму та техніки безпеки;
- правила підготовки лабораторного посуду, інструментарію, апаратури, приладів тощо в лабораторіях протитуберкульозної служби та підготовку пацієнта до різних видів досліджень;
- сучасні методи діагностики туберкульозу із застосуванням найновіших діагностичних технологій (молекулярно-генетичні методи);
- методики досліджень, які проводяться в лабораторіях протитуберкульозної служби;
- забезпечення якості досліджень у бактеріологічній лабораторії протитуберкульозної служби;

вміти:

- виконувати усі види досліджень в лабораторіях протитуберкульозної служби;
- інтерпретувати показники для оцінки ефективності лікування та стану здоров'я пацієнта з оформленням заключення.

У кожному семестрі по завершенню вивчення усіх тем модуля на останньому контрольному занятті з модуля здійснюється підсумковий модульний контроль. Форми його проведення стандартизовані та включають контроль теоретичної й практичної підготовки. Максимальна кількість балів, яку може набрати студент при складанні підсумкового модульного контролю, становить 80. Підсумковий контроль вважається зарахованим, якщо студент набрав не менше 50 балів.

Для якісного закріплення учбових матеріалів використовуються основні законодавчі документи (чинні накази та інструктивні листи МОЗ України)

щодо роботи бактеріологічної лабораторії протитуберкульозної служби, а саме:

1. Наказ МОЗ України від 06.02.2006 р. № 50 «Про затвердження типових положень про лабораторії і пункти з діагностики туберкульозу та пункти збору мокротиння». – Київ, 2006.
2. Наказ МОЗ України від 16.08.2010 № 684 (zareєстрованим у Міністерстві юстиції України 10.09.2010 за № 803/18098) «Стандарт інфекційного контролю за туберкульозом в лікувально-профілактичних закладах, місцях довгострокового перебування людей та проживання хворих на туберкульоз».
3. Наказ МОЗ України від 06.02.2002 № 45 «Про затвердження інструкції з бактеріологічної діагностики туберкульозної інфекції».
4. Наказ МОЗ України від 16.07.2008 № 388 «Про затвердження нормативів оснащення лабораторій з мікробіологічної діагностики туберкульозу 1–4 рівнів», zareєстрований Міністерством юстиції України 04.08.2008 за № 719/1510.
5. Наказ МОЗ України від 10.06.2010 № 478 «Про реорганізацію лабораторної мережі з мікробіологічної діагностики туберкульозу».
6. Наказ МОЗ України від 14.12.92 р. № 183 «Про режим роботи з патогенними мікроорганізмами».
7. Положення про порядок проведення атестації лікарів, затверджене наказом МОЗ України від 19.12.97 № 359, zareєстроване в Міністерстві юстиції України 14.01.98 за № 14/2454.
8. Положення про Свідоцтво про проходження підвищення кваліфікації та перепідготовки молодших медичних та фармацевтичних спеціалістів, затвердженого наказом МОЗ України від 07.09.93 № 198, zareєстроване в Міністерстві юстиції України 31.12.93 за № 208.
9. Наказ МОЗ України від 28.12.2002 № 500 «Про затвердження примірних положень в бактеріологічній службі системи МОЗ України».
10. Державні санітарні правила ДСП 9.9.5.-080-2002 «Правила влаштування і безпеки роботи в лабораторіях (відділах, відділеннях) мікробіологічного профілю».
11. Державні санітарні правила ДСП 9.9.5-064-2000 «Порядок видачі дозволів на роботу з мікроорганізмами I–IV груп патогенності та рекомбінантними молекулами ДНК».
12. Державні санітарні норми і правила ДСанПін 9.9.5-153-2008 «Організація роботи лабораторій при дослідженні матеріалу, що містить біологічні патогенні агенти I–IV груп патогенності, молекулярно-генетичними методами».
13. Стандарти бактеріологічної діагностики туберкульозу в лабораторіях протитуберкульозних закладів України: навчальний посібник для

- фахівців бактеріологічних лабораторій закладів протитуберкульозної служби України / О.А. Журило, А.І. Барбова, Т.Г. Глушкевич, Л.В. Третьякова. – Київ, 2012. – 188 с.
14. Порядок використання молекулярно-генетичних методів у лабораторіях з діагностики туберкульозу в Україні: методичні рекомендації / А.І. Барбова [та ін.]. – Київ, 2014. – 17 с.
 15. Алгоритм діагностики хіміорезистентного туберкульозу з комплексним використанням гено- та фенотипічних методів в бактеріологічних лабораторіях протитуберкульозних закладів України: методичні рекомендації / О.А. Журило [та ін.]. – Київ, 2013. – 21 с.
 16. Лабораторная служба в программах борьбы с туберкулезом. Часть I. Организация и менеджмент. WHO/TB/98.258. BOO3. Женева, Швейцария, 1998.
 17. Лабораторная служба в программах борьбы с туберкулезом. Часть II. Бактериоскопия. WHO/TB/98.258. BO3. Женева, Швейцария, 1998.
 18. Лабораторная служба в программах борьбы с туберкулезом. Часть III. Культуральное исследование. WHO/TB/98.258. BOO3. Женева, Швейцария, 1998.
 19. Руководство по программному ведению лекарственно устойчивого туберкулеза. ISBN 978 92 4 454695 6 (NLM classification: WF 310). BOO3. Женева, Швейцария, 2007.
 20. Инструмент оценки лаборатории по туберкулезу. BOO3, Женева, 2003.
 21. Национальная референс-лаборатория по туберкулезу в системе общественного здравоохранения и национальная лабораторная сеть. Минимальные потребности, роль и организация работы в стране с ограниченными возможностями. – Международный союз по борьбе с туберкулезом и заболеваниями легких, 1998.

Список використаних джерел:

1. Гончаров, С.М. Вища освіта України і Болонський процес [Текст] / Гончаров С.М., Мошинський В.С. – Рівне: НУБГП, 2006. – 146 с.
2. К вопросу о совершенствовании методов контроля знаний студентов медицинского факультета в условиях кредитно-модульной системы обучения [Текст] / Н.И. Романенко [и др.] // Запорож. мед. журн. – 2007. - № 3. – С. 158-160.
3. Вища освіта України і Болонський процес [Текст]: навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 203 с.
4. Ждан, В.М. Досвід упровадження нових форм організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи [Текст] / В.М. Ждан, В.М. Бобирьов, О.В. Шешукова // Медична освіта. – 2006. - №2. – С.36-38.

САБИЩЕНКО О.В.,

студент

МАНЕЛЮК А.В.,

асистент, кафедра англійської
філології,

Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНАКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто актуальне на сьогодні питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес для забезпечення якісної української освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, освіта, навчально-виховний процес, інформаційне суспільство, електронні ресурси.

В статье рассмотрен актуальный на сегодня вопрос внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс для обеспечения качественного украинского образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образование, учебно-воспитательный процесс, информационное общество, электронные ресурсы.

The paper considers current issue of ICT implementation in the educational process to ensure the quality of Ukrainian education.

Key words: ICT, education, educational process, information society, electronic resources.

Постановка проблеми. Україна має власну історію розвитку базових засад інформаційного суспільства: діяльність всесвітньо відомої школи кібернетики; формування на початку 90-х років минулого століття концепції та програми інформатизації; створення різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій (далі - ІКТ) і загальнодержавних інформаційно-аналітичних систем різного рівня та призначення.

За цей час сформовано певні правові засади побудови інформаційного суспільства: прийнято ряд нормативно-правових актів, які, зокрема, регулюють суспільні відносини щодо створення інформаційних електронних ресурсів, захисту прав інтелектуальної власності на ці ресурси, впровадження електронного документообігу, захисту інформації [2].

Україна готує і має значну кількість висококваліфікованих фахівців з ІКТ, математики, кібернетики; у країні постійно зростає та поновлюється парк комп'ютерної техніки, сучасних систем та засобів телекомунікації, зв'язку; високою є ступінь інформатизації банківської сфери.

На сьогодні найбільш затребуваними є фахівці з інформаційних технологій та інженерно-технічних спеціальностей.

Ці та інші передумови дають підстави вважати, що вітчизняний ринок ІКТ перебуває у стані активного становлення та за певних умов може стати фундаментом розвитку інформаційного суспільства в Україні [2]. Інтенсивно ведеться пошук нових методів навчання, їх удосконалення, розробка та впровадження нових засобів у навчальний процес.

Разом з тим ступінь розбудови інформаційного суспільства в Україні порівняно із світовими тенденціями є недостатнім і не відповідає потенціалу та можливостям України, оскільки:

- Ефективність використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів, спрямованих на інформатизацію, впровадження ІКТ у соціально-економічну сферу, зокрема в сільське господарство, є низькою.
- Рівень інформатизації окремих галузей економіки, деяких регіонів держави є низьким.
- Розвиток нормативно-правової бази інформаційної сфери недостатній.
- Рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності населення є недостатнім, впровадження нових методів навчання із застосуванням сучасних ІКТ – повільним [2].

Матеріали та методика досліджень. Національна політика розвитку інформаційного суспільства в Україні ґрунтується на засадах: пріоритетності науково-технічного та інноваційного розвитку держави; формування необхідних для цього законодавчих і сприятливих економічних умов; всебічного розвитку загальнодоступної інформаційної інфраструктури, інформаційних ресурсів та забезпечення повсюдного доступу до телекомунікаційних послуг та ІКТ; сприяння збільшенню різноманітності та кількості електронних послуг, забезпеченню створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів; поліпшення кадрового потенціалу; посилення мотивації щодо використання ІКТ; широкого впровадження ІКТ в науку, освіту, культуру, охорону здоров'я, охорону навколишнього середовища; забезпечення інформаційної

безпеки. Така політика передбачає пріоритетність науково-технічного та інноваційного розвитку України, та потребує надання державної підтримки та стимулювання впровадження ІКТ в освіту, стимулювати створення мережі навчальних центрів, курсів з вивчення особливостей електронної комерції, з перепідготовки керівників, фахівців різних сфер діяльності для роботи в нових умовах [2].

Незважаючи на стрімку інтеграцію ІКТ та широке впровадження новітніх засобів у навчально-виховний процес, протягом останніх років залишаються нерозв'язаними такі проблеми: стан оновлення парку комп'ютерної техніки залишається незадовільним; залишається обмеженим доступ учасників навчального процесу до електронних освітніх ресурсів; незадовільна якість та доступність Інтернет-послуг, відсутність регіонального освітнього провайдера; необхідність великої кількості паперових документів для організації та підтримки навчально-виховного процесу; відсутність системного оновлення методик застосування засобів ІКТ в навчальній діяльності; відсутність єдиних стандартів та регламентів функціонування системи електронного документообігу [7].

Вирішення даних проблем можливе зокрема, завдяки впровадженню хмаро орієнтованих навчальних середовищ, забезпечення мобільності учасників та віртуалізація організаційно-методичних компонентів навчально-виховного процесу [7].

Крім того, саме впровадження і використання в освіті технологій інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ), зокрема Інтернет впливає на якість знань учнів та студентів. Уже сьогодні набули помітного поширення ІКТ-засоби нового покоління: iPad, imPad, iPad-Hybrid, Reder, iPhone, SmartPhone, iPod, мультимедійні дошки з Інтернет-доступом та ін. З'явилися мобільні Інтернет пристрої MiP (Mobil Internet Device, Internet-Gadgets), що поступово впроваджуються в усі сфери науки і освіти і впливають на навчальне середовище сучасної освіти. Відповідно поліпшується ІКТ-підтримка навчального процесу, рівний доступ усіх до освіти, забезпечується управління освітою, проведення та впровадження наукових досліджень та ін. Відкривається можливість інтеграції національного науково-освітнього інформаційного простору до європейських і міжнародних освітніх систем, що і зумовлює необхідність вивчення і впровадження Веб-технологій в навчальний процес закладів освіти та дослідження їх впливу на якість організації та здійснення навчального процесу [6].

Зокрема, технології Веб – це набір Інтернет-послуг та тренувань, що надають рівне право голосу кожному користувачу. Такі сервіси дозволяють брати участь у різноманітних співтовариствах з метою одержання та розповсюдження досвіду. Розповсюдження знань у середовищі Інтернет залежить від функціонального використання браузера, який забезпечує особисту безпеку в

процесі роботи в Інтернеті, постійно здійснюючи відправлення й одержання інформації, її обробки.

Розвиток техніки, технологій Інтернет дає можливість залучати значну кількість людей до використання ІКТ, адаптації до змін у комп'ютерних технологіях, їх використання в освітньому процесі.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі використання Інтернет, технологій Веб та їх сервісів в освіті присвячені дослідження В. Бикова, М. Бухаркіної, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, Н. Морзе, Є. Полат, Є. Патаракіна, Б. Ярмака, Тіма О'Рейлі та інших [6]. Також, використання хмарних обчислень в освіті розкрито у працях Бикова В.Ю., Жалдака М.І., Спіріна О.М., Семерікова С.О., Триуса Ю.В., Шишкіної М.П., перспективи впровадження та використання хмарних обчислень відображено у працях Гриб'юк О.О., Шиненко М.А., Сороко Н.В., Литвинова С.Г. [7].

Але широке впровадження даних технологій стримується через недостатню підготовку педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних ІКТ; підготовку студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності; матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів; розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення навчальних предметів.

Мета дослідження - розгляд питання впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі для забезпечення підвищення якості української освіти. Створення умов для підвищення якості освіти є одним із завдань соціально-гуманітарної реформи передбаченої Коаліційною Угодою та Програмою діяльності Кабінету Міністрів України у 2015 році [3].

Результати досліджень. Входження України до глобального інформаційного простору, розбудова суспільства вільного доступу до інформації та знань, надання електронних адміністративних послуг, реалізація пріоритетів та здійснення заходів Національної програми інформатизації, спрямованих на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційного суспільства спонукають педагогічну спільноту до неперервних змін в освіті.

Сучасні тенденції, що викликають необхідність змін в освіті відображаються у змінах в комунікації, співпраці, навчанні; знання знаходяться не лише на паперових носіях, а в спільнотах, мережах, хмарних сховищах; багато видів неявної навчальної діяльності відбувається поза стінами класних кімнат, набирає обертів інфоосвіта [7].

Модернізація і комп'ютеризація проводиться спільними зусиллями керівників управлінь освітою, загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, вчителів, учених, програмістів, виробників електронних освітніх ресурсів. Така

Таблиця 1
Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій

Робоче місце	Пристрій	Основні технології
Стаціонарне	Комп'ютер	WEB 1.0
Переносне	Ноутбук	WEB 2.0
Особистий ID (логін-пароль)	Планшет	Хмарні

продуктивна взаємодія має привести до створення нового інформаційного освітнього середовища, у якому визначальною стає інтеграція інформаційних та освітніх підходів до формування змісту освіти, добору методів і технологій навчання.

Проте, стан розвитку освіти в Україні залишається складним. Цей стан має ознаки кризових явищ, серед яких: недостатнє фінансування сфери освіти; застаріла матеріально-технічна база, зростаюча кількість аварійних навчальних закладів; необґрунтоване скорочення мережі загальноосвітніх навчальних закладів; відсутність достатньої кількості навчальних програм, підручників, посібників та технічних засобів навчання та інше [5].

Завдяки тому, що Україна взяла курс на реалізацію свого потенціалу за рахунок інновацій, перед українською освітою постало питання спрямувати світові тенденції розвитку ІТ-сфери на формування нового навчально-виховного середовища для підвищення якості надання освітніх послуг.

Інформаційні технології розвиваються настільки швидко, що кількаразова зміна технологій відбувається протягом професійної діяльності одного покоління. Наприклад, за останнє десятиріччя відбулася радикальна трансформація робочого місця сучасного інженера (табл. 1), що викликано як розвитком апаратних, так і програмних складових [5].

Тобто, необхідність ефективної підготовки молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві потребує впровадження сучасних комп'ютерних технологій в українську освітню діяльність.

Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [1].

Заходи, спрямовані на забезпечення інформатизації освіти, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, передбачають:

- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, застосування в навчально-виховному

процесі та бібліотечній справі поряд із традиційними засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

- розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб;
- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спрямованої на здійснення її основних функцій (забезпечення навчання, соціалізація, внутрішній контроль за виконанням освітніх стандартів тощо);
- повне забезпечення дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів навчальними комп'ютерними комплексами, а також опорних навчальних закладів освітніх округів мультимедійним обладнанням;
- оновлення застарілого парку комп'ютерної техніки;
- створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення;
- поступове забезпечення спеціальних навчальних закладів (груп, класів) корекційними комп'ютерними програмами;
- розвиток мережі електронних бібліотек на всіх рівнях освіти;
- створення системи дистанційного навчання, у тому числі для осіб з особливими освітніми потребами та дітей, які перебувають на довготривалому лікуванні;
- забезпечення навчально-виховного процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів;
- створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління навчальними закладами, інформаційно-технологічного забезпечення проведення моніторингу освіти [1].

Одним із напрямів сучасної державної політики в Україні в галузі освіти є вдосконалення інфраструктури інформаційного освітнього простору.

Необхідною умовою та пріоритетним напрямком розвитку системи освіти в Україні є її інформатизація.

У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» визначено стратегічні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні:

- забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем;
- покращення стану інформаційної безпеки в умовах використання

новітніх інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Однією з головних умов успішної реалізації Основних засад є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього необхідно:

- розвивати національний науково-освітній простір, який ґрунтуватиметься на об'єднанні різних національних багатоцільових інформаційно-комунікаційних систем;
- розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ;
- забезпечити пріоритетність підготовки фахівців з ІКТ;
- вдосконалити навчальні плани, відкрити нові спеціальності з новітніх ІКТ, втілити принцип «освіта протягом усього життя»;
- створити системи дистанційного навчання та забезпечити на їх основі ефективне впровадження і використання ІКТ на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання;
- забезпечити на відповідному рівні навчальні заклади та наукові установи сучасними економічними та ефективними засобами ІКТ і необхідними інформаційними ресурсами;
- забезпечити вільний доступ до засобів ІКТ та інформаційних ресурсів, особливо у сільській місцевості та важкодоступних населених пунктах;
- підвищити на засадах співпраці приватного сектору економіки та органів місцевого самоврядування комп'ютерну грамотність населення;
- забезпечити розвиток національної науково-освітньої інформаційної мережі та інформаційних ресурсів за головними галузями знань, її приєднання, зокрема, до європейських науково-освітніх мереж [2].

Особливу увагу в розбудові інформаційного суспільства необхідно приділити випереджальному розвитку фундаментальних і прикладних досліджень та наукоємних технологій, розвитку вітчизняної індустрії програмування, інфраструктури виробництва ІКТ [2].

Відповідно до Плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 04.09.2013 № 686-р, доручається Міністерству освіти та науки:

- створювати електронні освітні ресурси з кожного навчального предмета, передбаченого інваріантною частиною навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів;
- створювати електронні освітні ресурси для професійно-технічних

навчальних закладів;

- впровадити дистанційне навчання у навчальних закладах;
- проводити курси та тренінги для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі;
- створити на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти освітні портали для оволодіння з використанням дистанційної форми навчання навичками інформаційно-комунікаційних технологій в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- розробити та проводити з використанням дистанційної форми навчання курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- розробити сучасні інформаційно-комунікаційні технології збору та опрацювання статистичної інформації в системі освіти (дошкільна, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна, вища, післядипломна, аспірантура, докторантура);
- запровадити програмно-технологічні засоби для прогнозування соціально-економічних показників розвитку системи освіти [4].

Висновки. Отже, стратегія України в сфері освіти, спрямована на інтенсивний розвиток інформатики та програмування, комп'ютерних і комунікаційних технологій.

Зокрема впроваджується програма «ІКТ-освіта без кордонів», розвивається мережа електронних бібліотек з доступом навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів, впроваджується система дистанційного навчання (в тому числі online).

Крім того, експертною групою при Міністерстві освіти і науки, створеною у липні 2014 року, підготовлений проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [8]. Одними з положень вказаної Концепції є забезпечення усіх навчальних закладів широкосмуговим інтернетом до 2020 року, зокрема завдяки державно-приватному партнерству, щорічне визначення мінімального переліку (стандарт забезпеченості) потрібних ІТ-засобів та ІТ-сервісів для використання у сфері освіти й науки для навчальних закладів усіх рівнів та державний стандарт (потрібні вимоги) для ІТ-розробок у сфері освіти (e-learning service standard / базовий стандарт е-навчання), а також запровадження єдиного стандарту та єдиного уніфікованого управління ІКТ на всіх рівнях освітньої системи до 2020 року.

Впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі дасть можливість забезпечити позитивні зміни в життєдіяльності суспільства і людини, а саме: збільшити рівень захисту прав і свобод людини та її добробуту, активізувати участь громадян в управлінні державою, сприяти розвитку демократії; підвищити конкуренто-

спроможність України, ефективність державного управління, продуктивність праці у всіх сферах економіки, рівень інформаційної безпеки людини, суспільства, держави, ступінь розвитку інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури, зокрема українського сегменту Інтернету; забезпечити перехід економіки до моделі науково-технічного та інноваційного розвитку, сприяти якості та доступності послуг освіти, науки, культури, охорони здоров'я за рахунок впровадження ІКТ; розширити можливості людини отримувати доступ до національних та світових інформаційних електронних ресурсів; створити нові робочі місця, поліпшити умови роботи і життя людини; поглибити запровадження нормативно-правових засад інформаційного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» 25 червня 2013 року N 344/2013 // Урядовий кур'єр, 2013, 07, 04.07.2013 N 117, Офіційний вісник України, 2013, N 50 (12.07.2013), ст. 1783.
2. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» від 09 січня 2007 р. // ВВР України. — 2007. — № 12. — ст. 102.
3. Коаліційна Угода [Електронний ресурс] http://solydarnist.org/wp-content/uploads/2014/11/the_coalition_agreement_1.pdf
4. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 04 вересня 2013 № 686-р // Урядовий кур'єр, 2013, 10, 23.10.2013 N 194.
5. Бендес Ю. П. Теоретико - методичні засади навчання фізики майбутніх фахівців телекомунікацій з використанням інноваційних технологій [Електронний ресурс] <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5343/3/Bendes.pdf>
6. Кадемія М. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних мереж у навчальному процесі // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — К.: — 2012. — Вип. 5. — С. 260-266.
7. Литвинова С.Г. Хмаро орієнтовне навчальне середовище, віртуалізація, мобільність – основні напрями розвитку загальної середньої освіти XXI століття [Електронний ресурс] <http://virt-ikt.blogspot.com/2014/07/blog-post.html>
8. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]<http://www.mon.gov.ua/ua/prvidd-il/1312/1390288033/1414672797/>

СКИБА Д.Ю.,

провідний фахівець підготовчого
відділення,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

ПРОБЛЕМА ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Статтю присвячено аналізу поглядів українських та зарубіжних вчених на поняття «компетентність» та «соціальна компетентність» особистості та проблеми тлумачення їх в науковій літературі. Висвітлено співвідношення наукової категорії компетентності з іншими основними характеристиками особистості. Розглянуто основні трактування поняття «соціальна компетентність» з точки зору педагогіки, психології, соціології.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, компетентнісний підхід, життєва компетентність, соціальна зрілість, професійна компетентність, соціально – психологічна компетентність, моральна компетентність, комунікативна компетентність.

Статья посвящена анализу взглядов украинских и зарубежных ученых на понятие «компетентность» и «социальная компетентность» личности и проблемы толкования их в научной литературе. Освещены соотношения научной категории компетентности с другими основными характеристиками личности. Рассмотрены основные трактовки понятия «социальная компетентность» с точки зрения педагогики, психологии, социологии.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, компетентностный подход, жизненная компетентность, социальная зрелость, профессиональная компетентность, социально - психологическая компетентность, моральная компетентность, коммуникативная компетентность.

This article examines the views of Ukrainian and foreign scholars on the concept of «competence» and «social competence» of person-

ality and problems of their interpretation in the scientific literature. The scientific category of competence is compared with other main characteristics of the individual. The basic definitions of the concept «social competence» are viewed in terms of pedagogy, psychology, sociology.

Key words: *competence, social competence, competence approach, life competence, social maturity, professional competence, social-psychological competence and moral competence, communicative competence.*

Постановка проблеми. Сучасна ситуація в Україні характеризується трансформацією соціальних та культурних умов, що визначає необхідність виховання в молоді компетентного мислення та самої компетентності, а це, в свою чергу, до потреби в чіткому відокремленні змісту понять «компетентність» та «соціальна компетентність». Проблема компетентності в сучасній науці розглядається як вагома складова успішного працівника. Сьогодні суспільство потребує від навчальних закладів всебічно розвинених, кваліфікованих фахівців, тобто тих, чиї знання ґрунтуються не лише на теоретичних засадах, а й засвоєні на практиці, тобто сформовано відповідну компетентність. Особливої уваги набуває проблема пошуку шляхів оптимізації соціального становлення студентської молоді, формування її соціальної компетентності як передумови на шляху до самоствердження та професійної діяльності.

Перехід України до Болонської системи зумовлюють впровадження до змісту сучасної вищої освіти компетентнісного підходу, сутність якого розкривається через поняття «компетентність» та «соціальна компетентність». Однозначності серед наукових праць та вчених щодо трактування даних понять немає, а дискусії щодо визначення змісту й суті понять тривають і до сьогодні, через що ускладнюється процес виховання та формування компетентності студентів в закладах освіти. Тому саме поняття компетентності та соціальної компетентності особистості залишаються актуальним та потребує детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентності особистості вивчають філософські, психологічні, соціологічні, соціально - педагогічні науки. Теоретичний аналіз поняття «компетентність» відображено в працях М. Головань, О. Грішнєвої, В. Калініної, О. Кучай, Н. Нагорної, В. Лазовецької. Зміст поняття соціальної компетентності як соціальної зрілості вивчали такі автори як О. Михайлов та В. Радул, як професійної компетентності – І. Бех, С. Демченко, С. Козак, як соціально – психологічної компетентності – С. Бахтеева, І. Єрмаков, Л. Сохань та ін.

Метою статті є висвітлення проблеми трактування понять «компетентність» та «соціальна компетентність» в наукових дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Проблема визначення понять «компетентність» та «соціальна компетентність» особистості залишається актуальною для багатьох наук. Більшість вчених, які займаються вивченням проблеми компетентності особистості та компетентнісного підходу взагалі, наголошують на труднощах діагностики поняття «компетентності особистості» як такого. У деяких наукових працях терміни «компетенція» і «компетентність» вживаються як синоніми, а інших чітко розмежовуються. На думку Н. Нагорної, така невідповідність виникла внаслідок неточного перекладу рекомендацій ради Європи, коли англійське «competency» помилково перекладалося на співзвучне «компетентність» [вміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід, з врахуванням зовнішніх обставин [загальна здатність людини, що базується на його знаннях, досвіді, цінностях і здібностях та яка не зводиться ні до конкретних знань, ні до навичок, а проявляється як можливість встановлення зв'язку між знаннями та ситуацією [здатність застосовувати знання та уміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціокультурному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [рівень готовності застосування знань, умінь, навичок в різних ситуаціях [спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу:

- набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про певну сферу й ефективно діяти в ній;
- володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності [«знати» - знання, необхідні здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань і вмінь;
- «вміти» - не лише способи реалізації знань, а й вміння особистості вільного та свідомого самовизначення як внутрішньому духовному досвіді, так і зовнішній соціальній діяльності;
- «досягати» - вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;
- «відповідати» - діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах [2, с. 63].

Із вищесказаного можна зробити висновок, що соціальна компетентність є багатогранною характеристикою особистості, а багатокомпонентність

забезпечує функціонування в соціумі. Оскільки особистість – це соціальна істота, то поняття соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, звички, необхідні для успішної взаємодії з навколишнім середовищем і з оточуючими, так і самопочуття та сприйняття самої себе в постійно змінному соціумі.

Подальших досліджень потребує проблема розкриття поняття соціальної компетентності у соціокультурному вимірі та надання даному поняттю самостійного визначення.

Список використаних джерел:

1. Архипова С.П. Професійна компетентність і професійність соціального працівника: сутність і шляхи розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. - №2. – С. 9-19.
2. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля. – Дис... канд. пед. наук – Казань, 2001. – 174 с.
3. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. редакцією О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45-50.
4. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
5. Борбич Н. Сучасний аналіз дефініцій «соціальна компетентність» особистості // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Ч. 1. – С. 45-52.
6. Гудзовская А.А. Социально – психологическое исследование становления социальной зрелости. – Дис..канд. псих. наук. – Самара, 1998.
7. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семье // Воспитание школьников. – 2003. - №10. – С. 41-48.
8. Життєва компетентність особистості / Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, Г.М. Несен. – К.:Богдана, 2003. – 520 с.
9. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянкин П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Специальный практикум по социальной психологии. – М., 1990. – 96 с.
10. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія / І. Б. Зарубінська. — К. : КНЕУ, 2010. — 348 с.

11. Зильберман С.В. Формирование моральной компетентности студентов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. – Дис...канд. психол. наук. Красноярск, 200. – 206 с.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С.34-42.
13. Кучай О. В. Обґрунтування основних понять категорії «професійна компетенція вчителя інформатики» / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. -Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз / С.В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2013. - Вип. 4. - С. 128-135.
14. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенцій / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. - № 1-2. – С. 266-268.
15. Пометун О. Дикусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Основна школа, 2005, вип. 3-4. – С.34-40.
16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен.: пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
17. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання // Управління школою: БЖ. – 2005. - №8. – С.1-96.
18. Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.П. Шкарапути. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
19. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
20. Шишов В. Понятие компетенции в контексте качества образования / В. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1991. – №7. – С. 82-83.
21. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language: Lexicon Publication. – 1993. – 1150 p.

СУРА Н.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,
СНУ імені Володимира Даля,
м. Луганськ

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЛОВОЇ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

У статті висвітлюється актуальність і доцільність організації навчання іншомовної ділової писемної комунікації у немовному ВНЗ у межах курсу з написання ділового листа іноземною мовою; визначено конкретні цілі, основні етапи, змістовне наповнення й певним чином організовані дидактичні матеріали, зокрема систему вправ для ефективного тренування у написанні ділової кореспонденції.

Ключові слова: іншомовна ділова писемна комунікація, етап, немовний ВНЗ, фахівці, діловий лист, навчальний процес

В статье освещается актуальность и целесообразность организации обучения иноязычной деловой письменной коммуникации в неязыковом ВУЗе в рамках курса по написанию делового письма на иностранном языке; определены конкретные цели, основные этапы, содержательный контекст и дидактические материалы, а именно система упражнений для эффективной тренировки по написанию деловой корреспонденции.

Ключевые слова: иноязычная деловая письменная коммуникация, этап, неязыковый ВУЗ, специалисты, деловое письмо, учебный процесс

The article highlights the relevance and feasibility of organizing the learning of foreign language business written communication at higher non-linguistic university within the course on writing business letters in foreign language; it's been defined specific goals, main stages, meaningful context and teaching materials, generally a system of exercises for effective training on writing business correspondence.

Key words: foreign language business written communication, stage, higher non-linguistic educational establishment, specialists, business letter, process of learning

Письмо є одним з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що формують комунікативну систему людини й забезпечують її різноманітне соціокультурне буття, причому письмо як самостійна мовленнєва діяльність є найбільш важкою за аудіювання, говоріння й читання [4].

Іншомовне письмо, хоча й заявлено в програмах 90-х років минулого століття для ВНЗ однією з цілей навчання іноземної мови [4], продовжує реально залишатися тим же допоміжним засобом, „універсальним закріплювачем” формально-мовної сторони іноземної мови, надійним способом діагностування й контролю мовних навичок і мовленнєвих умінь. Ці умови, хоча й сприяють розвитку письма як самостійного виду мовленнєвої діяльності, але не достатні для розвитку його рівнів.

У використовуваній сьогодні моделі навчання іноземної мови у вищій школі письмо як самостійний вид мовленнєвої діяльності не виконує повною мірою свого призначення як феномен біо-соціо-культурно-освітнього походження [4].

Проблемою навчання ділової іншомовної писемної комунікації займалися А. Бойко [1], Т. Глазунова [2], Є. Гуревич [3], Л. Мазунова [4], Є. Мусницька [5], О. Наїмова [6], І. Нужа [7], Ю. Пассов [8], С. Перкас [9], Л. Рахманін [10], І. Сорокіна, Т. Цветкова [11], Ю. Цукіна [12].

Дослідження підходів до навчання писемного спілкування знайшло своє відображення у працях ряду зарубіжних дослідників: F. Hermanns [13], W. Rivers [14], J. M. Swales [15], C. Tribble [16].

Разом з тим, незважаючи на результати досліджень вищезгаданих науковців, питання навчання ділової писемної комунікації у немовному ВНЗ все ще залишається не вирішеним до кінця, а особливо в контексті розгляду особливостей організації цього процесу, що є метою статті.

Вирішення численних організаційно-методичних завдань, пов'язаних з розробкою теорії й практичної моделі інтеграційного шляху оволодіння писемною комунікацією, було б неможливим без надійної опори, яку ми знайшли у праці Ю. Пассова [8], у його концепції розвитку індивідуальності в діалозі культур [8], новітній інтерпретації комунікативного підходу, запропонованого автором [8] ще в 70-х роках минулого століття, які становлять суть сучасної мовної парадигми.

Основне призначення навчання іншомовної писемної комунікації у немовному ВНЗ полягає в тому, щоб, по-перше, повідомити знання й сформувати вміння студентів обирати й комбінувати той же мовний матеріал, але в нових умовах спілкування, а по-друге: стимулювати студентів вживати структури, типові для цього різновиду стилю [7].

Іншими словами, студенти мають оволодіти не тільки практичними вміннями вживати мовний матеріал у писемному висловлюванні, але й усвідомити

норму мовного стилю, отримавши теоретичні відомості, які диктуються умовами писемного ділового спілкування [6].

Як стверджує О. Наїмова [6], тут можна говорити про вироблення вмінь користуватися матеріалом у ситуаціях писемного ділового спілкування за допомогою мовленнєвих вправ.

Застосування типології вправ [6; 10] у процесі навчання ділової писемної комунікації майбутніх фахівців ґрунтується на формуванні *певних умінь*, які випливають зі специфіки ділового писемного спілкування, а також із композиційних та лінгвістичних особливостей ділового листа й мають таку структуру:

Інформаційно-пошукові вміння, спрямовані на освоєння структури й реквізитів ділового листа, включають: 1) уміння орієнтуватися в структурі ділового листа; 2) уміння виявляти основні компоненти ділового листа; 3) уміння оформляти реквізити ділового листа; 4) уміння виділяти домінанти ділового листа; 5) уміння визначати різновид ділового листа.

Уміння, пов'язані з продукуванням ділового листа різних типів певної тематики, включають: *1) уміння й навички, спрямовані на формування мовної компетенції в галузі ділового писемного мовлення*: а) уміння правильно використовувати форми мовленнєвого етикету при звертанні (до особи, фірми) та використанні прізвищ, титулів, звань; б) уміння формулювати заголовки до текстів ділових листів; в) уміння правильно подавати скорочення; г) уміння правильно оформляти цифрову й географічну інформацію; д) уміння додавати тексту ділового листа офіційності; е) уміння замінювати пасивні конструкції активними; ж) уміння посилювати точність ділового листа; з) уміння скорочувати тексти ділових листів; и) уміння складати фрагменти ділового листа, використовуючи ключові слова й вирази; *2) уміння й навички, спрямовані на формування комунікативної компетенції в галузі ділового писемного мовлення*: а) уміння виражати прохання, запрошення, подяку, вибачення, люб'язність, відмову в межах змістовних аспектів ділового листа, реалізуючи відповідні їм мовні формули (моделі); б) уміння виявляти ставлення до предмета повідомлення (упевненість, припущення, сумнів); в) уміння інтерпретувати власну позицію (згода/незгода, заперечення, доповнення); г) уміння складати тексти ділових листів відповідно до теми, мети, ситуації спілкування (лист-прохання, запит, пропозиція, нагадування, запрошення, повідомлення, претензія) [6; 10].

Зауважимо, що формування *вмінь першої групи* є основою для формування *вмінь другої групи*, оскільки без засвоєння структури та реквізитів ділового листа неможливе вільне його продукування [6].

Отже, кінцевою метою навчання написання ділового листа англійською, німецькою, французькою мовою у немовному ВНЗ є формування в майбутніх фахівців умінь вільного продукування ділових листів різних типів з певної

тематики, зумовлених сферою виробничої діяльності. При цьому є можливим конкретизувати весь комплекс завдань з навчання у двох площинах: з одного боку, у плані створення в студентів мовностилістичних основ для цієї форми ділового писемного мовлення, а з іншого – у плані оволодіння відображеною виробничою специфікою конкретної сфери професійної діяльності [6].

Структура *першого етапу* навчання *написання ділового листа* складається таким чином: а) ознайомлення з діловим листом як професійно орієнтованим жанром, його композицією й реквізитами; б) реалізація мовних моделей у межах змістовних аспектів листа (інформування, прохання, запрошення тощо) [6].

На першому етапі навчання слід починати з ознайомлення майбутніх фахівців з діловим листом як з формою писемного спілкування. Мета роботи полягає в оволодінні студентами композиційними особливостями (архітектурою) ділового листа.

У процесі ознайомлювальної бесіди студенти отримають такі відомості: 1) діловий лист, його основні функції й призначення; 2) стандартизація й уніфікація структури й змісту ділового листа; 3) основні стильові риси ділового листа (офіційність, точність, стандартність); 4) поняття бланка ділового листа; 5) загальна структурна схема ділового листа; 6) специфіка мовного оформлення кожного реквізиту листа [6].

Крім переліченого вище, незнайомою для студентів є й загальна схема розташування рамкових елементів у тексті ділового листа, і більшість самих реквізитів ділового листа. Після ознайомлювальної бесіди викладачу необхідно організувати перехід до виконання серії вправ, спрямованих на засвоєння структури й реквізитів листа. Услід за цією серією вправ викладач зазвичай пропонує студентам серію вправ, пов'язаних з роботою з оволодіння власне лінгвістичними особливостями ділового листа. Надалі з опорою на відпрацьований аспект змісту здійснюється ознайомлення студентів з різновидами ділових листів, у яких може бути реалізовано ту або ту мовну формулу – стійкий зворот, словосполучення, що відображає характер виробничої функції [6].

У процесі відпрацювання цих різновидів ділових листів студентам необхідно усвідомлювати, який конкретний аспект змісту лежить в основі тексту. І логічні схеми, і плани відповідних різновидів ділових листів мають перебувати в полі зору студентів, подібні відомості доцільно надавати у вигляді відповідних схем як засіб образотворчої наочності [6].

Робота над кожним аспектом змісту починається з пояснення, яке реалізується за таким принципом: а) суть аспекту змісту; б) логічна схема його розгортання в тексті; в) характеристика різновидів ділових листів, аспекти змісту, що реалізуються; г) плани різновидів ділових листів; д) стереотипні словосполучення й фрази, відповідні планам виявлених різновидів ділових

листів. У такій послідовності, як уважає автор [6], ці відомості мають бути викладені в навчальних матеріалах для студентів, становлячи деяке інформаційне ядро.

Природним продовженням навчальної діяльності є спостереження, що супроводжується аналізом мовного матеріалу тексту ділового листа. Це також дуже важливий етап навчання написання ділового листа [6], у процесі якого студентам пропонують конкретні зразки ділових листів, що ілюструють той навчальний матеріал, який був пред'явлений на етапі пояснення. Студенти мають можливість спостерігати особливості реалізації стандартних аспектів змісту в текстах ділових листів, аналізувати зразки, наслідком чого може бути їх мимовільне запам'ятовування.

Структура *другого етапу* навчання написання ділового листа складається таким чином: після навчальної діяльності за спостереженням та аналізом зразків має бути організоване навчання написання ділового листа. Студентам пропонуються *вправи*, які передбачають: а) формування й розвиток інформаційно-пошукових умінь і навичок; б) формування мовної компетенції в галузі ділового писемного мовлення; в) формування комунікативної компетенції в галузі ділового писемного мовлення [6].

Розвиток названих умінь і навичок припускає проведення *етапної послідовної роботи*, що містить такі вправи [6]:

Інформаційно-пошукові: а) вправи на пізнання й уживання частотних для ділового листа стереотипних словосполучень і фраз (мовних моделей) у межах аспектів змісту; б) вправи на орієнтацію в структурі ділового листа й складання ділового листа адекватно певного різновиду.

Мовні вправи: вправи на складання певних різновидів ділових листів з опорою на пропоновані (лінгвістичні та екстралінгвістичні) структурні компоненти.

Мовні вправи: вправи на складання різних видів ділових листів відповідно до мети, теми, ситуації спілкування.

При визначенні видів писемних текстів, уміння писати які становить цілі навчання іншомовної писемної комунікації, І. Сорокіна, Т. Цветкова [11] виходять з *принципу необхідності й достатності*, який свідчить про те, що потрібно навчити студентів писати іноземною мовою ті ж тексти, які людина вміє писати рідною мовою.

У результаті ми маємо перелік писемних мовленнєвих творів [11], необхідність в написанні яких гіпотетично рано чи пізно може виникнути в будь-кого, хто вивчає іноземну мову або вже опанував її.

Сюди належать: 1) відповіді на запитання анкет, формулярів; 2) автобіографія й резюме (CV); 3) заява (про прийом на роботу, про зарахування на навчання); 4) вітальна листівка; 5) записка різного змісту (прохання, запро-

шення, повідомлення); 6) різного роду листи, особисті й офіційні, і відповіді на них; 7) розповідь/опис (за картинкою, про події в особистому житті); 8) репортаж про які-небудь події; 9) замітка/лист у молодіжну газету або журнал; 10) виклад (почутого/прочитаного тексту); 11) план, тези усного висловлювання/писемного тексту; 12) робочі записи, конспект, анотація, реферат; 13) доповідь; 14) рецензія (на книгу/фільм); 15) твір/есе; 16) проектна й курсова робота [11].

Очевидно, що навчання студентів немовного ВНЗ написання деяких із цих видів текстів (анкета, формуляр, опис, записки) починається на *початковому етапі навчання* та відбувається за лінією розширення тематики, збільшення обсягу, ускладнення вмінь до кінця періоду навчання. Інші – твір-есе, доповідь, реферат, анотація, тези – через їхню більшу складність і специфіку можуть стати метою навчання не раніше ніж на *просунутому етапі*, коли вже накопичено достатній мовний досвід, значною мірою сформовано лінгвістичний компонент комунікативної компетенції [11].

Роботу над цими видами текстів рекомендується проводити на *етапі профільно орієнтованого навчання* в межах спеціальності та в контексті майбутньої професійної діяльності [11], сприяючи розвитку професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Діловий лист є досить складним жанром через такі причини: а) некомпетентність у цілях написання ділових листів; б) відсутність уявлення про проблематику ділових листів; в) труднощі, пов'язані з реалізацією аспектів змісту ділового листа й відповідних їм мовних моделей з урахуванням вимог ділового стилю мови; г) невміння варіювати ступінь стереотипізації тексту листа залежно від мети – від листів-схем жорсткого типу (регламентоване) до текстів похідної структури та змістовного наповнення (нерегламентований лист) [6].

Отже, курс з навчання написання ділового листа іноземною мовою є цілеспрямовано організованим процесом з формування практичних умінь писемної комунікації, що становить конкретні цілі оволодіння діловим листом, що динамічно ускладнюються. Курс з навчання написання ділового листа має відповідне цим цілям змістовне наповнення й певним чином організовані дидактичні матеріали, зокрема систему вправ для ефективного тренування. *Перспективним напрямом* у навчанні іншомовної писемної комунікації, як з'ясувалося, є написання ділових листів (зокрема електронних) і вторинних текстів (рефератів, анотацій, конспектів) [11].

Серед *характерних недоліків письмових робіт* можна виділити такі: а) невміння виділяти й формулювати письмово основну думку; б) нездатність письмово обґрунтувати тему; в) слабка письмова аргументація ідей; г) відсутність навичок володіння різноманітними способами писемного викладу й розвитку думки; д) невміння письмово структурувати й логічно оформляти

текст; е) відсутність умінь із саморедагування текстів [11].

Результати писемних робіт [11] дозволяють зробити висновок про неповну відповідність практичного курсу з навчання іншомовної писемної комунікації у вищій школі кінцевим вимогам навчальної програми.

Із цієї причини дуже актуальною є проблема, пов'язана з організацією та виділенням *об'єктів дидактичного контролю* в контексті навчання іншомовної писемної комунікації у вищій школі.

На думку І. Сорокіної та Т. Цветкової [11], розробляючи систему дидактичного контролю в контексті навчання іншомовної писемної комунікації, особливу увагу слід приділити її змістовному аспекту.

Відбір матеріалу для дидактичного контролю підпорядкований поставленим цілям навчання, причому ця проблема надзвичайно актуальна в немовному ВНЗ, оскільки програма ВНЗ з іноземних мов для студентів нелінгвістичних спеціальностей зазвичай не дає можливості глибоко оволодіти іншомовною професійною компетентністю.

Процесуальна сторона дидактичного контролю є багатоступеневою структурою, куди входять: а) попередній контроль, іншими словами, дії, спрямовані на виявлення початкового рівня контрольованого об'єкта; б) вибір відповідних прийомів і форм контролю, тобто дії з визначення програми дидактичного контролю; в) реалізація педагогічного контролю, яку можна вважати дією із забезпечення зворотного зв'язку; г) аналіз отриманих результатів, тобто дії з переробки інформації; д) оцінка виконаної роботи; е) корекція на основі отриманих даних про дидактичний контроль [11].

Ми вважаємо, що такі послідовні й логічно вибудовані елементи процесуальної сторони дидактичного контролю допомагають підвищити його ефективність та якнайкраще організувати навчання іншомовної писемної комунікації у немовному ВНЗ.

Таким чином, програмні вимоги та соціальне замовлення суспільства зумовлюють необхідність навчання студентів-нефілологів іншомовної писемної комунікації, а саме різних жанрів побутового стилю, сфера дії якого може бути умовно поділена на побутово-розмовний (неофіційний лист, записка) та побутово-діловий (офіційний (діловий) лист, лист до організацій) різновиди. Вивчення особливостей писемного спілкування, теоретичний аналіз підходів до його навчання дозволяє нам зробити висновок про те, що організація навчання іншомовної (англійської, німецької, французької) писемної комунікації на основі формування вмінь написання ділового листа може бути тим інструментом, який забезпечить високий рівень ділової іншомовної писемної компетенції студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням психологічних особливостей формування умінь писемної іншомовної комунікації за

методом активізації резервних можливостей особистості та колективу. Оскільки на відміну від усного, писемному мовленню притаманні упереджувальний синтез і ретроспективний аналіз, що є ґрунтовнішою основою для задоволення вимог правильності, чіткості, логічності, доказовості висловлювання, то в умовах систематичної практики в писемному мовленні частина названих характеристик слугує для ефективного поліпшення показників усного мовлення, що є вагомим фактором у комплексній підготовці фахівця, здатного спілкуватись із зарубіжним партнером в обох формах комунікації.

Список використаних джерел:

1. Бойко А. М. Аналіз комунікативних намірів у діловій кореспонденції фінансистів / А. М. Бойко // Вісник КНЛУ : Серія педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С.106 – 108.
2. Глазунова Т. В. Види письмових висловлювань як об'єкт навчання // Іноземні мови. – 1997. – №1. – С. 61 – 62.
3. Гуревич Е. А. Интенсивное обучение деловой переписке на английском языке // Іноземні мови. – 1997. – №1. – С.59 – 60.
4. Мазунова Л. К. Теория и модель системного овладения культурой иноязычного письма [Електронний ресурс] / Л. К. Мазунова // Исследовано в России : электр. журн. – Режим доступу : <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2004/233.pdf>
5. Мусницкая Е. В. Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М. : Русский язык, 1991. – С. 261 – 270.
7. Наимова Е. А. Научные основы обучения деловому общению учащихся гимназий с русским языком обучения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / Е. А. Наимова. – М., 1995. – 20 с.
8. Нужа И. В. Письмо как методическая категория в истории лингводидактики / И. В. Нужа // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та : науч.-теор. журн. – СПб., 2009. – Сер. 9. – Вып. 2. – Ч. 2. – С. 150 – 156.
9. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. В. Пассов. – Липецк : ЛГПИ, 1998. – 159 с.
10. Перкас С. В. Ведение дневниковых записей на английском языке // ИЯШ. – 2001. – №2. – С. 68 – 70.
11. Рахманин Л. В. Стилистика деловой письменной речи и редактирование служебных документов / Л. В. Рахманин. – М. : Высш. шк., 1998. – 239 с.
12. Сорокина И. Г. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку [Електронний ресурс] / И. Г. Сорокина, Т. К. Цветкова. – Режим доступу :
13. http://journal.mosinyaz.com/page_102_34/2010/

14. Цукина Ю. Д. Обучение письму // ИЯШ. – 1985. – №6. – С. 59 – 61.
15. Hermanns, Frits. Personales Schreiben Argumente fur das Schreiben im Unterricht des FS Deutch. – Munchen : Indicium, 1988. – S. 57 – 61.
16. Rivers W. Teaching Foreign Language Skills. – Chicago : University of Chicago Press, 1981. – 576 p.
17. Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings- Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – p. 14 – 15.
18. Tribble C. Writing. – Oxford : Oxford University Press, 1996 – 174 p.

ТРИШКІНА Н.І.,

кандидат економічних наук, директор
Хмельницького торговельно-
економічного коледжу
Київського національного
торговельно-економічного
Університету,
м. Київ

ОСНОВНІ ЧИННИКИ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

У статті досліджено значення та необхідність впровадження систем управління якістю у вищих навчальних закладах. Розглянуто основні чинники в управлінні якістю освіти та визначені подальші завдання з досягнення вершин досконалості на європейському освітянському просторі.

Ключові слова: освіта, освітня послуга, сертифікація, споживачі, управління якістю, система управління якістю.

В статье исследованы значение и необходимость внедрения систем управления качеством в высших учебных заведениях. Рассмотрены основные факторы в управлении качеством образования и определены дальнейшие задачи по достижению вершин совершенства на европейском образовательном пространстве.

Ключевые слова: образование, образовательная услуга, сертификация, потребители, управление качеством, система управления качеством.

The article investigated the importance and necessity of implementing quality management systems in higher education. The main factors in quality management education and by further tasks to achieve the heights of excellence in the European educational space.

Key words: education, educational services, certification, consumers, quality management, quality management system.

Постановка проблеми. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Управління якістю освіти в широкій інтерпретації є управлінням власною життєдіяльністю у тому розумінні, що якісний спосіб життя базується на знаннях, інформації, досвіді, що зростають освітою. У вузькому розумінні – це управління системою освіти, її розвитком з позицій наукових уявлень щодо змісту та напрямів її змістовного розвитку, форм організації тощо. Реформування освітньої галузі в Україні зумовило необхідність модернізації системи управління якістю освітою, в тому числі й вищої, спрямування її діяльності на забезпечення й всебічне поліпшення якості освіти, впровадження технологій систематичного оцінювання та прогнозування розвитку системи освіти, тобто системи моніторингу якості освіти та освітніх послуг, та формування ефективних механізмів державно-громадського управління якістю освіти. Проте поки що не створено необхідні механізми, технології та процедури, що давали б змогу реалізувати завдання, проголошені державною освітньою політикою.

Причиною цього є відсутність необхідних теоретико-методологічних напрацювань, адаптованих до сфери вищої освіти, технологій оцінювання якості освіти та її складових, вітчизняних методик вимірювання досягнутої якості й ефективності системи управління нею тощо. Втрати Україною позицій на світовій арені за рівнем розвитку людських ресурсів і за окремими соціально-економічними показниками розвитку освіти зумовлені відсутністю цілісної, науково-обґрунтованої програми розвитку на перспективу. Для вирішення цих проблем стає актуальною необхідність запровадження системи управління якістю у вищих навчальних закладах України, що ґрунтується на потужній системі інформаційного забезпечення й впровадження в освітню галузь адекватних систем якості та ефективних оцінних технологій.

Саме впровадження системи управління якістю (СУЯ) за вимогами ISO 9001:2008 для навчальних закладів дозволить створити необхідний ефект від усіх важливих складових їхньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше проблема якості почала вивчатися в галузі промислового виробництва.

Основоположниками теорії управління якістю продукції були У. Демінг, Дж. Джуран, Ф. Кросбі, Ф. Тейлор, А. Фейгенбаум, Г. Форд, Г. Емерсон та інші. Концепції управління якістю у своєму розвитку пройшли шлях від контролю рівня якості вже готової продукції до загального управління якістю, що охоплює всі стадії життєвого циклу продукції. Проблема якості осві-

ти завжди існувала й у педагогіці. Але лише в останні десятиліття намітився системний комплексний підхід до її вирішення. У 80-і рр. минулого сторіччя провідні коледжі й університети США та Європи почали досить швидко і творчо вивчати дану проблему. Вивченням проблем якості освіти займаються цілий ряд науковців: Белов В., Віткін Л., Ламанов І.А., Лаптев С., Логачев В., Лапшов В.А., Фокін В.Н., Хімічева А. та інші.

Постановка завдання. Дослідження значення систем управління якістю в діяльності вищих навчальних закладів, досвіду їх запровадження в національній освітній сфері та визначення основних чинників в управлінні якістю освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні проблема забезпечення якості освіти перебуває на важливому етапі суспільної уваги. Ця проблема постала не спонтанно, а в тісному зв'язку з цілою низкою глобальних чинників, серед яких, по-перше, вплив науково-технічного прогресу на наше життя, потреба відповідних змін у підготовці фахівців ринкової економіки, по-друге, курс держави на європейську інтеграцію і, як наслідок, потреба враховувати вимоги Болонського освітнього процесу, по-третє, розширення й набуття нової якості демократичних процесів і побудова громадянського суспільства.

Управління освітою, зокрема її якістю, складний, багатогранний і нелінійний процес, який повинні постійно координувати й коригувати суб'єкти управління відповідно до соціально-педагогічних умов його функціонування.

З позицій системного підходу управління якістю освіти слід розглядати як цілісну, відкриту соціально-педагогічну систему, що відповідає всім характерним ознакам складних систем. Найсуттєвіші серед них такі: спрямованість управління на досягнення мети; ієрархічна підпорядкованість, що передбачає узгодженість централізованого управління з самоуправлінням за одночасної автономності складових; наявність у системі управління інтерактивних властивостей, не притаманних її складовим, взаємозв'язку і взаємозумовленості між складовими та критеріїв оцінювання результативності функціонування; варіативність певних складових і стану (структура, функції, зв'язки) всієї системи управління.

Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є:

- професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);
- інформаційне навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки);
- наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань

- суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам;
- застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет-технологій тощо);
- залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково дослідницької діяльності;
- відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;
- контакти з провідними іноземними фахівцями;
- належне матеріально-технічне забезпечення процесу підготовки;
- забезпеченість науковою літературою освітніх закладів;
- використання матеріалів соціологічно-психологічних та інших досліджень;
- спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця;
- стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо.

Управлінське рішення в освіті має ґрунтуватися на новітніх методологічних розробках як вітчизняних, так і закордонних науковців, а також унікальних особливостях освітніх систем кожної країни

Дієвим засобом забезпечення високої якості освіти є її постійний моніторинг. Його можна трактувати як систематичний збір, опрацювання, оцінювання й розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи на всіх рівнях для безперервного відстеження її стану та прогнозування розвитку.

Освітній моніторинг є засобом нагляду за передачею соціального досвіду новому поколінню, відповідності фактичних результатів діяльності педагогічної системи її остаточній меті.

Здійснення моніторингу для зіставлення одержаної інформації з міжнародними показниками дає змогу одержати матеріал для оцінювання системи освіти порівняно з іншими країнами.

Не менш важливо використовувати дані моніторингу якості освіти всередині країни. Його результати надають органам управління інформацію про стан освітньої системи та її складових, виявляють проблеми, що виникли під час досягнення освітньої мети, з'ясовують тенденції розвитку освіти для розробки відповідної ефективної освітньої політики. Тобто моніторинг якості освіти є дієвим інструментом управління її якістю.

Необхідно зазначити, що контроль є складовою управлінського циклу, він спрямований на організацію реалізації плану роботи і його мети. У зв'язку із цим контроль має ситуативний характер і є нетривалим за часом реалізації. Контроль пов'язаний з мікроелементами освітньої системи, а моніторинг пов'язаний з функціонуванням усієї системи. Моніторинг передуює плануванню й прийняттю рішень. При цьому необхідно додати, що моніто-

ринг спрямований на основні параметри навчального закладу й має статус дослідження, а не емпіричного збору матеріалу. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування - річного, перспективного, стратегічного.

Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який щороку спрямований на нові об'єкти, моніторинг спрямований на ті самі об'єкти й періодично повторюється.

За своєю внутрішньою будовою моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив.

Моніторинг ґрунтується на цих компонентах, але не заміняє жоден з них, оскільки не може бути ні контролем, ні експертизою, ні системою інформаційного забезпечення. Без функціонування в навчальному закладі всіх цих напрямків діяльності організація моніторингу неможлива.

Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням.

Високий рівень освіти є нагальною потребою сьогодення. Модернізація управління освітою передбачає запровадження інноваційних технологій управління якістю безперервної освіти. Кожна держава, що дбає про свій рейтинг у світі та своє майбутнє, повинна ретельно розробляти стратегію й тактику управління освітою.

У період розбудови національної освіти одним із найважливіших завдань, що постають перед нею, є формування творчої активності студентів. Адже час вимагає висококваліфікованих спеціалістів, які творчо ставляться до своєї справи, здатні особистою працею сприяти успішному розвитку науки, техніки, виробництва.

У сучасних умовах людина повинна сприймати величезний обсяг інформації, осмислювати її і на основі здобутих знань самостійно розв'язувати нові, складніші завдання. І якщо сьогоднішній студент – завтрашній випускник – буде мати глибокі та міцні знання, вміння їх застосовувати в різних практичних ситуаціях з метою розв'язання проблем, оволодіє культурою мислення, то він зможе стати конкурентоспроможним на ринку праці, максимально реалізує свої потенційні можливості.

Щоб людина могла самостійно пізнавати навколишній світ, їй цьому треба вчити.

З досвіду роботи Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету, найбільш ефективним і виправданим в цьому питанні є застосування при проведенні аудиторних занять інтерактивних методів навчання, де викладач перестає бути головним джерелом інформації, зростає його роль в організації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Усім відомо, що найкраще людина робить ту справу, яка їй подобається. Студента можна навчити, тільки зацікавивши. Кожена навчальна дисципліна має свої специфічні особливості, які дають змогу певним чином сприяти формуванню інтересів у студентів, їх самостійності та творчої активності.

Основна мета сучасної освіти – випередити вимоги часу, застосовуючи у процесі навчання новітні досягнення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Якщо сьогодні не обійтися без останніх досягнень технічної думки людства, то нехай вони слугують благій освітянській меті – виховати всебічно розвинену людину, фахівця, який творчо ставиться до здобуття нових знань і навичок (і не лише суто професійних, але й життєвих), здатного орієнтуватися у великій кількості інформації, досягаючи поставленої мети.

Основними напрямками удосконалення діяльності вищих навчальних закладів завдяки розробці та впровадженню системи управління якістю мають стати:

- у навчальному закладі мають регулярно проводитися внутрішні та зовнішні аудиторські перевірки з усіх сфер діяльності ВНЗ. Внутрішні аудити мають виконуватися за затвердженим планом досвідченими фахівцями, які пройшли спеціальну підготовку та мають посвідчення внутрішніх аудиторів; після перевірки кожного підрозділу має бути складений акт про невідповідність у роботі з рекомендаціями з їх усунення, строками та відповідальними особами;
- в організації навчального процесу має бути посилений контроль за якістю підготовки фахівців, у межах внутрішніх аудитів мають регулярно проводитися директорські контрольні роботи, виміри залишкових знань студентів, регулярні модульні контролю, які покращать показники абсолютної та якісної успішності, суттєво збільшать мотивацію студентів до покращення відвідування занять;
- покращення показників методичної роботи викладацького складу; внутрішні аудити мають стати додатковим важелем відношення науково-педагогічного персоналу до якості складання методичних

комплексів дисциплін, що викладаються;

- в адміністративній роботі посилення контролю за документообігом, системою прийняття рішень та контролем їх виконання;
- у фінансово-матеріальній сфері внутрішні аудитори мають брати участь у регулярних перевітках відповідних підрозділів, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, стану збереження та оновлення обладнання;
- покращення виховної та спортивно-масової роботи.

У сучасній дійсності освітнього процесу існує і проблема соціально-психологічних бар'єрів забезпечення якості. Це бар'єри ставлення до нового. Це фактори нових поколінь викладацького складу, нових потреб суспільного розвитку, що устоялися, та звичних уявлень і традицій, що вже сформувалися. Будь-які зміни викликають побоювання втрати переваг і позитивних властивостей. А підвищення якості неможливе без змін і перетворень. Нова якість завжди протистоїть звичним уявленням, консервативним поглядам, містить ризик і формує, іноді болісно, нове ставлення до себе. Подолання соціально-психологічних бар'єрів у забезпеченні якості освіти – об'єктивна реальність і складний процес.

Якість освіти поступово стає не тільки функцією управління освітою, а й багатофункціональним об'єктом управління. Це значить, що її забезпечення вимагає формування спеціалізованих систем управління якістю, яких раніше не було і які необхідно конструювати та створювати. Досвід управління якістю невеликий, тому доводиться досліджувати та шукати варіанти ефективного управління якістю. Це нова і, безумовно, специфічна проблема, що вимагає свого рішення.

Взагалі завдяки впровадженню системи управління якістю стає можливим суттєве покращення навчально-виховної діяльності і підвищення результативності та ефективності роботи; стабільна підтримка високої якості освітніх послуг; збільшення, у першу чергу, задоволеності студентів та роботодавців, а в другу – співробітників навчального закладу.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Слід наголосити, що реформування освіти в Україні є складовою процесу адаптації національної освітньої системи до змін, що відбуваються останні двадцять років у країнах Європи та світу і пов'язані з усвідомленням важливості та пріоритетності знань, як рушія суспільного добробуту громадян та прогресу в цілому.

Одним з найефективніших методів, що дозволить ВНЗ вистояти у жорсткій конкурентній боротьбі на ринку послуг у сфері вищої освіти, є розробка та запровадження діючих систем управління якістю відповідно до вимог міжнародного стандарту. Система якості, яка ефективно функціонує,

дозволяє забезпечити докази для споживачів та потенційних споживачів відносно того, що ВНЗ здатний зробити для них, забезпечує стабільний випуск компетентних фахівців, свідомих членів суспільства, забезпечує покращення у структурі управління, підвищує продуктивність, оптимізує витрати, зміцнює імідж і посилює позиції ВНЗ на ринку освітніх послуг. СУЯ має стати зручним робочим інструментом, за допомогою якого керівництво ВНЗ управляє діяльністю підготовки фахівців з вищою освітою.

Список використаних джерел:

1. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє. Вища школа. Науково-практичне видання. – №2, 2006 р. – С. 3–23.
2. Перчук О.В. Система управління якістю у ВНЗ. Он-лайн бібліотека. [Електронний ресурс]. – abookz.com/book_471_page_2.

ХЛОПОВ А. М.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, кафедра виробничо-
інформаційних технологій та безпеки
життєдіяльності,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В. Г. Короленка,
м. Полтава

СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЇ” ТА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА І РОЛЬ ДИСЦИПЛІН “ВИЩА МАТЕМАТИКА” ТА “БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ” В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ЗА БОЛОНСЬКИМ ПРОЦЕСОМ

У статті розкриваються основні аспекти підготовки вчителя освітньої галузі “Технології” та інженера-педагога в контексті навчання за кредитно-трансферною системою. Показана роль дисциплін “Вища математика” та “Безпека життєдіяльності” в цьому процесі.

Ключові слова: вчитель освітньої галузі “Технології”, інженер-педагог, кредитно-трансферна система навчання, вища математика, безпека життєдіяльності.

В статье раскрываются основные аспекты подготовки учителя образовательной отрасли “Технологии” и инженера-педагога в контексте обучения по кредитно-трансферной системе. Показана роль дисциплин “Высшая математика” и “Безопасность жизнедеятельности” в этом процессе.

Ключевые слова: учитель образовательной отрасли “Технологии”, инженер-педагог, кредитно-трансферная система обучения, высшая математика, безопасность жизнедеятельности.

The article describes the main aspects of teacher preparation, educational industry Technology and engineer of the teacher in the context of training credit transfer system. The role of the disciplines of “Higher mathematics” and “safety” in this process.

Key words: teacher education sector “Technologies, engineer-teacher, credit transfer system learning, higher mathematics, life safety.

Вступ. В сучасних умовах система освіти в цілому, і, зокрема, вищої освіти потребує суттєвих змін, що пов'язане з тенденціями модернізації в усіх галузях і сторонах нашого життя. Комунікаційні технології стають невідомими компонентами усіх видів професійної діяльності. Сьогодні науково-технічний прогрес висуває нові вимоги до людини та до системи освіти в цілому, а також до системи професійної освіти[8]. У XXI столітті найпотужнішою і найдієвішою рушійною силою економічного розвитку і нарощування конкурентоспроможності країн на міжнародних ринках стає виробництво знань, нагромадження їх та практичне використання[3].

Метою статті є опис структури підготовки вчителя освітньої галузі “Технології” та порівняння її зі структурою такої підготовки для інженерів–педагогів.

Постановка проблеми. У цій статті показується роль дисципліни “Вища математика” як точної дисципліни та “Безпека життєдіяльності” як гуманітарної дисципліни у підготовці вчителя освітньої галузі “Технології” та інженера–педагога.

У зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу перед освітніми структурами виникає завдання якісної підготовки. Що ж таке якість навчання? Це ключова мета структурної реформи вищої європейської освіти, декларована разом з доступністю і мобільністю, Болонською конвенцією вищої освіти. Україна приєдналася до цієї конвенції, а це рішення дає додатковий імпульс для розв'язання проблеми якості навчання у вищих навчальних закладах на основі міжнародних стандартів[1]. У системі професійної вищої освіти України застосовується зовнішня оцінка якості, зорієнтована на показники ефективності та стандарти.

У європейських системах оцінювання якості в наш час існує тенденція зміщення із сфери моніторингу та контролю на розвиток, вдосконалення та саморегуляцію.

Якість навчання—це безпосередній результат навчального процесу, що залежить від рівня кваліфікації професорсько–викладацького складу, навчально–методичного процесу, стану матеріально–технічної бази та інтелектуального потенціалу студента[1].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема досліджувалася багатьма вченими, про що свідчать їх багато чисельні публікації. Вивчення соціально–психологічних основ адаптації особистості до діяльності належить вченим А. Леонтьєву[2], С. Рубінштейну [5], А. Бодальову. Адаптація як психологічне поняття може розглядатися з двох боків. З одного боку адаптація—це властивість людини, що характеризує її стійкість до умов середовища. З іншого боку адаптація—це характеристика самого процесу пристосування людини до умов, що змінюються[7]. Процес адаптації майбутнього спеціаліста до професійної

діяльності вивчений Н. Соловйовою. В неї професійна адаптація розуміється як система, що розвивається за своїми закономірностями.

Антон Семенович Макаренко відмічав особливу роль освітнього середовища. Чим більше і повніше людина використовує можливості цього середовища, тим більш активно відбувається її активний саморозвиток.

Відома наступна істина: потрібно фахівця навчити правильно вчитися, а не озброювати знаннями один раз і назавжди. Фахівці професійної освіти стверджують, що система цієї освіти потребує "... викладача, спроможного вивчити ринок праці, виявити його кадрові потреби, проаналізувати діяльність працівників різних сфер, шляхи і засоби їх професійного навчання" [4,6].

В сучасній педагогіці є поняття діяльнісного підходу. Його дотримуються Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Атанов, П. Гальперін, Б. Бадмаєв. Також в педагогіці є поняття компетентнісного підходу. Цим питанням в освіті займалися І. Зимня, А. Хуторський. Також актуальним на даний час є дослідження проблеми формування загальної професійної компетентності педагогів. Що ж це таке? Л. Тархан визначила "компетентності майбутніх інженерів-педагогів як загальну залежність та готовність мобілізувати в професійній діяльності власні знання, вміння, а також-узагальнені засоби виконання дій, набутих у процесі навчання" [6].

Виклад основного матеріалу. Освіта компетентнісного підходу не виникла з нічого, а прийшла до нас із заходу. Вона почала формуватися у 70-ті роки ХХ сторіччя у Сполучених штатах Америки. На думку фахівців цей підхід повинен забезпечити відповідність освіти реальним потребам суспільства

У педагогічній літературі категорія "компетентність" є центральним конструктом, що включає результати навчання, систему ціннісних орієнтацій з наступними складовими: когнітивна, операційно-технологічна, мотиваційна, етична, соціальна, поведінкова[4,6]

Поняття "інженер-педагог" виникає у 20-их роках ХХ сторіччя. В той час Головпрофосвіта прийняла рішення про підготовку інженерно-педагогічних кадрів спеціальними вищими техніко-педагогічними навчальними закладами[4].

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка на факультеті технологій та дизайну готують інженерів-педагогів. Цей напрям підготовки називається "Професійна освіта". У процесі навчання студент отримує знання, вміння, виробляє в себе навички, необхідні для майбутнього самовизначення у суспільстві. Допомогти йому в цьому повинні дисципліни, що вивчаються у зазначеному ВИШі. Однією з головних дисциплін професійного спрямування є виробниче навчання. Його оновлений зміст ґрунтується на використанні проектно-технологічної діяльності, яка не мож-

лива без творчості та дослідництва. У зв'язку із цим підвищується значення вивчення циклу дисциплін професійної та практичної підготовки. А цьому передують цикл математичної та природничо-наукової підготовки, який розпочинається із вивчення дисципліни “Вища математика”.

Тут застосовуються різні методи і форми. Достатньо важливим для підготовки інженера-педагога є використання методів диференціації навчання, постановки альтернативних проблемних завдань. Елементи проблемного навчання використовуються фрагментарно в усіх видах діяльності студента при вивченні дисципліни “Вища математика”. Зрозуміло, що при виконанні завдань евристичного характеру в студента мимовільно формуються дослідницькі навички, якості, а мотивувати їх повинен викладач на заняттях зі своєї дисципліни. Дуже добре для цього підходить дисципліна “Вища математика”. На заняттях відбувається формування студента як математично грамотного фахівця, що є необхідною умовою для підготовки майбутнього інженера-педагога. Ця дисципліна дає можливість студенту в подальшому виконувати розрахунки для створення проектів та їх економічного обґрунтування. Величезну роль відіграють при цьому міждисциплінарні зв'язки.

Студенти, що навчаються за напрямом підготовки “Професійна освіта”, на першому та другому курсах достатньо ґрунтовно вивчають дисципліни “Вища математика”, “Інженерна та комп'ютерна графіка”,

“Загальна фізика”. Далі, використовуючи міждисциплінарні зв'язки із цими дисциплінами, в студента відбувається цілеспрямований вплив на розвиток творчого потенціалу як вчителя, так і інженера-педагога, без чого не може йти мова про дослідницьку діяльність та творчість.

Досить суттєвим кроком у такій діяльності і вихованні здатності студента до неї є самостійна робота студента. Їй на факультеті технологій та дизайну приділяється велика увага. Розвитку такого виду роботи суттєво допомагає кредитно-трансферна система навчання, за якою відбувається навчання майбутніх інженерів-педагогів та вчителів освітньої галузі “Технології”. Навички самостійного засвоєння навчального матеріалу прискорюють професійне становлення молоді, сприяють формуванню в неї спостережливості, гнучкості думки та абстрагованості мислення. Надто важливим при цьому є розуміння суспільного значення здобуття знань та розвитку особистості. Знати, вміти, працювати для себе та для свого народу є головною установкою для формування мотиваційної сфери освітнього процесу та для патріотичного виховання у наш складний час.

Потреба розширювати та вдосконалювати свої знання на користь суспільства є моральною основою патріотичної поведінки молоді людини, що сприяє формуванню її особистісної активності. Мотиваційна сфера особистості формується у процесі її діяльності.

На зламі XX–XXI століть достатньо велику увагу приділяють використанню новітніх технологій, які, в свою чергу, досить суттєво впливають на умови і характер праці та трудової діяльності.

Останнім часом деякі вчені дослідницьку діяльність поділяють на навчально–дослідницьку та науково–дослідницьку.

В умовах сучасного середовища, яке останнім часом постійно трансформується, неухильно підвищується роль дослідницької діяльності сучасної студентської молоді. Розуміння ситуації в країні дозволяє студентам та їх батькам передбачити ту чи іншу ситуацію, яка може вплинути на самовизначення людини в суспільстві. Підготовка кваліфікованого вчителя або інженера–педагога також відіграє важливу роль у розв’язанні цієї проблеми.

Після перетворення абітурієнта в студента розпочинається процес адаптації його до нових умов життя та діяльності. Ці проблеми адаптації до нового студентського життя є дуже серйозним випробуванням, яке проходять успішно не всі випускники шкіл. Для деяких з них це стає бар’єром, який вони не можуть подолати.

При вступі до Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка абітурієнт стає студентом. І тут головним завданням викладачів є якісно нову систему підготовки майбутнього вчителя з урахуванням економічних аспектів конкурентоспроможного суспільства.

Під час навчання студент набуває знань, вмінь та навичок, необхідних для самовизначення його в майбутньому. За сучасними навчальними планами усі навчальні дисципліни поділені на три цикли. Більша частина навчального часу, звичайно, відведена на вивчення предметів циклу професійно–орієнтованих дисциплін. Але його засвоєння неможливе без ґрунтового вивчення дисциплін перших двох циклів.

Іншими дисциплінами, які суттєво впливають на формування студента як майбутнього педагога є “Безпека життєдіяльності”, а також

“Охорона праці”. В чому причина? Адже ці дисципліни не є точними і зовсім іншим чином формують особистість студента. В наш час надто добре розвинута техніка, а при використанні технічних засобів у людей можуть виникати надзвичайні ситуації, наслідком яких є травмування людей. В результаті довготривалої роботи в людини можуть виникати професійні захворювання. Екологічний стан нашого навколишнього середовища внаслідок використання транспортних засобів, технологічних процесів також давно вже неідеальний і потребує охорони та захисту. Як це не звучить парадоксально, але людина теж потребує захисту від сучасного навколишнього середовища.

На жаль травматизм серед освітян також дуже високий, а тому ці питання в студентів також викликають жваву зацікавленість при правильній поста-

новці завдань. В результаті студент розвивається всебічно і може у подальший свій роботі використати ці знання для активізації учнів під час уроків та в позакласній роботі.

Причинами виробничих травм у школі є недотримання правил техніки безпеки, використання несправного обладнання та інструменту. Цікавим є такий факт, що професійні захворювання також виникають внаслідок довготривалої роботи без дотримання правил безпеки. В школі надто важливу роль відіграють перерви, бо під час них учні та вчителі адаптуються до нормальних умов життя і відпочивають від згубної дії шкідливих факторів навчально-виховного процесу. А для того, щоб учням це пояснити, необхідно, щоб сам вчитель володів на достатньому рівні цими поняттями, а учням зміг пояснити на зрозумілому їм рівні.

Досить суттєву в наш час роль відіграють основи патріотичного виховання студентської молоді. Педагогічні умови такого виховання поєднані з психологічними мотиваційної, інтелектуально-чуттєвої та вольової сфер життєдіяльності особистості.

Мотив є фактором стимулювання особистості до активної роботи над собою, до саморозвитку та самовдосконалення. Інтерес—це один з найбільш суттєвих за впливом на людину стимулів набуття знань., підвищення пізнавальної активності молоді. Відомо, що розвиток інтересу до навчальної діяльності залежить від якості викладання, емоційної подачі матеріалу. Цьому ж сприяє чергування різних форм і методів навчальної діяльності, що по чергого змінюють один одного.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи з особливостей професійної діяльності майбутніх вчителів освітньої галузі “Технології” та інженерів—педагогів, що полягають в організації навчально-виховного процесу та безпосередньому впливі на формування особистості вихованця, можна відмітити в них багато спільного. Головне те, що особливості світоглядних позицій людини та рівень її професійної і емоційної культур мають значний вплив на професійну готовність майбутнього вихователя учнівської молоді.

Організуючи процес патріотичного виховання, викладач повинен пам’ятати про те, що основною рисою особистості людини є потреба індивіда в активному, творчому підході до виховання студентської та учнівської молоді на користь рідної країни. Основний шлях для розвитку особистості—це орієнтація всього освітнього процесу на розвиток творчого потенціалу учнів, що досягається за допомогою застосування педагогічних умов, що стимулюють творчу діяльність студента на користь своєї Батьківщини.

В подальшому автор планує дослідити зазначену проблему більш глибоко для учнів старших класів і порівняти її розвиток для студента педагогічного університету, визначивши спільні сторони.

Список використаних джерел:

1. Алешин С. П. Технологии построения модели менеджмента качества образовательного процесса в ВУЗе / С. П. Алешин // Вища освіта в контексті Болонського процесу: Збірник матеріалів міжнародної науково-методичної конференції (18-21 листопада 2008 р., м. Полтава).—Полтава : АСМІ, 2008.—С. 68-75
2. Горчинський С. В. Розвиток інтересу до гурткових занять з декоративно-прикладного мистецтва / С. В. Горчинський // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.—Вип. XVIII.—Умань, 2006,—190 с.
3. Жучкова Г. А. Модель реформування вищої освіти України в умовах входження в Болонський процес / Г.А. Жучкова, С. Ю. Кулакова, В. А. Оченаш // Гуманітарний вісник—Додаток 1 до Вип. 27, Том III (36): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”.—К.: Гнозис, 2012.—С. 386-389
4. Зеер Э. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Эвальд Фридрихович Зеер.—Свердловск : Изд-во Урал, 1988.—120 с.
5. Сивальнева Н. Н. Проблемы формирования и реализации корпоративной культуры в системе управления персоналом / Н.Н. Сивальнева, М. М. Жалнин // Вестник ИНЖЭКОНа.—Серия: Экономика.—2009.—Т. 28, № 1.—С. 138-147
6. Тархан Л. З. Введение в профессию инженера-педагога швейного профиля : [учебное пособие] / Лёнуза Запаевна Тархан.—Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2006.—С.7-9
7. Тихонова В. И. Роль образовательного процесса в адаптации будущего специалиста к профессиональной деятельности / В. И. Тихонова // Адаптационные механизмы и практики в трансформирующихся обществах.—Материалы II Международной научно-практической конференции (14 декабря 2014 года, г. Воронеж).—Воронеж : ВГУ, 2014.—С. 140-143
8. Умерова Л.Д. Коммуникационные технологии в управлении охраной труда / Л. Д. Умерова // Гуманітарний вісник—Додаток 1 до Вип. 27, Том III (36): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”.—К.: Гнозис, 2012.—С. 230-235

ЯРХО Т.О.,

кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри вищої математики,
Харківський національний
автомобільно-дорожний університет,
м. Харків

КОНЦЕПЦІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Основу методології компетентнісного підходу у сучасній вищій технічній освіті складає фундаменталізація професійної технічної підготовки. Статтю присвячено математичній підготовці майбутніх фахівців технічного профілю в інтегрованому процесі фундаменталізації професійної технічної підготовки в умовах дворівневої вищої освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, фундаменталізація, професійна технічна підготовка, генералізація знань, дворівнева вища освіта, спадкоємна математична підготовка, базова математична підготовка, спеціальна математична підготовка, інваріантна складова математичної підготовки, варіативна складова математичної підготовки, креативна математична підготовка.

Основу методологии компетентностного подхода в современном высшем техническом образовании составляет фундаментализация профессиональной технической подготовки. Статья посвящена математической подготовке будущих специалистов технического профиля в интегрированном процессе фундаментализации профессиональной технической подготовки в условиях двухуровневого высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, фундаментализация, профессиональная техническая подготовка, генерализация знаний, двухуровневое высшее образование, преемственная математическая подготовка, базовая математическая подготовка, специальная математическая подготовка, инвариант-

ная составляющая математической подготовки, вариативная составляющая математической подготовки, креативная математическая подготовка.

The fundamentalization of professional technical training constitutes the base of methodology of competence-based approach in modern higher technical education. This paper focuses on the mathematical training of future technical specialists in the integrated process of fundamentalization of professional technical training in the framework of two-level education.

Key words: *competence-based approach, fundamentalization, professional technical training, generalization of knowledge, two-level higher education, successive mathematical training, basic mathematical training, special mathematical training, invariant component of mathematical training, varying component of mathematical training, creative mathematical training.*

У сучасному суспільстві, якому притаманний процес швидкого старіння інформації і, як наслідок, знецінення професійних знань фахівців технічного профілю, традиційне трактування якості вищої технічної освіти у рамках знаннєвої парадигми втрачає свою значущість. Виникає необхідність модернізації вищої технічної освіти, яка передбачає орієнтацію на довготермінове засвоєння знань лише високого рівня узагальненості, які складають основу можливості подальшого неперервного навчання [1, с. 47]. Заміна традиційного навчання інноваційним навчанням має гарантувати, крім засвоєння знань, вмінь і навичок, формування креативних здібностей фахівців до активної діяльності і подальшого самостійного пізнання [2, с. 172].

Забезпечення нових вимог до якості сучасної вищої технічної освіти стає можливим на засадах компетентнісного підходу до її змісту і організації, в основі якого — наступні цілі: навчання, самовизначеність, самоактуалізація, розвиток індивідуальності [3, с. 25]. Основою методології компетентнісного підходу у сучасній вищій технічній освіті є її фундаменталізація [4, с. 496]. Отже вона спрямована на випуск вищими навчальними закладами (ВНЗ) креативних фахівців технічного профілю, здатних на основі методологічно важливих, стрижньових знань знаходити розв'язки нових виробничих і соціальних задач [5, с. 3].

Загальній проблемі фундаменталізації вищої освіти та її аспектам (зокрема, фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ) присвячено значну кількість наукових робіт вітчизняних і зарубіжних вчених (В.Сидоренка, С.Білевич, В.В.Сташенка, Г.Дутка, Г.О.Райковської, М.Ф.Дмитриченка, А.И.Субетто, А.А.Вербицького, Н.А.Читалина,

В.В.Кондратьєва та інших). У даній роботі представлено концепцію математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю як основи загального процесу фундаменталізації професійної технічної підготовки у ВНЗ в умовах дворівневої вищої освіти.

Фундаменталізацію професійної технічної підготовки майбутніх фахівців визначаємо як інтегрований процес генералізації знань та формування креативного фахового мислення, який охоплює усі складові професійної технічної підготовки (загальноосвітню, техніко-технологічну і профільну), ініціюється профільною підготовкою на базі стрижневих наукових ідей даної галузі і особистістю орієнтованої стратегії навчання.

Вважаємо початком інтегрованого процесу генералізації знань виконання провідними спеціалістами професійної підготовки аналізу сучасних і перспективних наукових проблем галузі та прогнозування на його основі напрямку і змісту майбутньої виробничої діяльності фахівців. За результатами цього аналізу і прогнозування пропонуємо:

- визначення сукупності узагальнених, основоположних курсів, які мають найвищий ступінь значущості у профільній підготовці майбутніх фахівців і складають основу їх спеціальних знань (професійне ядро дисциплін);
- формулювання вимог до кожної із складових професійної технічної підготовки у частині посилення фундаментальних основ професійного ядра дисциплін.

Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ складає основу усієї професійної технічної підготовки, у зв'язку з універсальною роллю математики у опису і моделюванні процесів і явищ різної природи, а також впливом математики на загальний розвиток особистості. Вважаємо різновидами математичної підготовки фахівців у сучасному ВНЗ — базову і спеціальну підготовки, які здійснюються, відповідно, у межах загальноосвітньої і профільної складових інтегрованого процесу фундаменталізації професійної технічної підготовки. Базова математична підготовка проводиться кафедрами вищої і прикладної математики за відповідними навчальними програмами. Спеціальна математична підготовка проводиться профільними кафедрами у вигляді використання у курсах спеціальних дисциплін отриманих математичних знань базової підготовки, а також включення у ці спеціальні курси додаткових матеріалів математичних розділів з відповідною професійною спрямованістю.

Фундаменталізацію математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в умовах дворівневої вищої освіти визначаємо як неперервний процес генералізації математичних знань, набуття вмінь їх творчого, професійного застосування, формування креативного фахового мислення, а також загального інтелектуального розвитку особистості.

Визначаємо наступні напрями спадкоємного здійснення математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у неперервному процесі її фундаменталізації:

- “бакалавр-магістр” - у реалізації базової математичної підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;
- “базова підготовка — спеціальна підготовка” - у реалізації двох різновидів математичної підготовки.

Пропонуємо здійснення спадкоємної базової математичної підготовки на освітньо-кваліфікаційних рівнях “бакалавр-магістр” за “крізними” програмами, які передбачають виклад основоположних матеріалів математичних курсів у бакалавраті і додаткових матеріалів — у магістратурі.

Вважаємо доцільним у бакалавраті зосередити зусилля на:

- засвоєнні основних математичних понять і об’єктів, наочній інтерпретації їх змісту і властивостей;
- вмінні проводити нескладні обґрунтування ключових тверджень;
- набутті основних навичок розв’язання типових математичних задач;
- вмінні застосувати математичний апарат для розв’язання нескладних задач практичного змісту з елементами професійної спрямованості.

Вважаємо доцільним у магістратурі здійснити краткий обзорний розгляд матеріалу математичних курсів бакалаврату з акцентуванням:

- основоположних понять і об’єктів та їх ролі в обґрунтуванні ключових математичних тверджень;
- послідовності і спадкоємності у викладі матеріалів курсів;
- застосування математичного апарату до розв’язання задач професійної спрямованості.

Надалі пропонуємо поглиблене вивчення додаткових розділів математичних дисциплін за вимогами профільної складової професійної підготовки.

У спеціальній математичній підготовці майбутніх фахівців технічного профілю вважаємо доцільним зосередити зусилля на формуванні їх креативних здібностей до:

- аналізу сутності технічних проблем що досліджуються;
- формулювання математичних постановок технічних задач і обґрунтованої побудови відповідних математичних моделей;
- використання сучасних інформаційних і інноваційних технологій у процесі розв’язання професійних задач;
- аналізу одержаних результатів.

У якості необхідного механізму інтеграції базової і спеціальної складових спадкоємної математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у неперервному процесі фундаменталізації пропонуємо впровадження у базову математичну підготовку принципа професійної спрямованості.

Пропонуємо наступні загальні вимоги до змісту базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в умовах фундаменталізації [6, с. 136]:

- оволодіння системою математичних знань, умінь і навичок у частини питань, мови і символіки математики, алгоритмів та спеціальних прийомів;
- формування навичок математичного моделювання у галузі професійної діяльності;
- формування здатності використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі моделювання;
- становлення творчого алгоритмічного мислення;
- становлення математичної культури як передумови формування світогляду, адекватного сучасному рівню науки.

Вважаємо, що зміст базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю об'єднує дві складові: інваріанту і варіативну.

Інваріантна складова математичної підготовки повинна включати основоположні математичні знання, що мають наукову і методичну значущість для фахівців будь-якої технічної спеціальності. Зміст інваріантної математичної частини повинен мати властивість внутрішньо-предметної цілісності (мати необхідну повноту і бути підпорядкованим внутрішній логіці математики). У той же час обсяг і глибина викладу окремих розділів математичних курсів мають відповідати навчальним цілям спеціальних дисциплін, їх методологічній та фаховій значущості, а також перспективам застосування набутих фахівцями знань у професійній діяльності, включаючи самоосвіту.

Варіативна складова математичної підготовки має забезпечувати знання основних наукових понять, створення запасу математичних моделей, методів і алгоритмів, необхідних при вивченні загально-технічних і дисциплін за фахом. У формуванні рекомендацій щодо наповнення варіативної частини математичної підготовки головну роль повинні зіграти вимоги, сформульовані провідними спеціалістами профільної підготовки.

Фундаменталізація базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю передбачає якісно нову - креативну математичну підготовку, яка має не тільки сформувати професійне теоретичне мислення і сучасний науковий світогляд, але й безпосередньо сприяти підвищенню загального інтелектуального розвитку особистості. Серед принципів класичної дидактики, що складають основу креативної математичної підготовки у сучасному технічному ВНЗ, виділяємо принцип науковості та діалектичну єдність принципу навчання на високому рівні складності і принципа доступності [7, с. 517, с. 519].

Відносно результатів креативної математичної підготовки трактуємо

принцип науковості, перш за все, як вимогу відповідності математичної компетенції майбутніх фахівців сучасним і перспективним тенденціям розвитку певної технічної галузі. Відносно процесу креативної математичної підготовки майбутніх фахівців трактуємо принцип науковості, перш за все, як вимогу строгості у навчанні. Вважаємо, що обраний рівень строгості у викладанні математики має бути дидактично доцільним. Зміст цього положення бачимо у правильному відборі і обов'язковому включенні у курси математичних дисциплін доступних для розуміння тих, хто навчається, доведень основоположних тверджень. Вважаємо за необхідне формування у майбутніх фахівців чіткої різниці між строгими формально-логічними доведеннями та поясненнями змісту сформульованих результатів.

Згідно принципу навчання на високому рівні складності, розвиток пізнавальних можливостей тих, хто навчається, відносно сприйняття і осмислення знань здійснюється лише за умови їх роботи на границі власних здібностей. Одним із головних факторів, що визначають високий ступінь складності засвоєння математичних курсів майбутніми фахівцями технічного профілю, є абстрактність математики. Майбутнім фахівцям, які обрали для подальшої професійної діяльності технічні спеціальності, надзвичайно важко оперувати відособленими від конкретних властивостей і явищ математичними поняттями. Тому пропонуємо покласти в основу креативної математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю діалектичну єдність принципа навчання на високому рівні складності і принципа доступності. Це вимагає дотримання індивідуальної міри складності у навчанні і, як наслідок, впровадження заходів особистісно-орієнтованого підхода у викладанні.

Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю має здійснюватися з урахуванням їх мотиваційних установок у оволодінні курсами математичних дисциплін, а також психологічними особливостями сприйняття абстрактної і логічно побудованої інформації в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: наук. зб. / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 57. – С. 44-48.
2. Налиткина О. В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования /О. В. Налиткина //Известия РГПУ им. А. И. Герцена. - №94. – 2009. – С. 170 – 174.
3. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. /Э. Зеер, Э. Симанюк //Высшее образование в России. - №4. – 2005. – С. 22 – 28.

4. Ярхо Т. О. Фундаменталізація професійної підготовки в технічному ВНЗ як основа методології компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті /Т. О. Ярхо // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Випуск 36. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2013. – С. 469 – 500.
5. Гриншкун В. В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития /В. В. Гриншкун, И. В. Левченко //Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». - №1. – 2011. – С. 1-9.
6. Ярхо Т. О. Загальні вимоги до змісту професійно-математичної підготовки в технічному університеті в умовах компетентнісної освітньої моделі /Т. О. Ярхо // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. - №37 (290). – 2013. – С. 134 – 138.
7. Ярхо Т. А. Основные дидактические принципы креативной математической подготовки в современном техническом университете /Т. А. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 5, Том V (56): Тематичний випуск «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2014. – С. 514 – 521.

**Моніторинг якості освіти:
засоби, технології та перспективи**

ГОРДА І.М.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра вищої математики,
логіки і фізики, Полтавська державна
аграрна академія,
м. Полтава

ПРО ДЕЯКІ МОЖЛИВОСТІ СИСТЕМИ STATISTICA ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито можливості використання системи STATISTICA під час проведення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: моніторинг, навчальні досягнення студентів, система STATISTICA.

В статье раскрыты возможности использования системы STATISTICA во время проведения мониторинга учебных достижений по математике студентов высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: мониторинг, учебные достижения студентов, система STATISTICA.

In the article possibilities of the use of the system of STATISTICA are exposed during the leadthrough of monitoring of educational achievements from mathematics of students of higher agrarian educational establishments.

Key words: monitoring, educational achievements of students, system STATISTICA

Входження України до європейського простору спонукає викладачів вищих навчальних закладів (надалі ВНЗ), в тому числі і аграрного профілю (надалі ВАНЗ), більше цікавитися сучасними освітніми технологіями, які дають можливість здійснювати об'єктивний контроль якості освіти та управляти нею з метою її покращення. Тому набуває актуальності проблема пошуку нових підходів до вимірювання, об'єктивного оцінювання та управління якістю освіти, зокрема математичної, адже існуючим традиційним

формам і методам властиві певний суб'єктивізм та неоднозначність, що не в повній мірі уможливорює здійснювати ефективний контроль та корекцію результатів навчальних досягнень з математики студентів ВАНЗ.

Виконати ці завдання можна, провівши у вишах під час вивчення студентами циклу математичних дисциплін моніторинг, який є діагностуючою та контролюючою системою в навчальному процесі та важливим інструментом управління якістю освіти [1].

Процедури опрацювання та аналізу результатів навчальних досягнень студентів з математики, отриманих під час проведення моніторингу, вимагають досить значних затрат часу на їх виконання. В наслідок цього для забезпечення ефективної організації моніторингу під час вивчення математичних дисциплін, виникає необхідність у використанні сучасних комп'ютерних засобів і технологій. Дослідження, які пов'язані із застосуванням комп'ютерних технологій в навчальному процесі, висвітлюють у своїх роботах Н. Морзе, М. Жалдак, С. Раков, О. Співаковський, Ю. Жук, Ю. Горошко та інші.

Метою статті є висвітлення можливостей системи STATISTICA під час опрацювання експериментальних даних, отриманих у ході проведення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів ВАНЗ.

STATISTICA – це універсальна інтегрована система (програма), яка призначена для здійснення статистичного аналізу отриманих даних, управління навчальним процесом, опрацювання та візуалізації даних. В ній реалізовані новітні комп'ютерні та математичні методи аналізу даних, що дозволяє проводити такі процедури як: описові статистики, аналіз багатомірних таблиць, багатомірна регресія, дискримінантний, кластерний, факторний, дисперсійний аналіз та ін. [2], [3]. До основних переваг системи STATISTICA належать: повний набір класичних методів аналізу даних; відповідність всім стандартам Windows, що дозволяє здійснювати високоінтерактивний аналіз; простота у засвоєнні; можливість ефективної візуалізації даних та проведення графічного аналізу [4, с. 46].

Можливості і переваги системи STATISTICA, використаної нами з метою аналізу експериментальних даних, проілюструємо на прикладі опрацювання результатів модульного контролю під час проведення моніторингу навчальних досягнень студентів з математики. Використані вихідні дані є підсумковими оцінками, отриманими студентами контрольної групи (КГ) і експериментальної групи (ЕГ) напряму підготовки «Облік і аудит» під час вивчення змістовного модуля «Елементи лінійної алгебри та аналітичної геометрії» дисципліни «Вища математика».

Зокрема, на рис. 1 представлено таблицю даних для первинного статистичного опрацювання у системі STATISTICA. Для проведення первинно-

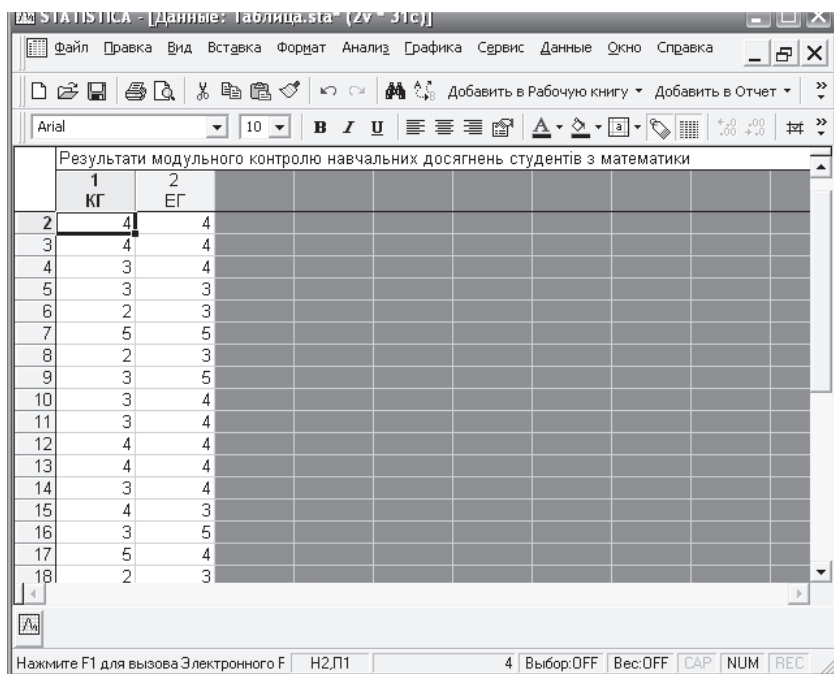


Рис. 1 Введення вихідних даних у системі STATISTICA

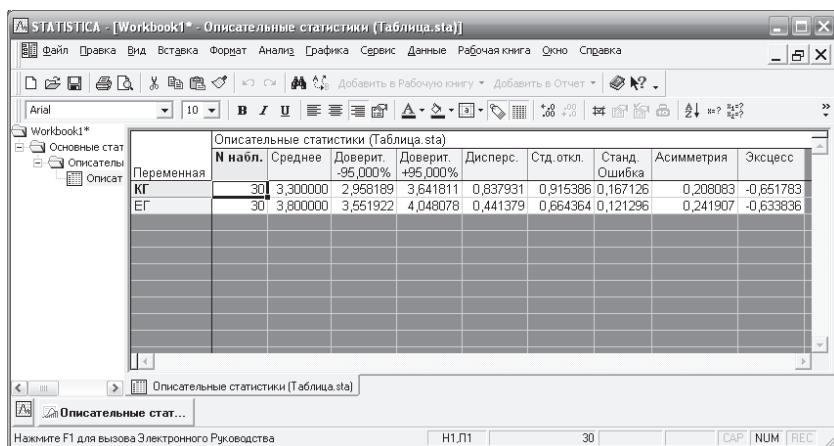


Рис. 2 Результаты розрахунку числових характеристик вибірки у системі STATISTICA

го статистичного опрацювання даних використовуємо модуль «Описательные статистики», який призначений для розрахунку вибірових числових характеристик. Результати розрахунку вибірових числових характеристик навчальних досягнень з математики студентів КГ і ЕГ представлено на рис. 2.

З отриманих результатів (рис. 2) видно, що середній бал успішності студентів ЕГ у порівнянні з КГ збільшився, а дисперсія результатів – зменшилася. Зменшення дисперсії вказує на те, що покращення середніх результатів навчання студентів з математики досягається не за рахунок підвищення рівня знань окремих студентів, а за рахунок покращення успішності групи в цілому.

З метою перевірки результатів експерименту та їх відповідності нормальному розподілу, побудуємо гістограми статистичних рядів і накладемо на них теоретичну криву нормального розподілу за допомогою діалогового

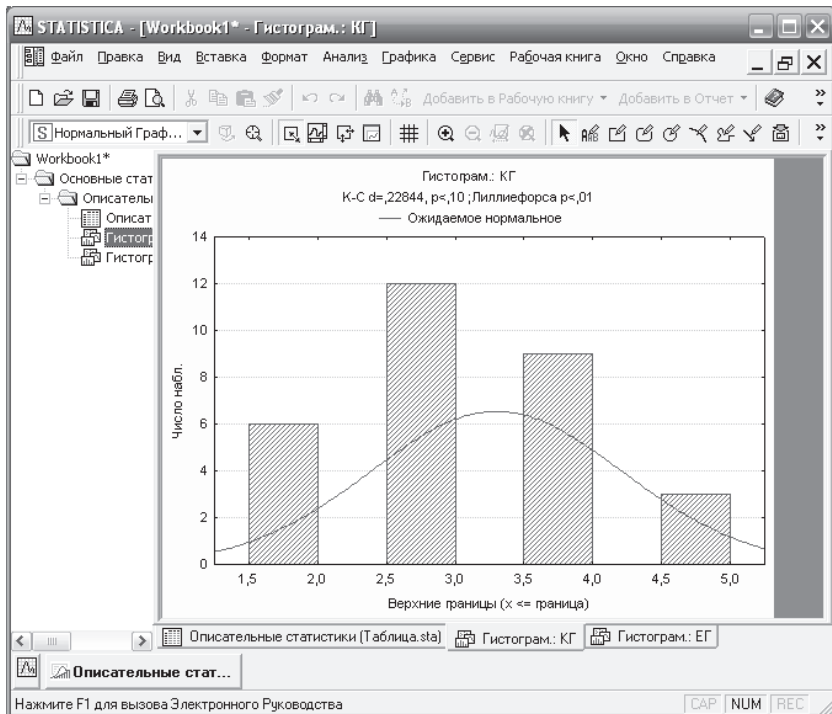


Рис. 3 Гістограма розподілу показників навчальних досягнень з математики студентів КГ

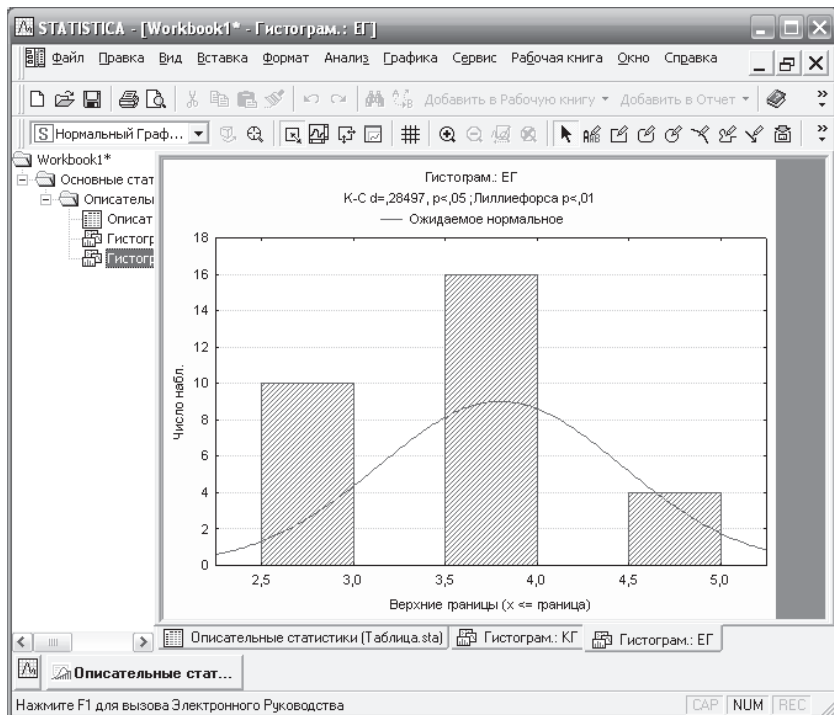


Рис. 4 Гістограма розподілу показників навчальних досягнень з математики студентів ЕГ

вікна налаштування перевірки нормального розподілу у системі STATISTICA. За виглядом побудованих гістограм (рис. 3, рис. 4) можна зробити висновок про те, що результати модульного вимірювання навчальних досягнень з математики студентів КГ і ЕГ є близькими до нормального розподілу. Про це також свідчать розраховані значення асиметрії та ексцесу, наведені на рис. 2.

Крім того, система STATISTICA дозволяє виконувати порівняння статистичних рядів КГ і ЕГ шляхом перевірки гіпотези про рівність вибірових середніх (t-тест) [5, с. 375-415]. Мета такого порівняння полягає у тому, щоб підтвердити або спростувати статистичну гіпотезу щодо наявності (або відсутності) відмінності між результатами навчальних досягнень з математики студентів КГ і ЕГ.

Незважаючи на те, що за результатами первинного статистичного опрацювання даних спостерігається відмінність між середніми у КГ і ЕГ

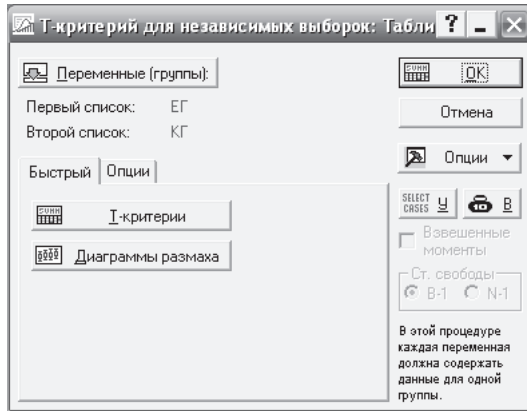


Рис. 5 Діалогове вікно налаштування перевірки нульової гіпот

(рис. 2), висунемо нульову гіпотезу про те, що ця відмінність не є істотною (є не значущою), тобто вона може бути пояснена випадковими чинниками, не пов'язаними із запровадженою методикою. Перевірку нульової гіпотези виконаємо за t-критерієм Стьюдента для незалежних змінних (рис. 5).

Результати, отримані у системі STATISTICA представлені на рис. 6. Виходячи із розрахованого рівня значущості $p=0,018616$ (рис. 6) можна зробити висновок про те, що нульова гіпотеза про рівність середніх КГ і ЕГ виявилася хибною.

Перевіримо також нульову гіпотезу про рівність дисперсій двох вибірок КГ і ЕГ за критерієм Фішера [5, с. 412-415] з використанням F-тесту у системі STATISTICA.

Группа 1 и Группа 2		Среднее	Среднее	t-знач.	ст. св.	p	N набл. Группа 1	N набл. Группа 2	Ст.откл. Группа 1	Ст.откл. Группа 2
ЕГ vs. КГ		3,800000	3,300000	2,421267	58	0,018616	30	30	0,664364	0,915386

Рис. 6 Результати перевірки нульової гіпотези про рівність середніх у системі STATISTICA

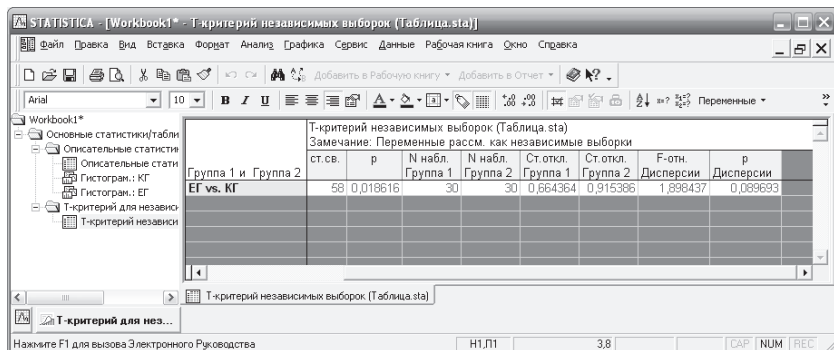


Рис. 7 Результати перевірки нульової гіпотези про рівність дисперсій у системі STATISTICA

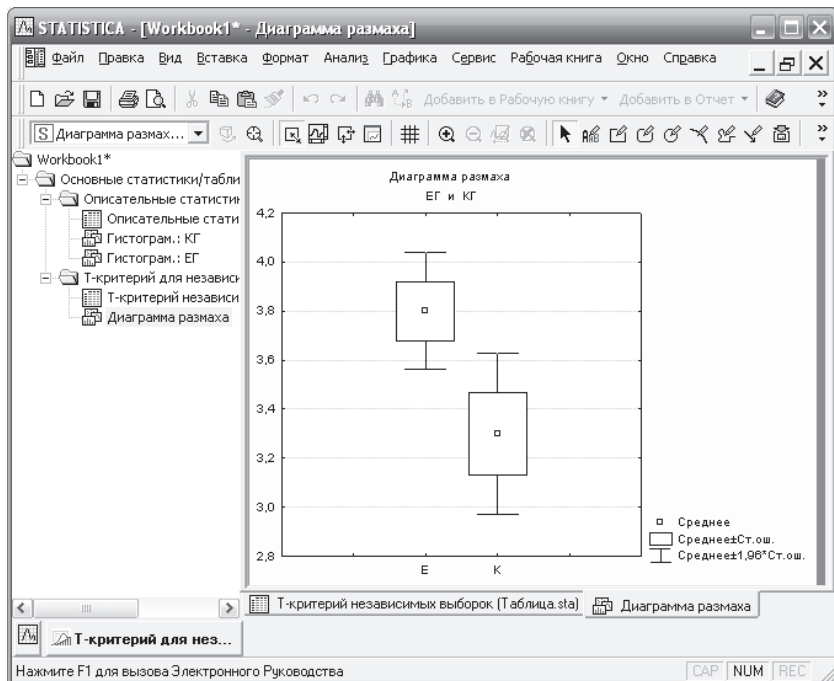


Рис. 8 Діаграма розмаху показників навчальних досягнень з математики студентів КГ і ЕГ

Одномерный критерий значимости для Оценки (Таблица 2.sta)
Сигма-ограниченная параметризация
Декомпозиция гипотезы

Эффект	SS	Степени свободы	MS	F	p
Св. член	756,1500	1	756,1500	1182,121	0,000000
Группа	3,7500	1	3,7500	5,863	0,018616
Ошибка	37,1000	58	0,6397		

Одномерный критерий значимости для Оценки (Таблица 2.sta)

Результаты анализа...

Нажмите F1 для вызова Электронного Руководства H1,P5 0 CAP NUM REC

Рис. 9 Результати дисперсійного аналізу у системі STATISTICA

Результати розрахунку, представлені на рис. 7 свідчать про те, що нульова гіпотеза про рівність дисперсій КГ і ЕГ не підтвердилася. Отже, наведені вище результати, отримані в системі STATISTICA, дозволяють зробити висновок про те, що відмінність між статистичними числовими характеристиками показників навчальних досягнень студентів з математики в КГ та ЕГ є значущою, тобто, істотно відрізняються. Цей висновок також наочно підтверджується результатами графічного аналізу на діаграмі розмаху показників навчальних досягнень з математики студентів ЕГ і КГ (рис. 8). Отже, використання системи STATISTICA надає можливість аналізувати результати навчальних досягнень студентів з математики під час проведення моніторингу.

Дисперсійний аналіз у системі STATISTICA дозволяє дати відповідь на питання, чи вірогідний вплив діючого фактору на результати проведеного експерименту. У нашому випадку це означає, що за допомогою дисперсійного аналізу можна перевірити, чи вплинуло проведення моніторингу навчальних досягнень студентів з математики на рівень їх математичної підготовки.

З цієї метою сформулюємо нульову гіпотезу, яка полягає у тому, що запровадження методики проведення моніторингу не вплинуло на рівень математичної підготовки студентів ЕГ.

Для перевірки цієї гіпотези використаємо процедуру однофакторного дисперсійного аналізу, зокрема, таблиця даних з результатами навчальних досягнень з математики студентів КГ і ЕГ для проведення дисперсійного аналізу у системі STATISTICA представлено на рис. 1.

Результати дисперсійного аналізу, виконаного у системі STATISTICA представлені на рис. 9. Отримані результати показують, що нульова гіпотеза про відсутність впливу запропонованої методики проведення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів вищих аграрних навчальних закладів не підтвердилася.

Таким чином, використання системи STATISTICA під час проведення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів ВАНЗ дає можливість: проводити статистичне опрацювання великих масивів експериментальних даних; здійснювати перевірку статистичних гіпотез, зокрема, щодо відповідності експериментальних даних нормальному розподілу, про наявність (відсутність) істотної відмінності між вибірковими числовими характеристиками з використанням сучасних методів статистичного аналізу; формувати обґрунтовані висновки за результатами, отриманими в ході проведеного експерименту.

Підводячи підсумок, зазначимо, що досвід використання системи STATISTICA під час проведення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів ВАНЗ значно полегшило роботу викладача в плані опрацювання зібраних даних, адже виконання обчислень, побудова графіків, визначення та оцінювання параметрів розподілу здійснюється за допомогою комп'ютера автоматично. Це сприяє підвищенню ефективності проведення моніторингу, що позитивно впливає на процес навчання студентів та рівень функціонування кафедри в цілому.

Список використаних джерел:

1. Горда И. М. Концептуальные основы мониторинга в высших аграрных учебных заведениях / И. М. Горда, В. А. Швец // Весці БДПУ. Серія 3. Фізика. Математика. Інфарматика. Біялогія. Географія. – 2013. – № 4 (78). – С. 49–52.
2. Роденко Д. Методы сбора информации и инструменты анализа [Електронний ресурс] / Роденко Д. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/marketing/mark085.htm>. – Назва з титул. екрана.
3. Ромакін В. В. Комп'ютерний аналіз даних [Електронний ресурс] : навч. посіб. з дисципліни «Інформатика-2» / В. В. Ромакін. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/index.php?m=2&b=210>. – Назва з титул. екрана. – Назва з титул. екрана.
4. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов / В. Боровиков. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
5. Бобик О. І. Теорія ймовірностей і математична статистика. – Підручник / О. І. Бобик, Г. І. Берегова, Б. І. Копитко. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 560 с.

КУХТЯК О.Я.,

здобувач кафедри психології,
педагогіки і соціального управління,
Національний університет “Львівська
політехніка”, м. Львів

ШВАЙ Р.І.,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри психології,
педагогіки і соціального управління,
Національний університет “Львівська
політехніка”, м. Львів

ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

У статті запропоновано підхід до створення тренувально-тестувального комплексу, який спрямований на забезпечення безперервного відстеження якості навчального процесу загалом з акцентом уваги на процес навчання, що забезпечить досягнення кінцевого результату – формування майбутнього фахівця.

Ключові слова: тренувально-тестувальний комплекс, результати навчання, компетентність, оцінювання, досвід.

В статье предложен подход к созданию тренировочно-тестирующего комплекса, который направлен на обеспечение непрерывного отслеживания качества учебного процесса в целом с акцентом внимания на процессе обучения, что обеспечит достижение конечного результата – формирования будущего специалиста.

Ключевые слова: тренировочно-тестирующий комплекс, результаты обучения, компетентность, оценка, опыт.

This article offer an approach to creating a training-testing complex, which directed continuous monitoring of the quality of the educational process in general, with the emphasis on the studying process that will ensure the final result - the formation of future specialists.

Key words: training-testing complex, result of studying, competence, evaluation, experience.

У зв'язку із змінами тенденцій сучасного ринку праці виникають нові вимоги, які суттєво змінюють бачення сучасної системи підготовки студентів у вищому навчальному закладі. Зорієнтованість на результати навчання та формування компетентного фахівця у відповідності до вимог потенційних роботодавців, суспільства, забезпечення його практичними вміннями, навиками представлення своїх професійних переваг на ринку праці, здатністю реалізувати себе в нових економічних умовах вимагає впровадження нових змістів, застосування інноваційних методів та засобів навчання. Поняття “компетентність” використовують у педагогічних дискусіях порівняно недавно, використовуючи великий діапазон його трактування: від суто професійних знань, вмінь, навичок до набагато ширшого контексту, до якого увійшли здатність до взаємодії, ініціативність, організація та планування, вміння розв'язувати проблеми, віднаходити, аналізувати, синтезувати інформацію та багато інших якостей.

Поняття “компетентність” розглядається, зокрема, у працях С. Архипової, І. Беха, О. Биковської, Н. Гавриша, І. Ісаєва, І. Зімней, І. Зязюна, В. Сластеніна, Л. Сохань, О. Ляшенка, Л. Масол, А. Міщенко, Дж. Равена, Ю. Рашкевича, Е. Шиянова, Ю. Татура, І. Холодної, А. Куха та інших.

У статті досліджуються підходи до оцінювання компетентностей та результатів навчання.

Особистість є компетентною, якщо: 1) має достатні знання в якій-небудь галузі; добре обізнана; кваліфікована; 2) має певні повноваження; повноправна, повновладна [7, с. 874]. Усе розмаїття дефініцій “компетентності” пов'язані із знаннями, вміннями, обізнаністю та особистісними якостями, від яких залежить професійна діяльність фахівця. Таким чином, компетентність – це:

- здатність людини змінювати в собі те, що має змінюватись, як відповідь на виклик ситуації із збереженням ядра — цілісного світогляду [13, с. 9];
- якісно-своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності [10];
- специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [8];
- особливий підхід до знання як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини [11];
- виявлені на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості та ін.) для

- успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [12, с. 9];
- гібридна характеристика, що складається з комбінації знань, вмінь і ставлень [16];
 - здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні уміння в робочих чи навчальних ситуаціях для професійного та особистісного розвитку. У контексті Європейської рамки кваліфікацій компетентність описується в термінах відповідальності та автономності. У цьому випадку “компетентність” трактується лише як здатність переносити знання у практичні дії [16];
 - особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Знання (на думку М. Холодної) повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатності до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексією, тобто знання про широту і глибину своїх знань [14, с. 207];
 - динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей [15].

До складових компетентності відносять:

знання (набір фактів, потрібних для виконання роботи. Знання є інтелектуальним контекстом, в якому працює людина), навички (володіння засобами і методами виконання певного завдання. Навички виявляються в широкому діапазоні: від фізичної сили і вправності до спеціалізованого навчання), уміння (сформована здатність здійснювати діяльність на основі набутих знань та досвіду), здатність (можливість здійснювати певні види діяльності на основі сформульованого зразка або алгоритму), здібність (природжена схильність виконувати певне завдання. Здібність також є приблизним синонімом обдарованості), стереотипи поведінки (видимі форми дій, що здійснюються при виконанні завдання. Поведінка включає успадковані і набуті реакції на ситуації і ситуаційні подразники), зусилля – це усвідомлений вольовий прояв дій в певному напрямі ментальних і фізичних ресурсів), переконання – усвідомлений світогляд, що визначає стереотипи поведінки і дій при виконанні поставлених завдань [5, с. 365-364]. Крім складових компетентності у [5] визначено сутнісні її ознаки, а саме: постійну мінливість, пов’язану із змінами в суспільстві і визначення рівня домагань особистості; орієнтацію на майбутнє, яка

виявляється в можливості побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особистій і професійній діяльності; здійснення вибору, виходячи з адекватної оцінки своїх можливостей в конкретній ситуації, що пов'язана з мотивацією на безперервну освіту;

готовність до вияву компетентності (тобто мотиваційний аспект); володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); досвід вияву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольову регуляцію процесу і результату вияву компетентності [3, с. 25-26].

I. Бех вважає недоцільним отождолення навчальних здібностей, знань і вмінь з компетентностями, тобто, компетентність є “досвідченість” суб'єкта у певній галузі. Ключовим у дефініції є досвідченість, те, що пов'язує суб'єкт безпосередньо із набуттям досвіду в певній сфері, при цьому досвід має набуватися у практичних способах дій, а не лише у поінформованості чи обізнаності суб'єкта про сферу діяльності. Розкриваючи структуру досвідченості, автором [1] виділено два рівні сформованої компетентності особистості, а саме: нижчий та вищий. Нижчий є наслідком постійного вправлення у практичних способах дій. Характерним для цього рівня є недостатня узагальненість (вузькість соціального простору дій) та обмеження перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти. Враховуючи специфіку обставин, мотивом виступає необхідність суб'єкта жити в соціумі, пристосовуватись до вимог, які ставить життя. Вищий рівень – сформованість у суб'єкта наукового поняття “компетентність” як єдності, в якій науково-орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем. Основний мотив вищого рівня компетентності є прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності та широкі соціальні мотиви [1, с. 5-6].

Враховуючи таке трактування компетентності, вважаємо доцільним звернутися до природи досвідченості або досвіду. Дослідження досвіду, як феномену, здійснено Ф. Капрою [4], який пов'язує набуття людиною досвіду з процесами, які відбуваються в свідомості людини. Тобто, у процесі своєї життєдіяльності внаслідок періодичних актів взаємодії з навколишнім середовищем людина має здатність змінювати структуру своєї свідомості, що пов'язано з процесами нервової системи. Зовнішнє середовище лише ініціює структурні зміни, а не керує ними. Відтак особистість реагує на умови, змінюючи свою поведінку. Живі системи реагують на зовнішні подразники автономно шляхом структурних перебудов, тобто змін структури свого зв'язку з середовищем. Структурні зміни є актами пізнання або постійним конструю-

ванням світу в процесі життєдіяльності. Ф. Капра [4] виділяє два типи свідомості або два типи когнітивного досвіду, що виявляються на різних рівнях нервової організації:

а) первинна свідомість – виникає, коли когнітивний процес супроводжується елементарним перцептивним, сенсорним і емоційним досвідом;

б) свідомість другого типу – свідомість вищого порядку або рефлексуюча свідомість – дає розуміння самого себе. Рефлексуюча свідомість передбачає такий рівень когнітивної абстракції, який дає можливість створювати і зберігати уявні образи, формулювати особистісні цінності, переконання, створювати мисленнєві тактики і стратегії.

Таким чином, Ф. Капра розглядає досвід як внутрішнє утворення особистості, що формується внаслідок системної взаємодії із зовнішнім середовищем, яке поступово змінює внутрішню структуру особистості і координує поведінку. Особистість, постійно вступаючи у взаємодію з оточуючим середовищем через акти пізнання, накопичує інформацію, змінюючи внутрішню структуру знання, яка має властивості ускладнюватися, внаслідок інтеграції в себе інформації про нове пізнання. У результаті даного процесу відбувається не лише засвоєння попереднього досвіду як окремих сегментів знання, але і виникнення нового, набутого безпосередньо особою в процесі діяльнійшої взаємодії. Відтак освітній процес з допомогою відповідних засобів, методик, технологій повинен забезпечити сприятливе навчальне середовище для формування компетентностей та досвіду як сформованої здатності свідомо чи несвідомо застосовувати здобуті в процесі навчання знання, вміння, навички.

У рамках європейського проекту Negesco (Вища освіта як генератор стратегічних компетенцій) [15] було проведено опитування недавніх випускників європейських вишів з метою оцінювання чинників, які підвищують шанси працевлаштування. Найбільша кількість респондентів визнала таким чинником досвід та наявність контактів з професійним середовищем. Це дає підстави говорити про потребу у зміщенні акцентів сучасної освіти, а саме: “не лише знаю, але й знаю як, вмію”, тобто від системи накопичення знань до системи способів і дій.

Набуття знань, вмінь, навиків, досвіду є тим потенціалом, що формує компетентність як кінцевий результат навчального процесу. Відтак крім поняття “компетентність” необхідно зосередитися на понятті “результати навчання”, яке сьогодні широко використовується в європейському освітньому просторі. Результати навчання трактуються як:

- формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Вони можуть відноситись до окремої дисципліни курсу, модуля або до періоду навчання [16];

- сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [2];
- сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув студент після завершення освітньої/навчальної програми, або її окремого компонента [16].

Результати навчання формуються в термінах компетентностей, тому на практиці далеко не просто їх розрізнити між собою без розуміння контексту, у якому їх сформульовано [9, с. 30]. Результати навчання у вигляді набуття компетентностей повинні задовольняти як викладачів (очікувані результати), так і студентів, роботодавців. На відміну від компетентностей, результати навчання повинні бути чітко визначені та оцінені для визнання факту їх досягнення студентами. Одне із основних стратегічних завдань оцінювання є “узгодження між критеріями оцінювання, які застосовують в університетах, та критеріями ринку праці” [9, с. 30].

Результати навчання можуть бути пороговими твердженнями (мінімальні вимоги для отримання заліку) або можуть бути визначені як референтні (опорні) точки, що описують типові вимоги (визначають очікуваний рівень досягнень). Оцінювання результатів навчання повинно здійснюватися з дотриманням одного з підходів. Сумативне оцінювання спрямоване на результат (досягнення певної навчальної мети), на вимірювання рівня навчальних досягнень. Формативне оцінювання є більш інформативним методом і виконує функції дидактичного засобу, призначення якого є відстеження якості навчального процесу з акцентом уваги не на кінцевий результат, а на процес навчання з метою його корегування. Формативне оцінювання передбачає обізнаність учасників навчального процесу як з результатами навчання, так і з критеріями їх досягнення, своєчасність зворотного зв'язку, активізацію навчального процесу та комунікацій між суб'єктами навчального процесу. Враховуючи важливість підходу до результатів навчання випускника вищого навчального закладу у категоріях “придатності до працевлаштування”, що означає не лише наявність сукупності знань, умінь, навичок, але й володіння підходами до вирішення виробничої ситуації, здатність і бажання до неперервного удосконалення та професійного розвитку, для постійного контролю за процесом та якістю навчання пропонуємо здійснювати оцінювання проміжних результатів навчання з допомогою тестів двох видів, а саме:

а) тестування з метою виявлення досягнення рівня результатів навчання студентів, зокрема, проміжних (у процесі засвоєння навчальної програми);

б) тренінгові тестування, які мають навчальний характер та стимулюють до практичного застосування отриманих знань.

Тобто, вважаємо доцільним впровадження тренувально-тестувального комплексу (ТТК), який допоможе викладачам здійснювати корекцію знань, практичних навиків та вмінь студентів, а студентам здійснювати самоаналіз власних навчальних досягнень.

Таким чином, з метою забезпечення відповідного рівня результатів навчання та набуття відповідних компетентностей необхідно змінювати підхід до оцінювання. Вважаємо, що застосування тренувально-тестувального комплексу сприятиме безперервному відстеженню якості навчального процесу загалом з акцентом уваги на процес навчання, що забезпечить досягнення кінцевого результату – формування особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. — 2009. — № 12 (17, 18). — С. 5-7.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. — Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu>
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Електронний ресурс] // Тр. методол. семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с. — Режим доступу: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_i_sod.pdf
4. Капра Ф. Скрытые связи : пер. с англ. / Ф. Капра. — М.: ООО «Издательский дом «София», 2004. — 336 с.
5. Кух А. М. Фахові компетентності учителя фізики та їх формування / А. М. Кух // Вісн. Чернігів. нац. педагог. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: педагог. науки. — 2011. — Вип. 89. — С. 364-368.
6. Національний освітній глосарій: вища освіта. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 100 с.]
7. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. — К. : АКОНІТ, 2006. — Т. 1 : А-К. — 926 с.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. — 2-е изд., испр. — М.: Когито-Центр, 2001. — 142 с.
9. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. — Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. — 168 с.
10. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, И. А. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
11. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен.— К.: Богдан, 2003. — 520 с.

12. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
13. Масол Л. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегрованої мистецької освіти : посіб. для вчителя / Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін. ; за наук. ред. Л. Масол. — К. : Педагог. думка, 2010. — 232 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
15. Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates – University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia, December, 2009 – 136 p. Режим доступу: // decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Competencies_and_Early_Labour_Market_Careers_of_HE_Graduates.pdf
16. ECTS user's Guide – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 64 p. Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf

**Сучасний освітній менеджмент:
економічні, організаційні та
психологічні засоби реалізації
в Україні, Європі та світі**

ВЕЙЛАНДЕ Л.В.-В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки,
Одеський національний університет
імені І.І.Мечникова,
м. Одеса

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОГО ВНЗ

У статті розкривається проблема управлінської культури викладача вузу. Автор вивчає недоліки сучасної системи підготовки викладачів вузу. Аналізує змістову характеристику поняття “управлінська культура викладача”, структуру та можливі механізми формування.

Ключові слова: викладач ВНЗ, професійна підготовка викладача, професійна культура, управлінська культура.

В статье рассматривается проблема управленческой культуры преподавателя высшей школы. Автор определяет недостатки современной системы подготовки преподавателей вуза. Проводит анализ содержания понятия “управленческая культура”, структуры и возможностей ее формирования.

Ключевые понятия: преподаватель, профессиональная подготовка преподавателя, профессиональная культура, управленческая культура.

The article considers the problem of the management culture of a higher school teacher. The author identifies the deficiencies in the current system of training of University teachers. The author analyzes the concept of “managerial culture”, structure and possibilities of its formation.

Key words: the teacher of the high school, vocational training, professional culture, management culture.

Актуальність дослідження. Трансформація суспільства та, у відповідності з цим, системи освіти на початку третього тисячоліття змінили місце викладача як ведучого суб’єту освітнього процесу з позиції «транслятору» на

позицію викладача-«організатора», який призначений створювати умови для самореалізації особистості студента та задоволення його освітніх, професійних потреб. Виникає новий тип викладача - викладач-менеджер освітнього процесу, який крім знань у галузі педагогіки, психології, різних методик, повинен бути професійно підготовлений до управлінської діяльності. «Будь-який викладач, по суті, є менеджером виховного та пізнавального процесу (як суб'єкт управління ним), а керівник навчального закладу - менеджер навчально-виховного процесу у цілому.» [4, с. 3]

Однак, особливість підготовки викладачів вузів у тому, що вони у більшості не мають спеціальної педагогічної освіти, як наприклад вчителі шкіл після закінчення педагогічного вузу. Викладач вузу який є фахівцем у власній галузі, здійснює викладацьку діяльність спираючись на спогади, власний досвід студентських років, інтуїцію, з роками - педагогічний досвід. Більшість майбутніх викладачів під час навчання у вузі непедагогічного профілю отримують невелику кількість годин з циклу психолого-педагогічних дисциплін, асистентську практику, яка не дає повністю ознайомитися з особливостями професійної викладацької діяльності.

Постановка проблеми. Проведене нами дослідження управлінської культури викладачів практиків вузу засвідчило в цілому недостатній рівень її розвиненості: лише у 11% викладачів виявляється високий рівень управлінської культури, середній рівень - у 32%, низький рівень - 57%. Існує кореляція між роками викладацької діяльності та рівнем управлінської культури. Так викладачі, які мали досвід викладацької діяльності більш ніж 25 років, продемонстрували високий показник - 27%, а ті хто працює у вузі від 5 до 10 років - 12%. Однак, набуття високого рівня управлінської культури, та взагалі професійної культури не повинно відбуватися за рахунок «спроб та помилок», студент повинен отримувати якісну освітню послугу, кваліфікованого помічника у засвоєнні професійних знань. «Необхідно змінити парадигму підготовки викладача ВШ, відмовитися від тези «якщо здатний до наукової роботи, здатен й до викладацької». Тому що наука та викладання - дві пов'язані, але самостійні діяльності. Можна бути вченим та втомлювати слухачів убогим викладанням науки. Разом з цим, неможна не бути видатним вченим та бути класним вчителем (можна, правда, бути не тим й не іншим) [2, с.3-4]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цікавим є також те, що питання недостатньої професійної підготовки викладачів вузу, відсутності високого рівня управлінської культури не є принципово новим для педагогічної практики. Як у західноєвропейських країнах, так й у вітчизняній педагогічній думці у XIX столітті затвердилось розуміння того, що гарний вчений не завжди гарний вчитель. Так ще у 1881 році прихильник наукової освіти, математик В. Герасимов сформулював причину недостатньо ефективного навчального

процесу у вищій школі «... у вищих навчальних закладах керівниками навчання є не педагоги, а тільки фахівці з відомої науки, та відсутність у них будь-яких спеціалізованих знань з педагогіки, дидактики провокує неуважність до вимог цих наук. Внаслідок цього й тримаються у цих закладах нераціональні прийоми викладання» [1, с. 160]

На початку XX століття були оформлені дві концепції організації професійної підготовки викладачів вузу. Представники першої (Б.І.Д'яков, А.Н.Реформаторський, В.А.Вагнер, А.Н.Бернштейн та інші) запропонували організацію професійної підготовки педагогів у процесі навчання в університеті на кафедрах педагогіки та педагогічних факультетах. Педагогічні факультети за думкою науковців допомогли б не тільки позбавитися кризових явищ у системі освіти, а також створювали б умови для розвитку особистості викладача у всій його багатоаспектності (професійні якості, особистісні, прагнення до керування професійним розвитком).

Програму післяуніверситетської підготовки розробляли представники іншої концепції. Створення окремих педагогічних інститутів для осіб, які вже мають вищу освіту розглядався як один з оптимальніших шляхів інтеграції практичної викладацької діяльності зі спеціальною фаховою підготовкою. Так у 1910 році був створений проект Устава педагогічного інституту, який через декілька років був реалізований у Московському інституті ім. П.Г.Шеллапутіна. З роками дефіцит педагогічних знань та відсутність педагогічного досвіду у випускників університетів, вищих жіночих курсів призводить до відкриття Педагогічної академії, яка також обслуговувала викладачів практиків, яким була потрібна допомога у підвищенні власної викладацької кваліфікації. На зустрічах діючих викладачів обговорювалися питання організації занять, методики викладання, організації професійного саморозвитку.

Незважаючи на різницю у підходах до організації підготовки викладачів вищої школи, проблема існує і по сьогоднішній час та залишається актуальною. Сучасна підготовка та перепідготовка викладачів вузу проводиться в аспірантурі, у спеціальних освітніх закладах. Однак, якщо розглядати таку підготовку - вона не завжди враховує увесь комплекс професійних вимог, сучасні зміни у потребах освітньої системи. Сучасний викладач - організатор професійної підготовки [5]. Однією з якісних характеристик його професіоналізму виступає управлінська культура. Категорія «управлінська культура викладача» все частіше звучить у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Управлінська культура викладача розглядається як частина професійної культури, що виявляється у культурі діяльності (О.А.Абдуліна, А.В.Барабанщиков, О.В.Бондаревська, І.Ф.Ісаєв, І.А.Колесніков, Н.Б.Крилова, В.А.Сластьонін та інші). Педагогічна культура є фундаментом управлінської культури.

Особлива значущість управлінської культури викладача у тому, що можна виділити два рівні управління:

1. адміністративний - професійна діяльність керівника освітнім закладом на різних рівнях керування, управління соціально-освітньою системою в цілому (М.Альберт, С.Андерсон, М.вудкок, Д.М.Гвішиані, В.І.Журавльов, М.М.Поташнік, Л.І.Уманський та інші);

2. педагогічний - організація взаємодії суб'єктів навчання, їх розвитку, формування та розвитку колектива, саморозвитку (К.А.Абульханов-Славська, А.Г.Асмолов, Л.А.Венгер, Г.Кунц, В.А.Петровський, Г.П.Щедровицький та інші).

Метою нашого дослідження було вивчення проблеми формування управлінської культури викладача на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти, визначити змістову характеристику цього поняття, структуру та елементи.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти призвели до необхідності переведення керування на нову «філософію», у основі якої лежать мотивіційно-системний підхід та особисто-орієнтовні цілі його здійснення. Пріоритетним стає замовник освітньої послуги, його потреби, створення умов, для забезпечення особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця. Разом з цим багато залежить від власного саморозвитку, орієнтацію на професійне вдосконалення, мотивацію самого викладача. Такою філософією управління є менеджмент (Л.А.Денякіна, В.П.Дубова, Р.Б.Стеркіна та ін.) Тому поряд з «управлінською культурою» у педагогічну літературу входить поняття «педагогічний менеджмент». Процеси які розглядають дані категорії не є тотожними, хоча й не існує єдиної точки зору щодо визначення категоріального апарату.

Педагогічний менеджмент розглядається як комплекс принципів, методів, організаційних норм, технологічних прийомів управління освітнім процесом (В.М.Бондарь, Л.А.Веретеннікова, Г.М.Закорченна, Н.Л.Коломинський, В.П.Симонова, І.А.Соколова). Враховуючи сучасні вимоги до викладача вузу, він повинен володіти основами педагогічного менеджменту, оскільки педагогічне керування він здійснює на різних рівнях своєї професійної діяльності: на рівні керування ВУЗу - завідуючи кафедрою, декан, ректор та на рівні керування професійною підготовкою фахівця.

Управлінська культура являє собою теоретичну, психологічну, технологічну готовність та здатність особистості компетентно реалізовувати у конкретних ситуація практичної діяльності власні знання про ефективне управління галуззю освіти, виявляти гнукість професійного мислення під час рішення управлінських задач (М.І.Кандаков, О.Г.Осіпова, М.М.Таланчук, В.А.Сластьонін). Управлінська культура викладача це цілісне особистісне

утворення, яке знаходить відображення у розвитку основних його компонентів (аксеологічного, гносеологічного та технологічного), виявляється у здатності викладача на певному рівні творчої самореалізації здійснювати педагогічне управління. Тобто характеризує професійно-особистісні якості фахівця.

Як специфічно професійне явище, управлінська культура викладача являє собою певний ступінь оволодіння фахівцем управлінським досвідом людства, ступінь його досконалості у керуванні діяльністю, досягнутий рівень розвитку його особистості саме як керівника, його прагнення до неперервного вдосконалення власної діяльності. У управлінській культурі викладача знаходить своє вираження відношення фахівця до власної діяльності, розуміння її сутності, власної ролі та місця у керуванні педагогічним процесом, освітнім закладом, характер управлінської підготовки, стиль управлінської діяльності, спілкування, поведінки, прагнення до самовдосконалення.

Управлінська культура таким чином це синтез психолого-педагогічних переконань та майстерності, загального розвитку та управлінсько-педагогічних якостей, управлінської етики та системи багатомірних відносин, стилю діяльності та поведінки. Поєднуючи усі ці компоненти особистості, управлінська культура збагачує та розвиває кожний з них до рівня вищого порядку (акмеологія). Управлінська культура виникає та розвивається у процесі управлінсько-педагогічної діяльності як необхідної умови її здійснення.

Педагогічна діяльність викладача вузу по суті інтегративна, тому що включає у себе викладацько-навчальну, навчально-методичну, виховну, науково-методичну, управлінську діяльність. Традиційно управління розглядається у трьох взаємопов'язаних планах: як система, як процес, як діяльність. Якщо узагальнити уявлення про зміст поняття «управління», то можна виділити:

- управління як система - взаємодія суб'єкта на об'єкт управління (викладач-студент); механізм досягнення мети (педагогічна технологія, власні цілі); керівництво колективом, групою (групова діяльність, група студентів, колектив викладачів);
- управління як процес - виконання специфічних видів діяльності (викладацька, навчально-методична, наукова, дослідницька, самоосвіта); прийняття та реалізація управлінських рішень (керівництво кафедрою, факультетом, вузом); переробка та створення інформації у процесі комунікації (керування лекційним/практичним заняттям, оцінювальна діяльність викладача);
- управління як діяльність - прийняття рішень в умовах повної інформованості та постійно змінюючихся обставин, повна відповідальність за прийняті рішення (оцінка власної професійної діяльності, її резуль-

татів; розробка траєкторії власного професійного саморозвитку; керівна діяльність на посаді завідувача кафедрою та інше).

Тобто, педагогічне управління представляє собою «методіяльність» - діяльність з організації діяльності власно викладача, студента, їх взаємодії, розвитку, пошуку спільного сенсу навчання. Діяльність викладача-«управлінця» будується зверху над діяльністю власно викладацькою:

- мета, яку формує керівник-викладач, формує потенційний ефект просування студента, власно викладача у траєкторії професійного саморозвитку;
- темп просування за такою траєкторією також залежить від ефективності управління організацією діяльності студента та власно викладацькою (Н.В.Кузьміна, А.К.Ммаркова, Л.В.Поздняк, Є.І.Рогов).

Все це доводить, що найбільш суттєвою особливістю управлінської педагогічної діяльності є її когнітивний характер. Тобто як складові управлінської культури викладача у цьому компоненті можна розглядати рефлексивне керування діяльністю суб'єктів управління (викладачів, студентів): передбачення, прогнозування (пов'язане з педагогічною інтерпретацією соціальних явищ); методологічне осмислення, інструментовка управлінських, психолого-педагогічних дій; організація управлінських впливів, використання у якості засобів управління можливостей різних інформаційних та виховних дій.

Іншою складовою управлінської культури є наявність у суб'єкта відповідних здібностей до управлінської педагогічної діяльності. Так, за визначенням К.К.Платонова «здібності - це ступінь відповідності даної особистості у цілому вимогам певної діяльності». Вимірювати такі управлінські здібності можна через відповідність структури особистості викладача та вимог управлінської педагогічної діяльності, з урахуванням можливої комбінації одних якостей з іншими. Так, управлінська діяльність вимагає від керівника таких здібностей як комунікативність, рішучість, організаторські здібності, наполегливість. Організаторські здібності складають ядро психологічної структури особистості педагога-управлінця, серед них важливе місце займають: організаційна проникливість, здатність впливати на інших через волю та емоції, схильність до організаційної діяльності. Окреме місце займають такі здібності як виконавчі та творчі. Рівень розвитку творчих здібностей дозволяє говорити про можливість педагога використовувати весь арсенал теоретичних знань про управлінську діяльність, загальні та спеціальні здібності, досвід для прийняття ефективних управлінських рішень, для розвитку і демонстрації високого рівня управлінської культури.

Керуючою та об'єднуючою основою для усіх елементів структури управлінської культури є ціннісно-моральна основа: система загальнолюдських моральних норм; система моральних норм, відповідних соціальної та профе-

сійної ролям (викладач, «керівник», помічник та інші професійні ролі вчителя); сукупність моральних почуттів, переконань; сукупність моральних цінностей (доброта, справедливість, вимогливість, віра та інше); сукупність «знань про життя та людину» - життєва мудрість педагога, яка формується при наявності досвіду; адекватність поглядів та оцінок педагогічних, життєвих ситуацій, уявлення про типові форми поведінки.

Фундаментом управлінської культури є світогляд - сукупність знань, переконань та практичних дій, які базуються на знаннях теорії управління, вмінні ефективно використовувати її на практиці.

Становлення та розвиток управлінської культури викладача можна розглядати як результат якісного розвитку управлінсько-педагогічних знань, інетресів, переконань, норм управлінської діяльності та поведінки (аксіологічний, гносіологічний та технологічний компоненти). Таке можливе якщо буде створена відповідна педагогічна організація діяльнісного, навчаючого, виховного, комунікативного середовища, разом з цілеспрямованим стимулюванням процесу саморозвитку, самонавчання та самовиховання майбутнього викладача на етапі підготовки, та й під час його професійної діяльності викладачем.

Серед педагогічних умов формування управлінської культури майбутнього викладача на етапі підготовки можна розглядати наступні:

- системний розвиток організаційних здібностей та якостей особистості під час пізнавально-професійної діяльності (навчання з циклу психолого-педагогічних дисциплін, практика);
- формування знань з теорій управління педагогічними процесами та досвіду прийняття, оцінки, прогнозування управлінських рішень;
- стимулювання стійких проявів ділових якостей під час навчальної, самоосвітньої діяльності (засобами педагогічних технологій, певної організації навчального процесу);
- системний розвиток управлінської культури на протязі педагогічної підготовки (від рівня бакалавра до магістра, з оцінкою рівня просування, складання індивідуального освітнього маршруту).

Висновки.

Сучасна система вищої освіти вимагає підготовки нового викладача вищої школи - якісно нового суб'єкту управління, здатного до проектування соціально-педагогічних суб'єкт-суб'єктних відносин, до визначення завдань управління, до вірного вибору методів їх вирішення з використанням сучасних управлінських та педагогічних технологій, до розробки педагогічних технологій та побудови індивідуального освітнього маршруту професійної підготовки майбутнього фахівця. Ефективність рішення проблеми професійної підготовки у вузі у більшості визначається рівнем розвитку у викладача вузу

управлінської культури як елемента професійної культури викладача.

Управлінська культура викладача - це не тільки володіння мистецтвом керування, але й визнання рівня управлінської культури як якісної характеристики особистості. Управлінська культура це інтегративна якісна характеристика особистості викладача. Вона характеризує рівень становлення його як професіонала, управлінця сфери освітніх послуг, є наслідком професійно-особистісного росту від стихійно утвореного рівня його компетентності в управлінській діяльності до оптимального рівня управління. Необхідний та достатній рівень розвитку управлінської культури викладача вузу на різних ланках освітньої системи (процесу), на різних етапах соціально-педагогічного управління, для здійснення різного кола функціональних завдань визначається рівнем та складністю управлінських задач, що пов'язано з класом проблем які вирішує викладач вузу у своїй професійній діяльності.

Процес та результат розвитку управлінської культури викладача представляє собою поетапне, цілеспрямоване формування елементів управлінської культури спочатку на етапі професійної підготовки до викладацької діяльності, потім у процесі отримання, аналізу, осмислення педагогічного досвіду, з прагненням до професійного саморозвитку, самовдосконалення та під керівництвом досвідчених професіоналів.

Список використаних джерел:

1. Артюхов М. В. Управление образовательными системами: менеджмент, маркетинг, человеческие ресурсы /М. В. Артюхов. - Новокузнецк, 2004. - 324с.
2. Давидсо В. Наука перестанет быть наукой, если не будет бороться мракобесия предрассудками / В. Давидсо //www /2000/NA /na /is /999/512 - f2 pdf. - 8 р.
3. Кутеева Н.Г. Педагогически ценности структур профессиональной деятельности молодого учителя / Н.Г.Кутеева // Философия отечественного образования: история современност: сборни материалов II Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2006. – С. 107.
4. Симонов В.П. Ноу-ха образовани. Педагогически менеджмент/ В.П.Симонов. - М.: Высше образовани, Юрайт, 2009. - 368 .
5. Сметански М. Некоторые аспект улучшения качества педагогического образования будущи учителей / Н. Сметански //Высше образовани Украины. - 2008. - № 1. - С. 103-109.

МИХАСЮК К.В.,
завідувач навчально-виробничою
практикою,
викладач обліково-економічних
дисциплін,
Державний вищий навчальний заклад
«Рівненський коледж економіки та
бізнесу»,
м. Рівне

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлено теоретичні засади науково-дослідної роботи студентів як складової процесу їх професійної підготовки, представлений досвід організації науково-дослідної роботи студентів коледжу економічних спеціальностей.

Ключові слова: професійна підготовка, науково-дослідна робота студентів.

В статье изложены теоретические положения научно-исследовательской работы студентов как составляющей процесса их профессиональной подготовки, представлен опыт организации научно-исследовательской работы студентов колледжа экономических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа студентов.

Basic theoretical aspects of students' scientific research work as a process part of their professional training are depicted in the article, the results of organization experience learning of students' scientific research work of the college students of economics are given.

Key words: professional training, students' scientific research work.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, формування нових стандартів зі спеціальностей, зорієнтованих на вітчизняний та Європейський ринок праці, нагальним залишається принцип єдності освіти і науки. Її реалізація передбачає концентрацію сил і ресурсів на

підготовці науковців-дослідників, інтенсифікацію наукових досліджень у закладах освіти, підтримку і стимулювання здібної молоді. Відтак, у процесі професійної підготовки науково-дослідна робота студентів посідає не менш важливе місце, аніж навчальна.

Нормативними документами у галузі вищої освіти наголошується на тому, що через систему науково-дослідної роботи студентів вищі навчальні заклади мають забезпечувати створення достатніх можливостей і рівних умов для реалізації права кожного майбутнього фахівця на участь в усіх видах наукових досліджень. Як невід'ємна складова освітнього процесу і одночасно об'єкт прав студентів науково-дослідна робота студентів є важливою функцією кожного вищого навчального закладу, не виключаючи заклади I - II рівнів акредитації, зокрема, економічні коледжі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядають З.Ф. Єсарєва, Н.М. Яковлева; проблеми проведення досліджень студентами – І.Л. Дагіте, М.В. Ковальова; особливості організації науково-дослідної роботи студентів – В.М. Сіденко, В.В. Шевченко; прикладне вивчення проблеми – Л.Г. Квіткіна, П.Ф. Кравчук; місце й роль наукових досліджень студентів у системі вищої освіти – Л.Ф. Авдєєва; можливості науково-дослідної й навчально-дослідної роботи – Ф.Р. Філіппов і В.Н. Шостаковський; проблеми формування дослідницьких умінь – В. Литовченко, С. Балашова, Н. Кічукта. Увага науковців спрямовується на окреслення тематики та змісту дослідницької роботи студентів, характеристику етапів і методів її виконання, способів поширення результатів тощо. Науковці одностайно підкреслюють важливість науково-дослідної роботи студентів як компоненту професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Проте, проведений теоретичний аналіз свідчить про відсутність науково-обґрунтованих та апробованих підходів щодо організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Як наслідок, на практиці потенціал науково-дослідної діяльності студентів коледжів економічних спеціальностей залишається реалізованими лише частково.

Мета статті. Основною метою даної статті є висвітлення теоретичних засад науково-дослідної роботи студентів як складової процесу їх професійної підготовки та представлення досвіду організації науково-дослідної роботи студентів коледжу економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Організація науково-дослідної роботи студентів у коледжах економічного спрямування регламентується Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про наукову та науково-технічну діяльність”, наказами МОН „Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітньо-професійними програми, галузевими нормативними документами та іншими нормативними

документами.

В педагогічній науці розмежовують поняття “науково-дослідна діяльність” та “науково-дослідна робота”. Як відомо, науково-дослідна діяльність - це особлива форма пізнання, інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання і використання нових знань; організована підсистема системи професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах [5]. Сукупність форм, методів і заходів, метою яких є формування у майбутніх фахівців умінь та навичок цієї діяльності, а також проведення ними власне наукових досліджень у професійній сфері, становить зміст науково-дослідної роботи студентів. Науково-дослідній діяльності притаманні ознаки будь-якої діяльності (цілеспрямованість, суб'єктно - об'єктні відношення, просвітницький характер, предметність, продуктивність) і творчої діяльності (спрямованість на обґрунтування нових ідей та набуття нових знань і вмінь) [2].

В основі ефективної організації науково-дослідної роботи студентів ґрунтується формування готовності майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності. За визначенням Л. Султанової, це складне динамічне особистісне утворення, якісна характеристика студентів, що виявляється в практичному умінні здійснювати дослідження на основі здобутих теоретичних знань щодо сутності науково-дослідної діяльності [7]. Зважаючи на специфіку організації навчально-виховного процесу у економічному коледжі, слід зазначити, що практичних умінь дослідницької діяльності студенти набувають безпосередньо в ході навчання, на основі опрацювання змісту освіти, а їх науково-дослідна діяльність має переважно навчальний характер. Знання, одержані в результаті досліджень, є новими лише суб'єктивно, а зроблені висновки не становлять наукової новизни. Студентські дослідження проводяться у контексті інших видів діяльності, перш за все, навчальної.

Роботи О. Микитюка, В. Соловйова, С. Васильєвої та інших дозволяють виділити такі групи науково-дослідницьких умінь, якими в процесі навчання оволодівають студенти економічного коледжу:

- інтелектуальні (уміння виділяти головне; аналізувати; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; узагальнювати; робити висновки);
- проектувальні (уміння розробляти необхідні засоби; планувати дослідження; оцінювати індивідуальні можливості);
- конструктивні (уміння відбирати необхідні дослідницькі прийоми для кожного етапу дослідження; виділяти головне для кожного конкретного завдання, що вивчається; переробляти дослідну роботу в разі потреби; передбачати результати дослідження та порівнювати їх з уже набутими в науці результатами);
- комунікативні (уміння встановлювати творчі відносини з іншими студентами та викладачами; доводити здобуті результати до аудиторії; вислу-

- ховувати інших, ставити запитання; відстоювати власну точку зору);
- організаторські (уміння раціонально організовувати свою діяльність; вчасно виконувати поставлені завдання; самоорганізовувати діяльність) [4].

В рамках навчального процесу Державного вищого навчального закладу “Рівненський коледж економіки та бізнесу” визначено наступні види науково-дослідної роботи студентів :

- науково-дослідна робота студентів, передбачена діючими навчальними планами;
- дослідна робота поза вимогами, що висуваються навчальними планами.

Кожен з видів науково-дослідної роботи студентів має свої форми. До першого виду відносять написання звітів до лабораторних, практичних робіт, навчально-виробничих практик, рефератів, виконання курсових робіт. Другий вид науково-дослідної роботи студентів включає такі форми, як робота в предметних гуртках, діяльність наукових гуртків за окремими напрямками, участь у наукових студентських конференціях, проектах, участь у вузівських і республіканських конкурсах тощо. Дослідницька робота в поза навчальний час виступає продовженням навчально-дослідницької і є ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності.

При організації науково-дослідної роботи студентів необхідно дотримуватися певних вимог, основними з яких є: творчий підхід, творче мислення, планованість досліджень, динамічність, критичний підхід до виконання та результатів, самокритичність. постійна робота над собою, діловитість, енергійність, практичність.

Існує ряд особливостей в проведенні науково-дослідної роботи у ВНЗ III-IV та I-II рівнів акредитації.

Щодо першого виду науково-дослідної роботи студентів в навчальному процесі, то вони майже співпадають. Відмінність в основному, в тому, що у ВНЗ I-II рівнів акредитації виражений підготовчий (адаптивний етап), який необхідний, враховуючи те, що студенти приходять в коледж без навичок, а то й поняття про наукову діяльність і перед викладацьким складом стоїть завдання в найкоротший термін навчити студентів азів науково-дослідної роботи студентів.

Щодо другого виду науково-дослідної роботи студентів – поза навчальним процесом, то тут є значні відмінності. У ВНЗ I-II рівнів акредитації ця робота зводиться до участі в роботі предметних гуртків, участі в роботі наукових гуртків, участі у студентських конференціях, семінарах, публікації статей.

Щодо ВНЗ III-IV рівнів акредитації, то цей вид науково-дослідної роботи студентів передбачає роботу кафедральної госпрозрахункової тематики, роботу

в наукових лабораторіях, консультаціях, фірмах – все це є кроком до вищої сходинки – експериментальних досліджень з визначенням ефективності результатів.

Всі ці особливості простежуються і в науково-дослідній роботі студентів Рівненського коледжу економіки та бізнесу, де залучення студентів до науково-дослідної роботи відбувається поетапно.

Перший етап - спонукально-підготовчий - спрямований на заохочення студентів до науково-дослідної діяльності, актуалізацію мотивів дослідницької діяльності, створення ситуацій, що сприяють розвитку в них пізнавального, науково-дослідного інтересу, формування потреби у дослідній діяльності. На цьому етапі застосовуються такі способи організації науково-дослідної діяльності: просвітницька робота серед студентів; показ студентам позитивних сторін занять науково - дослідною роботою; демонстрація виконаних наукових розробок студентів; переконання студентів у тому, що мати досвід дослідницької діяльності — це престижно; проведення виставок та конкурсів студентських наукових робіт тощо. Результатом реалізації заходів даного етапу роботи є сформованість у студентів бажання брати участь у науково-дослідній роботі, виявлення та актуалізація мотивів дослідницької діяльності, активізація педагогічної творчості студентів.

Наступний етап - змістово-процесуальний. Він передбачає ознайомлення студентів з основами науково-дослідної діяльності шляхом проведення індивідуальних консультацій, лекцій; підготовку рефератів, наукових повідомлень; проведення диспутів, діалогів, співбесід; включення студентів у пізнавальну дослідницьку діяльність на семінарських та практичних заняттях; участь майбутніх економістів у роботі предметних та наукових гуртків, проблемних груп, інших формах науково-дослідної роботи. Результатом проведеної роботи є формування у студентів науково-дослідних знань та вмінь, розвиток їхніх творчих здібностей, становлення спрямованості на постійне професійне самовдосконалення.

Заключний етап - аналітико-результативний - полягає у спонуканні студентів до аналізу й оцінки результатів власної науково-дослідної діяльності, її презентації та апробації. З цією метою проводяться конкурси наукових робіт, кращі з яких представляють на регіональні конкурси й наукові конференції; автори досліджень беруть участь в олімпіадах. Даний етап забезпечує популяризацію результатів науково-дослідної роботи, їх об'єктивну оцінку та апробацію в реальному навчальному процесі коледжу, а також інших навчальних закладів, піднесення соціальної ролі науково-дослідної діяльності студентів.

Ефективність науково-дослідної роботи студентів коледжу залежить від злагодженої взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, перш за все, студентів та викладачів, а також від узгодження дій всіх ланок організаційної структури управління науково-дослідною роботою студентів . Так, загальне керів-

ництво цим напрямом роботи закладу здійснює його директор. Організаційно-методичне керівництво науково-дослідною роботою студентів покладається на заступника директора з навчальної та навчально-виробничої роботи. Первинною структурною одиницею, яка організовує науково-дослідну роботу студентів закладу є циклова комісія викладачів, а безпосереднє керівництво науково-дослідною роботою студентів з дисциплін певного циклу здійснює голова циклової комісії викладачів. Вона забезпечує роботу предметних, наукових гуртків, творчих (проблемних) груп; організовує студентські наукові та науково-практичні конференції, конкурси студентських науково-дослідних, творчих робіт з дисциплін відповідного циклу; контролює та аналізує хід і підсумки науково-дослідної роботи студентів циклової комісії, узагальнює результати, забезпечує їх оформлення, зберігання та використання в навчальному процесі; вносить пропозиції щодо участі студентів у регіональних, обласних, всеукраїнських студентських наукових, науково-практичних конференціях, конкурсах наукових, творчих робіт. Викладачі навчальних дисциплін розробляють тематику наукових досліджень; організовують роботу предметних, наукових гуртків, творчих (проблемних) груп; залучають студентів до роботи в них; проводять студентські наукові та науково-практичні конференції, круглі столи, семінари, конкурси; надають консультативно-методичну допомогу студентам щодо проведення досліджень, узагальнення і оформлення їх результатів, рецензують наукові роботи студентів; розробляють пропозиції щодо вдосконалення науково-дослідної роботи студентів.

Важливу роль у роботі з науково обдарованою студентською молоддю відіграє система заохочень. Кращі студенти повинні мати постійну і відчутну мотивацію щодо відмінного навчання, творчих наукових пошуків, досягнення високих пізнавальних результатів, які виходять за межі середнього студентського стандарту. В Рівненському коледжі економіки та бізнесу передбачено рейтингову оцінку загального рівня студентів (кращі студенти курсу, відділення, курсу на кращу студентську групу). В силі залишаються такі моральні стимули, як подяки директора коледжу, завідувача відділення, голови циклової комісії, особисті урочисті зустрічі з ними кращих студентів.

Проте, в організації науково-дослідної роботи коледжів економічного спрямування існує ряд труднощів. Серед них — неузгодженість нормативної бази; низький рівень підготовки студентів до науково-дослідної діяльності, відсутність у них мотивації й наукової ініціативи; недостатнє методичне й інформаційне забезпечення цього напряму роботи. Значна частина студентів не може задовольнити свої наукові інтереси та реалізувати бажання займатись дослідницькою роботою через брак вільного поза аудиторного навчального часу та досить пізні (переважно на третьому курсі) залучення до такого виду діяльності. Суттєвим недоліком є неузгодженість в організації науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ різних рівнів акредитації, зокрема, не налагоджено практику

проведення спільних досліджень та наукових заходів за участю студентів економічних коледжів та університетів. Тому, перспективним напрямком дослідження порушених питань є розробка методики організації системи науково - дослідної роботи студентів як компоненту процесу професійної підготовки у економічному коледжі.

Висновки. Одним із головних напрямків формування якісного рівня освіти, який задовольняє потреби майбутніх спеціалістів в інтелектуальному і професійному розвитку є залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Навчально-дослідна робота студентів в Рівненському коледжі економіки та бізнесу проводиться в рамках як навчального, так і позанавчального процесу. Вона спрямована на формування у майбутніх спеціалістів фахових компетентностей, глибокого творчого мислення, прагнення до накопичення та поглиблення професійних знань, уміння аналізувати та застосовувати на практиці наукову інформацію. Ці уміння можна якісно та швидко розвивати завдяки систематичній науковій роботі, яка повинна стати невід'ємним компонентом підготовки спеціалістів з вищою освітою.

Список використаних джерел:

1. Акатьев А. П. Механизм активизации научно-исследовательской работы студентов / А.П.Акатьев. - М., 2005. - 40 с.
2. Васильева С. О. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Світлана Олександрівна Васильєва. - Харків, 2007. - 32 с.
3. Мараш Я. П. Студенческий научно-исследовательский кружок / Я. П. Мараш. - Минск : Университетское, 1989. - 134 с.
4. Микитюк О.М. Наукові дослідження школярів:{навч.-метод. посіб.} / - О.М. Микитюк, О.В. Соловійов, С.О. Васильєва. - Х.: Скорпіон, 2003. - 80с.
5. Ніколаєнко С. М. Наукові дослідження в університетах – визначальний чинник зростання якості освіти / Ніколаєнко С. М. - К. : Прок-бізнес, 2007. - 176 с.
6. Овакімян О.С. Науково-дослідна діяльність студентів як компонент змісту професійної підготовки / Вестн. Междунар. славян. ун-та. - Т.6. - 2003. - №2. - С. 3-5.
7. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти. - К., 2007. - 168 с. Введення до спеціальності: навч. посіб. / [І. Д. Примак, Л. А. Козак, О.І. Примак та ін.] ; за ред. Примака І. Д., Примака О. І. - К. : Центр учбової літератури, 2009. - 392 с.

МОСЮРА А.І.,

магістр з управління закладами освіти, здобувач Житомирського державного університету імені Івана Франка, вчитель англійської мови Бориспільської ЗОШ I-III ступенів №6 Київської області,
м. Бориспіль

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто модель управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу, як засіб підвищення ефективності управління школою. Науково обґрунтовано та теоретично висвітлено зміст та структуру моделі. З'ясовано, що модель передбачає створення системи, орієнтованої безпосередньо на ефективний розвиток загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: модель, керівник, управління, загальноосвітній навчальний заклад.

В статье рассмотрена модель управления развитием общеобразовательного учебного заведения, как средство повышения эффективности управления школой. Научно обосновано и теоретически освещены содержание и структура модели. Отмечено, что модель предусматривает создание системы, ориентированной непосредственно на эффективное развитие общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: модель, руководитель, управление, общеобразовательное учебное заведение.

The article deals with the development of a model of management of the general educational institution, as a means of improving the efficiency of school management. The content and structure of the model is grounded scientifically and highlighted theoretically. It is shown that the model provides a system that focused directly on the effective development of general educational institutions.

Key words: model, manager, management, general education.

Актуальність теми дослідження. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що сучасні підходи до визначення змісту підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти потребують основних аспектів модернізації освіти. Одним із таких аспектів є моделювання освітнього середовища та створення моделей управління розвитком сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Існує протиріччя між удосконаленням процесу управління розвитком ЗНЗ та практичним станом процесу управління розвитком НЗ, відсутністю певного досвіду в цій сфері. Для здійснення необхідних перетворень необхідно, перш за все, забезпечити теоретичне вивчення структури управління розвитком ЗНЗ як сукупності взаємопов'язаних елементів – суб'єктів, умов, цілей, змісту, діяльності і результату з урахуванням наявних потреб і можливостей

Вихідні передумови. У дослідженнях Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Пікельної проблема управління школою є предметом дослідження і розглядається на відповідному науковому рівні. Водночас, спеціальних досліджень, які повністю сконцентровані на проблемах створення моделі управління розвитком ЗНЗ, майже не існує. Виняток становлять лише праці О. Мусієнко, Є. Хрикова, Я. Стемковської, В. Пікельної та ін., в яких проблема управління школою є предметом дослідження і розглядається на відповідному науковому рівні.

Мета статті полягає у розкритті змісту та структури моделі управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу на науковій основі.

Завдання: науково обґрунтувати та висвітлити зміст моделі; здійснити теоретичний аналіз структури моделі управління розвитком ЗНЗ.

Виклад матеріалу дослідження. У багатьох філософських та педагогічних дослідженнях подається тлумачення сутності та змісту терміна «моделювання», який з'явився в 30-ті роки і трактувався по-різному. Деякі автори розширювали поняття «моделювання» та відносили його до моделі, образу та об'єкта (М. Амосов, І. Бестужев-Лада, С. Білуха, В. Пікельна, Н. Островерхова); інші вчені визначили тільки його фізичні властивості (А. Братко, О. Дайнеко, Г. Клаус). У філософському словнику моделювання визначено як метод наукового дослідження, що полягає в побудові та вивченні моделі об'єкта, який досліджується [6].

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» процес моделювання подає як «дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови й вивчення їх моделей» [2, с. 535].

З наукової точки зору моделювання – це опосередковане дослідження характеристик об'єкта, що виступає в речовій або абстрактній формі, і відображає таким чином функціональні зв'язки об'єкта на основі певної подібності моделі і об'єкта [4].

Однак необхідно зазначити, що моделювання управління розвитком ЗНЗ залишається ще малодослідженим з недостатністю теоретичного опрацювання його основ, забезпечення потрібного науково-методичного обґрунтування, визначення стратегічної спрямованості на кінцевий результат, урахування зовнішніх і внутрішніх факторів ефективного функціонування в швидкозмінному середовищі.

Однією із суттєвих рис моделі є наявність структури, яка реально відтворює характерні риси і зв'язки головних компонентів системи управління розвитком ЗНЗ. У даному випадку, управління розвитком ЗНЗ ми розглядаємо як систему, оскільки дане поняття трактується нами, як сукупність взаємопов'язаних і розміщених у належному порядку елементів певного цілісного утворення [2].

У перекладі з латинської мови поняття «модель» означає міру, зразок, примірник чого-небудь [3].

Голландськими вченими у дослідженнях вона визначається, як дієвий інструмент для конструювання майбутніх ситуацій, знаходження альтернатив у розвитку навчального закладу з урахуванням основи – зв'язку між освітою та організацією [5, с. 196].

Досліджуючи моделі, В. Штофф прийшов висновку, що модель – це уявна або матеріальна система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт [5, с.86].

Реалізація управлінських повноважень у сфері менеджменту ЗНЗ повинна спиратися не тільки на мистецтво управління школою, а й ґрунтуватися на наукових засадах, дослідження чого набуло бурхливого розвитку протягом останнього століття. Важливим аспектом якості управління розвитком ЗНЗ виступає вибір моделей управління як важливого елемента ефективного розвитку ЗНЗ та якісного навчально-виховного процесу.

Саме тому для подолання протиріч між удосконаленням процесу управління розвитком ЗНЗ та практичним станом процесу управління розвитком ЗНЗ, на основі проаналізованого вище матеріалу, ми розробили модель управління розвитком ЗНЗ, яка представлена на рисунку 1.1. Розроблена модель являє собою систему, метою якої є ефективне управління розвитком ЗНЗ. Вона розкриває усі особливості управління навчальним закладом на сучасному етапі розвитку та функціонування школи.

У межах нашого дослідження ми обрали структурно-функціональну модель, що являє собою сукупність структурних й функціональних компонентів, які знаходяться у взаємозв'язку й взаємозалежності між собою. Саме тому основна мета моделі полягає у теоретичному обґрунтуванні структури та змісту управління розвитком ЗНЗ.

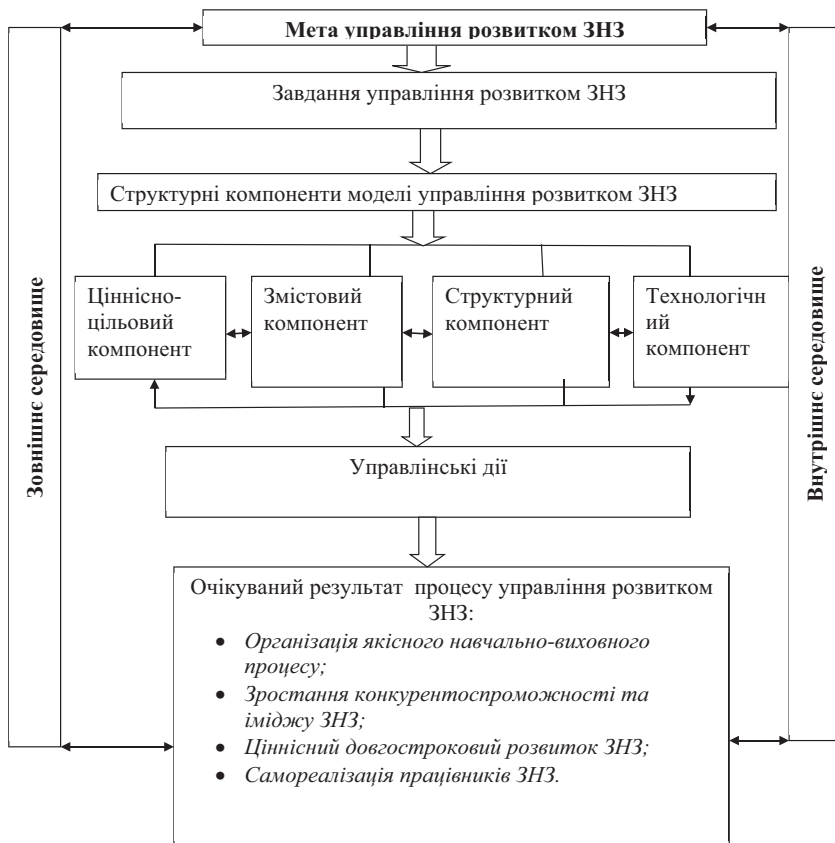


Рис. 1.1. Модель процесу управління розвитком ЗНЗ

За такого розуміння дана модель відображає спрощену характеристику управлінських процесів, а саме аналіз, планування, організацію, мотивацію та контроль, спрямованих на ефективний розвиток та досягнення мети навчального закладу.

Відтак модель передбачає створення системи, орієнтованої безпосередньо на ефективний розвиток ЗНЗ та навчально-виховний процес і включає зміст, структуру, форми, методи, функції, сучасні технології управління.

В нашому дослідженні ми виділяємо 4 етапи моделювання управління розвитком ЗНЗ:

- попередній аналіз управлінського процесу;
- побудова і наступне вивчення моделі;

- перенесення одержаної інформації на реально досліджувальний об'єкт;
- аналіз достовірності та результативності моделі.

Відповідно до цього розробка моделі управління розвитком ЗНЗ виконувалась нами послідовно.

Одним із основних понять побудови моделі є декомпозиція. Принцип декомпозиції застосовується при розбитті складного процесу, яким є управління розвитком ЗНЗ, на складові його функції, а саме: аналіз, планування, організація, мотивація, контроль.

Виходячи з цього, представлена модель відповідає сучасним уявленням про неї, як про систему та ієрархію взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів, що адекватно відображають досліджувальний управлінський процес.

У контексті піднятої проблеми такий підхід передбачає виділення в моделі структурних та функціональних компонентів, як єдності складових елементів управління розвитком ЗНЗ: ціннісно-цільовий, змістовий, технологічний та структурний компонент. Означені компоненти моделі реалізуються через процес управління (аналіз, планування, організацію, мотивацію, контроль) та управлінські дії, у результаті яких досягається очікуваний результат управління ЗНЗ.

Розглянемо детальніше кожен із зазначених компонентів. *Ціннісно-цільовий компонент* полягає в стійкій професійній спрямованості директора на управлінську діяльність та ефективний розвиток ЗНЗ. Що передбачає чітке бачення мети, визначення стратегії управління та плану розвитку школи, який має включати такі компоненти [1].

Змістовий компонент являє собою систему знань директора щодо професійної діяльності. Ми виділяємо три його компоненти:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення значущості й цінності управління розвитком ЗНЗ в сучасному суспільстві, сприйняття на індивідуальному рівні необхідності розуміння місця й ролі школи на теренах держави;
- *когнітивний* – засвоєння основних теоретичних знань необхідних для управління розвитком ЗНЗ, уміння реалізувати себе в професійній діяльності, володіння системою управлінських технологій, сформованість аналітико-прогностичного стилю мислення. В основі когнітивного підходу ми визначаємо наукові підходи щодо управління ЗНЗ, що є способом впливу на учасників управлінського процесу. Серед різних підходів можна виділити наступну їх класифікацію: *процесуальний, логіко-інформаційний, рефлексивний, синергетичний та системний*.

- *операційно-діяльнісний* полягає у ефективному володінні способами та навчисками управлінської діяльності на практиці; готовності до активної дії; умінні прогнозувати результати управлінського впливу. В основу операційно-діялісного підходу ми покладаємо такі принципи управління школою: державотворення, науковості, демократизації, гуманізації, цілеспрямованості, плановості, компетентності, оптимізації, ініціативи й активності, об'єктивності в оцінці виконання працівниками ЗНЗ своїх обов'язків, принципу поєднання колегіальності з персональною відповідальністю.

Технологічний компонент авторської моделі управління розвитком ЗНЗ сконструйовано з урахуванням цілей, змісту і структури управлінського процесу.

Структурний компонент включає організаційні форми (збори, конференція, рада ЗНЗ, педагогічна рада) та учасників навчально-виховного процесу і процесу управління ЗНЗ. Особливості структурних компонентів управління ЗНЗ визначають системоутворюючі фактори, соціально-педагогічні і тимчасові умови.

Структурні компоненти представлені двома підсистемами - управляючою (адміністрація, педагогічний колектив) та підсистемою, що управляється (учнівський колектив), а також змістом, формами, методами і засобами педагогічної діяльності.

Вирішальна роль належить управляючій підсистемі. Структура цієї підсистеми більшості загальноосвітніх навчальних закладів має чотири рівні управління: 1 - директор школи, керівники ради школи, учнівського комітету, громадських об'єднань; 2 - заступники директора школи, соціальний педагог, шкільний психолог, відповідальний за організацію суспільно корисної праці, старші вожаті, помічник директора школи з господарської частини, а також органи та об'єднання, які беруть участь у самоуправлінні; 3 - учителі, вихователі, класні керівники; 4 - органи класного і загальношкільного учнівського самоуправління.

У цій ієрархічній схемі кожен вищезазначений рівень суб'єкта управління слугує водночас об'єктом управління відносно тих рівнів, що знаходяться вище.

Загальні висновки. Виділення системоутворюючих факторів, соціально-педагогічних і тимчасових умов, структурних компонентів підкреслює складну внутрішню організацію ЗНЗ як педагогічної системи. Управління, з одного боку, зберігає її цілісність, з іншого - впливає на дію кожного компонента залежно від мети діяльності загальноосвітнього закладу. Основна мета моделі полягає у теоретичному обґрунтуванні структури та змісту управління розвитком школи. Головне призначення моделі - це підвищення ефектив-

ності управління загальноосвітнім навчальним закладом, забезпечення координації дій всіх управлінських ланок, включення в управління педагогічного колективу, формування інноваційного середовища закладу.

Отже, ми науково обґрунтували зміст та структуру моделі управління розвитком ЗНЗ, що ставить за мету подальшого дослідження обґрунтування методичного забезпечення впровадження моделі управління розвитком ЗНЗ.

Список використаних джерел:

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.02.2005 N 99 «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів». [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.yur-info.org.ua/doc/1755767/Pro-zatverdzhennia-Oriientovnikh-kriteriiv-otsiniuvannia-diialnosti-agalnoosvitnikh-navchalnikh-zakladiv>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Перун, 2003. – 1440 с.
3. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент: Навч. посібник. –К., Главник, 2006. – 144 с.
4. Даниленко Л.І. Сучасні підходи до управління професійно-технічними закладами : навч.-метод. посіб. / Даниленко Л.І., Сергєєва Л.М. та ін.; За заг. ред. В.В.Олійника. – К.: ТОВ «Етіс Плюс», 2007. – 104 с.
5. Де Колувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения.- Калуга: Калужский институт социологии, 1993. – 239 с.
6. Організаційно-педагогічні умови функціонування і розвитку середніх закладів освіти для здібних дітей: дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Мартиненко Світлана Миколаївна ; Київ. міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Б. Д. Грінченка. - К., 1999. - 230 с.

ПОГОРІЛА С.Г.,

кандидат педагогічних наук,
асистент, кафедра романо-
германської та слов'янської філології,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церква

БАГАТОРІВНЕВІСТЬ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ І ПІДПРИЄМНИЦТВА

У статті визначено та подано характеристику рівнів сформованості професійно-педагогічної готовності майбутніх магістрів з економіки та підприємництва.

Ключові слова: магістр з економіки і підприємництва, професійно-педагогічна підготовка, рівні сформованості готовності.

В статье определено характеристику уровней сформированности эффективности профессионально-педагогической готовности будущих магистров по экономике и предпринимательству.

Ключевые слова: магистр по экономике и предпринимательству, профессионально-педагогическая подготовка, уровни сформированности готовности.

In the article the characteristic of levels of formation the professional and pedagogical readiness of future economics and enterprise masters are defined and presented.

Key words: economics and enterprise masters, professional and pedagogical training, levels of formation the professional and pedagogical readiness.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та впровадження інноваційних педагогічних систем.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що важливою умовою модернізації освіти є підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення. «Держава повинна забезпечувати

підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» [1].

Професійно-педагогічна підготовка магістрів з економіки і підприємництва, якій присвячено наше дослідження, має бути зорієнтована на формування в студентів готовності до виконання обов'язків викладача вищого навчального закладу, проведення науково-пошукової роботи; організації навчально-виховного процесу в спеціалізованих гімназіях, школах, коледжах. Основними завданнями цієї підготовки є поглиблення, розширення, інтеграція знань з педагогіки; практичне опанування студентами магістратури різних форм організації навчального і виховного процесів у вищих закладах освіти 1-4 рівнів акредитації; виховання у магістрантів особистісних якостей майбутнього педагога, відповідального ставлення до виконання обов'язків вчителя, викладача, прагнення постійно займатися самонавчанням, саморозвитком, самовдосконаленням [2].

Професійно-педагогічна готовність магістрів з економіки і підприємництва розглядається нами як результат професійно-педагогічної підготовки, який характеризується сформованістю спеціальних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок студентів, які виявляються в досвіді їхньої пізнавальної та практичної активності, в досвіді творчого педагогічного мислення та досвіді емоційного ставлення до професії викладача вищої школи.

Під рівнем сформованості професійно-педагогічної готовності магістрів з економіки і підприємництва розуміємо сукупність показників, що відображають ступінь прояву визначених нами критеріїв. На основі структури розроблених нами критеріїв та показників ми виділили рівні готовності магістрів з економіки і підприємництва до професійно-педагогічної діяльності.

У ході дослідження нами було проаналізовано наукові підходи щодо проблеми визначення рівнів професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців. Дослідженню та вирізненню рівнів сформованості вмінь у майбутніх фахівців різних сфер діяльності науковці приділяли значну увагу. У своїх дослідженнях вчені найчастіше схиляються до визначення трьох рівнів сформованості вмінь: високий, середній, низький. У різних наукових дослідженнях ці рівні можуть мати й інші назви. Наприклад, інтуїтивний, елементарний, репродуктивний, інтуїтивно-репродуктивний, емпірично-інтуїтивний (низький); середній – як задовільний, реконструктивний, репродуктивно-творчий, нормативно-варіативний; високий – як досконалий, креативний, еталонний, творчий; креативно-моделюючий, реконструктивно-творчий, рефлексивно-творчий. Л. Савенкова визначає п'ять рівнів готовності майбутніх педагогів до професійного спілкування: стихійно-репродуктивний, репродуктивний, реконструктивний, варіативний, творчий [3, с. 7-13].

І. Ісаєв, досліджуючи проблему становлення і розвитку професійно-педагогічної культури викладача, визначає чотири рівні сформованості даного феномена: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний [4, с.137].

Л. Спірін, обґрунтовує п'ять рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь: допрофесійний (дуже низький, вихідний), початкового володіння (низький), обмеженої сформованості (середній); достатньої сформованості (високий), успішного оволодіння (майстерність) [5, с. 32]. Н. Кузьміна вирізняє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності: мінімальний, низький, середній, високий, найвищий [6, с 13];

Для визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної готовності магістрів з економіки і підприємництва нами було обґрунтовано критерії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Кожен із них конкретизовано на основі відповідних показників. Так, мотиваційний критерій дає змогу з'ясувати ставлення майбутнього фахівця до професійно-педагогічної діяльності, виражає ступінь сформованості інтересу, позитивного емоційного ставлення до викладацької діяльності. Виявляється у прагненні оволодіти психолого-педагогічними знаннями і вміннями та сприяє саморозвитку, що є необхідною умовою професійного становлення та вдосконалення. Основними показниками когнітивного критерію є знання нормативної бази з організації навчально-виховного процесу, наукової діяльності та професійно-педагогічної підготовки студентів ОКР магістр у ВНЗ; знання про особистість студента як об'єкт та суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, його вікові й індивідуально-психологічні особливості; знання про психолого-педагогічні вимоги до особистості науково-педагогічного працівника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, знання з психології педагогічної взаємодії та педагогічної конфліктології; знання про новітні педагогічні технології; знання із змісту дисципліни, яка викладається. Показниками діялісного критерію є уміння виокремлювати компоненти змісту професійної підготовки студентів та обґрунтовувати їхнє значення; уміння оперувати змістом нормативних документів, аналізувати особливості організації навчального процесу у ВНЗ; уміння обирати педагогічно доцільні форми організації навчальної діяльності та методи навчання студентів; уміння обирати методи та форми контролю навчальних досягнень об'єктів освітньої діяльності; уміння аналізувати, порівнювати та пропонувати до використання педагогічно та професійно доцільні технології навчальної роботи зі студентами, уміння визначати причини виникнення педагогічно-комунікативних бар'єрів та конфліктів у системі «викладач-студент», обирати стратегії їх конструктивного регулювання; уміння творчо мислити; уміння працювати в колективі; уміння встановлення педагогічно доцільних стосунків; уміння використовувати інформаційний ресурс. Основними показниками рефлексивного критерію визначено відповідаль-

ність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність; інтелектуальну мобільність; здатність до адекватної самооцінки, до самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку, здатність до критики та самокритики; емоційна усталеність, упевненість у собі, креативність.

Аналіз результатів досліджень учених, а також врахування терміну навчання студентів в умовах магістратури, на основі обґрунтованих критеріїв та показників дозволили нам обмежитись чотирма рівнями готовності магістрів з економіки і підприємництва до професійно-педагогічної діяльності: допрофесійний (дуже низький, вихідний); початкового володіння (низький); обмеженої сформованості (середній); достатньої сформованості (високий). Назви рівнів запропоновано на основі класифікації Л. Спіріна.

Допрофесійний (дуже низький, вихідний) рівень професійно-педагогічної готовності майбутніх магістрів з економіки і підприємництва характеризується індивергентним ставленням студентів до професійно-педагогічної діяльності та неусвідомленістю значущості функцій науково-педагогічного працівника, несформованістю професійних та пізнавальних інтересів. У майбутніх фахівців відсутні прагнення передавати набуті знання студентам та формувати в них практичні уміння й професійно важливі якості. Вони вирізняються помітною байдужістю у ставленні до наукового і професійного пошуку та відсутністю бажання досліджувати педагогічні проблеми на науковому рівні. У них не сформована система знань про професійну діяльність, її види та структуру, а також про місце педагогічної діяльності у системі різновидів діяльності; відсутня система знань щодо нормативної бази з організації навчального процесу та професійно-педагогічної підготовки студентів ОКР магістр у ВНЗ; знань про професійно-педагогічну діяльність. Студенти цього рівня характеризуються недостатніми знаннями змісту нормативних документів щодо організації навчального процесу та наукової діяльності у ВНЗ, змісту підготовки студентів у ВНЗ. У них відсутня система знань про особистість студента як об'єкта та суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, його вікові та індивідуально-психологічні особливості. Студенти мають примітивний рівень знань про психолого-педагогічні вимоги до особистості науково-педагогічного працівника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, його функції та професійно значущі якості. Вони мають поверхові знання з психології педагогічної взаємодії та педагогічної конфліктології; щодо особливостей педагогічного спілкування, причин виникнення, методів попередження та способів подолання педагогічних конфліктів. Студенти мають елементарний рівень знань про новітні педагогічні технології, що базуються на використанні особистісно зорієнтованого, системного, діяльнісного, компетентнісного підходів. У них не сформовані уміння виокремлювати компоненти змісту професійної підготовки студентів, оперувати змістом нормативних документів, які

визначають стратегію вітчизняної вищої освіти, аналізувати особливості організації навчального процесу у ВНЗ за умов використання кредитно-модульної технології та визначати особливості організації й змісту підготовки студентів ОКР магістр. Вони некомпетентні у виборі педагогічно доцільних форм організації навчальної діяльності, методів навчання студентів, у виборі стилів педагогічного спілкування та дотриманні педагогічного такту. Представники цього рівня нездатні до педагогічної взаємодії, регулювання власних емоцій та здійснення емоційно-вольового впливу на об'єкти навчання. Майбутні фахівці не вміють виявляти причини конфліктів, педагогічно-комунікативних бар'єрів та обирати способи їх уникнення. У майбутніх магістрів цього рівня не розвинені уміння прогнозувати результати педагогічної діяльності, відсутні уміння щодо використання інформаційних ресурсів для поліпшення професійно-педагогічної діяльності. Через нездатність до самоорганізації, критики та самокритики, студенти цього рівня не впевнені в собі, не вміють «приспосовуватися» до комунікативних ситуацій та нездатні до адекватної самооцінки.

Студенти *початкового рівня володіння (низького)* байдужі у ставленні до професійно-педагогічної діяльності та частково розуміють значущість функцій науково-педагогічного працівника. У них недостатньо сформовані професійні та пізнавальні інтереси. Майбутні фахівці не зацікавлені у передачі набутих знань студентам та формування в них практичних умінь й професійно важливих якостей, не надто прагнуть до наукового і професійного пошуку та дослідження педагогічних проблем. У них недостатньо сформована потреба у самовдосконаленні, наявний низький рівень володіння знаннями про педагогічну діяльність, а також її місце у системі різновидів діяльності; знань нормативної бази щодо організації навчального процесу та професійно-педагогічної підготовки студентів ОКР магістр у ВНЗ. Студенти виявляють фрагментарні знання щодо змісту нормативних документів з організації навчального процесу та наукової діяльності у ВНЗ, мають поверхові знання щодо змісту підготовки студентів у ВНЗ. У них спостерігається низький рівень знань про особистість студента як об'єкт та суб'єкт професійно-педагогічної діяльності, його вікові, індивідуально-психологічні особливості тощо. Вони мають поверхові знання щодо психолого-педагогічних вимог до особистості науково-педагогічного працівника як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, його функцій та професійно значущих якостей. Представники цього рівня характеризуються нестійким пізнавальним інтересом до новітніх педагогічних технологій, недостатньо обізнані з поняттями педагогічної взаємодії та конфліктології, особливостями педагогічного спілкування. Майбутні фахівці не мають чіткого уявлення про зміст нормативних документів, які визначають стратегію вітчизняної вищої освіти щодо дотримання вимог Єдиного європей-

ського простору вищої освіти та науки. Студенти слабо орієнтуються у виборі педагогічно доцільних форм організації навчальної діяльності та методів навчання студентів. Через низький рівень педагогічної рефлексії майбутні фахівці не готові до педагогічної взаємодії, регулювання власних емоцій та здійснення емоційно-вольового впливу на об'єкти навчання. Їм не вдається на належному рівні виявляти причини конфліктів, педагогічно-комунікативних бар'єрів та обирати способи їх уникнення. Майбутні фахівці погано володіють уміннями прогнозувати результати педагогічної діяльності. Через недостатньо розвинені творчі здібності студенти цього рівня не повною мірою готові до вирішення педагогічних ситуацій, педагогічних задач та здійснення науково-пошукової діяльності. У них слабо розвинені уміння прогнозувати результати педагогічної діяльності. Через недостатній рівень сформованості вмінь використовувати інформаційні ресурси студентам не вдається на належному рівні працювати в напрямку поліпшення професійно-педагогічної діяльності. Представники цього рівня характеризуються поверховістю у ставленні до педагогічної професії і не готові брати на себе відповідальність за результати діяльності. У них наявний низький рівень самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку. Вони не готові до сприйняття критики та самокритики. Представникам цього рівня бракує впевненості та вмінь встановлювати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні.

Для студентів, що досягли *рівня обмеженої сформованості (середнього)*, характерне нейтральне ставлення до професійно-педагогічної діяльності та розуміння значущості функцій науково-педагогічного працівника. У майбутніх фахівців спостерігається певна обмеженість професійних та пізнавальних інтересів. Представники цього рівня не мають особливого інтересу щодо трансформації знань студентам та формування в них практичних умінь і професійно важливих якостей. Вони не надто прагнуть до наукового і професійного пошуку та дослідження педагогічних проблем, хоча потреба у самовдосконаленні у них сформована на достатньому рівні. Студенти середнього рівня характеризуються достатніми знаннями про професійну діяльність, її види та структуру, а також місце педагогічної діяльності у системі різновидів діяльності, знаннями нормативної бази щодо організації навчального процесу та професійно-педагогічної підготовки студентів ОКР магістр у ВНЗ; знаннями про професійно-педагогічну діяльність. Студенти на достатньому рівні володіють знаннями змісту нормативних документів щодо організації навчального процесу та наукової діяльності у ВНЗ, у них наявні знання про особистість студента, його вікові та індивідуально-психологічні особливості. Представники цього рівня виявляють цікавість до новітніх педагогічних технологій, що базуються на використанні особистісно зорієнтованого, комунікативного, діяльнісного, контекстного підходів, володіють базовими знаннями щодо змісту

фахових дисциплін. Майбутні фахівці мають чітке уявлення про педагогічну взаємодію та педагогічну конфліктологію. Майбутні фахівці досить добре орієнтуються у змісті нормативних документів, які визначають стратегію вітчизняної вищої освіти на дотримання вимог Єдиного європейського простору вищої освіти та науки; майже готові аналізувати особливості організації навчального процесу у ВНЗ за умов використання кредитно-модульної технології та визначати особливості організації й змісту підготовки студентів ОКР магістр. Студенти обізнані з особливостями та причинами виникнення конфліктів і педагогічно-комунікативних бар'єрів. Вони вміють використовувати інформаційні ресурси, їм вдається на належному рівні працювати в напрямі поліпшення професійно-педагогічної діяльності. Представники цього рівня усвідомлюють значущість професійної відповідальності, характеризуються толерантністю, тактовністю і доброзичливістю, що дозволяє їм на достатньому рівні встановлювати педагогічно доцільні зв'язки, здатні до сприйняття критики та самокритики, вміють варіативно діяти у педагогічних ситуаціях, мають адекватну самооцінку, достатній рівень самоорганізації, здатні до самовдосконалення та саморозвитку. Характеризуються емоційною усталеністю, комунікабельністю та впевненістю в собі.

Студентам *достатнього (високого) рівня* сформованості характерне позитивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності та усвідомлення значущості функцій науково-педагогічного працівника. Вони характеризуються високим рівнем сформованості професійних та пізнавальних інтересів, здатні на високому рівні передавати набуті знання студентам та формувати в них практичні уміння й професійно важливі якості, постійно прагнуть до наукового і професійного пошуку та дослідження педагогічних проблем, виявляють потребу у професійному зростанні, самовдосконаленні та розвитку.

Представники цього рівня ґрунтовно оволоділи знаннями про професійну діяльність, її види та структуру, а також місце педагогічної діяльності у системі різновидів діяльності; знаннями нормативної бази щодо організації навчального процесу та професійно-педагогічної підготовки студентів ОКР магістр у ВНЗ. Вони вільно оперують знаннями щодо нормативних документів про організацію навчального процесу та наукової діяльності у ВНЗ, мають високий рівень знань щодо змісту підготовки студентів у ВНЗ, досконало володіють знаннями про особистість студента як об'єкта та суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, його вікові та індивідуально-психологічні особливості. Мають підвищений інтерес до новітніх педагогічних технологій, що базуються на використанні особистісно зорієнтованого, системного, діяльнісного, компетентнісного підходів. Студенти мають ґрунтовні знання щодо змісту фахових дисциплін, мають чітке уявлення про педагогічну взаємодію та конфліктологію. Майбутні фахівці вільно оперують змістом нормативних

документів, які визначають стратегію вітчизняної вищої освіти на дотримання вимог Єдиного європейського простору вищої освіти та науки, вміло орієнтуються у виборі педагогічно доцільних форм організації навчальної діяльності та методів навчання студентів, вільно орієнтуються у виборі стилів педагогічного спілкування та дотриманні педагогічного такту. Вони мають творче мислення та здатні до варіативного вирішення педагогічних задач, готові до здійснення науково-пошукової діяльності, глибоко усвідомлюють відповідальність, що покладатиметься на них під час виконання обов'язків науково-педагогічних працівників. Мають високий рівень самоорганізації, здатні до самовдосконалення та саморозвитку, характеризуються емоційною усталеністю та впевненістю в собі.

Багаторівневість професійно-педагогічної готовності магістрів з економіки і підприємництва зумовлена тим, що більшість студентів магістратури не прагнуть до професійно-педагогічної діяльності, деякі з них допускають можливість викладацької діяльності, і лише частина виявила бажання займатися науково-педагогічною діяльністю.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч.посіб. . [для студ.магістр] / С.С. Вітвицька.- К. Центр навчальної літератури, 2005.- 396 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р.№347 // Освіта України. – 2002.- 23 квіт.(№33). –С.12.
3. Савенкова Л. О. Рівні готовності вчителів до професійного спілкування / Л. О. Савенкова // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2006. – Вип. 37. – Т. 50. – С. 7–13.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. / И. Ф. Исаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
5. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

СЕМБРАТ А.Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент

САМОЙЛЕНКО Н.І.,

кандидат історичних наук, старший

викладач, кафедра педагогіки, ДВНЗ

«Переяслав-Хмельницький

університет імені Григорія

Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Стаття присвячена історичному аналізу теорії та практики управління освітою в Україні. Проаналізовано основні етапи становлення та розвитку управлінської думки з часів Київської Русі до наших днів.

Ключові слова: управління, управління освітою, керівництво, менеджмент.

Статья посвящена историческому анализу теории и практики управления образованием в Украине. Анализируются основные этапы становления и развития управленческой мысли времен Киевской Руси до наших дней.

Ключевые слова: управление, управление образованием, руководство, менеджмент.

The article is devoted to the historical analysis of the theory and practice of management education in Ukraine. Analyzes the main stages in the development of management thought of Kievan Rus to the present day.

Key words: management, education, leadership and management.

Постановка проблеми. У період оновлення системи освіти в Україні набувають пошуки нових механізмів взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Ефективне і результативне управління потребує знання природи об'єкта управління, ретроспективний аналіз виникнення даного поняття. Управління освітою належить до соціального управління, що регулює еконо-

мічну, соціально-політичну та духовну сфери життя та розвитку суспільства. В Україні для управління освітою створюється система органів управління навчальних закладів і громадських органів, виділяються людські, фінансові, матеріальні ресурси. В основу управління освітою покладено державну освітню політику, яка фіксується в законодавстві та доцільно орієнтує управлінську діяльність.

Щоб глибше та детальніше охарактеризувати управління освітою в Україні, спробуємо простежити його розвиток в історичному аспекті.

Мета дослідження полягає в історичному аналізі теорії та практики управління освітою в Україні з часів Київської Русі до наших днів.

Методи та організація дослідження. Використовувалися такі методи: аналіз науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблем управління, архівних документів.

Виклад основного матеріалу. Загальна освіта в Україні завжди мала на меті навчання грамоті та відтворення накопиченого людством позитивного досвіду підростаючого покоління. Управління завжди було націлене на організацію пізнавальної діяльності дитини. Спочатку цей процес мав стихійний характер, а з моменту відкриття перших шкіл з другої половини X століття за часів Київської Русі позначились риси організованості, упорядкованості.

З появою християнства і введення державної релігії основними осередками навчання стають церковні храми, які давали початкову освіту, а також займалися підготовкою службовців для церкви та держави. Поступово спостерігається розвиток освітніх шкіл, які утримувалися за рахунок братства, громади і передбачали навчання дітей усіх православних. Відтак у кожному селі і місті, де була церква, була і школа. В історії української педагогіки збереглися відомості про діяльність у XIV-XV ст. шкіл у Києві, Львові, на Закарпатті та інших регіонах України. В Україні панувала особлива пошана до школи, освіти, книги, вчителя. «Шануй учителя, як родителя» – закликала народна мудрість. Авторитет учителя не смів ніхто принижувати. Про культ школи і освіти серед українців свідчить давнє поклоніння батьків і дітей святому пророкові Науму – покровителю шкільництва. Навчальний рік традиційно щоразу розпочинався 1 грудня. Саме в цей день припадало свято пророка Наума (казав Наум – клади на ум) [5].

У статуті Львівської братської школи визначалися обов'язки вчителя, серед яких: «вчити і любити дітей всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто ходить по вулицях, просячи шматок хліба. Вчити їх скільки, хто по силах навчиться». Батьки також повинні подбати про те, аби «діти вдома діяли відповідно до порядку шкільного навчання, показуючи тим освіченність і пристойну для своїх літ людяність перед усяким станом». Отже, родина та школа постійно перебувала у тісному контакті та діяли спільно.

З XVI століття з появою цехових організацій постає потреба в організації професійної підготовки. Так у XVII-XVIII ст. з'являються приходські, початкові училища, гімназії, ліцеї, пансіони, школи ремісників та інші навчальні заклади. Розвиток держави, встановлення зовнішніх зв'язків зумовили відкриття перших закладів освіти – університетів.

Уся Росія була поділена на шість освітніх округів, які очолювали шість університетів. Вони виконували адміністративні та методичні функції щодо закладів народної освіти. Університетам були безпосередньо підпорядковані гімназії. Директор гімназії відповідав за роботу повітових училищ. Доглядач повітового училища координував діяльність приходського училища. У 1802 році для управління шкільною освітою створюється перший державний орган – Міністерство народної освіти. Таким чином, державою була створена перша лінійна система управління народною освітою, яка характеризувалася ієрархічністю. Міністерством народної освіти були опубліковані правила народної освіти, створено єдиний статут навчальних закладів. З появою державної структури управління народною освітою починають розвиватися управлінські структури на місцях. У 60-70-ті рр. XIX ст. створюються відділи народної освіти губернських земських управ та шкільних відділень міських управ. Основним завданням цих структур було створення і підтримування умов для розвитку шкільної освіти. Після революції 1917 року відбулося реформування загальної сучасної освіти і органів управління нею. Аналіз архівних матеріалів щодо розвитку теорії та практики управління свідчать про неупорядкований процес розвитку та оновлення функцій керівника. Основними рушійними силами, що зумовлюють розвиток функцій управління, є зміни соціально-економічного стану в країні, характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави, зміна освітньої парадигми та розвиток освітянської галузі як соціальної системи. У 20-ті роки удосконалювався державний апарат управління, саме у 1923 році вийшов Статут Єдиної трудової школи щодо прав та обов'язків керівників. В розділі управління школою вперше було визначено функціональний статус завідуючого навчальним закладом: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування; організовувати працю школярів та створювати систему ідейно-політичного виховання; забезпечувати матеріально-технічну базу навчально-виховного процесу. Передбачалося, що завідуючий школою має право припинити постанову Ради школи, а в окремих випадках – приймати самостійні рішення без Ради школи [3]. Саме в цей час з'являються роботи А. Гаталова-Готського, М. Іорданського та інших авторів, в яких містяться рекомендації щодо розподілу обов'язків між членами адміністрації та педагогічного колективу, впровадження основ НОП; змальовується досвід організа-

ції педагогічних колективів на виконання всеобучу [3].

Ряд постанов Міністерства народної освіти 30-х років сприяв становленню та закріпленню за керівниками шкіл таких функцій, як: адміністративна, організація навчально-виховного процесу, фінансово-господарська, керівництво шкільним колективом, регулювання роботи школи, контроль за роботою вчителів та учнів. У 1934 році Постановою ЦК ВКП(б) «Про структуру початкової та середньої школи» завідуючих школами перейменували в директорів. Саме в цей період вчені починають розробляти теорію внутрішкільного управління, в якій значне місце відводиться питанням функціональної компетентності керівника (М.О.Веселов, Д.С.Ложков, І.К.Новіков та ін.).

У 1939 році вийшов наказ «Про покращення контролю за роботою шкіл та вчителів та про боротьбу з фактами оковамилювання в оцінці знань учнів» і головною функцією управління, тобто провідною діяльністю керівника стає контроль. Тому в 30-40-ті роки публікації щодо управління школою висвітлювали різні форми, види, методи контролюючої діяльності керівників освітніх закладів (Б.Л.Барабаш, А.Н.Волковський, Є.І.Петровський) [3].

У післявоєнні роки виразно позначилася тенденція щодо практичної спрямованості науково-педагогічної літератури та публікацій на допомогу керівникам шкіл для підвищення рівня їх функціональної компетентності. Так, В.С.Сухомлинський в своїх працях послідовно розкриває сутність шкільного керівництва, форми, методи та зміст роботи директора школи по організації навчально-виховного процесу.

У 1958 році був прийнятий Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», який висунув завдання восьмирічної освіти, політехнізації, залучення дітей до суспільно-корисної праці. Саме 50-60-ті роки (період хрущовської «відлиги») свідчать про демократичні тенденції в розвитку суспільного управління. В.С.Сухомлинський в роботі «Розмова з молодим директором» змальовує внутрішню управлінську лабораторію керівника школи, розкриває такі функції директора як вчительську, виховну та організаційну; підходить до розкриття причинних зв'язків та закономірностей в роботі керівника закладу освіти [6].

У 60-70-ті роки підвищився інтерес суспільства до школи та до проблеми школознавства. В.І.Маслов визначив його основні риси: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке і всебічне вторгнення науки у практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв'язання завдань, системний аналіз об'єктів управління [4].

В історії розвитку управлінської думки, теорії та практики керівництва досить плідними були 80-ті роки. Керівник 80-х років разом із Радою школи повинен був вирішувати всі питання, які стосуються життєдіяльності закладу:

вироблення режиму роботи, підбір кадрів, оцінка діяльності вчителів, планування та організація навчально-виховного процесу, контроль за його перебігом, аналіз результатів педагогічного процесу. В Положенні про загальноосвітню школу було передбачено звільнення директора від адміністративно-господарської діяльності. Саме це дало змогу зосередитись йому на педагогічній роботі, творчо-пошуковій діяльності, керівництві вчительським та учнівським колективами. Набирали чинності тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи.

У 80-ті роки було відкрито значення «організаційної культури» як могутнього інструмента управління. Сьогодні також багато теоретиків менеджменту ставлять культуру по силі впливу на людей у рівень з організацією як управлінським інструментом. Адже головний потенціал і водночас головна небезпека для прогресивних змін міститься у людині, її свідомості, культурі, культурних стереотипах поведінки в організаціях.

У 90-х роках відбулися політичні та соціально-економічні зміни в суспільстві: розпад Радянського Союзу, проголошення незалежності України, які вплинули на систему освіти. Децентралізація державної влади, подальша демократизація суспільства вимагали змін в управлінні освітою. У державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) було визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження у сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави та пріоритетні завдання шкільної освіти [1]. Одним із основних шляхів реалізації цих завдань є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю освіти.

Диференціація освіти зумовила інтенсивний розвиток закладів нового типу, авторських шкіл та експериментальних майданчиків на базі загальноосвітніх шкіл. З'явилися проблеми, пов'язані зі специфікою управління такими закладами, оновлення функціональних обов'язків керівників шкіл та виробленням нової структури та замісту компетентності директора [2]. В цей час набувають поширення і тенденції щодо психологізації управлінської діяльності та адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління освітою, школою, поширення менеджменту в освіті. Оновлення функцій управління школою обумовлюється новими видами діяльності, які виконує директор з тенденцією входження керівників шкіл до загального складу менеджерів.

Саме в середині 90-х років поряд із поняттям «керівник» починає вжива-

тися термін «менеджер». З цього часу починає розвиватися менеджмент освіти. Менеджмент освіти – це виж управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та вміннями, – це менеджер [3].

Для 90-х років XX століття були характерні три тенденції в управлінській думці. Перша пов'язана з досягненням високої продуктивності праці та її якості шляхом синтезу діяльності людей і використання технологічних факторів виробництва; друга – підсилення уваги не лише до організаційної культури, а й до різних форм демократизації управління, участі рядових працівників у здійсненні управлінських функцій. В Європі, Японії, США загальноновизнано, що майбутнє – за демократизованими формами управління. Третя тенденція – підсилення міжнародного характеру управління.

Для сучасної теорії і практики управління, в тому числі соціально-педагогічними системами, пріоритетними є системний, особистісний, діалогічний підходи. Це орієнтує на урахування в управлінні тенденцій розвитку освіти; вплив зовнішнього середовища на процеси, що управляються; моделювання цілісних педагогічних й управлінських структур, які синтезують стихійне й організоване начало; використання діалогічних форм взаємодії тощо. Найголовнішим є забезпечення відповідності управляючої підсистеми і підсистеми, що управляється, оскільки лише за умови такої відповідності можливий динамічний розвиток навчально-виховного процесу згідно з метою школи. Управлінські дії спрямовані на досягнення стратегічних пріоритетних цілей функціонування та розвитку освіти. Сучасними освітніми пріоритетами визнано: збільшення охоплення населення освітою; забезпечення освіти протягом життя; рівний доступ до якості освіти; посилення ролі держави в гарантуванні справедливості в здобутті освіти; гуманізація та демократизація освіти; посилення ролі держави в гарантуванні справедливості в здобутті освіти; оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання; підвищення професійної компетентності викладачів; становлення державно-громадського управління освітою; поширення інформації про якість освітніх послуг; ефективне та результативне використання видатків на освіту [7].

Висновки.

Таким чином, основними факторами, які обумовлюють та забезпечують розвиток освіти є екзогенні фактори (зовнішнього середовища): науково-технічний прогрес, зміни соціально-економічного стану в країні, характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку країни; зміни у ставленні та вимогах держави і суспільства до школи; розвиток психолого-педагогічної науки, теорії управління та інших суміжних наук; тенденція входження керівників освітніх закладів до загального менеджменту.

ського складу, тощо, а також ендogenous (внутрішні) фактори: зміна освітньої парадигми; розвиток школи як соціально-педагогічної системи; тенденцій щодо моделювання навчально-виховних закладів, розширення мережі шкіл різних типів; тиск «знизу», що позначається у незадоволенні учасників навчально-виховного процесу існуючою системою шкільного управління; оновлення змісту освіти та технологій навчання; зміни в фінансуванні освіти та засобах регулювання закладів тощо.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994.
2. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І.Мармаза. – Х., 2004.
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника/ О.І.Мармаза. – Х.: Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.
4. Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти /В. Маслов,В.Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. - №1.
5. Наука управління: з історії менеджменту. Хрестоматія: навчальний посібник / Упорядник І.О.Слепов. – К.: Либідь, 1993. – 304 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1976. – Т.4.
7. Енциклопедія освіти. //за ред.. В.Г.Кременя – К., 2008. - 944 с.

СИНЕЦЬКА Л.Р.,

аспірантка,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ,
старший викладач,
Одеська національна академія зв'язку
ім. О.С. Попова,
м. Одеса

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ КОНФОРМНОЇ ПОВЕДІНКИ В СИТУАЦІЯХ УХВАЛЕННЯ ГРУПОВИХ ПОЛІТИЧНИХ І УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Стаття присвячена проблемі механізмів конформної поведінки учасників ухвалення групових політичних і управлінських рішень. У статті наведено результати порівняльного аналізу конформної поведінки та її механізмів у ситуаціях ухвалення групових політичних і управлінських рішень. Встановлено відмінності у вираженості конформної поведінки у цих ситуаціях, виявлено домінуючі профілі її механізмів, зіставлено основні фактори, що визначають поведінку членів групи при ухваленні політичних і управлінських рішень.

Статья посвящена проблеме механизмов конформного поведения участников принятия групповых политических и управленческих решений. В статье представлены результаты сравнительного анализа конформного поведения и его механизмов в ситуациях принятия групповых и управленческих решений. Установлены различия у выраженности конформного поведения в этих ситуациях, выявлены доминирующие профили его механизмов, соотнесены основные факторы, определяющие поведение членов группы в ходе принятия политических и управленческих решений.

The article is devoted to the problem of conformal behavior's mechanisms at situation making group policy and management decisions. The article presents the results of the comparative analysis of conformal behavior and its mechanisms in situations of adoption of

group policy and management decisions. Installed differences in conformal behavior in these situations, identified dominant profiles of conformal behavior's mechanisms, investigated the main factors that determine the behavior of group members when making polittices and management decisions.

У контексті сьогодишніх непротих для України політичних реалій усе більшого значення набуває можливість ухвалення ефективних рішень як політиками, так і керівниками різних рівнів. Одним з важливих психологічних чинників ухвалення групових політичних і управлінських рішень є конформність, яку традиційно виявляє член групи як в процесі обговорення, так і ухвалення таких рішень. Сьогодні, коли політична ситуація вимагає нестандартних підходів, креативності, зламу існуючих стереотипів, конформність політиків часто грає деструктивну роль. Саме тому, на нашу думку, постає необхідним і своєчасним вивчення проблеми конформності та її механізмів, що певною мірою визначають поведінку учасника ухвалення групових політичних і управлінських рішень, і змушують його відмовитися від власної думки на користь позиції групової більшості або лідера групи.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених груповому ухваленню політичних та управлінських рішень [1; 2; 3; 4], механізми конформної поведінки у цьому процесі досліджені зовсім недостатньо.

Наше емпіричне дослідження було здійснене за допомогою методу експерименту, що відповідає західним традиціям подібних досліджень у соціальній психології [5; 6].

В експерименті взяли участь 298 діагностованих – членів первинних груп, що становили 11 партійних і 8 громадсько-політичних організацій широкого спектру політичних поглядів і позицій. Дослідження проводилося в Київській, Тернопільській, Дніпропетровській областях протягом 2012-13 років.

Експеримент мав польовий характер і полягав у моделюванні групової дискусії, яка здійснювалася за допомогою методики Р. Бейлза [7]. Керівник первинної організації (який був спільником експериментатора) організовував планове засідання групи і виносив на порядок денний питання, яке передбачало ухвалення політичного/управлінського рішення. (Ці питання, що становили стимульний матеріал нашого експерименту, були підібрані за допомогою експертної оцінки, яка здійснювалася за ознаками типовості, вирішуваності, достатньої суб'єктивної значущості проблемних ситуацій тощо). Крім того, серед цих проблемних ситуацій експертами було виокремлено: 1) проблеми управлінського характеру, що потребували управлінського рішення; 2) проблеми політичного характеру, що потребували політичного рішення).

Експеримент включав в себе три серії: 1) виявлення власної думки діагностованого з приводу питання, що розглядалося на порядку денному (власна думка фіксувалася письмово і залишалася конфіденційною для інших учасників експерименту); 2) ухвалення групового рішення, в ході якого діагностований міг змінити свою першопочаткову позицію під тиском групи; 3) повторний розгляд групою того ж питання в іншій ситуації. Власне, особливістю ситуації було надання керівником груп інформації про те, що центральна владна інстанція не схвалює ухваленого групою рішення і рекомендує ще раз винести його на обговорення. У такий спосіб діагностованим надавалася можливість ще раз проявити конформну поведінку і повторно змінити своє рішення.

Таким чином, якщо у першій серії діагностований анонімно висловлював свою справжню думку, то в другій і третій серіях здійснювалася провокація конформної поведінки: у другій – з боку групової більшості і керівника, що організовував та проводив збори; у третій – конформна поведінка провокувалася з посиланням на центральну владну інстанцію.

Вибірка досліджуваних була поділена на експериментальну і контрольну вибірки. До першої входили групи, що ухвалювали політичне рішення, до другої – ті, що ухвалювали рішення управлінського характеру. Таким чином, незалежно змінною була ситуація ухвалення політичних рішень, яка порівнювалася з ситуацією ухвалення управлінських рішень – наближених за своїм характером до політичних, але не тотожних їм.

Згідно з експериментальною гіпотезою, ми очікували виявити значущі відмінності між виявами конформної поведінки в експериментальних і контрольних групах.

В результаті статистичної обробки та порівняльного аналізу даних експериментальної та контрольної вибірок дослідження було встановлено, що конформна поведінка в групах, які ухвалювали політичні рішення, відрізняється від аналогічної поведінки в групах, які ухвалювали управлінські рішення, як кількісно, так і якісно.

Перш за все, слід зазначити, що інтегральні показники конформної поведінки виявилися більш високими в групах, які ухвалювали політичні рішення. Статистичне порівняння, проведене із застосуванням t-критерію Ст'юдента, засвідчило наявність статистично значущих відмінностей за вищевказаним параметром. Водночас аналогічне порівняння експериментальної і контрольної вибірок за таким параметром, як особистісна конформність, навпаки, показало відсутність таких відмінностей [Табл. 1].

Отже, отримані результати статистичного аналізу показали, що за рівнем особистісної конформності вибірки є, по суті, однаковими. Натомість поведінкова конформність цих людей істотно розрізняється залежно від того, які

Табл. 1. Результати статистичного аналізу відмінностей між експериментальною і контрольною вибірками

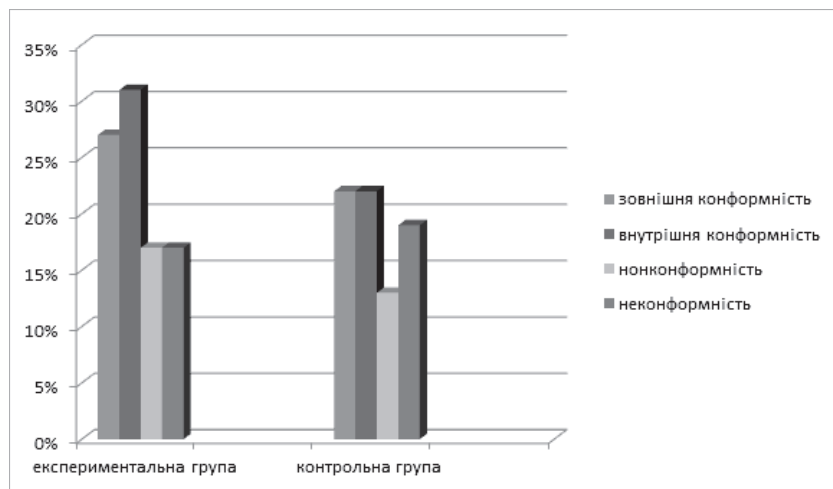
Показники конформності	Особистісна конформність (тест 16PF)	Поведінкова конформність (методика Р. Бейлза)
t-критерій Ст'юдента	3,41	2,96
Рівень значимості	0,001	0,01

рішення вони ухвалюють – управлінські чи політичні. При ухваленні групових політичних рішень діагностовані виявляють значно більшу схильність до конформної поведінки.

Це можна пояснити, вочевидь, специфікою проблем політичного характеру порівняно з управлінськими проблемами. Як засвідчило спостереження, гострота розбіжностей при поляризації групи в ході дискусії була значно більшою саме при ухваленні політичних рішень (адже ці рішення часто є найвагомішими з погляду впливу на життя усіх членів суспільства). Тому і міра необхідних компромісів видається більш значною. Окрім того, саме політичні рішення здебільшого ухвалюються в умовах соціального тиску – як внутрішньогрупового, так і зовнішнього. А тиск групової більшості, як відомо, спричиняє конформну поведінку. Тому готовність до конформної поведінки присутня у рольовому наборі будь-якого політичного актора. Загалом, більший рівень конформності зумовлений необхідністю адаптації особистості до групи, а групи – до політичної системи суспільства загалом. Відповідно, готовність до конформної поведінки при ухваленні політичних рішень виглядає необхідною адаптаційно-цінною рисою, зокрема, для члена первинної партійної організації – людини, не наділеної владою.

Крім кількісного переважання конформної поведінки у учасника ухвалення групового політичного рішення, отримані результати дали змогу виявити також особливості структури механізмів конформної поведінки, за якими учасники ухвалення групових політичних рішень відрізнялися від учасників ухвалення рішень управлінських.

Як зазначалося вище, до поведінкової конформності були включені такі її різновиди, як: зовнішня та внутрішня конформність, неконформність (антагоністичність щодо групи), неконформність. Усі ці елементи можуть мати місце у поведінці одного діагностованого під час обговорення та ухвалення групового рішення, але їх вираженість може бути різною. Різні комбінації цих елементів демонструють специфіку тієї сукупності процесів, завдяки якій розгортається і реалізується конформна поведінка. Таким чином, можна побудувати для кожного діагностованого свій профіль механізму конформної поведінки у дискусії. Вираженість вказаних елементів конформної поведінки може бути різною у різних груп діагностованих, зокрема, в контрольній і екс-

Діагр. 1. Структура механізму конформної поведінки діагностованих в експериментальній і контрольній групі

периментальній вибірках. Ці відмінності можуть мати як характер випадкових ситуативних флукуацій, так і постійний закономірний характер.

Досить промовистими є результати статистичної обробки даних як за допомогою статистичного порівняння, так і простого відсоткового співвідношення. Останні наведені у діаграмі 1.

Отже, як виявилось, в учасників ухвалення групових політичних рішень переважає не зовнішня, а все-таки внутрішня конформність. Разом з тим, рівень нонконформності (параметр, який означає демонстративний антагонізм стосовно групи або мікрогруп в ситуації ухвалення рішень) становить 17%. Цей рівень виявився практично однаковим з рівнем неконформності, який мав бути, згідно з припущенням, значно вищим.

Водночас конформна поведінка учасників ухвалення групових управлінських рішень характеризується більш збалансованим профілем. Він є значно ближчим за своїми показниками до того профілю, який ми припускали притаманним учасникам ухвалення групових політичних рішень. Зокрема, рівень нонконформності є досить низьким; неконформна складова поведінки його значно перевершує. Зовнішня конформність, хоча й не перевершує внутрішню, але й не поступається їй у вираженості (їх рівень практично однаковий).

У першому профілі (експериментальна вибірка) звертають на себе увагу підвищена внутрішня конформність разом з порівняно високим рівнем нонконформності і відносно низьким рівнем неконформності. Це свідчить про готовність учасників ухвалення групових політичних рішень в ситуації групо-

вої дискусії некритично прийняти чужу точку зору, високу нормативність та конвенційність їх поведінки, запит на зовнішній авторитетний вплив, недовіру до себе. Це поєднується з періодичними виявами демонстративної антагоністичності (деструктивної принциповості), експресивною демонстрацією своєї незгоди з групою. Слід зазначити, що ці тенденції поведінки виявляють себе не у всіх ситуаціях спілкування і взаємодії діагностованих; вони актуалізуються саме в ситуації обговорення і ухвалення політичних рішень у звичній для них групі – первинній партійній (громадській) організації. Загалом, поєднання таких суперечливих елементів поведінки, як внутрішня конформність та нонконформність, може свідчити про надмірну емоційну включеність у процеси обговорення (що трапляється при обговоренні важливих для людини проблем), деяку ажитованість, емоційну розбалансованість поведінки. Тому названий профіль конформної поведінки виглядає емоційно перевантаженим, з елементами деструктивності. Разом з тим слід зазначити, що показник зовнішньої конформності також є достатньо високим. Це означає, що учасник групового ухвалення рішень часто лише вдає згоду з позицією групової більшості, залишаючись при своїй думці. Така поведінка передбачає високий самоконтроль, контроль за своєю поведінкою і спричиняє певний рівень напруження, що також спонукає час від часу емоційно-деструктивні реакції.

Другий профіль (контрольна вибірка) характеризується загалом нижчим рівнем конформності у поведінці: усі різновиди конформної поведінки, в тому числі й нонконформної, є нижчими, ніж у першому профілі, натомість рівень неконформності є вищим. Це означає, що в ситуації ухвалення рішень неполітичного, суто управлінського характеру їх учасник більшою мірою може висловити свою справжню думку (вочевидь, внаслідок меншого групового тиску під час дискусії). Зовнішня і внутрішня конформність збалансовані між собою, що, в свою чергу, свідчить про баланс процесів самоконтролю (закритості) і запиту зовнішнього авторитетного впливу, готовності прийняти його.

Достовірність факту наявності відмінностей у структурі механізмів конформної поведінки експериментальної та контрольної вибірок підтвердило статистичне порівняння з використанням t-критерію Ст'юдента. За винятком показників нонконформності, усі показники конформної поведінки в контрольній та експериментальній вибірках мають статистично значущі відмінності (Табл. 6).

Отже, структура механізмів конформної поведінки є різною в експериментальній і контрольній вибірках.

Крім того, результати були оброблені методом факторного аналізу, котрий, як відомо, дає змогу визначити неявні зв'язки між елементами (у нашому випадку – елементами конформної поведінки), а також приховані сукупності цих елементів. Це дозволяє характеризувати психологічні механіз-

Табл. 6. Результати статистичного аналізу відмінностей елементів конформної поведінки в експериментальній і контрольній вибірках

Показники конформності	Зовнішня конформність	Внутрішня конформність	Нонконформність	Неконформність
t-критерій Ст'юдента	1,87	2,32	2,74	1,91
Рівень значимості	0,05	0,01	0,01	0,05

ми актуалізації та розгортання конформної поведінки.

Розглянемо спочатку результати факторного аналізу для експериментальної вибірки діагностованих (групи, що ухвалювали політичні рішення).

Перший фактор має факторне навантаження 4,023 і описує 22% дисперсії по вибірці. Він включав у себе такі змінні: внутрішня конформність (факторне навантаження – 0,87); пасивність (факторне навантаження – 0,76); особистісна конформність (факторне навантаження – 0,76); орієнтація на групу (факторне навантаження – 0,73); домінування (факторне навантаження – 0,71). Близька до цього фактора також змінна «поведінкова конформність (інтегральний показник конформної поведінки в ході дискусії та ухвалення рішення)» (факторне навантаження – 0,49).

Отже, переважна більшість шкал описує пасивно-конформну, орієнтовану на групу поведінку, при цьому найбільше факторне навантаження припадає на шкалу «Внутрішня конформність». Водночас цій картині дещо суперечить шкала «Домінування», яка також має значущий зв'язок зі шкалами вищеназваного фактора. Характерно, що всі ці шкали мають між собою не лише значущий, а й прямий зв'язок. Його наявність і групування таких шкал можна інтерпретувати як певну суперечливість конформної поведінки. Вона стосується передусім дихотомії «домінування – пасивність» (суперечливі риси, що згрупувалися в один фактор). Це можна зрозуміти в такий спосіб. Конформна поведінка передбачає пасивність; але ця пасивність має свою специфіку: вона є вторинною, похідною властивістю. Пасивність при конформній поведінці передбачає неготовність відстоювати власну позицію. Можна сказати, це є пасивність, породжена недовірою до себе: або до правильності своєї власної позиції, або до власної здатності відстояти її. Така пасивність ґрунтується не на млявості та байдужості, а радше на страху.

Важливо також, що до цього фактору увійшла шкала «Орієнтація на групу»; це свідчить про те, що різноманітні конформні вияви поведінки відбуваються з орієнтацією на групову більшість. Отже, безпосередня інтерактивна група виступає для діагностованих основним орієнтиром нормативності і конвенційності. Цей фактор було названо «групо-орієнтована конформність».

Другий фактор має факторне навантаження 2,627 і описує 36% групової дисперсії. До цього фактору увійшла лише одна шкала – «Активність» (факторне навантаження – 0,826). Це свідчить про те, що активність є важливою характеристикою поведінки діагностованих, яка істотно впливає на процес групового ухвалення політичного рішення.

До третього фактору увійшло дві змінні: «Адаптивність» (факторне навантаження – 0,811) і «Орієнтація на окремого члена групи» (факторне навантаження – 0,733). Сам цей фактор має факторне навантаження 2,189 і описує 49% дисперсії. Відмінними рисами цього фактору є те, що він, по-перше, є досить сильно дистанційованим від усіх інших шкал (не має з ними зв'язків); а по-друге, є дещо «розмитим» в силу надто великої дисперсії, яку він описує (майже 50%). На нашу думку, цей фактор демонструє, що орієнтація на окремого члена групи при ухваленні політичних рішень є також важливою складовою механізму конформної поведінки; водночас він більшою мірою пов'язаний з адаптаційними процесами, ніж групо-орієнтована конформність. Цей фактор був названий «Адаптація з орієнтацією на лідера».

Орієнтуючися на ці результати, можна так характеризувати логіку розгортання конформної поведінки. Передумовою виникнення конформної

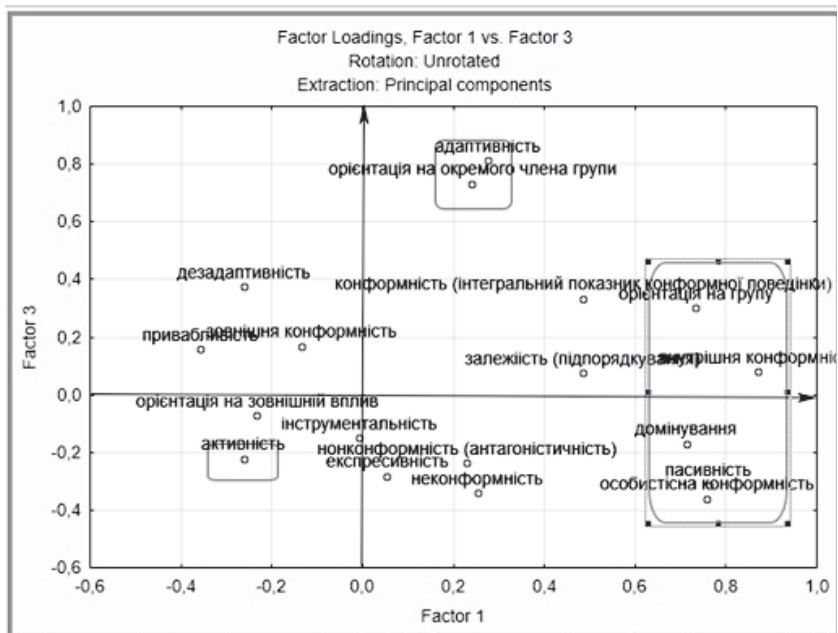


Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

поведінки є внутрішня пасивність, що має вторинну, похідну природу (ймовірно, ґрунтується на страхові). Це психологічне утворення зумовлює підвищену орієнтацію не на свою власну, а на чужу думку як априорі більш виграшну. Частіше за все, виникає орієнтація на групову більшість, яка в ході дискусії здійснює тиск на окремих членів групи. Цей тиск спричиняє реакцію внутрішньої конформності, яка характеризується справжньою (не позірною, не удаваною) некритичною заміною власної думки на чужу позицію. Завдяки їй відбувається символічне єднання окремого учасника дискусії з груповою більшістю і зняття його тривоги. Далі відбувається компенсаторна поведінка, що виражається у прагненні реалізувати своє домінування в групі.

Ці три фактори утворюють психосемантичне поле (рис. 1).

Факторний аналіз даних по контрольній вибірці дав змогу виявити також три фактори.

Перший фактор має факторне навантаження 4,51 і описує 24% дисперсії. До нього увійшли такі змінні: «Нонконформність (антагоністичність)» (факторне навантаження – 0,76); «Експресивність» (факторне навантаження – 0,74); «Деадаптивність» (факторне навантаження – 0,79). Як бачимо, шкали фактору описують в основному неадаптивну поведінку. Другий фактор має факторне навантаження 2,99 і описує 41% усієї дисперсії. До нього увійшла тільки одна шкала – «Орієнтація на окремого члена групи» (факторне навантаження – 0,72). Третій фактор має факторне навантаження 2,52 і описує 55% дисперсії. До цього фактора увійшли шкали «Привабливість» (факторне навантаження – 0,77); «Інструментальність» (факторне навантаження – 0,71); обидві з від'ємним знаком. Ми назвали цей фактор «Атрактивна інструментальність». Як бачимо, орієнтація на задачу (інструментальність) не конкурує з груповими стосунками, не виступає загрозливою для групи у випадку ухвалення групових управлінських рішень.

Отже, механізми конформної поведінки учасників ухвалення групових управлінських рішень включають в себе інструментальність як зосередженість на задачі, орієнтацію на лідера групи, а також деадаптивні механізми (експресивність та антагоністичність).

Узагальнюючи отримані результати, слід сказати, що виявилися значні відмінності у конформній поведінці та її вираженості у ситуації ухвалення групових політичних рішень порівняно з рішеннями управлінськими:

По-перше, вираженість конформної поведінки є вищою в ситуації групових політичних рішень. По-друге, розрізняються профілі механізмів конформної поведінки («суперечливий», з переважанням внутрішньої конформності і елементів компенсаторної поведінки) і «збалансований», що передбачає врівноваженість складових -- при ухваленні рішень управлінського характеру).

По-третє, існують відмінності у механізмах конформної поведінки учасників ухвалення групових політичних і управлінських рішень. Відмінності між психологічними механізмами конформної поведінки в ситуаціях ухвалення управлінських і політичних рішень стосуються передусім рівня їх емоційної суперечливості та інструментальності, а також спрямованості конформної орієнтації: на групову більшість і частково на лідера (в ситуації ухвалення політичних рішень); на лідера в ситуації ухвалення управлінських рішень.

Список використаних джерел:

1. Абизов В.Є., Кремень В.Г. Політичне рішення: механізм прийняття / Вадим Євгенович Абизов, Василь Григорович Кремень. – К., 1995.
2. Григорьев А.А. Механизмы принятия решений в современной политике: структурный анализ и информационное обеспечение: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. полит. наук / Алексей Андреевич Григорьев. – Москва, 2002. – 63 с.
3. Карпов А. В. Процессы принятия решения в структуре управленческой деятельности / А.В. Карпов // Психологический журнал, 2000. – Т. 1. – № 1. – С. 48- 57.
4. Мірошніченко Ю.Р. Демократичні механізми підготовки і прийняття державно-політичних рішень: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. політ. наук / Юрій Романович Мірошніченко. – К., 2006. – 26 с.
5. Перспективы социальной психологии. Второе международное издание / Под ред. Хьюстона М., Штребе В., Стефенсона М. – М.: ЭКСМО, 2001. – 688 с.
6. Stanley Feldman Enforcing Social Conformity: A Theory of Authoritarianism Political Psychology / Stanley Feldman. – Vol. 24. – No. 1 (Mar., 2003). – pp. 41-74.
7. www.edc.tversu.ru/f/pf/spec/030302/opdf03.pdf.

СИЧ Т.В.,

старший викладач, кафедра
державної служби, адміністрування
та управління, Інститут
післядипломної освіти
й дистанційного навчання,
ДВНЗ „Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”,
м. Луганськ

РОЗВИТОК МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАНЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті на основі аналізу становлення теорії управління освітою у вітчизняній педагогічній науці, розгляду різних поглядів науковців щодо розуміння та вивчення об'єктів та явищ дійсності, розкрито сутність наукової проблеми щодо розвитку методологічних засад дослідження проблем управління освітою. Автором уточнено поняття „методологія”, розкрито його теоретичне та практичне значення, розглянуто основні чинники, що впливали на розвиток методологічних знань у вітчизняній педагогічній науці у другій половині XX століття – початку XXI століття.

Ключові слова: управління освітою, методологія, розвиток методологічних засад, наукове дослідження.

В статье на основе анализа становления теории управления образованием в отечественной педагогической науке, разных взглядов ученых относительно понимания и изучения объектов и явлений действительности, раскрыта сущность научной проблемы развития методологических основ исследования проблем управления образованием. Автором уточнено понятие „методология”, раскрыто его теоретическое и практическое значение, рассмотрены основные факторы, влияющие на развитие методологических знаний в отечественной педагогической науке второй половины XX столетия – начала XXI столетия.

Ключевые слова: управление образованием, методология, развитие методологических основ, научное исследование.

On the basis of analysis of the formation of the theory of management education in the teaching of science, consider the views of scientists in understanding and study of objects and phenomena, the essence of scientific problems concerning the development of methodological principles study of the problems of the education department. The author specifies the term "methodology", opened its theoretical and practical significance, are considered the main factors affecting the development of methodological knowledge in domestic science teaching the second half of the XX century - beginning of the XXI century. Viznachenno superechnosti mizh: usvidomlenniyam naukovttsyami peretvoryuyuchoi roli metodologichnogo knowledge in Suchasni osvitnomu prostori, Yogo great theoreticity i practicality znachuschistyu for rozvitku naukovyi teorii, th vidsutnistyu tsilisnih doslidzhen rozvitku metodologichnih ambushes doslidzhennya problems upravlinnya osvityou

Key words: education management, methodology, development of methodological principles, research.

Наука є культурною домінантою нашого часу, яка має потужний потенціал для якісного перетворення людини та світу. Від рівня розвитку науки у державі залежить подальший розвиток суспільства, якість життя, конкурентосдатність країни (О. Адаменко, В. Кізіма, В. Онопрієнко, Н. Теппер, Л. Шеєнко та ін.). Важко переоцінити її вплив на суспільство, навколишній світ, сучасну людину тощо.

Розвиток сучасної науки характеризується надзвичайно швидким накопиченням нових знань, появою нових галузей науки, а також пошуком нових підходів, принципів, методів науково-дослідної роботи. Значення методології у визначенні перспектив розвитку науки значно підвищується, у кожному кандидатському, докторському дослідженні розкривається його методологічні засади. Постає питання, наскільки універсальні методологічні знання щодо різних галузей науки, чи можуть змінюватися методологічні засади у процесі розвитку науки, на яких методологічних засадах необхідно будувати дослідження проблем управління освітою тощо?

Управління як теорія зародилося на початку ХХ століття, проте теорія управління освітніми системами як галузь науки сформувалася значно пізніше. У вітчизняній науці дослідження проблем управління освітою здійснювалися на засадах методології науково-педагогічних досліджень. Але проблематика цих досліджень досить часто виходить за межі педагогіки й потребує пошуку нових засобів та методів вирішення задач досліджень.

Положення наукознавства й методології науково-педагогічних досліджень ґрунтовно розглянуто в працях українських та російських вчених (О. Адаменко, Ю. Бабанського, Л. Ваховського, Б. Гершунського, В. Загвязинського, Я.

Зеленевського, В. Краєвського, Н. Кузьміної, В. Курила, О. Новикова, П. Образцова, С. Савченка, В. Садовського, М. Скаткина, В. Сластьоніна, Ю. Сурміна, В. Полонського, П. Файербенда, Є. Хрикова, В. Шубінського, Г. Щедровицького, Г. Цехмістрової, Е. Юдіна, та ін.), окремі аспекти методології дослідження систем управління розглянуто в працях російських вчених (Б. Ломоносова, З. Макашевої, В. Мішина, В. Мухіна, В. Мильника, Б. Тіторенко та ін.). Незважаючи на наявність фундаментальних праць з методології наукових досліджень, розуміння науковцями сутності поняття „методологія”, її структури, змісту далеко не однозначне.

Мета статті: розкрити сутність наукової проблеми щодо розвитку методологічних засад дослідження питань управління освітою у вітчизняній педагогічній науці.

Як відзначає Новіков О.М., недостатній інтерес дослідників до питань методології можливо пояснити тією обставиною, що в самій методології залишається багато неясного в її сутності, в питаннях співвідношення методологічних і теоретичних проблем науки, співвідношення методології та філософії [3].

Довгий час методологія розглядалася лише як вчення о методах пізнання. Сама таке трактування виходить із розгляду етимологія слова „методологія” (від грец. *methodos* – шлях дослідження, спосіб пізнання і *logos* – слово, поняття, вчення) [2]. Подібне розуміння методології обмежувало її предмет аналізом методів (починаючи з Р. Декарта). Вузьке розуміння методології мало й свої історичні підстави: в умовах класового суспільства, поділу праці на працю розумову і фізичну (за К. Марксом), коли відносно невелика група людей „розумової праці” задавала цілі діяльності, а решта трудящих „фізичної праці” повинні були ці мети виконувати, реалізовувати. Так склалася класична для того часу психологічна схема діяльності: мета – мотив – спосіб – результат. Мета задавалася людині як би „ззовні” – учневі в школі вчителем, робітникові на заводі начальником і т. д.; мотив або „нав’язувався” людині також ззовні, або він його повинен був сам собі сформувати (наприклад, мотив – заробити гроші, щоб прогодувати себе і свою сім’ю). І, таким чином, для більшої частини людей для вільного прояву своїх сил, для творчості залишався тільки один спосіб: синонім – метод [3].

В радянські часи методологія науки стала оформлятися лише в 60-е – 70-е роки минулого століття. До цього, та й у ті часи, партійними органами вважалося, що вся методологія укладена в марксистсько-ленінському вченні, і всякі розмови про який-небудь ще „методології” шкідливі та небезпечні. Незважаючи на це, методологія науки, завдяки працям П.В. Копніна, В.А. Лекторського, В.І. Садовського, В.С. Швирьова, Г.П. Щедровицького, Е.Г. Юдіна та інших авторів, набула розвитку.

У другій чверті ХХ століття відбувся дійсний переворот у поглядах науковців щодо розуміння та вивчення об’єктів та явищ дійсності як структур та систем.

Аналіз методологічних засад набуває першочергового значення у зв'язку із тим, що дослідники мають справу виключно зі складними пізнавальними конструкціями, науковими проблемами, які виходять за межі конкретних досліджень. Це найшло прояв у тенденціях сучасної науки щодо інтеграції знань, комплексному аналізу явищ об'єктивної реальності, посиленні зв'язків між різними науковими галузями. Так у суспільних науках, наприклад, у педагогіці, менеджменті широко застосовуються данні кібернетики, математики, теорії ймовірності та інших наук, які раніше не виконували методологічних функцій у соціальних дослідженнях. Г. Щедровицький зазначає, що цей процес вимагає пошуку спільних прийомів, засобів, методів системного дослідження, методологічного обґрунтування кількісних та якісних методів аналізу, формулювання загальних принципів, правил, що надасть можливість побудувати системне дослідження [4].

Методологія у науковій літературі розглядається у двох зрізах: як теоретична, яка формується розділом філософського знання гносеології, так і практична, орієнтована на вирішення практичних проблем і цілеспрямоване перетворення світу.

Теоретична прагне до моделі ідеального знання, практична ж – це програма (алгоритм), набір прийомів і способів того, як досягти бажаної практичної мети і не погіршити проти істини, або того, що ми вважаємо істинним знанням. Якість (успішність, ефективність) методу перевіряється практикою, рішенням науково-практичних завдань – тобто пошуком принципів досягнення мети, що реалізуються в комплексі реальних справ і обставин.

Теорія управління освітою розроблялася ученими різних країн. У зарубіжних країнах ця галузь науки розвивалася орієнтовно на різні соціальні, педагогічні, психологічні теорії.

До освітнянської галузі вітчизняної науки термін „управління” увійшов до вживання у другій половині 70-х років, замінивши термін „керівництво”. У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (праці В. Г. Афанасьєва, Д. М. Гвішіані та інших) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішкільного управління.

Орієнтація вітчизняних вчених на положення загальної теорії управління та теорії соціального управління призвело до того, що у більшості вітчизняних школознавчих роботах фактично здійснено перенесення загальних положень теорії управління на освітнє підґрунтя. До 1991 року існуючий науковий простір був науковим простором СРСР, наука України була лише його частиною, як вже відзначалося, на методологію досліджень впливала партійна ідеологія радянського часу.

У період 50-80 років XX століття в УРСР захищено понад 40 дисертацій українських авторів, присвячених різним питанням управління тільки загально-освітньою школою. Крім цього у наукових дослідженнях підіймалися й інші

питання управління освітою.

Після розпаду СРСР Україна вступила в стадію створення власного наукового простору. Цей процес торкнувся й української педагогічної науки. У роки незалежності в Україні відмічається зростання уваги науковців до проблем управління освітою. Економічні реформи, модернізація системи освіти, політичні, суспільні зміни сприяють розширенню кола наукових проблем, виникненню низки складних проблем науково-педагогічного, управлінського характеру, що знайшло відображення у наукових працях вітчизняних вчених.

Кількість робіт захищених у цей період стрімко зростає, так дослідженню проблем управління загальноосвітньою школою у цей період присвячено 8 докторських дисертацій та 72 кандидатських дисертації [1].

Різні питання освітнього менеджменту висвітлено в дисертаційних роботах В. Алфімова, В. Бегея, Г. Дмитренко, О. Ельбрехта, Н. Жигицької, Л. Забродської, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, В. Коваля, В. Крижка, В. Луначека, В. Маслова, О. Мармази, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова, В. Шаркунової, Т. Шамової та ін.; проблемам модернізації освіти, оновлення технологій навчання й виховання присвячено роботи А. Глузмана, Д. Дзвінчука, А. Єрмоли, О. Зайченко, В. Кременя, Т. Лукіної, С. Ніколаєнка, О. Пометун, Д. Рупняка, Г. Філіпчука та ін.; управління розвитком навчального закладу розглянуто в наукових працях Б. Андрієвського, Н. Грищенко, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, Н. Коломінського, С. Пехаревої, П. Шемета та ін.; історію розвитку освіти та педагогічної науки досліджували О. Адаменко, Л. Ваховський, М. Євтух, Т. Кочубей, В. Курило, Б. Мітюров, О. Сухомлинська та ін. Це далеко не вичерпаний перелік наукових проблем управління в системі освіти, розглянутих у дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців.

Новий період розвитку досліджень проблем управління освітою почався із відокремленням окремої спеціальності, присвяченої дослідженням методологічного, теоретичного та прикладного забезпечення функціонування і розвитку всіх рівнів управління освітньою галуззю. Наказом ВАК України від 23 червня 2005 року N 377 було виокремлено у Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань спеціальність 13.00.06 – „Теорія і методика управління освітою”. Вже за шифром цієї спеціальності на сьогоднішній час захищена значна кількість дисертаційних досліджень. Але постає питання, чим розвиток теорії управління освітою у вітчизняній науці відрізняється від світових тенденцій? Наскільки ці роботи дійсно сприяють ефективності управління освітніми закладами?

Дослідження проблем управління освітою в Україні здійснювалися й продовжують здійснюватися на засадах методології науково-педагогічних досліджень. Але досі залишається невирішеним питання, чи припустимі до застосу-

вання у дослідженнях проблем управління освітою методи психолого-педагогічних досліджень, наскільки незмінними мають залишатися вимоги до їхнього застосування? Особливо гостро постає питання щодо проведення експерименту, а саме: як забезпечити репрезентативність вибірки експериментальних об'єктів, та який повинен бути термін проведення експерименту за для забезпечення достовірності результатів дослідження.

Висновок. Поява складних об'єктів дослідження, особливо при формуванні нової наукової галузі, призведе до виникнення таких задач дослідження, які вже не можливо вирішити старими методами. Саме методологічні знання дослідника можуть служити керівництвом у виборі серед вже відомих засобів та методів, напрацьованих у відповідній науковій галузі, чи у здійсненні пошуку та запозиченні методів з інших наук, чи виробленні нових засобів наукового дослідження.

Отже, на теперішній час залишаються суперечності між: усвідомленням науковцями перетворюючої ролі методологічного знання в сучасному освітньому просторі, його великою теоретичною і практичною значущістю для розвитку наукових теорій, зокрема теорії управління освітою й відсутністю цілісних досліджень розвитку методологічних засад дослідження проблем управління освітою; підвищенням кількості вітчизняних наукових досліджень з проблем управління освітою й недостатнім визначення їхнього внеску у розвиток освітнього менеджменту та впливу на ефективність практики управління освітою; об'єктивною потребою щодо систематизації, аналізі сутності та виявленні особливостей здійснення досліджень проблем управління вітчизняною освітою на методологічному рівні й недостатньою концептуальною розробленістю цієї проблеми на рівні спеціальних наукових досліджень (монографій, кандидатських і докторських дисертацій).

Таким чином, зазначені протиріччя зумовлюють необхідність проведення системного дослідження процесу становлення та розвитку методологічних засад дослідження проблем управління освітою у вітчизняній науці.

Список використаних джерел:

1. Адаменко О.В. Публікації й дисертації українських авторів з питань управління загальноосвітньою школою : Бібліографічний покажчик / О.В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 72 с.
2. Большая Советская Энциклопедия. 3-е издание. – М.: Советская Энциклопедия, 1968-1979.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 663 с.
4. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования / Г.П. Щедровицкий. – М.: Знание, 1964. – 48 с.

ТЕГЛІВЕЦЬ Л.В.,

викладач, кафедра теоретичної і
прикладної психології,
Миколаївський національний
університет імені В.О.Сухомлинського,
м. Миколаїв,
аспірант, Інститут психології
імені Г.С.Костюка, м. Київ

ДІЛОВІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ МІЖ ПРАКТИЧНИМ ПСИХОЛОГОМ І КЕРІВНИКОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх психологів до ефективної взаємодії з керівниками освітніх установ, висвітленню відповідних понять, навичок для побудови ефективних ділових відносин. Стаття розкриває концептуальну модель ділових відносин практичного психолога з керівником освітньої установи у форматі суб'єкт-суб'єкт, яка формується за принципом єдності функціональних аспектів професійної та особистісної взаємодії і включає у себе наступні елементи: мотиваційний, стильові, індивідуальні, особистісні, рольові, організаційні.

Ключові слова: ділові взаємовідносини, професійні якості, професійна взаємодія, професійна компетентність, стиль ділової взаємодії.

Статья посвящена проблеме подготовке будущих психологов к эффективному взаимодействию с руководителями образовательных организаций, раскрытию соответствующих понятий и навыков для построения эффективных деловых отношений. Статья раскрывает концептуальную модель деловых отношений практического психолога и руководителя учебного заведения в формате субъект – субъект, которая формируется по принципу единства функциональных аспектов профессионального и личностного взаимодействия и включает в себя следующие элементы: мотивационные, стилевые, индивидуальные, личностные, ролевые, организационные.

Ключевые слова: деловые взаимоотношения, профессиональные качества, профессиональное взаимодействие, профессиональная компетентность, стиль делового взаимодействия.

This article is dedicated to training future psychologists to effective interaction with heads of educational institutions, and creating appropriate concepts, skills building effective business relationships. These skills and abilities are part of the complex Expertise practical psychologist. The article presents a conceptual model of business relationships practical psychologist with the head of an educational institution in the subject-centered format. This pattern is formed on the principle of unity of the functional aspects of professional and personal interaction and includes the following elements: motivational, stylistic, individual personality, role, organization.

Key words: *business relationships, professional quality, professional interaction, professional competence, style of business interaction.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з практичними задачами сучасної освіти. У здійсненні невідкладних задач, які стоять перед сучасною школою, особливого значення набувають функції психолога, який не просто супроводжує навчальний процес, а сприяє гармонізації навчання, виховання, міжособистісних і ділових взаємовідносин у навчальному закладі. Сучасна парадигма освіти зумовлює необхідність створення сприятливих умов для навчання, виховання, особистісного розвитку майбутніх поколінь у школі, комфортні для всіх суб'єктів освітнього процесу. Однією з перших умов для реалізації цих завдань є формування конструктивних плідних ділових взаємовідносин у закладах освіти. У цьому зв'язку ділові взаємовідносини між психологом і керівником навчального закладу надзвичайно важливі, оскільки вони задають вектор спрямування загального психологічного впливу в освітній організації, формують стратегії цього впливу, зумовлюють його форми, методи і тактичні прийоми. Багато досліджень з психології управління присвячені саме проблемі формування ефективних ділових взаємовідносин, але деякі її прикладні аспекти залишаються у колі невизначених, тому ця проблема залишається актуальною вже доволі тривалий час. Наукові розробки, які стали дотичними до цієї проблеми і певною мірою склали основу для її вирішення належать багатьом вітчизняним та іноземним ученим. До них можна віднести роботи, присвячені особливостям управлінської діяльності і ділової взаємодії, В.С. Агеєва [1], Ф. А. Кузіна [6], Л. Е. Орбан-Лембрик [10], Дж. Тернера [16], С. Уайта [17] та ін., роботи П. Мучінські [9], В. М. Танаєва і І. І. Карнауха [11], Г.В. Щокіна [15] та ін. присвячені практичним аспектам побудови ефективної керівної політики в організаціях; упровадження активних технологій підготовки, що висвітлюють праці О.І. Бондарчук [2], Т.М. Дзюби [3], Л.М. Карамушки [4-5] та ін.

Виділення невідійшовшої частини. Оскільки головною задачею практичної психології є гармонізація взаємовідносин у внутрішньому і зовнішньому

середовищі будь якої соціальної системи: сім'ї, колективу, організації, тощо, то формування ділових взаємовідносин практичного психолога з керівником навчального закладу виступає проєкцією цієї задачі на конкретну проблематику суб'єкт-суб'єктних відносин у системі закладів освіти. Психологічному забезпеченню особистісного і професійного розвитку управлінських кадрів у системі освіти присвячено багато наукових робіт, однак незважаючи на достатньо вагому теоретичну базу, проблема ефективних професійних взаємовідносин керівника і психолога у закладах освіти залишається на даний момент до кінця не вирішеною.

Метою статті виступає висвітлення теоретичних і практичних аспектів формування ділової взаємодії практичного психолога з керівником закладу освіти, розробка моделі ділової взаємодії між практичним психологом і керівником закладу освіти, побудованої на принципах єдності функціонально-діяльнісних та індивідуально-особистісних чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задача формування ефективних ділових взаємовідносин практичного психолога з керівником навчального закладу задає певні підходи до її вирішення. Вихідним моментом теоретичного дослідження проблеми побудови ефективних ділових взаємовідносин є визначення провідних понять цієї предметної галузі.

Взаємовідносини у загальному визначенні – це суб'єктивні зв'язки між людьми, що ґрунтуються на певних спонуканнях (інтерес, розуміння необхідності взаємодії, співпраці, спілкування тощо), вони включають у себе: поведінку, емоції, пізнання, волю. На взаємовідносини впливає ціла низка чинників, наприклад, спрямованість, характер, темперамент, освіта, вік, особистісні якості.

Ділові взаємовідносини виступають водночас і результатом ділової взаємодії, і процесом, у якому вона відбувається, а також у них відображуються індивідуально-особистісні якості у діловій активності. У групі, колективі взаємовідносини залежать від рівня організації спільної діяльності, особистого прикладу керівника, психологічної сумісності та психологічних особливостей суб'єктів взаємовідносин. У певному узагальненні можна розглядати ділові взаємовідносини як сферу перетину ділової комунікації, професійної взаємодії, взаємовпливу суб'єктів взаємодії і процесів прийняття рішень в організації.

Взаємовідносини відображуються у процесі встановлення зв'язків, у системі управління конфліктами, у процесі надання підтримки у групі. Ділові взаємовідносини формуються у процесі ділової взаємодії, де реалізуються ділові обов'язки, повноваження, здійснюється спільна діяльність. В цьому процесі ділової взаємодії протікає процес взаємовпливу партнерів, де відображуються їх мотиви, формується взаємне ставлення і визнання, відбува-

ється взаємне підкріплення і стимуляція. Водночас з цим, ділові взаємовідносини протікають у процесі ділової комунікації, де відбувається інформаційний обмін між партнерами, роз'яснення і моніторинг ділових ситуацій, і водночас з цим, ділові взаємовідносини відображаються у процесі прийняття рішень, спрямованих на планування та організацію, вирішення проблем у групі, ділове консультування і делегування повноважень в середині групи.

Багато дослідників наголошують, що у системі ділової взаємодії провідне значення мають саме взаємовідносини, якщо взаємодія відбувається у форматі партнерства, а партнерство, у свою чергу, виступає провідною ідеєю у взаємодії керівника і психолога. Наприклад, функція керівника «Складання графіку виконання робіт» виконується у режимі обговорення, де керівник повинен бути дружелюбним, доступним для членів команди. Підкреслюючи важливість виконання роботи у певний термін, він робить це так, щоб члени команди не відчували напруження, обговорюючи це питання. Якщо керівник інформує про перспективи організації, він використовує елементи заохочення, щоб члени команди відчували себе приємно і т.д. [17].

Ділова взаємодія між керівником організації і підлеглим може розглядатися у вигляді психологічного контракту. Цей підхід запропонований сучасними американськими психологами Д. Руссо і Дж. Парксом. Психологічний контракт представляє собою не офіційну угоду між двома суб'єктами, а відносини, які уявляються і розуміються на взаємних внесках у спільну справу. Психологічний контракт – це розуміння суб'єктами взаємних зобов'язань, які існують в організації. Психологічний контракт спрямований на майбутнє організації, оскільки без уявлення перспективи у суб'єктів не буде стимулів для взаємної лояльності. Розрізняють транзакційні та реляційні психологічні контракти, які знаходяться у континуумі. Транзакційним контрактам властиві зафіксовані терміни взаємодії, конкретні обов'язки, визначені ресурси, фактори компенсації зусиль. Для реляційних контрактів характерними є дифузні обов'язки, які постійно змінюються і розвиваються, цінність відносин, яка виступає важелем дії психологічного контракту [9].

У багатьох наукових дослідженнях зафіксовано певні зв'язки між типом керівника, його стилем діяльності і керівництва та ефективністю діяльності організації, її культурою управління, невід'ємним компонентом якої є ділові взаємовідносини. Стиль відображає усталені способи діяльності певного типу керівника, він тісно пов'язаний з психологічними особливостями його мислення, способами прийняття рішень, манерою і стилем спілкування тощо. Стиль не є вродженою якістю особистості, він формується у процесі діяльності, поступово змінюється і поступово оформлюється, його можна коригувати і розвивати. Стилю керівництва можна також навчати. Опис та класифікація стилів певною мірою відтворюють параметри (змістовні характеристики)

управлінської діяльності, такі як: специфіка поставлених завдань, взаємини з підлеглими тощо. Стиль керівництва завжди зумовлений культурними цінностями і традиціями організації, а також чинниками зовнішнього середовища (соціально-економічними, політичними, соціально-психологічними тощо). У процесі ділових взаємовідносин використовуються різні способи спілкування, які виконують роль не тільки комунікації між партнерами, а й виступають вагомими чинниками впливу партнерів один на одного [1; 6; 13].

Способи впливу на людину у процесі ділових взаємовідносин можуть різнитися також своєю етично-мотиваційною визначеністю способів і мети спілкування, розрізняють спосіб маніпуляції та актуалізації. Актуалізація – спосіб (система способів), в основі якого – співробітництво, повага до себе та до інших, намагання вирішити проблему на основі об'єктивності та взаємної вигоди сторін [14].

Однією з важливих якостей у діловому спілкуванні є вміння обходити бар'єри, вміння вносити корективи у подальше спілкування, вміння прогнозувати, передбачати виникнення можливих бар'єрів, будувати тактику їх попередження. Серед механізмів взаєморозуміння виокремлюють такі: 1) рефлексія – у соціальній психології це механізм усвідомлення індивідом чи групою того, як їх насправді сприймають й оцінюють інші індивіди чи групи; 2) ідентифікація – уподібнення себе іншому; 3) емпатія – вміння проникнути у переживання іншої людини, вміння співпереживати, співчувати.

У процесі ділових взаємовідносин відбувається передавання певної інформації від однієї людини до іншої, використовується такий спосіб спілкування як повідомлення. Це відбувається під час безпосереднього спілкування (мова, жести, міміка) або через засоби масової комунікації. До групи психологічних способів впливу одного суб'єкта на інший відносяться: переконання, навіювання (самонавіювання), психічне зараження, наслідування [6].

У сучасній практиці управління виокремлено десять несприятливих факторів, що є перешкодою до формування ефективних ділових взаємовідносин в організації: 1) несумісність з посадою керівника (у посадовій особі відсутні управлінські здібності, вміння консолідувати співробітників, надихати їх на ефективне виконання своїх обов'язків; 2) некваліфіковані співробітники (незбалансовані функції, невідповідність між професійними та людськими якостями); 3) неконструктивний клімат (відсутність бажання поступитися своїми особистими інтересами заради виконання завдань команди, взаємної підтримки, турботи щодо добробуту кожного); 4) нечіткість мети (недостатня злагожденість особистої та колективної мети, нездатність керівництва та членів колективу до компромісу); 5) низькі результати роботи (необхідність у наполегливості колективу в досягненні мети, зростанні особистого професіоналізму, підвищенні самоцінності кожного члена колективу); 6) неефектив-

ність засобів роботи (помилки у збиранні та наданні інформації, несвоєчасне прийняття рішень); 7) недостатня відкритість та наявність конфронтації (необхідність вільної критики, обговорення слабких місць виконаної роботи, незгоди з керівництвом, позитивного суперництва); 8) недостатній професіоналізм та культура співробітників (обов'язкова відкритість у поданні своєї думки, можливість змінювати свою думку під дією аргументів, вміння керувати своїми емоціями, бажання до співробітництва, почуття відповідальності, бажання працювати, комунікабельність); 9) низькі творчі можливості [9]. Аналізуючи вищезгадані несприятливі фактори, необхідно зазначити, що у процесі формування ділових взаємовідносин слід уважно вивчати всі фактори, що ведуть до розладу діяльності, щоб мати змогу їх уникати. Враховуючі всі чинники впливу на ділові взаємовідносини, можна об'єднати їх у концептуальну модель, що охоплює як зовнішні аспекти діяльності, так і внутрішні аспекти особистості суб'єктів взаємовідносин.

Ділові взаємовідносини між суб'єктами реалізуються у певному стилі і формах. Вони здійснюються у спільній діяльності і міжособистісних стосунках, на них певною мірою впливають посадові обов'язки і повноваження суб'єктів, формальні ролі, професійні функції і статус. Також ділові взаємовідносини завжди є продуктом певної організаційної культури, психологічного клімату і ділового етикету, який існує в організації. Кожний суб'єкт привносить у свої ділові взаємовідносини цілий комплекс складових, таких як: стиль спілкування, стиль професійної діяльності і стиль керівництва, стратегія і тактика прийняття професійних рішень, неформальна роль у колективі, професійні якості, професійна компетентність. Також у площині ділових взаємовідносин завжди проєцируються індивідуально-психологічні складові суб'єктів, такі як: вік, стать, темперамент, характер, мотивація, спрямованість, Я-концепція, досвід, цінності, світогляд, актуалізація, ідентифікація, а також особисті якості, особливо такі як: повага, рефлексія, прагнення до співпраці, емпатія.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що формування ефективних ділових взаємовідносин між практичним психологом і керівником у системі закладу освіти представляє собою суб'єкт-суб'єктну модель, яка складається з цілого комплексу чинників. Цей комплекс включає у себе зовнішні чинники професійної позиції кожного суб'єкта взаємовідносин такі як статус, професійні функції, повноваження, правила ділової етики, організаційна культура тощо, а також внутрішні чинники суб'єктів – їх індивідуальні та особистісні особливості, ціннісні та світоглядні орієнтації тощо. Усі ці чинники виступають у процесі формування ділових взаємовідносин у єдності і нерозривності.

Список використаних джерел:

1. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев // Вопросы психологии – 1985 - №3. С. 135 – 140.
2. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів у системі післядипломної освіти до управління конфліктом в освітніх організаціях / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. Наук. Праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2003. – Т.1, Ч. 10. – С. 8 – 11.
3. Дзюба Т.М. Технологія формування психологічної готовності заступників директорів шкіл до взаємодії в умовах конфлікту / Т.М. Дзюба // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна [Серія «Психологія»]. – Харків. – 2006. – № 740. – Вип. 36. – С. 46 – 52.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Л. М. Карамушка – К.: Ніка центр, 2000. – 332 с.
5. Карамушка Л.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : [монографія] / Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба. – К. : Наук. Світ, 2009. – 268 с.
6. Кузин Ф. А. Культура делового общения: Практическое пособие. – 6-е изд., перераб. и доп. / Ф. А. Кузин. – М.: Ось – 89, 2002. – 320 с.
7. Кузьмина Л. В. Уровни педагогических способностей и проблемы социальной перцепции / Л. В. Кузьмина // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар, КГУ, 1975. – С. 251 – 253.
8. Кукосян О. Г. Профессиональные особенности первого впечатления в межличностном познании / О. Г. Кукосян // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар, КГУ, 1975. С. 251 – 253.
9. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера / П. Мучински. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.
10. Орбан–Лембрик Л. Е. Психологія управління: Посібник / Л. Е. Орбан–Лембрик. – К.: Академ. видав, 2003. – 568 с.
11. Танаев В.М. Практическая психология управления / В.М. Танаев, И.И. Карнаух. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 304 с.
12. Фишер Д., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. / Д. Фишер, У. Юри. – М.: Наука, 1990. – 158 с.
13. Худякова В. Особливості прояву соціальної перцепції в діяльності керівника / В. Худякова // Соціальна психологія. - 2006. - № 2 (16). - С.113-127
14. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек манипулятор: Пер. с англ. / Э. Шостром. – Минск: ТПЦ “Полифакт”, 1992. – 128 с.
15. Щекин Г.В. Основы кадрового менеджмента: Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. / Г. В. Щекин. – К.: МАУП, 1999. – 288 с.
16. Turner J. C. Social categorization and the self concept: a social cognitiv theory of group behavior // E. J. Lawler advances in group process. Vol. 2. Connecticut, 1985.
17. White C. M. Cognitive complexity and cognition of social structure // Social behavior and personality. – 1977, vol. 5, P. 305 – 310.

ЧЕРНЕНКО О.В.,

аспірант, Кіровоградська льотна
академія Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МЕНЕДЖЕРІВ ТОРГОВИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті представлено результати контрольного педагогічного експерименту. Охарактеризована ефективність педагогічних умов та дидактичної моделі професійної адаптації. Проведено аналіз знань з професійно-орієнтованих дисциплін та аналіз рівнів сформованості адаптації у студентів-менеджерів до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна адаптація, менеджер торгової організації, рівні адаптації, педагогічні умови, дидактична модель професійної адаптації, експеримент.

В статье представлены результаты контрольного педагогического эксперимента. Охарактеризована эффективность педагогических условий и дидактической модели профессиональной адаптации. Проведен анализ знаний с профессионально-ориентированных дисциплин и анализ уровней формирования адаптации у студентов-менеджеров к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, менеджер торговой организации, уровни адаптации, педагогические условия, дидактическая модель профессиональной адаптации, эксперимент.

The article presents the results of the control pedagogical experiment. Effectiveness pedagogical conditions and the didactic model of professional adaptation were characterized. Analyzed of knowledge with professionally-oriented disciplines and analysis of levels formation of the students-managers' adaptation to professional activities.

Key words: professional adaptation, manager of the trade organization, the levels of adaptation, pedagogical conditions, the didactic model of professional adaptation, experiment.

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах інтеграції України до європейського економічного простору і стрімкого розвитку вітчизняного товарного ринку виникає потреба у підготовці нового покоління управлінських кадрів для торгової галузі. Нові підходи до управління торговими організаціями суттєво змінили професійні функції менеджерів, що вимагає від них швидкого включення в роботу, самостійності, компетентності, лідерських якостей. Такі зміни вплинули на специфіку підготовки менеджерів у ВНЗ, що вимагає удосконалення економічної освіти і формування адаптаційних якостей у випускників.

Поступаючи на роботу молодий менеджер перші місяці пристосовується до керівництва і нового колективу, до робочого місця і умов праці, а тому, знаходиться в постійному психоемоційному напруженні, відчуває стрес і психологічний дискомфорт, що знижує його працездатність. Складність у роботі молодого менеджера торгової організації пояснюється, перш за все, відсутністю професійних вмінь і управлінських навичок, здатності пристосовуватися до нових соціальних умов і ролей, не кажучи вже про відсутність управлінського досвіду і вміння організувати роботу торгового колективу.

Тому, головним завданням вузів, які готують менеджерів для торгової галузі є, з одного боку, якісна навчальна підготовка студентів (надання економічних знань, формування управлінських вмінь та навичок), а з іншого боку, створення та впровадження у навчальний процес педагогічних умов і дидактичної моделі, що сприятимуть адаптації молодих менеджерів до роботи в торгових організаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі.

Специфіку роботи менеджерів сфери торгівлі вивчали Г. Стюарт [9], Б. Трейсі [11], Р.А. Шнаппауф [13], та інші. Професійну адаптацію менеджерів досліджував Р.В. Кішиков [3]; адаптацію працівників торгівлі вивчали у своїх працях Д.І. Глік [2], Д. Джоббер [16], П. Жуковські [17].

Педагогічні умови професійного навчання менеджерів досліджували Л.Б. Служинська [8] і Г.А. Чередніченко [12].

Педагогічне моделювання вивчали Г.Х. Валєєв [1], В.А. Ясвін [15]. Моделювання підготовки фахівців економічних напрямків вивчали С.М. Тарасова [10], В.М. Нагаєв [4]; проблеми трудової адаптації студентів Л.Л. Петльована [6] та інші.

Однак, нами не виявлено робіт, присвячених педагогічним умовам та моделям, які сприяли б адаптації менеджерів до професійної діяльності.

Мета статті – перевірити ефективність впроваджених педагогічних умов і дидактичної моделі формування професійної адаптації у майбутніх менеджерів торгових організацій шляхом аналізу їхніх знань з фахових дисциплін та аналізу змін рівнів адаптації до трудової діяльності на початку та після формувального експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сьогодні багато українських вузів здійснює підготовку менеджерів різних напрямків та спеціалізацій. Однак, конкуренція на ринку праці потребує професійно мобільних фахівців, які здатні швидко пристосовуватися до умов трудової діяльності. Основна проблема в тому, що навчальний заклад дає лише теоретичні знання, а не практичні вміння і навички. За таких умов маємо банальну ситуацію: студенти які закінчили навчання у ВНЗ на «відмінно» і «добре» не можуть працювати за обраним фахом. Молоді менеджери не вміють застосовувати свої знання і нездатні пристосовуватися до умов професійної діяльності.

Полегшити процес професійної адаптації майбутніх менеджерів можна за допомогою спеціально створених педагогічних умов та нової моделі організації навчального процесу. Розглянемо педагогічні умови та дидактичну модель які сприятимуть адаптації студенті-менеджерів до умов роботи в торгових організаціях.

Педагогічні умови О.М. Пехота визначає як «категорію, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети».

В наукових колах існують певні суперечності щодо визначення суті педагогічних умов. Так, одна група вчених розуміє під терміном «педагогічні умови» певні обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування педагогічної системи, а друга група – вимоги і правила, яких мають дотримуватися учасники педагогічного процесу з метою забезпечення ефективності навчання.

В рамках педагогічного експерименту нами було введено в навчальний процес ВНЗ КІРОЛ «Україна» такі педагогічні умови адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій до професійної діяльності:

- розвиток мотивації до навчання і професійної діяльності;
- організацію особистісно-орієнтованого навчання;
- спрямування навчально-виховного процесу на інтеріоризацію норм, цінностей, зразків поведінки, набуття необхідних соціально-професійних якостей менеджерів торгових організацій шляхом включення спецкурсу «Практико-орієнтований менеджмент» до циклу професійно-орієнтованих дисциплін;
- організація навчання на основі інтерактивних методів;
- поєднання теорії з практикою організації торгівлі.

Педагогічні умови є структурною оболонкою певної педагогічної технології або моделі.

Моделювання в педагогіці академік В.В. Давидов розуміє як «логічне впо-

рядкування навчального матеріалу, подання його в наочній формі» [7, с. 1081].

В.М. Панфілова зазначає, що «педагогічна модель – це логічно послідовна система елементів, таких, як: мета освіти, її зміст, проектування педагогічної технології та технології управління освітнім процесом (підбір критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання та звітності), побудова навчальних планів і програм» [5, с. 32].

«Модель підготовки спеціаліста (за визначенням С.Я. Батишева) – це система, що відображає або відтворює існуючі або спроектовані структури, склад і зміст навчання фахівця та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію» [14, с. 788].

Дидактична модель організації навчального процесу, який сприятиме адаптації майбутніх менеджерів торгових організацій до професійної діяльності, містить такі компоненти:

Цільову складову (мета і завдання);

Теоретичну складову (загальнодидактичні та специфічні принципи навчання);

Дидактичну (операційну) складову (зміст, форми, методи і засоби навчання, педагогічні умови, практику, етапи і методи адаптації);

Контрольно-діагностичну складову (критерії, рівні, результат)

Нами було впроваджено педагогічні умови та дидактичну модель професійної адаптації в навчальний процес КІРоЛ «Україна».

Для проведення експериментального педагогічного дослідження протягом 2011 – 2013 рр. ми сформували зі студентів-менеджерів III курсу чотири підгрупи, об'єднані у дві групи:

експериментальна група (утворена зі студентів Кіровоградського інституту розвитку людини «Україна» у складі 38 чоловік);

контрольна група (утворена зі студентів Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Київ) у складі 40 чоловік).

Завдання контрольного педагогічного експерименту:

Проаналізувати зміни, що відбулися у рівнях адаптації студентів-менеджерів експериментальної та контрольної груп після введення педагогічних умов і дидактичної моделі професійної адаптації у навчальний процес ВНЗ КІРоЛ «Україна».

Провести оцінювання успішності у студентів-менеджерів експериментальної та контрольної груп за результатами практичних занять з предметів «Маркетинг», «Організація торгівлі», «Основи менеджменту».

Для реалізації формувального педагогічного експерименту для всіх учасників було створено однакові умови навчання.

Дослідження проводилося при вивченні студентами фахових дисциплін «Маркетинг», «Організація торгівлі», «Основи менеджменту».

Таблиця 1.

Аналіз рівнів сформованості адаптації у студентів-менеджерів до професійної діяльності (до та після формувального експерименту)

Рівні сформованості адаптації	Групи студентів-менеджерів											
	Експериментальна група (38 чоловік)						Контрольна група (40 чоловік)					
	До експерименту		Після експерименту		Приріст		До експерименту		Після експерименту		Приріст	
	Кільк.	%	Кільк.	%	Кіл.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кіл.	%
Деадаптація	2	5,3	0	0	-2	-5,3	3	7,5	3	7,5	0	0
Низький	21	55,3	14	36,8	-7	-18,4	24	60	25	62,5	+1	+2,5
Середній	10	26,3	16	42,1	+6	+15,8	9	22,5	10	25	+1	+2,5
Високий	5	13,1	8	21,1	+3	+7,9	4	10	2	5	-2	-5

Навчальний процес в експериментальній групі здійснювався за новою методикою і відрізнявся від звичайної методики, яку застосовували в контрольній групі. Нова педагогічна методика передбачала застосування інтерактивних методів навчання (ділові ігри, кейси, метод «мозкового штурму»). В експериментальній групі було створено педагогічні умови та введено дидактичну модель, які сприяли професійній адаптації.

В контрольній групі викладання фахових дисциплін проводилося за традиційною програмою і методикою. В контрольній групі не було введено педагогічні умови та дидактичну модель професійної адаптації.

Для розв'язання першого завдання контрольного експерименту – аналізу змін, що відбулися у рівнях адаптації до професійної діяльності в експериментальній та контрольній групах студентів до і після формувального експерименту, – ми провели анкетування студентів-менеджерів III курсів за методикою Р.Х. Ісмаїлова. Рівні адаптації у респондентів ми визначали за 40-бальною шкалою. Отримані результати, а також їх зміни, відображено в кількісних показниках та відсотках. Результати аналізу представлено в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці 1, показники (кількість респондентів та відсотки) в контрольній групі суттєво не змінилися після формувального експерименту. Відбувся незначний приріст показників по (+2,5%) в середньому і низькому рівнях.

З таблиці 1 ми бачимо, що після формувального експерименту в експериментальній групі студентів деадаптація зникла у 2 респондентів (-5,3%), низький рівень адаптації зник у 7 респондентів (-18,4%). Крім того, у 6 респондентів (+15,8%) відбулося покращення адаптації до середнього рівня, а у 3 респондентів (+7,9%) відбулося зростання адаптації до високого рівня.

Результати представлено на рисунках 1 і 2 у вигляді діаграм.

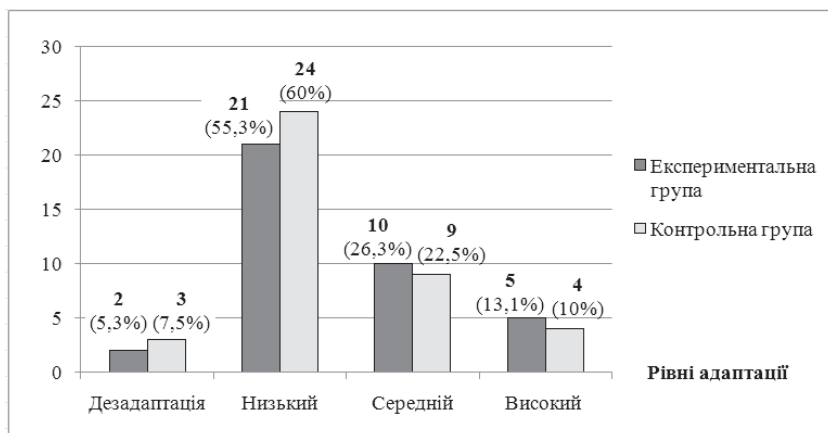


Рис. 1. Діаграма розподілу кількості студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями адаптації до професійної діяльності (до формувального експерименту).

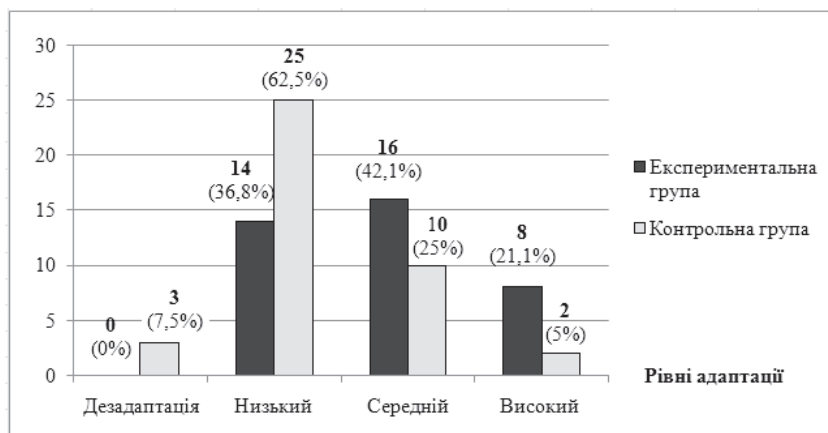


Рис. 2. Діаграма розподілу кількості студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями адаптації до професійної діяльності (після формувального експерименту).

З рисунку 1 бачимо, що у студентів експериментальної та контрольної груп до формувального експерименту були приблизно однакові рівні адаптації до професійної діяльності.

На рисунках 1 і 2 бачимо, що у студентів експериментальної групи зникла дезадаптація (з 5,3% до 0%) і знизився низький рівень адаптації (з 55,3% до

36,8%). Натомість зросли середній (з 26,3% до 42,1%) і високий рівні адаптації (з 13,1% до 21,1%).

На рисунках 1 і 2 бачимо, що у контрольній групі рівні адаптації майже не змінилися: дезадаптація не зникла (залишилася на рівні 7,5%), високий рівень адаптації знизився (з 10% до 5%). Дещо зросли низький (з 60% до 62,5%) і середній рівні адаптації (з 22,5% до 25%).

Отже, після експерименту у студентів контрольної групи рівні сформованості адаптації до професійної діяльності майже не змінилися.

Для розв'язання другого завдання контрольного експерименту – перевірити ефективність формування професійної адаптації у майбутніх менеджерів торгових організацій за допомогою інтерактивних методів навчання при викладанні фахових дисциплін, – ми провели оцінювання успішності за результатами практичних занять з предметів «Маркетинг», «Організація торгівлі», «Основи менеджменту» у студентів-менеджерів експериментальної та контрольної груп.

Традиційна методика навчання фаховим дисциплінам «Маркетинг», «Організація торгівлі» і «Основи менеджменту» порівнювалася з експериментальною, яка базувалась на використанні інтерактивних методів навчання цих дисциплін. В контрольній групі ми не застосовували інтерактивні методи навчання і спецкурс «Практико-орієнтований менеджмент» не викладався. Оцінювання успішності знань в обох групах студентів проводилося до та після застосування інтерактивних методів навчання (ділова гра, кейс, «мозковий штурм»). Ми порівнювали оцінку кожного студента на початку формувального експерименту, з оцінкою, отриманою кожним студентом після формувального експерименту.

В таблиці 2 відображено результати тестування студентів-менеджерів III курсу з контрольних модулів фахових дисциплін.

Таблиця 2.

Аналіз професійних знань у студентів за результатами тестування з дисциплін «Маркетинг», «Організація торгівлі», «Основи менеджменту» (після формувального експерименту)

Оцінки студентів		Кількість студентів-менеджерів			
		Експериментальна група		Контрольна група	
Національна шкала	Шкала ECTS	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
5	A	4	8	5	4
4	B; C	8	17	9	11
3	D; E	19	11	17	18
2	FX; F	7	2	9	7

З таблиці 2 видно, що після впровадження інтерактивних методів навчання оцінки у студентів експериментальної групи з фахових дисциплін «Маркетинг», «Організація торгівлі», «Основи менеджменту» покращились. В контрольній групі студентів оцінки майже не змінилися.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Провівши аналіз змін в розподілі рівнів сформованості адаптації до професійної діяльності у студентів-менеджерів III курсу експериментальної та контрольної груп визначено високу ефективність впроваджених педагогічних умов та дидактичної моделі формування професійної адаптації. Зокрема, в експериментальній групі студентів-менеджерів: дезадаптація зменшилася повністю зникла; низький рівень адаптації зменшився на 18,4%; середній рівень адаптації підвищився на 15,8%, а високий – підвищився на 7,9%. Зміни, що відбулися в контрольній групі студентів-менеджерів після експерименту були несуттєвими.

Перспективами подальших досліджень може бути розробка методичних рекомендацій по впровадженню педагогічних умов і дидактичної моделі професійної адаптації у навчальний процес вищих навчальних закладів, які готують менеджерів.

Список використаних джерел:

1. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов. / Г.Х. Валеев. – Стерлитамак. : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
2. Глик Д.И. Подбор торгового персонала [Текст] / Д.И. Глик – М. : Альфа-Пресс, 2007. – 216 с.
3. Кишиков Р.В. Адаптационные риски менеджеров [Текст] / Р.В. Кишиков // Актуальные проблемы современной науки. Москва : «Спутник-Плюс», 2013. – № 2. – С. 118-122.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі [Текст] : навч. посібник / В.М. Нагаєв – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Панфилова В.М. Педагогическое моделирование в учебном процессе вуза [Текст] / В.М. Панфилова, М.А. Панфилов // Интеграция образования. – 2004. – № 1. – С. 32-37.
6. Петльована Л.Л. Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій : автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Л. Петльована ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницьк, 2008. – 20 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия [В 2 т.] : / Под ред. академика В.В.Давыдова, Изд.: Большая Российская энциклопедия. 1999. – 1608 с.

8. Служинська Л.Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.Б. Служинська. – Хмельницький : Хмельницький нац. ун-т, 2012. – 20 с.
9. Стюарт Г. Успешный менеджмент торговли [Текст] / Грант Стюарт ; пер. Л.А. Мороз. – Минск : Амаффея, 1996. – 183 с.
10. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 / С.М. Тарасова; Кіров. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
11. Трейси Б. Полное руководство для менеджера по продажам [Текст] : руководство / Брайан Трейси; пер. Д.В. Серебряков. – Минск : Попурри, 2002. – 223 с.
12. Чередніченко Г.А. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки / Г.А. Чередніченко // Нова педагогічна думка. – Рівне: 2012. – № 1. С. 262-264.
13. Шнаппауф Р.А. Практика продаж [Текст] / Рудольф А. Шнаппауф; [Пер. с нем. Врублевская Н.А.] – Москва : Интерэксперт, 1998. – 351 с.
14. Энциклопедия профессионального образования [Текст] : [в 3 т.] / С. Я. Батышев [и др.]. – М. : Ассоциация «Профобразование», 1999. – 1080 с.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А.Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, «Новое образование». – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.
16. Jobber D. Sales Force Management / D. Jobber, G. Lancaster, B. Jamieson – Edinburgh : Edinburgh Business School – 2004. – 47 p.
17. Żukowski P. Wymiar profesjonalny i osobowościowy współczesnego menedżera / Paweł Żukowski National // Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników. – Nowym Sączu : Pietrulewicz (red.), UZ, Zielona Góra – 2005. – s. 99-116.

ЯНИШИН О.К.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра філології та перекладу,
ІФНТУНГ, м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕРЕКЛАДАЧА У СФЕРІ АВТОРСЬКОГО ПРАВА: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Сформульовано визначення перекладу з позицій авторського права. Розкрито зміст когнітивного компоненту правової культури майбутнього перекладача у сфері дотримання авторських прав. Виокремлено особливості застосування авторських прав у сфері перекладу.

Ключові слова: переклад, майбутній перекладач, правова культура, когнітивний компонент, авторське право.

Сформулировано определение перевода с позиции авторского права. Раскрыто содержание когнитивного компонента правовой культуры будущего переводчика в сфере соблюдения авторских прав. Выделены особенности применения авторских прав в сфере перевода.

Ключевые слова: перевод, будущий переводчик, правовая культура, когнитивный компонент, авторское право.

The definition of translation in the copyright is formulated. The cognitive component content of the translator's legal culture in compliance with copyright is established. Main rules of copyright for translation are highlighted.

Key words: translation, future translator, legal culture, cognitive component, copyright.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ратифікована 16 вересня 2014 р. Угода про асоціацію між Україною та ЄС визначає правову базу для вільного переміщення товарів і послуг, обсяги яких значно зростуть. У процесі співпраці значно збільшиться й попит на послуги перекладачів, які мають мати високий рівень правової культури, зокрема у сфері охорони авторських прав та права інтелектуальної власності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує, що проблеми, пов'язані із професійною підготовкою перекладачів входять до кола наукових

інтересів значної кількості вітчизняних науковців. На сьогодні Україна має значний доробок у вирішенні проблеми формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів, зокрема завдяки інтеграції загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін [9], застосуванню сучасних інтерактивних [20], інформаційних [17] та інформаційно-комунікаційних [13] технологій. Знайшли ефективне вирішення проблеми формування ключових компетентностей у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін [7] та інформаційно-технологічних компетентностей у процесі фахової підготовки [10]. Встановлено педагогічні умови, які сприяють формуванню професійного світогляду [18], конкурентоздатності [1] та толерантності майбутніх перекладачів [12]. Окрему увагу приділено професійній підготовці майбутніх перекладачів, які проходять вишкіл у технічних університетах [9; 15; 22].

Значний інтерес з погляду підготовки перекладачів до правової сторони практичної діяльності становлять розвідки присвячені теоретико-правовим та процесуальним аспектам участі перекладача у кримінальному провадженні [11], дослідженню процесів формування правової культури майбутніх аграріїв [21]) та пілотів [8].

Актуальність теми дослідження. Проте проблеми формування правової культури майбутніх перекладачів, зокрема у площині обізнаності про взаємозв'язок перекладу й авторського права, ще не вивчалася і потребує детального розгляду.

Мета статті – розкрити зміст когнітивного компоненту правової культури перекладача у сфері дотримання авторських прав. Для цього спочатку сформулюємо визначення перекладу в площині авторського права, а потім проаналізуємо особливості його застосування у перекладацькій професії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узгодивши наведені в проаналізованих дослідженнях визначення правової культури [8; 21] із загальними цілями професійної підготовки перекладача у ВНЗ, вважаємо, що правова культура, як невід'ємна складова професійної компетентності перекладача, містить 3 компоненти: когнітивний (знання міжнародних та вітчизняних правових аспектів професійної діяльності перекладача, професійне правове мислення та правосвідомість), діяльнісний (навички та вміння застосовувати ці знання на практиці) та особистісний (моральні якості). У цій статті розглянемо тільки один із компонентів, когнітивний, у обмеженому сегменті правових відносин – дотриманні авторських прав у професійній перекладацькій діяльності.

Фахівці із перекладу звично покладаються на класичні визначення перекладу і вважають, що це: процес заміни мовленнєвого твору на одній мові мовленнєвим твором на іншій мові при збереженні незмінного плану змісту, тобто значення [2, с. 10]; викликані суспільною необхідністю процес і результат передавання інформації, яка письмово або усно виражена однією мовою,

за допомогою еквівалентного (адекватного) тексту іншою мовою [5]; особливий і самостійний вид словесного мистецтва “перевираження” оригіналу в матеріалі іншої мови [4, с. 8].

Зрозуміло, що в аспекті нашого дослідження майбутньому перекладачеві треба досягнути інший вимір перекладу, правовий. А тому, перед тим, як перейти до безпосереднього аналізу взаємовідносин авторських прав та перекладу, необхідно сформулювати чітку уяву про суть перекладу в полі дії авторського права.

Стаття 2 Бернської конвенції [3] про охорону літературних і художніх творів чітко визначає, що переклади, поруч із адаптаціями, музичними аранжуваннями та іншими переробками літературних або художніх творів, охороняються нарівні з оригінальними творами, без шкоди правам автора оригінального твору. Тобто, цей документ припускає, що переклади схожі з іншими типами похідних робіт. Не можемо з цим погодитися, оскільки тільки переклад зобов’язаний досягнути адекватної відповідності до вже існуючого твору засобами іншої мови, зберігши при цьому якнайповнішу відповідність оригіналу. На відмінності перекладів від інших типів похідних робіт наголошується і в глосарії термінів Всесвітньої організації інтелектуальної власності [23, с. 29]. *J. Troussel* та *J. Debussche* вбачають прояви оригінальності перекладу у тому, що перекладач “пере-відтворює” (“заново створює”) (переклад наш – *О. Я.*) вихідний текст іншою мовою, дотримуючись заздалегідь заданої структури тексту, думок, способів вираження почуттів тощо. При цьому творчий простір часто обмежується типом самого тексту та способом і видом перекладу. З цього погляду, адаптації, аранжування й інші переробки значно відрізняються від перекладу: вони не прагнуть точного “пере-відтворення”, а за своєю природою і визначенням змінюють не тільки форму, але й структуру твору. І саме ці особливості слід враховувати для застосування певних правових режимів [24, с. 96].

Отже, в межах нашої статті, вважаємо, що *переклад* – це об’єкт авторського права, який є результатом професійної діяльності перекладача, спрямованої на досягнення адекватної відповідності твору (тексту), що вже існує в одній мові, засобами іншої мови, та відповідає вимогам професійних стандартів якості, зберігаючи якомога більшу відповідність оригіналові не тільки в змісті, але й в структурі, значенні думок, способах вираження почуттів тощо.

Наведені розмірковування підводять до розуміння необхідності враховувати в перекладацькому контексті загальні норми міжнародного, Європейського та національного права у сфері авторських прав та інтелектуальної власності. Тому доцільно розпочати із загального огляду нормативно-правової бази на кожному із трьох рівнів. Необхідні дані знаходимо у звіті Генеральної Дирекції з перекладів Європейської комісії при Європейському Союзі про результати

дослідження, спрямованого на вирішення проблем авторського права при здійсненні цілісного комплексу перекладацьких робіт із дотриманням прав усіх залучених сторін та підвищення обізнаності усіх безпосередньо залучених до здійснення перекладу осіб, насамперед – перекладачів. У доповіді наголошується, що перекладачам та пов'язаним із діяльністю у галузі перекладу та машинного перекладу ученим, юристам-практикам, установам бракує обізнаності про свої права й обов'язки. Автори звіту, *J.-Chr. Troussel* та *J. Debussche*, намагалися дати відповідь на питання про те, як авторське право захищає вихідні документи та надає право їх перекладати, чи захищені авторським правом переклади та бази даних, що містять вихідні документи і переклади, і яким чином цей захист забезпечується. Дослідження акцентує, що проблеми захисту первинних документів і перекладів тісно пов'язані із впливом новітніх технологій, сучасних бізнесових моделей і глобалізації перекладацької індустрії [24, с. 6].

Хоча міжнародні договори, конвенції та торговельні угоди, спрямовані на забезпечення мінімального рівня правового захисту для творців і авторів, почали з'являтися ще у XIX столітті, на сьогоднішній день не існує одностайного міжнародного інструменту, який би автоматично надавав рівномірний захист авторського права літературним і художнім творам у всьому світі. Основними міжнародними актами про авторське право є Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів (1886) [3] та Всесвітня конвенція про авторське право (Женева, 1952) [6].

Бернська конвенція, яку прийняли для уникнення суперечок між країнами і запобігання поширенню міжнародного піратства літературних і художніх творів, і сьогодні залишається найважливішим інструментом для захисту авторських прав у Європейському Союзі, де правова охорона похідних творів (таких як переклади) є дуже обмеженою. Бернська конвенція автоматично визнає авторські права на твори авторів з усіх країн-підписантів (стаття 5); визнає правовласником особу, яка створила роботу і висловила в ній особистість в такій роботі; розглядає право перекладу як “фундаментальне право автора оригінального твору”; прямо захищає переклади літературних і художніх творів, офіційних текстів законодавчого, адміністративного і правового характеру (стаття 2), збірки літературних і художніх творів, а тому є важливим правовим джерелом для захисту перекладів та баз даних із ними [3].

Всесвітня конвенція про авторське право також визнає виняткове право автора перекладати, випускати у світ переклади, дозволяти переклад і випуск у світ перекладів своїх творів, а також обмежує терміном до семи років законодавчі права країн не видавати дозвіл на переклад письмових творів [6].

Нарешті відзначимо, що на початку 80-х років XX ст. Всесвітня організація інтелектуальної власності та Всесвітній форум по охороні фольклору ЮНЕСКО

також прийняли основоположні принципи, що відображають синтез авторського права з перекладом. Зокрема, принцип PW24 передбачає, що переклади оригінального характеру мають бути захищені як літературний твір, без шкоди для авторського права оригіналу і незалежно від того, чи знаходиться оригінальна робота у відкритому доступі [25].

Право перекладу наочно демонструє, як національні законодавці можуть по-різному реалізувати певне право в своїх країнах. Наприклад, бельгійський закон про авторське право прямо визнає “право перекладу” як право автора літературного твору самостійно перекладати свою роботу або дати дозвіл на її відтворення у будь-якій формі. У Франції переклад або адаптація будь-якої праці дозволяється тільки після отримання попереднього дозволу автора роботи, оскільки переклад розглядається як окрема форма відтворення. У цьому контексті, переклад є похідною роботою, що вимагає відтворення первісної роботи і, отже, дозволу власника авторських прав, щоб уникнути порушення. Німецький закон сприймає переклади як адаптацію існуючої роботи, а сам переклад – як власну інтелектуальну творчість творця (перекладача). Проте публікація перекладу може здійснюватися тільки з дозволу автора твору. Акт про авторські права та патенти Великої Британії немає окремого визначення права на переклад, а тому розглядає його як вид адаптації тексту [24, с. 87–88].

В Україні це питання урегульовується Законом України “Про авторське право і суміжні права” (далі Закон) [16] та окремими статтями Цивільного Кодексу України (далі ЦК) [19], які визначають, що **об’єктами авторського права поруч із авторськими творами є переклади, адаптації, аранжування та інші переробки літературних або художніх творів, а також компіляції даних (бази даних), якщо вони за добором або упорядкуванням їх складових частин є результатом інтелектуальної діяльності (ЦК, ст. 433).**

Український законодавець також визначає, що **акти органів державної влади та органів місцевого самоврядування (закони, укази, постанови, рішення тощо), їх офіційні переклади, а також повідомлення про новини дня чи інші факти, що мають характер звичайної прес-інформації не є об’єктами авторського права (ст. 434) так само, як і твори народної творчості (ст. 10 Закону) [19; 16].**

Водночас ст. 15 Закону та ст. 443 ЦК містять застереження про те, що тільки автору належить виключне право давати дозвіл на переклад твору, його переробку, адаптацію чи включення твору складовою частиною до баз даних. Також авторові чи його спадкоємцям належать право видавати дозвіл на будь-яке оприлюднення об’єкта авторського права, зокрема і перекладу, впродовж 70 років від дня його першого оприлюднення (ст. 446 ЦК), і тільки зі спливом строку чинності твір стає суспільним надбанням, що означає можливість для

всіх осіб безоплатного використання твору (ст. 447 ЦК) [14].

Використання твору без згоди автора, у виправданому відповідно до мети обсязі та за умови дотримання правил зазначення джерела запозичення й імені автора, є правомірним у таких випадках: як цитати або ілюстрації у призначених для навчання виданнях, радіо- і телепередачах, фонограмах та відеограмах, у творах критичного, полемічного, наукового або інформаційного характеру; для відтворення у судовому та адміністративному провадженні в обсязі, виправданому цією метою (ст. 444 ЦК) [14].

Підсумовуючи наведені приклади, зазначаємо, що право на переклад прямо передбачено в Бернській конвенції, проте має різні способи урегулювання на національному рівні. В деяких країнах відсутнє визначення такого права і воно розглядається як частина більш широкого права на відтворення або адаптацію. У інших – таке право визнається прямо. Водночас, переклад є репродукцію вже існуючої вихідної роботи, яку створив інший автором. У цьому сенсі переклад як правило, не потрапляє у категорію творів, створених кількома авторами. Отже, незважаючи на те, що авторське право на переклад належить тільки тим, хто його створив (перекладачеві), можуть виникнути ускладнення, оскільки переклад не можна використовувати без відома власника авторських прав на вихідну роботу. Тому інколи для використання оригінального твору та його перекладу виникає потреба отримати дозволи і від власника прав на оригінал на мові оригіналу і від власника прав на переклад на мові перекладу [24, с. 90].

Завдяки розвитку інформаційних технологій сучасна перекладацька індустрія дедалі ширше послуговується обширним потенціалом перекладацьких інформаційних технологій. Зазначимо, що цей процес унормовується значною кількістю регулятивних актів, оскільки машинний переклад пов'язаний із використання програмних продуктів, частина з яких також є об'єктом права власності. Аналіз його особливостей вимагає опрацювання значної кількості правових документів, а тому *потребує окремого дослідження*.

Короткий підсумок прав та обов'язків перекладачів уміщено в таблиці 1.

Таблиця 1. Права та обов'язки перекладачів.

Права перекладачів	Обов'язки перекладачів
всі економічні та моральні права, надані авторами оригінального тексту	забезпечити якість (адекватність, правильність, близькість до оригіналу) перекладу та зберегти його структуру
ім'я перекладача зазначається на всіх відтвореннях перекладу	враховувати особисті немайнові права автора оригіналу тексту
обов'язковість дозволу перекладача для поширення його роботи	відповідати умовам угоди між видавцем і перекладачем

Насамкінець наголошуємо і на необхідності формувати у майбутнього перекладача правосвідомість та професійне правове мислення, що виражатиметься у внутрішній потребі при вирішенні проблематичних питань дотримуватися не тільки визначених економічних прав, але й моральних та етичних норм. Майбутні перекладачі мають усвідомити, що навіть отримання майнового права на переклад не звільняє їх від обов'язку дотримуватися немайнових прав автора першотвору, а також не надає автоматичного права відтворювати та розповсюджувати графічні зображення із першотвору, оскільки вони можуть бути захищені окремими авторськими правами.

Висновки. Правова культура, як невід'ємна складова професійної компетентності перекладача, складається із трьох компонентів: когнітивного (знання міжнародних та вітчизняних правових аспектів професійної діяльності перекладача, професійне правове мислення та правосвідомість), діяльнісного (навички та вміння застосовувати ці знання на практиці) та особистісного (моральні якості). Встановлено, що, з погляду законодавця, переклад – це окремий літературний твір, який охороняється авторським правом, що належить виключно перекладачеві. Переклад твору забезпечує якомога повнішу відповідність оригіналові, зберігаючи його зміст, структуру, значення думок, способи вираження почуттів тощо. Оригінальність перекладу є результатом професійної діяльності перекладача, який має знати загальні норми міжнародного, Європейського та національного права у сфері авторських прав та інтелектуальної власності та дотримуватися їх у своїй діяльності.

Список використаних джерел:

1. Абабілова Н. М. Формування конкурентоздатності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. М. Абабілова. – О., 2012. – 20 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : “Международ. отношения”, 1975. – 240 с.
3. Бернська конвенція про охорону літературних і художніх творів. Паризький акт від 24 липня 1971 року : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_051.
4. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 178 с.
5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
6. Всесвітня конвенція про авторське право, прийнята 06.09. 1954 р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_052.– Заголовок з тексту.
7. Дишлева Ю. В. Формування ключових компетентностей у майбутніх

- перекладачів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю. В. Дишлева – Х., 2013. – 19 с.
8. Коваленко Н. О. Формування міжнародної правової культури у майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Н. О. Коваленко. Чернігів, 2009. – 22 с.
 9. Колодій І. А. Формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі на основі інтеграції загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. А. Колодій. – К., 2012. – 20 с.
 10. Колос Ю. З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю. З. Колос. – К., 2010. – 20 с.
 11. Кузик Т. М. Теоретико-правові та процесуальні аспекти участі перекладача у кримінальному провадженні [Текст] : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.09 / Т. М. Кузик. – Одеса, 2014. – 20 с.
 12. Куца О. І. Педагогічні умови формування толерантності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. І. Куца – Т., 2014. – 20 с.
 13. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. О. Мацюк – Хмельницький, 2011. – 20 с.
 14. Науково-практичний коментар до цивільного законодавства України [Текст] : у 2-х т. / Відп. ред. В. Г. Ротань. – Х. : Фактор, 2010. – Т. 1. – 800 с. – Режим доступу : <http://uristinfo.net/2010-12-27-04-58-59/132-vgrotanta-in-komentar-do-tsku/3487-glava-36-pravo-intelektualnoyi-vlasnosti-na-literaturnij-hudozhnij-ta-inshij-tvir-avtorske-pravo.html>.
 15. Нестерова О. Ю. Розвиток інформаційної культури майбутніх перекладачів в умовах вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Ю. Нестерова – Ялта, 2014. – 20 с.
 16. Про внесення змін до Закону України “Про авторське право і суміжні права” : Закон України від 11 липня 2001 року № 2627-III // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – № 43. – С. 214. – Режим доступу : zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2627-14.
 17. Рогульська О. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. О. Рогульська. – Вінниця, 2010. – 21 с.
 18. Таланова Ж. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ж. П. Таланова. – Кіровоград, 2007. – 20 с.

19. Цивільний кодекс України // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 40.
20. Шиба А. В. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. В. Шиба – Тернопіль, 2013. – 20 с.
21. Щербань Щербань М. П. Формування правової культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М. П. Щербань. – К., 2005. – 20 с.
22. Янишин, О. К. Формування медіаграмотності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки у ВНЗ / О. К. Янишин // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – № 3. – С. 166–171.
23. Guide to the Copyright and Related Right Treaties Administered by WIPO and Glossary of Copyright and Related Rights Terms [Текст] /. – Geneva : World Intellectual Property Organization (Wipo). – 2003. – 317 p.
24. Translation and Intellectual Property Rights : Studies on Translation and Multilingualism : Final Report [Текст] / EC, DGT EC. – Luxembourg : Publications Office of the EU, 2014. – 146 с. – Режим доступу : http://www.aati.org.ar/site/editoriales_documentos/HC0114287ENC_002.pdf.
25. Translation Tools and Workflow [Текст] / EC, DGT EC. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012. – 24 с. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/publications/brochures/index_en.htm.

ЗМІСТ

1. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі

ARISTOVA N.O. , The role of university in the process of formation of professional subjectivity of future philologists	6
BYSTROVA Y. , Rehabilitative and pedagogical support of children with disabilities in educational institution of a new type	13
БІЛОНОЖКО Н.Є. , Історичний аспект стратегії та загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.	21
БУРЛЕТОВА І.І. , Шляхи розвитку вищої освіти в контексті соціокультурного середовища України	29
ВАСИЛЕНКО О.В. , Неформальна освіта дорослих: соціально-економічний підхід.	39
ВОРОНІНА Г.Р. , Технологічні коледжі в системі освіти Британії.	47
ВОРОТНИКОВА І.П. , Впровадження технологій змішаного навчання для створення відкритої післядипломної педагогічної освіти	54
ГОЛУБ Т.П. , Європейська освітня політика в сфері підготовки та професійного розвитку педагогічних кадрів.	62
ГРИГОРОВИЧ О.В. , Проблемне навчання як засіб організації науково-дослідної діяльності в університетах Іспанії	69
ДАВИДЕНКО Г.В. , Моделювання європейського інклюзивного процесу у вищих навчальних закладах як відкритої системи	77
ДЕМЕШКАНТ Н.А. , Новітні форми і методи організації навчального процесу в європейських університетах	89
ДМИТРИЕВ В.Ю. , Обеспечит ли качество высшего образования новый закон «О высшем образовании»?	97
ДОЛІНСЬКА Н.В. , Особливості реалізації докторських програм для підготовки викладачів вищої школи в університетах США	106
ДУБЧАК Л.М. , Зародження системи карного інституту та ресоціалізаційної освіти на польських землях	113
ЗАБОЛОТНА О.А. , Програми професійного розвитку вчителів англійської мови у Великобританії (представлено завдяки участі у проєкті «Шкільний учитель нового покоління»)	122

ЗАМАШКІНА О.Д. , Інклюзія – нова парадигма сучасної освіти.	128
КАЧМАРЧИК С.Г. , Проблеми входження України в загальноєвропейський освітній простір: що не так з Болонським процесом?	135
КРАВЧЕНКО О.І. , Управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів у країнах Європейського Союзу.	143
ЛАПЧЕНКО І.О. , Розуміння проблеми вимірювання компетентності фахівця у світлі закону України «Про вищу освіту»	151
ЛЕНІВ З.П. , Передумови формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ у сучасних умовах.	158
МАНОХА І.П. , Сучасна наука у контексті Болонського процесу: історико-критичні рефлексії щодо місії науковця	168
МЕЛЬНИК Н.І. , Професійні стандарти в країнах Західної Європи: правове забезпечення, типологія, національна кваліфікаційна рамка.	176
ПИРОЖЕНКО Л.В. , Стратегії оновлення змісту освіти у вітчизняній школі впродовж 60-х – початку 80-х рр. XX ст.	185
ПОМИЛУЙКО В.Ю. , Психологічні особливості розвитку компетентностей особистості в дорослому віці: зарубіжний досвід	193
ПОТОЦЬКА О.І. , Проблеми елітарності вищої медичної освіти в Україні.	201
СІЛІВАНОВА І.М. , Особливості розвитку міжнародної академічної мобільності в університетах Франції (70-і роки XX ст. – поч. XXI ст.)	209
СМОЛІКЕВИЧ Н.Р. , Фінансова допомога іноземним студентам як мотиваційний чинник у виборі вищого навчального закладу США	217
СТЕРНІЧУК В.Б. , Університетська автономія та студентське самоврядування як невід’ємні складові сучасної системи освіти	225
ТЕСЛЕНКО М.М. , Українська вища освіта в дискурсі глобалізаційних процесів	233
ТОЛКОВА Т.М. , Особливості комунікативної освіти в США.	241
УШАКОВ А.С. , Становлення та розвиток системи іншомовної підготовки викладачів іноземних мов у Канаді: друга половина XX - початок XXI ст.	249
ЧАГРАК Н.І. , Становлення ідей освіти людей похилого віку у США	258

2. Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

ANTYPENKO L.M. , Comparative correlation characteristics between organic and bio-organic chemistry studies of pharmaceutical and medical faculties' students during

2014-2015 year's fall semester	272
АНТОНЕНКО О.В. , Компетентнісний підхід як основа професійного становлення вчителя іноземних мов	280
БЕЦЬКО О.С. , Передумови формування соціальної та інформаційної компетенцій студентів в умовах інформатизації суспільства	289
БІЛИК Л.В. , Структура паліативної компетентності медичних сестер-бакалаврів	297
БОГОЛЮБОВ В.М. , Формування системи підготовки в Україні фахівців з компетенціями в освітній галузі сталого розвитку	307
ВАРИНСЬКИЙ Б.О. , Японська фармацевтична освіта (навчальний план Ніігатського університету фармації та прикладних наук про життя)	314
ВОЗНАЯ И.В. , Пути повышения качества учебного процесса на кафедрах стоматологического профиля	324
ГУРИНЧУК С.В. , Формування іншомовної компетенції у студентів немовного ВНЗ: особливості організації ефективного навчального процесу	330
ДОВГОДЬКО Т.І. , Структурно-функціональна модель пропедевтичної загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті	337
ДЯК Т.П. , Проблеми якості освіти в інформаційному суспільстві: синергетичний аспект	345
ЕМЕЛЬЯНОВА Т.В. , Об одной технологической модели математической подготовки иностранных студентов в техническом университете	355
КІСІЛЬ М.В. , Забезпечення якості дистанційної вищої освіти	363
КНЯЖЕВА І.А. , Системний підхід у дослідженні феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін»	373
КУЛІШОВ С.К., КУДРЯ І.П., БУЦЬКИЙ В.С., ПОХОДЕНКО О.І., СТЕПАНЕНКО О.Г. , Моделювання алгоритму співставлення психогенетичних, психологічних та стресорних характеристик студентів та викладачів як передумова до підвищення якості навчання внутрішній медицині	381
КУШНІР В.С. , Методичний апарат дослідження іншомовної професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків	389
ЛЯШКЕВИЧ А.І. , Запровадження компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців морської галузі	398
МАРТИНЧУК О.В. , Підготовка фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу як наукова проблема	408
НІЖЕГОРОДЦЕВ В.О. , Професійна компетентність майбутніх фахівців державної фіскальної служби в умовах інформаційного суспільства	417

ОДАЙНИК С.Ф., БОБЕРСЬКА І.В., Формування конкурентоздатності майбутніх фахівців під час позанавчальної роботи у політехнічному коледжі	425
РАЗНАТОВСЬКА О.М., ГРИЦОВА Н.А., ШЕВЧЕНКО Р.М., СОЛОДОВНИК Ю.С., Організація підготовки студентів медичного факультету за спеціальністю «Лабораторна діагностика» з дисципліни «Фтизіатрія» в рамках кредитно-модульної системи	433
САБИЩЕНКО О.В., МАНЕЛЮК А.В., Підвищення якості української освіти шляхом впровадження інформаційно-комунакаційних технологій	440
СКИБА Д.Ю., Проблема тлумачення понять «компетентність» та «соціальна компетентність» у сучасних дослідженнях.	449
СУРА Н.А., Організація навчання іншомовної ділової писемної комунікації у немовному ВНЗ.	454
ТРИШКІНА Н.І., Основні чинники в управлінні якістю освіти	463
ХЛОПОВ А.М., Структура підготовки вчителя освітньої галузі "Технології" та інженера-педагога і роль дисциплін "Вища математика" та "Безпека життєдіяльності" в контексті навчання за Болонським процесом	471
ЯРХО Т.О., Концепція математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю на засадах компетентнісного підходу в сучасній вищій освіті.	478

3. Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

ГОРДА І.М., Про деякі можливості системи Statistica під час проведення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів вищих аграрних навчальних закладів	486
КУХТЯК О.Я., ШВАЙ Р.І., Підходи до оцінювання результатів навчання.	495

4. Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби реалізації в Україні, Європі та світі

ВЕЙЛАНДЕ Л.В.-В., Управлінська культура як елемент професійної культури викладача сучасного ВНЗ	504
МИХАСЮК К.В., Науково-дослідна робота як складова професійної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей	512
МОСЮРА А.І., Модель управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу	519
ПОГОРІЛА С.Г., Багаторівневість сформованості професійно-педагогічної готовності магістрів з економіки і підприємництва	526

СЕМБРАТ А.Л., САМОЙЛЕНКО Н.І., Історичний аналіз теорії та практики управління освітою	534
СИНЕЦЬКА Л.Р., Психологічні механізми конформної поведінки в ситуаціях ухвалення групових політичних і управлінських рішень	541
СИЧ Т.В., Розвиток методологічних засад дослідження питань управління освітою як наукова проблема	551
ТЕГЛІВЕЦЬ Л.В., Ділові взаємовідносини між практичним психологом і керівником навчального закладу	557
ЧЕРНЕНКО О.В., Аналіз ефективності педагогічних умов та дидактичної моделі професійної адаптації менеджерів торгових організацій	564
ЯНИШИН О.К., Формування правової культури перекладача у сфері авторського права: когнітивний аспект	573

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Відповідальний редактор випуску:

Манюха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:

Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2015. – 588 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 35, Volume VII (58): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2015. - 588 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
з педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7(7)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2015.58.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2015 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2015 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідцтво про внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.12.2014 р. Формат 60х84/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 38,43. Наклад 300 примірників. Зам. № 283/7.