

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

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

VII (49)

Рекомендовано Вченою радою

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

Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 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., Онкович Г.В.

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. 31, Том VII (49) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 550 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume VII (49): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 550 p.

У тематичному випуску розміщені 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 978-966-8840-94-4(7)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.49.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.

© НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 31, том VII (49), 2013 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

**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**

**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**

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**

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

ЗАРУБІНСЬКА І.Б.,

доктор педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної
діяльності та міжнародних зв'язків,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ОСВІТНІ ПОСЛУГИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ ТА РИНКОВИХ ВІДНОСИН В ОСВІТІ

Стаття присвячена аналізу поняття «освітня послуга», уточненню його визначення, обґрунтуванню змісту та з'ясуванню основних характеристик. Також розглядаються особливості надання освітньої послуги в контексті Болонського процесу та ринкових відносин в освіті.

Ключові слова: освіта, вища освіта, освітня послуга, Болонська декларація, Болонський процес, Світова організація торгівлі, Генеральна угода з тарифів і торгівлі.

Статья посвящена анализу понятия «образовательная услуга», уточнению его определения, обоснованию содержания и выяснению основных характеристик. Также рассматриваются особенности предоставления образовательной услуги в контексте Болонского процесса и рыночных отношений в образовании.

Ключевые слова: образование, высшее образование, образовательная услуга, Болонская декларация, Болонский процесс, Всемирная торговая организация, Генеральное соглашение по тарифам и торговле.

This article analyzes the concept of “educational services”, clarifying its definition, meaning and description of the main characteristics. Also it considers the peculiarities of educational services provision in the context of the Bologna process and market relations in education.

Key words: Education, Higher Education, Educational Service, Bologna Declaration, Bologna Process, World Trade Organization, General Agreement on Tariffs and Trade.

Освіта, і вища освіта зокрема, є надзвичайно важливим та надзвичайно чутливим чинником самого існування та розвитку суспільства. Саме це було

підкреслено у підсумковому комюніке саміту лідерів восьми найбільш розвинутих країн світу, який пройшов у липні місяці 2006 року в Санкт-Петербурзі: «Освіта є основою прогресу людства. Соціально-економічне процвітання у XXI столітті залежить від здатності країн забезпечувати освіту всіх членів суспільства, з тим, щоб дати можливість кожній людині досягти успіху в світі, що стрімко змінюється. Інноваційне суспільство готує громадян жити в умовах швидких змін. Ми сприятимемо формуванню глобального інноваційного суспільства за допомоги розвитку та інтеграції всіх трьох елементів «трикутника знань» (освіта, дослідження, інновації), великомасштабного інвестування в людські ресурси, розвитку професійних навичок та наукових досліджень, а також шляхом підтримки модернізації систем освіти» [5].

Відомо, що основним видом діяльності навчальних закладів є надання освітніх послуг. Проте аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури й періодичних видань доводить, що єдиного визначення терміну «освітня послуга» в освітянському середовищі немає. І це не випадково, бо зазначене визначення є похідним від визначень термінів «освіта» та «послуга».

Осмислення поняття освіти відноситься до глибин історії людства. Із сучасних українських дослідників-освітян достатньо ґрунтовно та всебічно це поняття проаналізував В.І.Луговий, визначивши, що освіта – це «сукупний процес і результат цілеспрямовано організованого інформаційного окультурення людини, освоєння нею культурного досвіду» [3].

За концепцією Міжнародної стандартної класифікації, світа – це будь-яка цілеспрямована й організована діяльність для задоволення навчальних потреб (потреб у навченості), яку в деяких країнах називають окультуренням або підготовкою. По-іншому, освіта – організована й послідовна комунікація заради навченості. При цьому комунікація розглядається як взаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням інформації [4].

За визначенням, прийнятим на 20-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес та результат удосконалення здібностей та поведінки особи, при якій вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Таким чином, можна вважати, що погляди сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо розуміння поняття освіти достатньо близькі один до одного.

Поняття послуги також є неоднозначним. Здійснити її точно визначення непросто. Адже вона становить собою не річ, не матеріальний предмет, а різноманітну та специфічну за характером діяльність.

У великій економічній енциклопедії послуга визначається як специфічний продукт праці, яка не набуває речової форми й споживча вартість якого, на відміну від речового продукту праці, полягає в корисному ефекті живої праці.

Такими, наприклад, є послуги викладача, лікаря тощо. Результатом їхньої праці є певний продукт нематеріальної форми, який може бути об'єктом купівлі-продажу, предметом споживання [1].

У Генеральній угоді про торгівлю послугами (GATS) 1994 року, що діє в системі Світової Організації Торгівлі (СОТ), визначення поняття послуги не міститься, але використовується спеціальний класифікатор, що містить перелік 160 видів послуг, згрупованих за такими розділами: ділові послуги; послуги зв'язку; будівництво і інжиніринг; дистриб'юторські послуги; загальноосвітні послуги; послуги з довілля; фінансові послуги, включаючи страхування; послуги з охорони здоров'я і соціальні; організація дозвілля, культури і спорту; транспорт; інші послуги [7].

Відповідно до класичної теорії маркетингу, послугі, як такі, притаманні специфічні риси, які відображають її відмінність від речового товару:

1. Невідчутність. Послуги неможливо побачити, спробувати на смак, на вагу, почути чи понюхати.

2. Невіддільність від джерела. Послуга невіддільна від свого джерела, її здійснення можливе лише за присутності виробника. Її корисний ефект не існує окремо від процесу її виробництва у вигляді якої-небудь речі. Причому, процеси виробництва та використання послуги збігаються в часі.

3. Непостійність якості. Якість послуг коливається в певних межах залежно від виробників і навіть від часу та місця їх надання.

4. Незбережуваність. Послугу неможливо зберігати для продажу або використання. Послуга, на відміну від речового продукту праці, не може бути накопичена. Проте, наслідки вжитку послуги можуть мати матеріальний та довготривалий характер.

З наведених вище понять освіти та послуги випливає, що й поняття освітньої послуги також є непростим та неоднозначним. Одні дослідники вважають, що освітня послуга – це «система знань, інформації, умінь і навичок, які використовуються в цілях задоволення багатоликих потреб людини, суспільства і держави» [8]. На думку інших, освітні послуги трансформуються в робочу силу, якість якої залежить не лише від їх спожитої сукупності, але й від кількості та якості особистої праці, витраченої в процесі споживання цих послуг, особистих здібностей, міри їх реалізації та інших суб'єктивних чинників. Тому в рамках цього підходу розглядається сукупність знань, умінь, навичок, яка є продуктом праці викладачів. Таким чином, «саме освітні послуги (тобто сукупність праці викладачів), а не знання, уміння, навички, як це часто стверджується в літературі, можуть розглядатися як товарна продукція навчального закладу» [6].

Освітні послуги реалізуються на ринку, який охоплює сукупність існуючих та потенційних покупців і продавців. На ринку освітніх послуг взаємодіють

попит на освітні послуги з боку основних суб'єктів (окремих осіб, домогосподарств, підприємств та організацій, держави тощо) та їх пропозиція різними освітніми установами. Крім виробників та споживачів освітніх послуг до складу учасників ринкових відносин у цій сфері входять широкі кола посередників, включаючи служби зайнятості, біржі праці, органи реєстрації, ліцензування та акредитації освітніх установ, освітні фонди, асоціації освітніх установ і підприємств, спеціалізовані освітні центри тощо.

Головною особливістю процесу надання освітніх послуг є співтворчість викладача та студента (слухача). Цей процес супроводжується створенням духовних цінностей та всебічним розвитком особистості студента. Своєрідною рисою освітніх послуг є неможливість їх безпосереднього грошового виміру. Якщо в матеріальній сфері послуги порівняно легко виміряти кількісно, то щодо освітніх послуг це важко здійснити. Корисний результат освітньої послуги може проявитися лише через тривалий час та її практично можна виміряти лише за допомогою непрямих показників.

З огляду на наведене, розглянемо питання, яке в нашій державі практично не обговорюється. Воно стосується вищої освіти та пов'язане із вступом України до СОТ. 16 травня 2008 року Україна стала 152-м членом цієї організації. Зазначимо, що СОТ з 1995 року є наступницею Генеральної угоди з тарифів і торгівлі (ГАТТ), укладеної після Другої світової війни, і прагне поширювати на освіту принципи торгівлі послугами.

При цьому не береться до уваги той факт, що освітні послуги, на думку багатьох дослідників, відносяться до категорії «суспільних благ». Нагадаємо, що до суспільних благ відносяться товари, роботи та послуги, покликані задовольняти колективні потреби, які неможливо виміряти в грошовій формі і які, у зв'язку з цим, не може дати ринок [2]. Більше того, всі документи Болонського процесу однозначно підкреслюють, що вища освіта – це суспільне надбання і на неї неможна поширювати торговельні принципи. Зрозуміло, що європейська освітянська громада висловлює занепокоєність щодо намірів СОТ. Зокрема, активну позицію займає Європейська асоціація університетів. Проте радикальних позитивних зрушень у цьому питанні поки що немає.

Процес надання освітньої послуги можна умовно розділити на три фази: надання викладачем студенту нових знань та прищеплення йому певних умінь, навиків, компетенцій під час аудиторних занять (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних), консультацій тощо;

самостійна робота студента, яка передбачає самостійне опрацювання ним теоретичного навчального матеріалу, виконання різноманітних індивідуальних завдань (розрахункових, розрахунково-графічних, курсових робіт, проектів тощо), підготовку до контрольних заходів, а також, у випадку необхідності, консультації з викладачем;

контрольні заходи – надання студентом викладачеві свідчень міри засвоєння ним навчального матеріалу та якості виконаної навчальної роботи, набутих компетенцій.

Аналізуючи наведені фази надання освітньої послуги, можна побачити, що якщо перша фаза ще може бути віднесена до саме освітньої послуги, то друга – достатньо умовно (лише за наявності консультацій з боку викладача), а третя – аж ніяк, бо під час її проходження викладач ніяких послуг студенту не надає. Звідси випливає, що в питанні ставлення до освітньої послуги з боку СОТ як до звичайних торговельних послуг, є серйозні запитання.

Виходячи з наведеного, необхідно відверто підкреслити, що неможливо ігнорувати питання, породжувані членством нашої держави у СОТ для системи вищої освіти. Хоча власне вступ до СОТ питань освіти безпосередньо не зачіпає, проте виникає рядпозицій, серйозність яких, на наш погляд, не піддається сумніву:

1. Членство у СОТ безпосередньо не має будь-яких прямих наслідків для освітніх програм, які повністю фінансуються з бюджету. Проте щодо освітньої діяльності, пов'язаної із стягуванням плати за навчання зі студентів-контрактників, що має комерційний характер, ситуація інша: така діяльність повністю охоплюється сферою торговельних послуг, що регулюються угодами СОТ.

2. Відкритість ринку при членстві у СОТ передбачає відкритість, у тому числі і ринку робочої сили. При цьому вимоги до фахівців, які претендують на працевлаштування в Європі, висувуються, природно, з боку іноземного роботодавця. Іншими словами, не тільки тип диплома та кваліфікація фахівця мають бути зрозумілими такому роботодавцю, але й змістова структура додатку до диплома, а це вимагає гармонізації з європейським правилами всього вітчизняного навчально-методичного забезпечення навчального процесу.

3. Виникає необхідність вирішення на державному рівні загального для СОТ, і для нашої держави питання щодо порядку допуску фахівців, які отримали освіту за кордоном, для роботи на посадах у певних галузях: у силових структурах, медичній галузі, в органах державного управління тощо.

4. Відкритість системи підготовки кадрів передбачає можливість експорту та імпорту освітніх послуг. Проте українська система вищої освіти, на відміну від європейської, не готова сьогодні до відкриття навчальних закладів за кордоном через відсутність значних інвестиційних ресурсів, необхідних для цього, з одного боку, та закритості для неї європейського ринку – з іншого. Звідси потенційною сферою нашої освітньої діяльності є країни СНД та Близького Сходу.

У зв'язку з приєднанням до Болонського процесу, Україна вступила до надзвичайно відповідального етапу функціонування та реформування своєї

системи вищої освіти. Здійснений аналіз засвідчує необхідність на державно-му рівні з'ясувати: що таке державні послуги (у тому числі – освітні), державні зобов'язання перед своїми громадянами, де закінчується держава й починається ринок, коли і як освіта може перетворюватися на ринкову цінність тощо. Через серйозність розглянутих проблем слід визнати, що євроінтеграційні процеси в освітній сфері нашої держави слід реалізовувати обговорюючи, дискутуючи, й, звичайно, зберігаючи здобутки та традиції вітчизняної вищої освіти: її фундаментальність, системність і, нарешті, якість на поєднанні трьох складових: освітнього процесу, науки та практики.

При цьому не можна не помітити, що численна кількість нарад та паперів з боку урядових структур щодо реорганізації вітчизняної системи освіти, по суті, покликана закамуювати дві дуже простих обставини: відсутність реальних та адекватних капіталовкладень в систему освіти не в змозі компенсувати ніяка реформа; непримиренний антагонізм прихильників концепції державної відповідальності за освіту та прихильників так званої ліберальної концепції не дозволяє прийняти явно виражену та зрозумілу для освітянської загалу загальнонаціональну концепцію зазначеної реорганізації.

На наш погляд, лише сильна, послідовна та системна стратегічна та тактична державна політика здатна переломити ситуацію й забезпечити реформування вітчизняної системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Варламова Т.П. Большая экономическая энциклопедия / Т.П. Варламова, Н.А. Васильева – М.: Издательство Эксмо, 2008. – 816 с.
2. Кирилина Ю.В. Маркетинг образовательных услуг // Высшее образование в России / Кирилина Ю.В. – М., 2000. – №5. – С. 81-87.
3. Луговий В.І. Управління освітою/ Луговий В.І. – К.: Вид. УАДУ, 1997. – 302 с.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта // [Уклад.: І.І. Бабін, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш. та ін. / за ред. Табачника Д.В. та Кремения В.Г.]. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
5. Образование для инновационных обществ в XXI веке. – Итоговый документ саммита «группы восьми». – Санкт-Петербург, 2006. – 5 с.
6. Попов Е.Н. Услуги образования и рынок / Е.Н. Попов // Российский экономический журнал. – М, 1992. – №6. – С. 65-71.
7. Фурсова О.В. Глобальна торгова система : Розвиток інститутів, правил, інструментів СОТ/ Фурсова О.В., Циганкова Т.М., Олефір А.О. – К.: Видавництво КНЕУ, 2003. – 660 с.
8. Щетинин В.П. Своеобразие российского рынка образовательных услуг / В.П. Щетинин // Мировая экономика и международные отношения. – М., 1997. – №11. – С. 66-73.

КАЛЮЖНА В.Ю.,

доцент, кафедра іноземних мов та
перекладу, Луганський національний
аграрний університет,
м. Луганськ

ПРО АМЕРИКАНСЬКІ КОРИННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ ЯК УРОК СВІТОВОГО ЗНАЧЕННЯ, АБО МОЖЛИВЕ НАПУЧЕННЯ УКРАЇНСЬКИМ БЮРОКРАТАМ ВІД ОСВІТИ

У статті розглядаються коріння ідеї реформування європейської вищої освіти, що отримала назву Болонського процесу. Особливу увагу приділено американському досвіду, на який сьогодні спираються країни – лідери світу, і який через європейську організаційну рефлексію імітують в Україні.

Ключові слова: вища освіта, Болонський процес, американська система освіти, американські університети, типи культур, післядипломне навчання.

В статье рассматриваются истоки идеи реформирования европейского высшего образования, которая получила название Болонского процесса. Особое внимание уделено американскому опыту, на который сегодня опираются страны – лидеры мира, и который через европейскую организационную рефлексию имитируют в Украине.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, американская система образования, американские университеты, типы культур, последипломное обучение.

In the article the origins of the idea of reforming of European higher education, which was named as a Bologna process are considered. Special attention is given to the American experience, on which all countries – leaders of the world rely today and which is imitated by means of European organizational reflection in Ukraine.

Key words: higher education, Bologna process, American system of education, American universities, types of cultures, postgraduate study.

Як відомо, у 1999 році Європа на весь світ чітко, ясно й зрозуміло проголосила про реформування своєї системи підготовки фахівців, про нову стратегічну мету вищої освіти з конкретними завданнями, строками їх виконання, формами контролю й прогностичними можливостями. Цей процес отримав назву Болонського за назвою міста, де проводилася зустріч міністрів освіти з 29 країн. У результаті цієї зустрічі було підписано відому в усьому світі Болонську декларацію (19 червня 1999 р.), що стала документом про загальні тенденції модернізації національних систем освіти європейських країн.

Науковці по-різному оцінили цей вибір європейської освітньої та наукової спільноти. З'явилася безліч робіт, що відображали погляди як прихильників реформаційних змін у межах Болонського процесу, так і їхніх супротивників. Висловлювалися досить різні, іноді кардинально протилежні точки зору на те, що таке є Болонський процес, коли й чому в Європі стала нагальною необхідність реформування та реорганізації освітньої системи і як це повинно відбуватися. Українські вчені також почали поповнювати інформаційні фонди з цього питання ще до того, як Україна приєдналася до Болонського процесу (це відбулося 2005 року). Сьогодні можна вже говорити про постійний та інтенсивний пошук шляхів вдосконалення української освітньої політики, процедурних новацій, методик навчання в межах зазначеного процесу. Проте, залишається багато питань, що не дозволяють усвідомити сутності змін, що відбуваються, причин їхньої необхідності й, відповідно, зробити правильні висновки та плідні кроки щодо подальшого стратегічного розвитку вітчизняної освіти. Незважаючи на те, що термін дії впровадження болонських реформ вже позаду і на сьогодні всі аспекти щодо структурно-організаційної модернізації змін вжито, результати виявилися далеко неоднозначними. Щоб краще їх зрозуміти, очевидно актуальним є звернення до першоджерел ідеї європейського реформування освітньої галузі та причин досить серйозного повороту в соціальному житті в зв'язку із цим. Актуальність посилює також і стан освіти в нашій країні, оскільки надто часто великі сподівання на підвищення її якості завершувалися настільки ж великими розчаруваннями. Певною мірою це пов'язано з тим, що недостатньо уваги приділяється зазначеним першоджерелам ідеї реформування, які були результатом переваги системи освіти Сполучених Штатів Америки, що становилася все більше відчутною. Тому метою цієї статті є короткий огляд співвідношення поглядів на освіту в Європі та Америці з точки зору конституювання його в Болонському процесі.

Питання входження в Болонський процес інтенсивно обговорюється у нас уже багато років, зокрема воно знайшло відображення в роботах таких провідних українських науковців-освітян, як В. Андрущенко, Д. Дзвінчук,

І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін. В їхніх працях здійснюються спроби пошуку основних параметрів, що визначають специфічність національних систем освіти, розгляд напрямів еволюції та форм університетської освіти в різних країнах, адекватних сьогоденній ситуації. Проте, питання впровадження Болонського процесу як форми збереження реальних позицій Європи у відповідь на зростання впливу американської освіти в світі, ними не розглядалося. Це обумовлює новизну теми даної роботи, в якій буде здійснено спробу аналізу впливу американської системи вищої освіти на становлення сучасної освіти європейської.

Розгляд цього питання є цікавим не лише з точки зору відомого факту, що свого часу американська освіта формувалася під впливом кращих зразків і надбань європейської вищої освіти (спочатку англійської моделі з потужною світоглядною домішкою протестантизму, а згодом, наприкінці 1890-х років, німецької моделі з її наголосом на науково-дослідницьку діяльність), а й з необхідністю для вітчизняної педагогічної науки (а потім і практики) виявлення корінь методологічного характеру на високому рівні наукового узагальнення тих процесів, які зробили низку країн лідерами світу завдяки саме цілеспрямованій і прагматичній постановці питання про освіту своїх народів. В історичному плані це від тієї надзвичайної уваги, що надавалася в Німеччині університетам і вчителям, через надання реальної можливості отримання освіти всім талановитим дітям у США до сучасних незаперечних досягнень Індії, Японії, Фінляндії, Естонії та інших країн.

Почнемо з невеличкого історичного екскурсу щодо європейської й американської систем вищої освіти. Багато сотень років тому в світі виникла, розвивалася й удосконалювалася європейська класична система або модель освіти. У ведучих західноєвропейських країнах вона мала свої особливості, що були пов'язані з державними пріоритетами, які впливали на всі сфери суспільного життя, і особливо на освітянську. Не випадково освітня політика завжди розглядалася як спроба досягти певної політичної мети за допомогою педагогічних засобів [1, с. 97].

Щодо Америки, то слід сказати, що лише приблизно двісті років тому виникла двоступенева американська система освіти, що була основана на підготовці бакалаврів та магістрів. Звичайно, на її становлення вагомий вплив мала англійська система циклів освіти, що з'явилася в Оксбріджі ще в XIII столітті (бакалавр/магістр/аспірант). Проте, саме американська освітня модель, з її прагматизмом та суто професійною спрямованістю, упором на необхідність наукових досліджень, академічною свободою, самостійністю й відповідальністю, незважаючи на будь-яку внутрішню й зовнішню критику, задають темп і вектор напрямку не лише американському суспільству, а й фактично всьому сучасному світові. Так, розмірковуючи над впливом США на

довколишній світ, російський політолог В. Кременюк зазначає: «Роль і значення США в сучасному світі досягають того ж рівня, який колись мали метрополії колишнього колоніального світу для своїх Імперій: тоді, за тих умов, таку ролі та значення справді мали винятковий характер, вони визначали вектор руху. США, по суті, домоглися того ж самого, але вже в планетарному масштабі» [3, с. 7].

Проте, довгий час це були два конкуруючих між собою напрями, які збагачували один одного й мали всі підвалини існувати й працювати далі. Але наприкінці ХХ століття Європа, стурбована своїм відставанням від Америки, і приймає стратегічне рішення підвищити конкурентоздатність європейської вищої школи. Тобто, це відбувається не у відношенні до будь-якої країни (України, Росії або Японії). Це відбувається у відношенні лише до однієї країни – Сполучених Штатів Америки, країни, яка довгі роки переймала все, що вважала за найкраще в освітніх моделях європейських країн, національні кадри якої довгий час навчалися саме в класичних європейських університетах.

З одного боку це є парадоксом, тому що Європа з її історією, досягненнями, традиціями звернулася за американським досвідом у багатьох напрямках розбудови вищої освітньої системи (освітні стандарти, двоступенева система, тестування тощо), а з іншого, якщо дослідити теорію типології культур, надану М. Мід, цілком слушним. Так, у людській історії дослідниця виділяє три типи культур: постфігуративний, де молодші вчать у своїх попередників; кофігуративний, де молодші й старші вчать у своїх однолітків; префігуративний, у якому старше покоління вчиться в молодшого [9, с. 340]. І якщо в суспільстві з постфігуративною культурою, підкреслює М. Мід, переважає функція збереження досвіду над функцією трансформації, мінливості, то в інформаційному суспільстві формується префігуративна культура, що характеризується спільністю досвіду людей різних країн і соціокультурних систем [Там само]. Тому, коли в Європі визріло розуміння відставання і не лише в освіті, а й у космонавтиці, електроніці, біотехнологіях, комп'ютеризації тощо, почалася реальна робота по збереженню позиції своєї освіти у світі, а конкуренція зі Сполученими Штатами Америки продовжилася і загострилася.

Цікаво відзначити, що ще в 1946 р. У. Черчилль на засіданні в Цюриху, у відповідь на запитання про складні повоєнні умови, сказав: «Ми повинні побудувати щось на зразок Сполучених Штатів Європи. І лише таким чином сотні мільйонів людей зможуть повернути собі прості радощі й надії, заради яких варто жити. Чому б не створити структуру, яка складається з європейських народів, змогла б вселити відчуття підвищеного патріотизму й загального громадянства в стривожені душі народів цього неспокійного та могутнього континенту» [2, с. 22]. Його слова стали пророчими, тому що з цього часу починається поступове оновлення західноєвропейського суспільства, що

характеризується інтеграційними процесами в економіці, соціальних відносинах, наукових дослідженнях. Все це супроводжується зміною освітньої парадигми європейських країн, у результаті якого освіта стає інструментом основних процесів соціально-економічної модернізації та інтернаціоналізації, а ідея європейської інтеграції в галузі освіти отримує широку міжнародну підтримку. Тому досить швидко в ЄС було прийнято спочатку 10 членів, потім ще 5; єдина грошова одиниця, єдиний торгово-економічний безвізовий простір – Шенген, Європарламент тощо. А потім і єдиний освітній простір.

Але повернемося до джерел. Коли й чому в Європі виникло розуміння того, що їхня стара класична система освіти потребує капітального реформування й реорганізації? Як це не дивно сьогодні, але поштовхом до суттєвих модернізаційних змін у вищій американській освіті, а також до масштабних капіталовкладень в цю галузь, стали унікальні наукові досягнення Радянського Союзу у 50-60 х роках минулого століття. Це і перша воднева бомба, і перший штучний орбітальний супутник Землі, і перший атомний криголам, і перша атомна субмарина, і перша людина в космосі тощо. Американці втратили відчуття наукової переваги і з цим пов'язаної переваги технічної, а тому серйозно замислились над проблемами освіти. Науковці, педагогічна громадськість, промисловці та вся американська спільнота почали критикувати існуючі навчальні заклади, наголошуючи, що фахова підготовка є неадекватною технологічним потребам індустріальної нації. Це призвело до підписання у 1958 році «Закону про освіту й національну безпеку», який надавав більше повноважень федеральному уряду щодо освіти. Федеральні фонди повинні були витрачатися на створення нових навчальних програм, підвищення рівня підготовки викладачів, закупівлю обладнання та надання допомоги бідним студентам. Цей закон ґрунтувався на ідеї, що безпека США залежить від рівня володіння громадянами сучасними науковими технологіями, новими науковими принципами та знаннями, і тому талановитій молоді слід надати всі можливості для отримання належної освіти, тобто їхній стратегічний план був спрямований на те, щоб витратити гроші на перспективу. Іншими словами, висловлюючись по-американськи, гроші стали інтенсивно інвестувати в таланти. Іншим боком цього процесу стала «закупівля» талантів за кордоном. При чому, як у першому випадку, так і в другому, національність, майновий стан тощо цих талантів значення не мав, значення мав сам талант.

Далі, у 1963 році було створено дві незалежні експертні комісії, головним завданням яких була розробка стратегічного розвитку Америки для того, щоб повернути їй домінування у світі. Цікаво відзначити, що обидві незалежні комісії прийшли до одного і того ж висновку, а саме : «Добробут нації й обороноздатність країни визначається не сировиною або природними ресурсами, і навіть не капіталом. Головним джерелом економічного росту все більше

стають знання, а також індивідуальна та суспільна здатність їхнього використання – носії та генератори нових знань – учені, конструктори, інженери, лікарі та інші спеціалісти. Країна, яка не має системи освіти, що здатна підготувати кадри вищої кваліфікації, неминуче відстане в техніці та технологіях. В політичному суперництві вона також не матиме шансів на успіх» [10]. І відразу в США асигнування на освіту та науку в університетах було збільшено більше, ніж у 3 рази. Особлива увага й кошти приділялися саме дослідницьким університетам, що за словами А. Лігоцького, являли собою удосконалений варіант дослідного німецького університету й реалізувався в США на рівні післядипломного навчання у спеціально створених для цього вузах або на факультетах діючих університетів, де випускники одержували більш високий академічний ступінь магістра або доктора філософії [4, с. 54].

Наприкінці ХХ століття серед таких університетів були як державні (університети штатів), так і приватні. Їхня діяльність базувалася на трьох головних критеріях: наявності програм докторантури, наявності федеральних грантів і наявності докторантур і грантів по декільком напрямам науки. При цьому об'єми грантів серед університетів відчутно різняться і саме сума гранту визначає рейтинг та статус університету як дослідницький. Наприклад, у 1994 р. приватний університет Джонса Гопкінса отримав 764 млн. дол., Стендфордський університет – 262 млн. дол., Вісконсинський університет – 238 млн. дол. тощо і таких університетів у США зараз нараховується 125 вишів із більш ніж 3700 [5, с. 16].

Ще однією відмінністю освітньої системи США є те, що вона із самого початку складалася і розвивалася в рамках професійної орієнтації. У зв'язку із цим її характерною особливістю стало: різноманітність типів навчальних закладів, гнучкість та стрімка пристосованість до потреб суспільства з урахуванням соціально-економічного розвитку країни. 1990-ті роки позначилися збільшенням федерального фінансування громадської освіти під час правління Білла Клінтона. На однієї з зустрічей у Давосі Білл Клінтон навіть закликав весь світ і, перш за все Європу: «Панове, або ви приєднаєтесь до нас, або ви відстанете від нас назавжди» [8].

Загалом стратегія освіти була спрямована на підвищення рівня освіти, якості освіти, фінансування освіти. С. Рогов у статті «Американська держава напередодні третього тисячоліття» наводить такі дані: з державних джерел фінансуються приблизно 80 % навчальних закладів, витрати на освіту досягли 7 % ВВП, тобто, ці витрати можуть бути зіставними з витратами на безпеку і оборону країни. Далі, закінчену середню освіту мають 90 % зайнятих в економіці, а вищу освіту – 56 %. Сьогодні 81 % відповідної вікової категорії вчиться у вищих навчальних закладах і це у 2–3 рази більше, ніж в інших розвинутих країнах [6, с. 15], підсумовує автор. США поставили собі за мету

зробити вищу освіту масовою і створили структури, які сприяють здійсненню цієї мети. При цьому особливістю американської системи освіти є індивідуалізація навчання, розвиток здібностей, необхідних для змагання та обов'язкової перемоги в умовах конкуренції. А головним завданням вищої школи є навчити студентів методиці самостійного здобуття знань протягом усього життя. Це, на думку О. Романовського, ставить ще одну психолого-педагогічну проблему – перевиховання свідомості студентів з тим, щоб викликати в них почуття необхідності та прагнення до постійного оновлення знань протягом усього періоду професійної діяльності. Для стимулювання самостійної роботи студентів американська вища школа скорочує лекційний час у загальному обсязі навчального часу студентів. На лекціях розглядаються лише основні розділи та відомості з курсів, що висвітлюють найновіші досягнення у конкретній галузі знання, і які ще не знайшли належного відображення в літературі. Це і є принцип випереджаючого навчання, який стимулює не механічне завчання матеріалу, а розуміння його суті [7, с. 31].

Проведений нами аналіз розвитку американської освіти показує, що протягом усієї історії США освіта була тісно пов'язана з економікою, суспільством, прагнула відповідати потребам держави. Цей момент є дуже важливим радикальним здвигом, що поступово відбувся і в європейській класичній системі вищої освіти, де також відбулося розмивання старої організаційно-змістовної структури університетів і на зміну досить короткому списку факультетів і спеціальностей з'явилися десятки факультетів і сотні спеціальностей, почалася широка диференціація програм вищої освіти, серед яких абсолютно домінуючими стали прикладні.

Тепер так. Споглядання. Реакція країн Європи, незважаючи на її культурну різноманітність, була адекватною, це є Болонський процес. Реакцію тих країн Азії, які знайшли методи реагування на виклики часу як впровадження принципів американської системи освіти, можна прослідкувати за їхніми успіхами в різних галузях життя.

А тепер висновки. Реакція України, незважаючи на багато зусиль приєднатися до провідних країн світу через природний шлях освіти населення, вражає своєю недоругістю, що відбивається в двох основних процесах. Перший. Це байдужість керівників держави і демонстрація нерозуміння значення освіти в сучасному світі. Другий. Це формалізована імітаційність діяльності бюрократії від освіти під назвою «входження в Болонський процес». І перший, і другий процеси відчутно гальмують розвиток країни, що є однією з причин скочування її у «третій світ». Але це вже тема наступної статті.

Список використаних джерел:

1. Бражник Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бражник Евгения Ивановна. – М., 2003. – 354 с.
1. Книга А. С. Европейская интеграция : учеб. пособие / А. С. Книга, В. Н. Пархаев. – Барнаул : Изд-во Алт. ГТУ, 2004. – 124 с.
1. Кременюк В.А. США и окружающий мир : уравнение со многими неизвестными / В.А.Кременюк // США. Экономика. Политика. Культура. – 1999. – № 1. – С. 5 – 13.
1. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А.О. Лігоцький. К.: Техніка, 1997. – 210 с.
1. Любимов Л. Реформа образования : благие намерения, обретения, потери / Л.Любимов // Высшее образование в России. – М. – 2004. – № 12. – С. 8–24.
1. Рогов С.М. Американская держава в начале третьего тысячелетия / С.М. Рогов // США. Экономика. Политика. Культура. – 1998. – № 1. – С. 12–18.
1. Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США / О.О. Романовський. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 126 с.
1. A Guide to the political left. – Режим доступу:
1. www.discoverthenetworks.org/individual profile.asp?ndd=644.
1. Mead M. Cultural Patterns and Technical Change / Margaret Mead. – Paris: UNESCO, 1953. – 352 p.
1. Science, Government, and Information. A Report of the President's Science Committee. – Режим доступу:
1. garfield.library.uppen.edu/papers/weinbergreport1963.pdf.

КИЗИМЕНКО Л.Д.,
доктор біологічних наук,
професор, завідувач
кафедри психології,
педагогіки і соціального
управління

МИЩИШИН М.М.,
асистент кафедри психології,
педагогіки і соціального
управління,
НУ «Львівська політехніка»
м.Львів

МОТИВАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті висвітлені основні теоретичні положення, які стосуються проблеми мотивації інноваційної діяльності в освітній галузі. Представлено і обґрунтовано експериментальне дослідження сили мотиву інноваційної діяльності та дослідження інноваційного потенціалу серед студентів та викладачів Національного університету «Львівська політехніка».

Ключові слова: освітні інновації, сила мотиву, інноваційний потенціал, інноваційний процес.

В статье раскрыты основные теоретические положения, касающиеся проблемы мотивации инновационной деятельности в образовательной сфере. Представлено и обосновано экспериментальное исследование силы мотива инновационной деятельности и исследования инновационного потенциала среди студентов и преподавателей Национального университета «Львовская политехника».

Ключевые слова: образовательные инновации, сила мотива, инновационный потенциал, инновационный процесс.

The basic theoretical principles concerning the problem of motivation innovative activities in education are outlined in the article. An experimental study the motive force of innovation and research innovation potential among the students and faculty of the Lviv Polytechnic National University are presented.

Key words: educational innovation, motivational strength, innovation capacity, innovation process.

Постановка проблеми. Двигуном розвитку суспільства та каталізатором для можливостей людини є освіта. Як відомо освіта сприяє прагненню до особистих досягнень, економічному та науковому процвітанню окремих осіб, громад і країн. При цьому вона повинна реагувати на зовнішні виклики, активно впливати на суспільні, економічні та культурні зміни.

Темпи соціального, економічного та наукового розвитку змушують задуматися про трансформацію традиційної системи освіти та її адаптацію до викликів сьогодення. Стан суспільства, очевидно, залежить від готовності держави розвивати систему освіти та впроваджувати новації, але, як казав класик: «Хочеш змінити світ, почни із себе». Чи готові ми самі впроваджувати новації, або хоча б використовувати їх? Чи достатньо вмотивовані для цього і якою повинна бути дієва система мотивації?

Саме проблемам мотивації освітянських інновацій присвячена дана стаття. Під мотивацією ми розуміємо систему стимулів, які спонукають використовувати та впроваджувати останні в освітній галузі.

Стан дослідження. Проблема дослідження інновацій в освіті є досить актуальною у зв'язку із розвитком НТП, разом з тим вона не є новою і досліджується у працях як закордонних так і вітчизняних вчених. Зокрема, варто відзначити праці Л. І. Даниленка, І. М. Дичківської, М. В. Кларіна, О. В. Попової, Л. С. Подимової, В. А. Сластьоніна та ін., які описують принципи інноваційної освіти. Проблема підготовки педагогів до інноваційної діяльності порушували у своїх працях такі автори як Н.В. Василенко, Н.І. Клокар, О.Г. Козлова, З. Абасов, В. Уруський та ін. Нажаль, залишаються без відповіді численні питання у проблемі мотивації персоналу до впровадження новацій в сучасну освітню систему.

Мета – проаналізувати поняття «інновації в освіті» та експериментально дослідити силу мотиву впровадження новацій в освітню систему.

Завдання:

1. розкрити зміст поняття «мотивації до інновацій»;
2. експериментально визначити силу мотивації до інновацій та проаналізувати отримані результати.
3. показати взаємозв'язок інноваційної діяльності із індивідуальними характеристиками її суб'єктів.

Виклад основного матеріалу. Необхідним чинником розвитку сучасної освіти є готовність розробляти, освоювати та впроваджувати новації у освітній процес.

Згідно із В.М. Вакуленком, інноваціями в освіті слід вважати нововведення у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та вихованні особистості, у змісті і формі організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання та вихо-

вання і в підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу [1].

Інноваційна діяльність реалізується через створення, освоєння та використання продуктивних методів і засобів досягнення освітніх цілей. Педагогічна інноватика, відповідно до особливостей інноваційних процесів, охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів як створення нового в системі освіти та педагогічної науки, сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством, застосування педагогічних новацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними.

Впровадження інновацій неможливе без наявності дієвої мотивації як у педагогів, так і у керівництва навчальним закладом (НЗ). Керівництво НЗ, обравши пріоритетним напрямком розвиток інновацій, в освіті запускає цей процес за допомогою управлінських дій через цілепокладання, формування готовності педагогів до інноваційної діяльності, стимулюванні у них пошуку інноваційних знань та творчого розвитку, а також через створення умов для інновацій. Важливим фактором управлінської діяльності є знання мотивів інноваційної діяльності підлеглих [7, с.89].

Тому прийнято вважати, що для ефективного управління процесом впровадження новацій, управлінцю необхідно вирішити наступні завдання:

1) створити необхідні мотиваційні умови повсякденної професійної діяльності, які будуть спонукати членів педагогічного колективу до самовдосконалення і тим самим формувати готовність до інноваційної педагогічної діяльності;

2) формувати (виховувати) у членів педагогічного колективу відповідні потреби і мотиви [9, с.115].

Серед плеяди мотивів, які спонукають до інноваційної діяльності [2] дієвими для галузі освіти є: розвиток внутрішнього потенціалу закладу освіти (технологічного, кадрового тощо); бажання пізнавати нове; можливість самостійно вибирати галузь досліджень; можливість вдосконалювати методи та форми навчання; прагнення здобути визнання; підвищення професійної компетентності тощо.

На думку Л.В. Козак, інноваційна професійна діяльність має ґрунтуватися на принципах: мотивації, «інноваційних» знань, активності, свідомості та самостійності, інформатизації, інтеграції, єдності традицій і новаторства, прогнозування і моделювання, креативності, партнерства і співробітництва, об'єктивної новизни, рефлексії. «Мотивація є стрижнем, навколо якого вибудовуються основні якості викладача, оскільки від того, чим мотивує викладач свою готовність до інноваційної професійної діяльності, залежить характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихо-

ванні» [3, с.92].

Для педагога мотивація інноваційної діяльності є збуджувальним стимулом до виконання педагогічних творчих дій і являє собою відображення потреби в професійній діяльності [4, 9].

З метою перевірки сили мотивації до інновацій в освітній галузі було опрацьовано результати експериментального дослідження, проведеного на базі НУ «Львівська політехніка». В дослідженні взяли участь 133 респондента, а саме викладачі, які відвідували Семінари педагогічних знань (45 респондентів) та студенти напрямку «практична психологія», перший та другий курс (88 респондентів). Вік респондентів: студенти віком від 17 до 19 років та викладачі віком від 25 до 72 років.

Методика дослідження полягала в наступному: перш за все респондентам запропонували подумати про впровадження та використання інновацій в освіті та уявити бажаний результат у формі образу, тоді, за семибальною шкалою, запропонованою в Опитувальнику Бетса («Betts' Questionnaire upon Mental Imagery») [11] оцінити наскільки чітким та яскравим в їхній свідомості є образ системи освіти, спрямованої на інновації; наступним кроком було вимірювання сили мотиву реалізації даного образу в житті, за допомогою методики В.Є. Льовкіна [5].

Результати дослідження показали, що існує відмінність між даними, отриманими від студентів та викладачів, яка продемонстрована наочно в таблицях.

Дані, які стосуються характеристик образу системи освіти, спрямованої на інновації (таблиця 1), дозволяють зробити наступні висновки. Більшість респондентів не мають чіткого бачення щодо розвитку системи освіти в ново-

Таблиця 1.
Характеристики образу інноваційної системи освіти

Характеристики образу	Студенти (%)	Викладачі (%)
Чіткий та яскравий, як і в реальності	11	11
Яскравий, майже настільки чіткий, як і в реальності	21	16
Здебільшого чіткий та яскравий	34	22
Не дуже чіткий і яскравий, але досить зрозумілий	27	42
Невиразний і нечіткий	6	7
Дуже невиразний і такий, що важко розпізнати	1	2
Ви думаєте про це, але не бачите жодного образу	-	5

му напрямку. В подальшому це вплинуло на бажання впроваджувати інновації. Загалом, у студентів образ інноваційної системи освіти є більш чіткішим та яскравішим ніж у викладачів, що свідчить про наявність стереотипного мислення в останніх. Більшість викладачів звикли до традиційної системи освіти, до закоренілих поглядів та думок і це гальмує їхнє уявлення про нову систему освіти, в той час, як студенти є відкритими до всього нового і мають значно чіткіші та яскравіші уявлення.

Як показало дослідження, уявлення про бажаний результат впливають на готовність досягати бажаної цілі. У таблиці 2 показано, що студенти, які мали чіткіші та яскравіші образи інноваційної системи освіти мають і значно кращу мотивацію, тобто готовність діяти, приймати певні рішення для того, щоб досягнути бажаної мети.

У більшості студентів задовільна мотивація, тоді як у більшості викладачів - дуже слабка. Обґрунтовуючи дані ми, знову ж таки, опираємося на вік учасників. Оскільки студенти є молодшими, виросли та виховувалися в інших умовах, в умовах розвитку НТП, у них відмінна свідомість, відмінні бачення, зовсім інші пріоритети в житті і готовність до нового. Бачачи, що наука розвивається шаленими темпами, за нею можна поспіти лише ідучи у крок з часом. В той час, як викладачі виробили собі стиль поведінки, розробили програми, методи викладання, тому, вони є менш готовими щось міняти, пробувати нове, адже, це вимагає величезних зусиль, бажання знову вчитися, цілком ймовірно, йти на ризик, адже не все нове може виявитися продуктивним.

Сила мотиву визначалася як добуток мотиваційних компонентів, а саме значущості мотиву, досяжності, винагороди, задоволеності та справедливості [5].

Значущість мотиву інновацій в освіті – це усвідомлення того, що новації є якісною та необхідною зміною в становленні нової системи освіти, або покращенні існуючої для адаптації до нових умов соціального та економічного розвитку.

Досяжність – створення відповідних умов для інновацій в навчальному закладі та в державі загалом. Це ймовірність досягнути бажаної цілі, доклавши певних зусиль за наявних умов.

Таблиця 2.

Характеристики сили мотиву.

Сила мотиву	Загальний результат (%)	Студенти (%)	Викладачі (%)
Добра	3	4	-
Задовільна	26	38	5
Слабка	45	44	42
Дуже слабка	26	14	53

Винагорода – це ймовірність отримати бажану винагороду за впровадження чи використання інновацій в педагогічній практиці. Вона може стосуватися як матеріальної сторони (премія, підвищення заробітної плати) так і нематеріальної (можливість кар'єрного зростання, розширення повноважень, отримання грамот чи сертифікатів, тощо).

Задоволеність – можливість задовільнити потреби, які стосуються покращення навчального процесу в наслідок впровадження новацій. Цей фактор також стосується особистого задоволення власних інтересів від отриманого результату.

Справедливість – очікуваний суспільний резонанс на інноваційну діяльність. Забезпечується відповідністю виконуваної роботи потребам людини, гідним визнанням її здобутків, особистого внеску, можливістю подальшого самовираження.

Кожен із цих компонентів оцінювався за 7-ми бальною шкалою. У таблиці 3 показано середнє значення кожного компонента по загальній вибірці.

Таблиця 3.
Оцінка мотиваційних компонентів.

Оцінка мотиваційних Компонентів	Студенти	Викладачі
Значущість	5,55	5,2
Досяжність	4,82	4,96
Винагорода	4,73	3,49
Задоволеність	5,26	4,13
Справедливість	5,05	4,33

Як бачимо, для студентів образ інноваційної системи освіти є більш значущим, ніж для викладачів, тобто використання та впровадження інновацій в освіту, на їхню думку, здатне вплинути на життя. З іншого боку, досяжність, як ймовірність за існуючих умов та при наявних здібностях докласти зусиль та здійснити задумане, оцінювалася краще викладачами, які дійсно мають можливість вже і тепер запроваджувати інновації, але ймовірність, що досягнутий результат призведе до винагороди викладачі оцінили досить низько. Можливо, це через те, що в державі бажання викладачів, впроваджувати чи використовувати інновації не достатньо оцінюється і стимулюється, немає матеріального заохочення, тому й задоволеність від передбачуваної винагороди та справедливості так само оцінено досить низько.

Втім, наявність достатньо високого рівня мотивації до реалізації інноваційного процесу в освіті ще не означає, що буде отримано високі кінцеві показники навчального процесу. Тому неодноразово ми чуємо і такі «біля

інноваційні» вислови: опір інноваціям, вартість інновацій, надлишок інновацій, руйнівні інновації, інноваційна лихоманка, критична маса інновацій, ризиковані інновації тощо. До того ж, під інноваціями в освіті здебільшого розуміють зміну «технологій навчання», а «суб'єкт-об'єктним» характеристикам учасникам навчальної діяльності приділяється менша увага.

І тут потрібно звернути увагу на те, що інноваційний процес є багатокomпонентним утворенням, позаяк включає у свій склад, по-перше, креативну компоненту (спочатку треба генерувати нову ідею), концептуальну складову (на основі нової ідеї треба створити концепцію), оптимізаційну частину (по суті, «технологічну» складову, оскільки по вже розробленій концепції необхідно розробити «технологію» її реалізації) і, нарешті, компоненту «впровадження» (бо результати, отримані внаслідок реалізації розробленої на попередньому етапі «технології» мають бути впроваджені («продані») і дати позитивний ефект. Саме такий підхід було запропоновано Мін Басадуром, I.B. Троїцькою [11, 8]. І це цілком видається справедливим, позаяк одна людина може мати цілком різні рівні здатності генерувати ідеї, розробляти на їх ґрунті концепції, які треба «одягнути у форму психолого-педагогічної технології», щоб, нарешті, впровадити їх у життя із позитивним результатом.

Але і це не усе. Якщо є очевидним наявність різних здатностей однієї людини (суб'єкта освітянського процесу) до реалізації різних компонентів інноваційного процесу, то не менш очевидним є і суттєві відмінності між різними суб'єктами. Інакше кажучи, є актуальною потреба підходити до учасників інноваційного процесу диференційовано, із врахуванням їх психолого-педагогічних характеристик, здатності реалізувати різні компоненти інноваційної діяльності, схильності до ризику та ін.

Для перевірки вище наведених ідей у Навчально-науковому закладі вищої освіти «Дослідницький Центр Львівської політехніки» у 2011-2012 навчальному році були проведені дослідження інноваційного потенціалу студентів, які набували другу (педагогічну) освіту. Загальна кількість респондентів склала 195 осіб і багатofакторні дослідження включали, крім усього іншого, виявлення (в світлі досліджень [10, 6]) потенціалу майбутнього викладача як «генератора» нових ідей, «концептуалізатора», «оптимізатора-технолога» і, нарешті, «впроваджувача» інновацій. Отримані результати показали, зокрема, що наявність високого інноваційного потенціалу людини визначається далеко не завжди високим рівнем, наприклад, її креативності (тобто, здатності генерувати нові ідеї), а наявністю ще й високих показників і/або з інших складових інноваційного потенціалу (концептуалізації, оптимізації, впровадження).

На рис 1. схематично показані інноваційні потенціали 3-х респондентів у просторі, обмеженим чотирикутником Кр-Кц-Оп-Пр. При цьому у трикутниках

Кр-О-Кц, Кц-О-Оп, Оп-О-Пр та Пр-О-Кр, обмежені відповідними кожному респондентів лініями, побудовані, відповідно, чотири складових інноваційного потенціалу: креативної, концептуальної, оптимізаційної та практичної. Навіть з першого погляду очевидно, що усі три респонденти мають різні інноваційні потенціали (кожний з яких визначається сумою площ усіх чотирьох (притаманних кожному респонденту) трикутників. Очевидно, що кожен з респондентів має власні, відмінні від інших, нахили до виконання кожного з компонентів інноваційної діяльності. Так, респонденту 1 притаманна здатність краще усього реалізувати креативну компоненту, респондентів 2 – практичну, а респондентів 3 – теж креативну (але у значно меншій мірі, ніж респондентів 1).

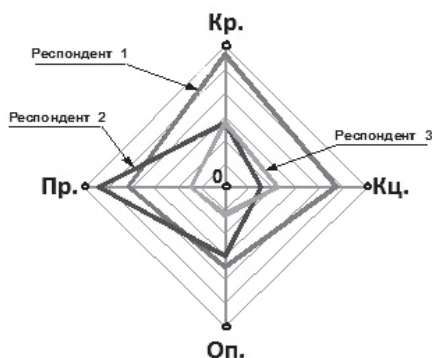


Рис. 1. Інноваційний потенціал 3-х респондентів

З рис. 1. Очевидно, що немає підстав вважати, що різні люди будуть однаково результативно реалізувати інноваційну діяльність, тим більш, якщо кожному індивіду буде доручено реалізувати різні компоненти інноваційного процесу.

До вищенаведеного доцільно додати ще міркування і про нахил людини реалізувати діяльність на неусвідомленому рівні.

Висновки. Інновації є відгуком на вимоги сучасного буття і спрямовані на зміну та покращення освітнього процесу. Відповідно до результатів дослідження, у студентів є чіткий та яскравий образ запровадження новацій в систему освіти і, завдяки цьому, більшою — сила мотиву; для того, щоб покращити мотивацію потрібно, щоб у свідомості був чіткий та яскравий образ бажаного результату, тобто мотивація буде кращою, якщо потреба буде чітко усвідомлюваною.

Перспективи дослідження полягають у подальшому дослідженні факторів, які впливають на силу мотиву та розробці рекомендаційних порад щодо покращення сили мотиву до інновацій.

Список використаних джерел:

1. Вакуленко В.М. Види інновацій в освіті та їх класифікація // В.М.Вакуленко [Електронний ресурс] Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, – 2010, – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_4/10vvmotk.pdf
1. Вороновська М.М. Система мотивів і стимулів інноваційної діяльності машинобудівного підприємства / М. М. Вороновська // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Менедж. та підприємництво в Україні: етапи становлення і пробл. розв. – 2010. – № 682. – С. 36-40.
1. Ефремов О.Ю. Инновационный интеллект личности и его закономерная связь с продуктивностью инновационной деятельности человека/ О.Ю. Ефремов, С.В. Литвиненко, О.А. Распопин, Л.А. Холодкова, В.П. Чернолес, И.В. Шабловский // Реферат проекта. Режим доступу: <http://www.psy.su/psyche/projects/116/>
1. Козак Л. В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи / Л.В. Козак// Педагогічний процес: теорія та практика (2). – 2011. – С. 88-97. ISSN 2078-1687
1. Лёвкин В.Е. Основные факторы, определяющие силу мотива [Электронный ресурс] / В.Е. Лёвкин // Материалы второй всероссийской научно практической конференции «Психика и Тело». – Режим доступу: <http://orgpsiholog.ru/motive-power.htm>
1. Посыпанова О.С. Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей/О.С. Посыпанова//Монография. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. – 296 с.
1. Сущенко Л.О. Мотивація інноваційної діяльності викладача вищої школи як підґрунтя педагогічного успіху /Л.О. Сущенко //Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – Випуск 10. – с. 171- 178.
1. Троицкая И. В. Психология предпринимательской деятельности и основы экономической психологии: курс лекций / И. В. Троицкая. - СПб.: СПбГАСУ, 2010. - 176 с.
1. Шпичак І. Мотиваційна готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності/ І.Шпичак // Нова педагогічна думка. –2012р. –№ 2. –с. 114-116.
1. Creative Productivity & The Creative Theorists- Part I, Basadur - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://blog.entrepreneurthearts.com/2011/10/10/the-creative-theorists-part-i-basadur/>
1. Sheehan, P.W. (1967). A shortened form of Betts' Questionnaire upon Mental Imagery. Journal of Clinical Psychology – 23 – 1967. P.386-389.

КОШАРНА Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ШВЕЦІЇ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ РОЗБУДОВИ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто причини змін у системі педагогічної освіти Швеції на рубежі ХХ – ХХІ століть. З'ясовано, що модернізація нерозривно пов'язана з внутрішніми чинниками: запровадження Національних програм для дошкільної, базової та повної середньої освіти, створення гнучкої системи повної середньої освіти, орієнтованої на академічну й професійну підготовку; та зовнішніми – це вплив інтернаціоналізації, інформаційного суспільства, процесу євроінтеграції.

Ключові слова: педагогічна освіта, вища освіта, середня освіта, професійна підготовка, євроінтеграція.

В статье рассмотрены причины изменений в системе педагогического образования Швеции на рубеже XX - XXI веков. Выяснено, что модернизация неразрывно связана с внутренними факторами: введение Национальных программ для дошкольного, базового и полного среднего образования, создание гибкой системы полного среднего образования, ориентированной на академическую и профессиональную подготовку; и внешними - это влияние интернационализации, информационного общества, процесса евроинтеграции.

Ключевые слова: педагогическое образование, высшее образование, среднее образование, профессиональная подготовка, евроинтеграция.

The article considers the reasons for changes in teacher education Sweden at the turn of the XX - XXI centuries. It was found that modernization is inseparable from internal factors: the introduction of national programs for pre-school, basic and secondary education, creating flexible secondary education focused on academic and

vocational training, and external ones – they are the impact of internationalization, information society, process of European integration.

Key words: *teacher education, higher education, secondary education, vocational training, European integration.*

Постановка проблеми. Аналіз причин змін у системі педагогічної освіти Швеції на рубежі XX – XXI століть засвідчив, що модернізація нерозривно пов'язана з внутрішніми чинниками (запровадження Національних програм для дошкільної, базової та повної середньої освіти; створення гнучкої системи повно середньої освіти, орієнтованої на академічну й професійну підготовку).

Аналіз досліджень і публікацій. В умовах розбудови вітчизняної вищої школи і науки особливий інтерес викликає специфіка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системах вищої освіти розвинених європейських країн, в яких національний освітній чинник органічно поєднується з вимогами до якості й обсягу знань, продиктованими концепцією Болонської освітньої моделі. У монографіях з порівняльної педагогіки Б. Вульфсона, О. Джуринського, В. Кларіна, З. Малькової, Н. Лавриченко, В. Пилипівського, Л. Пуховської, А. Сбруєвої та інших неупереджено і об'єктивно розглядаються окремі аспекти розвитку освіти в європейських країнах в контексті педагогічних проблем. Засадничі функції у вивченні багатовекторного феномену освіти та педагогіки вищої школи мають праці В. Андрущенка, В. Бондаря, Л. Вовк, В. Кременя, С. Максименка, О. Мороза та ін.

Метою даної статті є дослідження вищої педагогічної освіти Швеції у контексті розбудови національної освітньої системи.

Виклад основного матеріалу. Директор структурного підрозділу з підготовки вчителя Мальмського Незалежного університету, Л. Гьоран наголошує, що вища педагогічна освіта Швеції кінця XX – початку XXI століття – частина процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються впродовж останніх двадцяти років у європейських країнах. Вони пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення новітніх освітніх стандартів, оновлення та перегляду освітніх програм, змісту навчальних матеріалів, підручників, форм і методів навчання [5].

Європейські країни сьогодні розпочали нині ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину вміннями та знаннями, необхідними для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [1; 2].

Освіта і наука Швеції в добу глобалізації та високих технологій виступають фактором соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її

конкурентоспроможності та національної безпеки. Освіта і наука стали пріоритетними сферами життєдіяльності держави, інтегрувалися в соціум, примножуючи інтелектуальний ресурс нації, забезпечуючи добробут людей, високу духовність народу, розвиток національної культури.

Сучасний стан шведської освіти й науки, місце, яке вони посідають поміж державних пріоритетів, соціальний статус і суспільне визнання працівника сфери освіти й науки, рівень його матеріального забезпечення, соціального та правового захисту повністю відповідають потребам національного розвитку суспільства, індивідуальним потребам його громадян. Освіта й наука у Швеції виконують роль провідника й каталізатора розвитку суспільних процесів, які здатні задовольняти потреби своїх громадян, вирішувати проблеми економіки та ринку праці, позитивно впливати на еволюцію суспільства, що спирається на демократичні принципи життєдіяльності [6].

Особливо яскраво процеси реформації вищої педагогічної освіти Швеції виявили себе у 90-х роках ХХ століття. Вони відбувалися під впливом зовнішніх факторів – інтеграційних тенденцій у галузі освіти в Західній Європі задля створення єдиного європейського виміру в освіті (European Dimension in Education). Цей процес передбачав зближення систем підготовки вчителів у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності. Поворотним пунктом у створенні концепції європейської освіти в межах єдиного освітнього простору стало прийняття Радою Європейського Співтовариства (24 травня 1988 року) та Парламентською Асамблеєю Ради Європи (22 вересня 1989 року) спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті. В Європі започатковані й одержали офіційну підтримку дві концепції європейської освіти, які паралельно розвивалися і поширювалися протягом останніх років [3, с. 43–44].

Відповідно до новітніх тенденцій розвитку освіти, що інтенсивно проявлялись у європейських країнах, освітній простір Швеції теж зазнав суттєвих змін. 1991 року розпочалася реформа, спрямована на децентралізацію системи освіти, надання більшої самостійності навчальним закладам і розширення можливостей індивідуального вибору студентів. У 1992 році реформа була ухвалена шведським парламентом [4].

Порівнювальний аналіз стану шведської освіти до та після здійснених урядових реформ у сфері освіти дав змогу зробити висновок про те, що їх наслідки були стійкими й позитивними. Розподіл функцій між різними установами позитивно позначився на розширенні контингенту зацікавлених освітою, призвів до підвищення відповідальності різних структур за стан освіти. Децентралізована система управління відкрила простір для ініціативи на місцях, полегшила проведення різних педагогічних експериментів. Така система виявилася спроможною врахувати місцеві особливості, які впливають на

завдання навчати і виховувати.

У системі вищої освіти також відбулися значні зміни. Вищі навчальні заклади набули більшої автономії. Університети та університетські коледжі відтепер самостійно вирішують питання, які раніше розглядалися на рівні парламенту та уряду, а саме:

- планування освітньої діяльності у вищому навчальному закладі;
- організація педагогічного процесу та методичного забезпечення;
- управління навчальною діяльністю у вищих навчальних закладах;
- зміцнення кадрового потенціалу [6].

Незважаючи на наявність Національної служби зі вступу до вищих навчальних закладів, яка координує питання організації вступної кампанії та умов прийому й зарахування абітурієнтів, остаточно відповідальність за процес вступу і відбір майбутніх студентів була покладена на заклади вищої освіти.

У 1993 році заклади вищої освіти вперше отримали право, закріплене нормативною базою на рівні держави, самостійно вирішувати питання про кількість набору студентів і вимог, які висувають перед ними під час вступу. Норма набору може бути обмежена сумами асигнувань. Однак за умови гарантії якості навчання освітні заклади мають право набрати більшу кількість студентів, ніж це передбачено нормами. Вищим навчальним закладам дозволяється також змінювати обсяг набору студентів залежно від типів навчальних курсів і програм [4].

Наслідок виваженої політики вищих навчальних закладів щодо прийому абітурієнтів – значне зростання інтересу випускників шкіл до отримання вищої освіти. Про це свідчать статистичні дані щодо кількості студентів, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах Швеції. Якщо у 1994–1995 навчальному році загальна кількість студентів становила 270 000, то в 1996–1997 навчальному році нараховувалося близько 300 400 студентів (з них 57% – жінки) і близько 17 000 аспірантів (з них 37% – жінки) [6].

З 1 липня 1993 року навчання проходить у формі курсів. Вища освіта вважається завершеною, коли студент успішно закінчив ряд курсів, які являють собою певну навчальну програму. Цілі та завдання навчальних курсів викладено у Положеннях про вищі навчальні заклади та вищу освіту. Обсяг курсів та зміст їх програм повинен відповідати навчальному плану, затверджену відповідним вищим навчальним закладом освіти.

Етапом у розвитку вищої педагогічної освіти Швеції стало її приєднання до Болонського процесу. Починаючи з 1998 року, європейське освітнє співтовариство активно консолідується задля реалізації його освітньої концепції: формування на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності

фундаментальних принципів її функціонування. Численні різнорівневі зустрічі, робочі наради, конференції країн-учасниць Болонського процесу дали змогу сформулювати ключові позиції щодо створення єдиного європейсько-го освітнього й наукового простору:

Ведення двоциклового навчання.

Запровадження кредитної системи (прийняття ECTS як системи накопичення та перезарахування кредитів – залікових одиниць трудомістськості навчального навантаження).

Контроль якості освіти через створення акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій.

Розширення мобільності студентів та викладачів для взаємного збагачення європейським досвідом.

Забезпечення працевлаштування випускників через уніфікацію визнання кваліфікацій засобами використання Додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО.

Забезпечення привабливості європейської системи освіти.

Важливість соціального аспекту Болонського процесу.

Забезпечення тісніших зв'язків між вищою освітою та дослідними системами в кожній з країн-учасниць.

Зростання зацікавленості інших країн світу в розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти [3, с. 129–130].

Швеція виступає ініціатором освітніх процесів у Європі. Про це свідчить низка зустрічей, що відбулися у країні на рівні Ради Європи та ЮНЕСКО з питань реформування вищої освіти (Неформальна зустріч європейських міністрів, що відповідають за освіту й наукові дослідження (Упсала, 1–3 березня 2001 року), Міжнародний семінар «Транснаціональна освіта» (2–4 березня 2001 року), Конференція Асоціації національних студентських спілок в Європі (м. Гетеборг, 22–25 березня 2001 року), Зустріч Групи керівництва у Болонському процесі (м. Стокгольм, 9 квітня 2001 року), Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Рад ректорів європейських країн (м. Хальмстад, 6–8 травня 2001 року) [6].

На особливу увагу заслуговує ініційоване шведською стороною засідання Європейської ради, яке відбулося 2001 року в Стокгольмі. У документі Європейської комісії «Доповідь про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки» було запропоновано стратегію розвитку освіти до 2010 року [3, с. 46–48].

Перехід до інформаційної стадії культурно-освітнього поступу Швеції спричинив розширення кількості завдань систем вищої освіти країни:

- підготовка фахівців, здатних ефективно діяти в умовах взаємодії чи перекривання двох і більше традиційних дисциплін (здійснення нав-

чання студентів за двома чи навіть трьома суміжними спеціальностями);

- переосмислення змісту підготовки фахівців з тих видів професійної діяльності, які вимагають не стільки енциклопедичних чи дуже широких знань, скільки специфічних вмінь і навичок;
- організація особливих форм поглибленої підготовки нетрадиційними засобами для фахівців упродовж виконання ними професійних обов'язків (наприклад, дистанційна перепідготовка фахівців з використанням комп'ютерних мереж та супутникового зв'язку);
- створення реальних передумов для постійного безперервного перенавчання переважної більшості зайнятих у всіх секторах економіки фахівців. До цього спонукає швидке подвоєння накопиченої людством інформації, відкриття та впровадження нових технологій і відповідних змін ринку праці.

Отже, викликана новими вимогами диверсифікація структур, змісту й обсягу вищої освіти у Швеції супроводжується перекладанням на заклади вищої освіти функцій і завдань не тільки підвищення кваліфікації наявного контингенту фахівців, а й надання всім бажаним освітніх послуг високого рівня як для розширення їхнього кругозору в нових царинах знань, так і для забезпечення можливості різко змінити сферу діяльності й пристосування до вимог швидкозмінного ринку праці.

Відповідно до положень Болонської конвенції сучасна система вищої освіти Швеції зазнала певної перебудови. Це стосується як структури й моніторингу освіти, так і її процесуально-змістового аспекту.

Програма навчання у вищих закладах освіти вимірюється системою кредит-годин (к/г). Одна кредит-година відповідає одному тижню занять з повним робочим навантаженням. Сумісництво навчання з іншими видами діяльності для студентів неможливе. Слід зазначити, що навчання у Швеції безкоштовне, тому молоді люди, позбавлені потреби заробляти кошти на власну освіту, віддаються навчанню цілком.

Один академічний рік відповідає 40 кредит-годинам. Осінній семестр розпочинається з середини або кінця серпня і триває до середини січня. Весняний семестр триває до початку червня. Двотижневі різдвяні свята – це традиційні канікули [6].

Щоб надати системі вищої освіти гнучкості та варіативності, у Швеції запроваджена її триступеневість. Кожний ступінь – відносно самостійний, але разом вони складають єдиний комплекс:

Перший ступінь вищої освіти (2 роки навчання) – закріплення загальноосвітніх шкільних знань і надання основ знань з обраного профілю. Студенти, які не виявили здібностей до освіти на високому теоретичному рівні, закінчу-

ють її після першого ступеня. До вищих навчальних закладів першого ступеня прирівнюють спеціалізовані навчальні заклади з дворічним терміном навчання, які готують спеціалістів середньої ланки.

Другий ступінь – ступінь спеціалізації (3 роки), дає закінчену вищу освіту з конкретної професії. Студент отримує ступінь бакалавра.

Третій ступінь (триває 4 або 5 років, що залежить від ступеня складності обраної спеціалізації) передбачає підвищення рівня кваліфікації і завершується отриманням ступеня магістра.

Викладання проводять шведською мовою, але значна кількість обов'язкової навчальної літератури подається англійською. Майже всі заклади вищої освіти пропонують безкоштовні курси англійської та шведської мови (для студентів-іноземців).

Порядок проведення підсумкових іспитів визначається закладом самостійно. Знання студентів оцінюються за такою системою: «не зараховано», «зараховано», «зараховано з відзнакою». Однак може бути введена інша система оцінювання знань. Успішне навчання завершується присвоєнням загальної або спеціальної кваліфікації – у разі закінчення навчання з конкретного фаху. Наприклад, «Учитель гімназії». Термін навчання може бути різним. Випускник університету або університетського коледжу отримує диплом із зазначенням присвоєної кваліфікації та переліком навчальних курсів.

Зміст сучасної шведської освіти – багатокомпонентний. Він охоплює не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. В умовах інформатизації шведського суспільства змінилась самоцінність знань. З одного боку, вони стали доступнішими, а з іншого – збагачення новими знаннями, уміннями, – є обов'язкові й необхідні для людини впродовж усього життя [5].

Зберігаючи досягнення у фундаментальності шкільної та професійної освіти, шведська система освіти переорієнтувала навчальний процес на формування в учнів, студентів бажання й уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації, аби в подальшому застосовувати набуті знання у практичному житті, збагачувати його експресією критичного мислення [5].

Про одну із складових якості шведської освіти свідчить те, що традиційна школа спирається на природні здібності дитини, і вже тому є спеціалізованою.

Інша складова якості шведської освіти – високорозвинута технічна й технологічна забезпеченість навчального процесу. Завдяки комп'ютеризації, інтенсивно здійснюваній у країні протягом останнього десятиріччя, було започатковано і розвинуто новий тип навчального процесу – дистанційну освіту. Це розширило національний освітній простір, зумовило здорову конкуренцію

за вплив на світовому ринку освітніх послуг, сприяло перетворенню професійно-освітньої діяльності на фінансово-прибуткову.

Отже, на підставі аналізу наслідків освітніх реформ, які відбулись у Швеції, можна зробити висновок про те, що в XXI столітті освіта країни увійшла трансформованою, розв'язавши такі питання як:

Радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці. Гармонійно розвинена особистість – головна мета й зміст освітньої системи, безперервний пріоритет освіти третього тисячоліття.

Основа навчання – рівноправний діалог між суб'єктами навчального процесу. Всі ланки освіти, від початкової до вищої, можна охарактеризувати як проблемно-діяльнісний тип освіти, що, своєю чергою, свідчить про високоякісно підготовлених фахівців, досвідчених вихователів. Ці чинники впливають на формування національної інтелектуальної еліти.

Людиноцентрований вимір освіти став базисом для створення єдиної комплексної системи, елементи якої – індивідуальна робота з учнями і студентами, використання інтерактивного спілкування, мульти-медіа, дистанційне навчання, освіта дорослих і, взагалі, неперервна освіта. Важливим стало використання таких засобів навчання, як навчальні модулі, ділові ігри, консультативні проекти, інформаційні технології, модульно-тьюторська система організації навчання тощо. Вивчення природничих, суспільних і технічних наук відбувається досить збалансовано.

Висновки. Сучасна вища педагогічна освіта в Швеції розвивається під впливом комплексу чинників різного рівня та масштабу. Провідні з них – вплив інтернаціоналізації, інформаційного суспільства, процесу євроінтеграції. Висока якість вищої педагогічної освіти країни зумовлюється історичними традиціями педагогічної освіти в Швеції, фундаментальною матеріально-технічною базою вищих навчальних закладів, рівнем фахової компетентності викладачів, науково обґрунтованою системою професійного відбору абітурієнтів, співпрацею викладачів і студентів під час навчання та науково-дослідницької роботи.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
1. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л.П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту раїни України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 331 с.

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): моногр. / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. – М., 2009. – 404 с.
1. Lararutbildning i forandring: DS 1996:16 (Teacher education in change) // Stockholm: Utbildningsdepartementet. – 1996. – 38 p.
1. Linde Goran. The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden / Goran Linde // European Journal of Teacher Education, Vol.26, № 1, 2003. – P. 109–122.
1. National Agency for Higher Education. Teacher education in Sweden before and after 2002. Report. – Skolverket, 2002. – 82 p.

КУДРЯ М.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бориспільський інститут
муніципального менеджменту
при МАУП,
м. Бориспіль

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглядаються Концепція національного виховання студентської молоді; впровадження національної системи виховання як фактору цілісного формування особистості та загальнолюдських й національних цінностей у студентів; роль, місце і завдання національного виховання.

Ключові слова: національна ідентичність, національне виховання, загальнолюдські цінності, національні цінності.

В статье рассматриваются Концепция национального воспитания студенческой молодежи; внедрение национальной системы воспитания как фактора цельного формирования личности и общечеловеческих и национальных ценностей у студентов; роль, место и задания национального воспитания.

Ключевые слова: национальная идентичность, национальное воспитание, общечеловеческие ценности, национальные ценности.

M. Kudria. In the article the Conception of Students' National Education, implementing the national system of education as the factor of forming an individual and human and national values of students, the role, the place and the tasks of the national education are considered.

Key words: national identity, national education, human values, national values.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.

Збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації потребує формування та впровадження відповідного національного виховання студентської молоді як системи поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв що покликана формувати світоглядні позиції та ціннісні орієнтири молоді і яка реалізується через комплекс відповідних заходів.

Поняття «національне виховання» як складова національної ідентичності вищої освіти нами розуміється як система засадничих принципів вищої освіти, на основі яких формується особистість фахівця спроможного конкурувати на вітчизняному та міжнародному ринках праці завдяки ґрунтовності професійних знаннево-практичних досягнень, високому рівню національної духовної культури, громадянськості, патріотизму та сформованості умінь встановлення міжнаціональних відносин.

Аналіз досліджень та публікацій. Різні теоретичні аспекти досліджуваної проблеми розробляли відомі педагоги І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, І. Мартинюк, О. Киричук, Ю. Руденко, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, М. Стельмахович, Д. Тхоржевський та ін.

Проблема загальнолюдських цінностей не залишилась поза увагою основоположників сучасної вітчизняної педагогічної та психологічної науки (І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, І. Кон, А. Макаренко, Ю. Руденко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.). Роботи цих учених мають велике значення для розуміння психолого-педагогічних механізмів формування ціннісних форм свідомості особистості; дозволяють розглядати загальнолюдські цінності як стрижневе утворення соціальної позиції особистості.

Виклад основного матеріалу. Національне виховання детермінується як виховання на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності [1].

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася система виховання корінного етносу, що ґрунтувалася на національних рисах і самобутності українського народу, але тривалий час вона нехтувалась і заборонялася. Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції народу, поступово відроджується етнічна система виховання, яка враховує такі особливості сьогодення, як перехід України до ринкових відносин, відродження всіх сфер життя українського суспільства і процес розбудови незалежної держави.

Таке трактування національного виховання та підходів його реалізації підтверджується словами відомих вітчизняних учених-педагогів.

Так, залишається актуальною думка К. Ушинського, який застерігав, що *незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети.*

Основи виховання і мета його, а отже, і головний його напрям, за висновком К. Ушинського, різні в кожного народу і визначаються національним характером, тому запозичення одним народом в іншого виховних систем є неможливим, як не можна жити за зразком іншого народу, хоч яким би принадним був цей зразок, так не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, хоч якою вона була стрункою й добре продуманою. Кожен народ повинен випробувати власні сили щодо цього. Виховання має бути адекватним національній вдачі дитини.

Кожен конкретний народ через свою національну систему виховання продовжує й розвиває себе у своїх дітях, генерує національний дух, менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя. Тому цілком природним й об'єктивно закономірним виступає прагнення українського народу мати власну національну систему виховання [2].

Софія Русова вважала, що національне виховання через повагу і любов до свого народу зародить у студентах повагу і любов до інших народів і приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами й націями.

Отже, глобальний простір, у який інтегрується наша молодь, передбачає потребу її входження у світове соціокультурне середовище – за умови збереження української національної ідентичності. Відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді. Саме тому у червні 2009 року Колегією Міністерства освіти і науки України була прийнята **Концепція національного виховання студентської молоді** [3].

Стратегічною метою підготовки кадрів у закладах вищої освіти згідно з цією Концепцією повинно стати формування висококваліфікованого фахівця на засадах найкращих досягнень вітчизняної та світової науки, спроможного конкурувати на вітчизняному та міжнародному ринках праці завдяки ґрунтовності професійних знаньєво-практичних досягнень, високому рівню національної духовної культури та сформованості умінь встановлення міжнаціональних відносин.

Варто підкреслити завдання у Концепції національного виховання студентської молоді: *формування національної свідомості, гідності громадянина України, виховання поваги і любові до рідної землі й етнічних традицій; підготовка національно свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації; вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення молодим людям віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи; підняття престижу української мови в академічному середовищі, забезпечення і розвиток україномовного освітнього простору; формування у суспільній свідомості переваг здорового способу життя, культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості; забезпечення високого*

рівня професійності та вихованості молодшої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації; плекання поваги до своєї Альма-Матер, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій вищого навчального закладу.

Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначає національний характер освіти і національного виховання в Україні.

Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Особливе занепокоєння викликає стан моральності зростаючої особистості, а також те, що підростаюче покоління дорослішає у ціннісно не визначеному суспільстві. Стара суспільна система з її цінностями зруйнована, нова перебуває в процесі становлення. Дотепер не сформульовано національну ідею, принципи та зміст моралі, які б сприяли консолідації українського народу у процесі розбудови громадянського суспільства і правової держави.

Глобальний простір, у який інтегрується наша студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів. Тому постає потреба в інтеграції у світовий соціокультурний простір за умови збереження української національної ідентичності як у суб'єктів освітнього процесу, так і в системі вищої освіти як соціальної інституції.

Національний характер виховання полягає у формуванні особистості студента як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю як державницькою ідеологією та оберігають свої цінності й свободи.

Головною метою національного виховання студентської молоді є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів.

Національне виховання має стати фундаментом становлення світогляду молодшої людини, на якому формуються фахові знання та професійна відповідальність.

Затверджена колегією МОН у червні 2009 р. Концепція національного виховання студентської молоді ґрунтується на таких **принципах**:

- демократичності – визнанні академічною спільнотою права кожного на свободу виявлення своєї творчої індивідуальності, усунення авторитарних методів виховання;
- гуманізації – створенні умов для особистісної самореалізації, формуванні людяної, щирої, доброзичливої, милосердної особистості;
- єдності навчальної та виховної діяльності – консолідації студентства та науково-педагогічних працівників у єдину академічну спільноту;
- послідовності, системності і наскрізності – привнесенні виховних аспектів у всі форми освітнього процесу, зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу та продуктивною працею;
- диференціації та індивідуалізації виховного процесу – врахуванні у виховній діяльності рівнів фізичного, духовного, психічного, соціального, інтелектуального розвитку студентів, стимулюванні їхньої активності та розкритті творчої індивідуальності;
- єдності теорії та практики – реалізації набутих студентами знань, умінь і навичок на практиці, включаючи самовряду та громадську діяльність;
- природовідповідності – врахуванні багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних, соціально-психологічних особливостей студентів;
- культуровідповідності – опануванні молодим поколінням надбань народної культури, культур інших народів світу, а також забезпеченні духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь;
- пріоритету правової свідомості – вихованні поваги до конституційних прав та свобод людини.

Завданнями національного виховання студентської молоді є:

- формування національної свідомості, гідності українця, виховання поваги й любові до рідної землі й українських традицій;
- підготовка свідомої інтелігенції України, збереження інтелектуального генофонду нації;
- вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення молодим людям віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи;
- підняття престижу української мови в академічному середовищі, забезпечення і розвиток україномовного освітнього простору;
- формування у суспільній свідомості переваг здорового способу життя, культу соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості;
- створення необхідних умов для виявлення потенційних лідерів, організаторів та ефективного розвитку студентського самоврядування;
- забезпечення високого рівня професійності та вихованості молоді

людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації;

- плекання поваги до своєї alma mater, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій вищого навчального закладу.

На нашу думку, *одним із педагогічних засобів збереження національної ідентичності при модернізації вищої освіти України є виховання у студентів загальнолюдських та національних цінностей.*

Про те, що цінності тісно пов'язані з уявленням про смисл життя, указував у своїх працях В. Франкл. Учений розглядав прагнення до пошуку й реалізації людиною смислу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву усім людям, яка є основним двигуном поведінки й розвитку людини. У процесі пошуку смислу життя виробляється світогляд, розширюється система цінностей, формується моральний стержень, який допомагає подолати перші життєві негаразди. Таким чином, цінності відіграють роль смислів людського життя й виступають як смислові універсалії. Вони складають три класи, які дозволяють зробити життя людини усвідомленим: цінності творчості, цінності переживання (перш за все любові) і цінності стосунків [4].

Загальнолюдські та національні цінності характеризуються авторами Малої енциклопедії етнодержавознавства. З позицій етнополітичного мислення загальнолюдські цінності – це не просто сума матеріальних і духовних цінностей всіх народів чи якесь усереднене поняття, а синтез вищих досягнень рук і розуму людства, квінтесенція всієї цивілізації. В соціально-політичній сфері – це правова держава, парламент, право на самовизначення, суверенітет тощо; в духовній – найвидатніші досягнення науки, освіти, культури й мистецтва; в сфері моралі – закони й норми поведінки, цінності й ідеали [5].

Загальнолюдські та національні цінності необхідно формувати у студентів. Реалізація цього завдання має бути першочерговим завданням вищої освіти України і складовою педагогічних засад збереження її національної ідентичності.

Значно вплинули на розвиток цієї ідеї (виховання цінності іншої людини) наукові праці І. Беха, який вважає шкільний, та і студентський, вік сприятливим для виховання в особи такого фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким виступає здатність цінувати особистість людини. Дослідник розглядає процес виникнення в індивіда почуття цінності іншої людини на суб'єкт-суб'єктному рівні за умови, що цей процес відбувається спонтанно, поза спрямованим педагогічним управлінням ним, або в процесі тривалих комплексних виховних зусиль [6].

У поглядах І. Беха досить відчутною є теза про переважний вплив емоційного сприйняття в процесі формування ціннісної сфери людини над простим засвоєнням схем і програм поведінки. Він говорить про те, що школа/вища школа повинні спрямовувати ціннісні орієнтири учнів/студентів, а не

нав'язувати їх, впливати на формування загальнолюдських цінностей за допомогою активізації емоційної сфери школярів/студентів. Як через переживання знання набуває цілісного характеру, так і через емоції відбувається переробка цінностей, смислів діяльності й життя людини. Емоції – це канал, по якому педагог може проникати в ціннісну й смислову сферу виховання.

Отже, гуманітарний зміст виховної діяльності педагога має орієнтуватися переважно на розвиток морально-смислової сфери вихованця. Завдання педагога полягає в створенні таких умов для учня/студента, які б оптимально забезпечили процес виховання особистості, якій притаманне почуття людської гідності, прагнення служити людям, миролюбство, підвищена увага до чужого горя, гуманний рівень.

Виконання завдань сучасного виховання неможливе без відновлювання національних і державних цінностей. Цілком природно, що сьогодні ми засвоюємо нову філософію вищої освіти, на сторінках педагогічної літератури ведеться мова про гуманітаризацію вищої освіти. Однак разом із цим слід, на наш погляд, вести активніші пошуки в напрямі філософії виховання, інноваційних підходів у ньому з метою формування системи справжніх цінностей у дітей і молоді. Це потребує поряд із суспільними перетвореннями нової парадигми виховання – парадигми національного виховання на цінностях, притаманних українському народу.

Упродовж багатьох десятиліть професійна освіта в Україні була орієнтована на переважно репродуктивне засвоєння студентами системи знань. Однак така освітня концепція не відповідає сучасним вимогам суспільного розвитку України, зокрема її курсу на входження до єдиного Європейського простору вищої освіти. Сьогодні актуальним є виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує суттєвого посилення самостійної продуктивної діяльності майбутніх фахівців, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати соціальні та професійні проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Висновки. Поняття «національне виховання» як складова національної ідентичності вищої освіти визначається системою засадничих принципів вищої освіти, на основі яких формується особистість фахівця, спроможного конкурувати на вітчизняному та міжнародному ринках праці завдяки ґрунтовності професійних знань-ево-практичних досягнень, високому рівню національної духовної культури, громадянськості, патріотизму та сформованості вмінь встановлення міжнаціональних відносин.

Головною метою національного виховання студентської молоді є формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного

провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів.

Важливу роль у захисті морально-освітніх цінностей відіграють академічні традиції, які структурують діяльність учасників навчального процесу через спільні переконання й почуття. Звичайно, традиції змінюються, як і їхня роль у регулюванні взаємин у процесі освітньо-наукової діяльності.

Аналіз аксіологічних аспектів євроінтеграції вищої освіти України показав нагальну потребу в утвердженні гуманістичних особистих і соціальних цінностей, які слугуватимуть бар'єром ринковій експансії в освіту. Необхідною умовою формування освітнього євро простору є подолання згубних звичок, збереження та відродження національних освітніх традицій. Звичайно, ми не можемо замикатися у власних традиціях, а, відповідно до викликів інформаційної цивілізації, повинні творити нові. Традиції, з одного боку, мають опиратися на цінності універсального порядку, які є спільними для європростору, а, з іншого, – відновлювати та зберігати національні освітні цінності.

Модернізація освітньо-виховного процесу нині має спрямовуватися на підготовку не тільки високопрофесійного спеціаліста, який є конкурентно-спроможним на ринку праці, але й людини, здатної у різних ситуаціях сучасного світу, що стрімко змінюється, прийняти єдино вірне, або найбільш доцільне рішення.

Список використаних джерел:

1. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [вид. 2-ге, випр., доп.]. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с. – (Альма-матер).
1. Мосіященко В. А. Ушинський про виховання / В. А. Мосіященко, Л. В. Задорожна, О. І. Курак // Історія педагогіки. — К. : Знання, 2005. — С. 79–92.
1. Концепція національного виховання студентської молоді. – К., 2009. – 18 с.
1. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М : Прогресс, 1990. – 366 с.
1. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України, ін.-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Довіра; Генеза, 1996 р. – 942 с.
1. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посіб.: у 2 кн. / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — 344 с.
1. Кудря М. М. Педагогічні засади збереження національної ідентичності вищої освіти України в контексті глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Житомир, 2012. – 20 с.

ЛИГУН Н.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра управління
та роботи з персоналом,
Національна академія
внутрішніх справ,
м. Київ

ОСНОВНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

В статті розкриваються теоретичні і практичні підходи до розвитку післядипломної освіти в системі органів внутрішніх справ в контексті Болонського процесу. Пропонуються рекомендації щодо впровадження тренінгових програм в систему післядипломної освіти працівників органів внутрішніх справ.

В статье раскрываются теоретические и практические подходы к развитию последипломного образования в системе органов внутренних дел в контексте Болонского процесса. Предлагаются рекомендации по внедрению тренинговых программ в систему последипломного образования сотрудников органов внутренних дел.

In this article the theoretical and practical approaches to the development of postgraduate education in the context of the internal affairs of the Bologna process. The recommendations concerning the implementation of training programs in the system of postgraduate education of law enforcement officers.

Ключові слова: навчання протягом всього життя, післядипломна освіта, тренінгові технології, працівники ОВС.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни, последипломное образование, тренинговые технологии, сотрудники ОВД.

Key words: life long learning, postgraduate education and training technologies policemen.

Постановка проблеми. Болонський процес (БП) - це процес європейських реформ, що спрямований на створення спільної Зони європейської вищої освіти. Болонський процес офіційно розпочався у 1999 році з підписання Болонської декларації. 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року. З 2005 року для України відкрилися широкі перспективи забезпечення конкурентоспроможної вищої освіти. А саме, Болонська ініціатива в Україні забезпечує мобільність студентів і викладачів, запровадження додатку до диплому Європейського зразку, визнання українських дипломів і безперервне навчання протягом усього життя [7-8].

Стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні є забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя яка передбачена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [1].

Відповідно до статті 10 Закону України «Про вищу освіту», статей 3, 6 Закону України «Про професійний розвиток працівників», пункту 4 Положення про Міністерство внутрішніх справ України, затвердженого Указом Президента України від 06 квітня 2011 року № 383 (зі змінами), з метою вдосконалення професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, поглиблення, розширення й оновлення їх професійних знань, умінь і навичок, створення умов для безперервності, поступовості освіти в системі органів внутрішніх справ значна увага приділяється організації та проведенню післядипломної освіти працівників органів внутрішніх справ [3].

Післядипломна освіта працівників ОВС здійснюється відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про міліцію», «Про професійний розвиток працівників», «Про державну службу», Положення про Міністерство внутрішніх справ України, затвердженого Указом Президента України від 06 квітня 2011 року № 383 (зі змінами), Положення про проходження служби рядовим та начальницьким складом органів внутрішніх справ, затвердженого постановою Кабінету Міністрів Української РСР від 29 липня 1991 року № 114 (зі змінами), наказом МВС України від 5 березня 2013 року №219 «Про затвердження Положення про організацію післядипломної освіти працівників органів внутрішніх справ» та іншими нормативним документами, що визначають перспективні напрями реформування відомчої освіти [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В постійно зростаючих вимогах до професійних компетенцій персоналу правоохоронних органів післядипломна освіта зберігатиме суттєве значення. Серед сучасних методів навчання як свідчать матеріали науково практичних конференцій проведених в останні роки

в системі МВС (Київ, Донецьк з 2004 по 2013 роки), найбільш перспективними в системі післядипломної освіти є тренінгові технології.

Різними аспектами теорії та практики використання тренінгу у психологічному забезпеченні професійної діяльності присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених (А.М. Абрамова, О. Алексєєва і В. Петрова; В.І. Барка; Ф. Бурнарда, Г.І. Кислова; Л.І. Мороз; С.І. Яковенка). Багато відомих українських науковців внесли вагомий вклад в оновлення змісту та форм післядипломної освіти ОВС, у тому числі шляхом застосування ефективних та надійних тренінгових технологій (В.І. Барко, В.О. Лефтеров, В.С. Медведєв, Л.І. Мороз, Г.В. Попова, С.М. Синьов, О.В. Тімченко, С.І. Яковенко та ін.).

Метою статті є дослідження післядипломної освіти в системі органів внутрішніх справ у контексті Болонського процесу, опрацювання можливості її подальшого вдосконалення у відповідності з новими вимогами та сучасними методами навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження. Післядипломна освіта - спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. [2]. Основними завданнями післядипломної освіти працівників ОВС є: оволодіння необхідними знаннями і спеціальними навичками для успішного виконання обов'язків з охорони громадського порядку і боротьби зі злочинністю та інших оперативно-службових завдань; удосконалення навичок управлінської діяльності, опанування методик навчання та виховання підлеглих, упровадження в практичну діяльність досягнень науки, передових форм і методів роботи, основ наукової організації праці; формування професійної самосвідомості працівників, почуття відповідальності за свої дії, розуміння необхідності постійного вдосконалення своєї професійної майстерності з урахуванням специфіки діяльності в конкретних підрозділах органів внутрішніх справ; навчання працівників прийомам та засобам забезпечення особистої безпеки при виконанні службових обов'язків, під час надзвичайних подій і в екстремальних умовах; удосконалення навичок працівників поведінки зі спеціальними засобами і спеціальною технікою, експлуатації транспортних засобів, засобів зв'язку; зміцнення зв'язків із населенням, дотримання працівниками міліції прав людини та громадянина під час виконання ними службових обов'язків, підвищення рівня загальної культури; формування високої психологічної стійкості працівників, розвиток у них спостережливості, пильності, пам'яті, мислення й інших професійно-психологічних якостей і навичок [3].

Післядипломна освіта працівників ОВС включає: перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації, стажування. Перепідготовка - отримання

іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Перепідготовка працівників ОВС здійснюється з метою отримання ними спеціальностей, які є специфічними для виконання правоохоронних функцій. Спеціалізація - це набуття здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, у межах спеціальності.

Підвищення кваліфікації - це набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки у межах спеціальності. Працівники ОВС направляються на підвищення кваліфікації за потребою, але не рідше ніж один раз на 5 років.

Підвищення кваліфікації працівників ОВС здійснюється за такими видами:

- довгострокове підвищення кваліфікації (підвищення кваліфікації кадрового резерву, навчання за професійними програмами підвищення кваліфікації);
- короткострокове підвищення кваліфікації (спеціалізовані короткострокові навчальні курси, тренінги, семінари, семінари-практикуми, семінари-наради, інші види).

Тривалість довгострокового підвищення кваліфікації визначається навчальною програмою та не може бути меншою ніж 72 академічні години. Навчання за програмами довгострокового підвищення кваліфікації та отримання відповідного свідоцтва державного зразка ураховуються працівникам ОВС під час їх атестації для зарахування до кадрового резерву та призначення на керівну посаду.

Стажування - це вид навчання, який здійснюється з метою набуття працівниками ОВС практичних навичок і умінь для виконання функціональних обов'язків на займаній посаді, перед призначенням на вищу посаду або при перепризначенні в іншу службу. Стажування проходять: працівники ОВС, зараховані до кадрового резерву, - для просування по службі; особи, які вперше призначені на посади керівного та науково-педагогічного складу; інші працівники ОВС - при призначенні на нову посаду. Тривалість стажування строком до 2 місяців встановлюється безпосереднім начальником залежно від досвіду роботи та рівня професійно-ділових якостей стажиста з урахуванням вимог чинного законодавства [3].

Специфіка службової діяльності працівників органів внутрішніх справ потребує навчання персоналу без відриву від професійної діяльності. Тобто нам необхідно в короткий термін часу сформувати професійні компетентності. Відомо, що у результаті прослуховування лекції слухачами засвоюється тільки 5% наданої інформації, після самостійного читання - 10%, використанні засобів унаочнення збільшує обсяг засвоєного матеріалу до 20%, демонстрація зразків професійного поведіння є ще ефективнішою - 30%. Робота у дискусійній групі збільшує обсяг засвоєної інформації до 50%, практичне опанування про-

фесійних дій умовах наближених до реальних, – до 75%. Саме у тренінгу поєднуються усі вищезазначені етапи навчання [10-12]. Наведені дані свідчать проте, що активні методи підготовки персоналу органів внутрішніх справ вважаються найефективнішими. Не випадково в училищах початкової підготовки працівників міліції, вищих навчальних закладах та безпосередньо у підрозділах значна увага приділяється створенню тренувальних полігонів, смуг перешкод, тощо. Зарубіжна практика свідчить про широке застосування тренінгів, зокрема у поліції Німеччини, Великобританії, де створена система обов'язкового проходження поліцейських комунікаційних, антистресових та інших тренінгів. Методикою проведення тренінгів приділяється 80-90% навчального часу на практичне відпрацювання працівниками отриманих теоретичних знань шляхом здійснення ділових і рольових ігор, тренувань, програвання сценаріїв конкретних службових ситуацій і завдань, групових обговорень та ін. Окрім того у розвинутих країнах поліцейські в процесі тренінгу опановують “суміжні професії”, набувають нових корисних умінь, що стає підставою для підвищення їм заробітної плати та просування по службі. За Європейськими стандартами всі працівники поліції проходять перепідготовку не рідше одного разу на п'ять років. Тренінги за своїм спрямуванням досить різноматні. Наприклад, у Баварському центрі тренінгу поліції впроваджено понад 60 тренінгових програм різного спрямування [6, 12].

Термін “тренінг” має багато значень: навчання, виховання, дресирування, підготовка, тренування. Подібна багатозначність властива і відомим його науковим визначенням. Це обумовлено тим, що тренінгові технології з XIX ст. розроблялися у багатьох сферах науки та практики – в медицині (насамперед, психіатрії), різних галузях психології, а також у педагогіці, зокрема професійній. Психологічний словник визначає “тренінг соціально-психологічний” як “прикладний розділ соціальної психології”. Психотерапевтична енциклопедія окреслює тренінг у психотерапії як сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання та саморегуляції, спілкування і між персональної взаємодії, комунікативних та професійних вмінь. На сучасному етапі термін “тренінг” використовується для визначення широкого кола методик, що ґрунтуються на різних теоретичних принципах. Єдиної класифікації тренінгів немає, але серед них виділяються тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, тренінги особистісного зростання та навчальні і комунікативні тренінги. Не існує також одностайності у підходах до визначення сутності тренінгу в різних навчальних, методичних і наукових публікаціях. У тих випадках, коли застосовуються форми і методи групового або соціально-психологічного тренінгу, їх називають способом навчання, на думку Т.С. Яценко. Російські вчені називають тренінг формою впливу, спрямованого на підвищення психологічної концепції учасників спілкування,

або називають його колективом активного соціального навчання, або активного соціального навчання.

Іншими науковцями тренінг визначається як спосіб перепрограмування наявної в людини моделі керування поведінкою і діяльністю, як частина планованої активності організації, спрямованої на збільшення професійних знань й умінь персоналу, та на модифікацію установок і соціального поведінки персоналу способами, то сполучаються з цілями організації і вимогами діяльності. Отже, до сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття “тренінг” , що призводить до досить широкого його тлумачення, позначення цим терміном усіляких прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у суспільній праці. Вбачається, що визначення поняття тренінгу має не тільки теоретичне значення, але й обумовлюється практичними потребами створення і впровадження конкретних навчальних тренінгів як найбільш продуктивних способів навчання діяльності та професійній підготовці персоналу. Перспективним для з’ясування сутності навчального тренінгу є застосування системного підходу [5, 9-10]

З метою удосконалення формування професійних компетенцій, нами було розроблено і впроваджено в навчально-виховний процес тренінгову програму «Оптимізація управлінського впливу». Завданнями тренінгу є покращання особистості і професійної комунікації, одержання практичних навичок в подоланні професійних проблем та при прийнятті раціонального рішення. Перелік тем, що виносяться на тренінг: сутність психології впливу, методи психологічного впливу, комунікація і управлінський вплив, профілактика стресових ситуацій, конфлікти в управлінській діяльності, їх рівні, шляхи вирішення, систематичне вирішення проблеми, алгоритм і шляхи. Тренінгова програма розрахована на три дні. Під час проведення тренінгу «Оптимізація управлінського впливу» зі слухачами навчально – наукового інституту підготовки управлінського персоналу ОВС (денна форма навчання) було проведено анонімне анкетування, щодо вивчення думки про доцільність впровадження тренінгових технологій в систему професійної підготовки працівників ОВС.

Результати проведеного нами анкетування дають можливість стверджувати:

- зміст занять під час проведення тренінгу повністю відповідає професійним потребам управлінця сьогодення, так зазначили 96% опитаних;
- отримана інформація під час проведення тренінгу є корисною і буде застосована у практичній діяльності, про що зазначили 100% опитаних.
- також анкетування визначило актуальність проведення професійної підготовки у вигляді тренінгів за наступними темами: Психологія розв’язання конфліктів (33%), Психологія дій в екстремальних ситуаціях (22%).

Але, оскільки у працівників органів та підрозділів вільного часу обмаль та зважаючи на ті потреби, інтереси і мотиви, тренінги бажано проводити у робочий час, звільняючи працівників на цей строк від виконання повсякденних обов'язків. Мотивація участі у тренінгу залежить від того, наскільки проблеми, які розглядаються у ньому, є актуальними для учасників тренінгу. Важливість проблеми, особливо нової для учасників тренінгу, не завжди є очевидною, отже завдання тренера полягає у тому, щоб створити проблемну ситуацію, спираючись на значущі потреби, мотиви, інтереси учасників занять. Робота тренінгу спрямовується на поглиблення й розширення соціальної компетентності учасників навчання, дослідження детермінованості і їхніх особистісних проблем попереднім життєвим досвідом [4]. До загальних психологічних змін, які відбуваються в учасників тренінгу належать: засвоєння оптимальних умінь спілкування, а саме – вміння приймати людину (й себе) такою, якою вона є, розуміти когнітивні передумови виникнення різних емоційних станів, корелювати їх із базовими формами захисту, адекватно визначати свій внесок у виникнення непорозумінь з іншими людьми, бачити стереотипно-деструктивні тенденції поведінки, які не є продуктивними для спілкування; набуття лабільності нервових процесів та гнучкості поведінки; вміння адекватно поцінювати ситуацію спілкування, прогнозувати тенденції її розвитку та управляти нею; відмова від “підпірок” – психологічних “милиць”, вироблення здатності психологічної захищеності, що базується на глибинному розумінні своїх захисних (автоматизованих) тенденцій, нейтралізації їхнього оперативного впливу на поведінку; розвиток умінь перетворити себе на об'єкт дослідження та психологічних умінь відчуття й аналізу значущої для себе ситуації спілкування, здатності до рефлексії інфантильних витоків особистісної проблематики, вміння ретроперспективного аналізу історії власного життя та минулого досвіду спілкування з людьми; вміння об'єктивувати “запрограмованість” власної психіки; розуміння власного “життєвого плану” й разом із тим – вихованню здатності втримувати себе від рабського слідування “програм дитинства” [11].

Поряд із застосуванням тренінгів під час післядипломної освіти, вкрай важливим є впровадження тренінгових технологій у навчально-виховний процес вищих закладів освіти МВС України. Зокрема, перспективним вважається інтенсифікація занять з тактико-спеціальної підготовки, які будуть спрямовані на підвищення професійної готовності працівника до дій у конкретних професійних ситуаціях за рахунок насичення занять професійно та особистісно-орієнтованими тренінгами з тактико-психологічним змістом, що досягається за допомогою привнесення у навчальний процес психологічних факторів, характерних для реальної діяльності [5, 9-10].

Отже, необхідно опрацювати можливості подальшого розвитку післядипломної освіти в системі органів внутрішніх справ у контексті Болонського

процесу у відповідності з новими вимогами та сучасними методами навчання дорослих, а саме застосування тренінгових технологій під час проведення перепідготовки, спеціалізації, підвищення кваліфікації та стажування. Впровадження тренінгових технологій відкриває дієві способи і можливості підвищення результативності діяльності органів внутрішніх справ і є принципово новою формою формування професійних компетенцій працівників органів внутрішніх справ.

Список використаних джерел:

1. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».
1. Наказ МВС України від 13 квітня 2012 № 318 «Про затвердження Положення про організацію професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ України».
1. Наказ МВС України від 5 березня 2013 року №219 «Про затвердження Положення про організацію післядипломної освіти працівників органів внутрішніх справ»
1. Наказ МВС України від 28.07.2004 №842 «Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України»
1. Барко В.І. Теоретико – психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: дис. докт. психол. наук: 19.00.06 / Вадим Іванович Барко – К., 2004. – 435 с.
1. Губанов А.В. Полиция зарубежных стран. Организационно-правовые основы, стратегия и тактика деятельности. М.: МАЭП, 1999.-ст.161-187.)
1. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. — К.: Політехніка, 2003.
1. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. — К.: Політехніка, 2006.
1. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в ОВС. Методологія психотренінгу та його використання у професійно – психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності / Лефтеров Василь Олександрович. - Донецьк: ДЮІ, 2007.- 242 с. – (Монографія: у 2-х т. – т.1.)
1. Мороз Л.І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ: Монографія./Людмила Іванівна Мороз – Київ .: ПАЛІВОДА А.В., 2005. – 228 с. Бібліограф.:с.148-160.
1. Мороз Л.І. Вимоги до ведучих професійно-орієнтованих тренінгів для персоналу правоохоронних органів // Психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – Вип.23. – С. 283-290
1. Führungskräfte training: Verlag Fortbildungsinstitut der Bayerischen Polizei, AInring, 2002. – № 3. ст. 10].

ЛОБУРЕЦЬ А.В.,
аспірант ДонДУУ,
завідувач навчально-методичного
центру відділу освіти Ленінської
районної у м. Донецьку ради,
м. Донецьк

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ КРАЇНИ

Стаття розкриває як інноваційні процеси в галузі освіти можуть сприяти вихованню людини інноваційного типу мислення та культури з урахуванням потреб особистості, потреб суспільства і держави.

Ключові слова: інновація, інноваційне середовище, інноваційний потенціал, інноваційна діяльність, інноваційна політика.

Статья раскрывает как инновационные процессы в области образования могут способствовать воспитанию человека инновационного типа мышления и культуры с учетом запросов личности, потребностей общества и государства.

Ключевые слова: инновация, инновационная среда, инновационный потенциал, инновационная деятельность, инновационная политика.

The article reveals how innovative processes in education can help teach people to be innovative way of thinking and culture taking into account the inquiries of the person, the needs of society and the state.

Key words: innovation, innovation environment, innovation capacity, innovation, innovation policy.

Актуальність Сьогодні все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, не встигає за темпами їх нарощування. Значна частина знань, які освоюють учні, була здобута людством 200-400 років тому. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні їй випускникам для того, щоб самовизначитися у глобалізованому та надзвичайно динамічно змінному світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути

активними, конкурентноспроможними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Подолати ці недоліки можливо за рахунок інноватики в освіті [1].

Постановка проблеми та її зв'язок з найважливішими науковими та практичними завданнями. Як стверджують сучасні науковці і політики, перший етап трансформацій в країні завершено «завдяки інноваційному імпульсу, що надала «інформаційна хвиля» науково-технічного прогресу суспільства; прискорився темп цивілізаційного розвитку». Подальша логіка розвитку суспільства є логікою інноваційних реформ, серед яких значну роль відіграватимуть реформи освіти.

Нові цілі модернізації освітньої галузі спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу і потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється. Такі цілі освіти зумовлюють пріоритетність досліджень в галузі освітньої інноватики, яка в 90-х роках XX століття виокремилась у потужний напрям наукового супроводу модернізації освіти на всіх рівнях.

Історичні джерела освітніх інновацій пов'язані з періодом зародження експериментальної педагогіки другої половини XIX ст, появленню науки «едукології», використанням менеджменту в освіті. З 60-х років минулого століття феномен «інноваційність» став ключовим у характеристиці постіндустріальної формації – її становлення і розвитку. Інновація розглядається як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та у підходах до освітніх послуг та управлінських послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Освітня інноватика своїм об'єктом визначає процеси розвитку освітніх систем на основі продукування, розповсюдження та освоєння новацій, дослідження ефективності інноваційних змін. У межах освітньої інноватики формується відповідний термінологічний апарат, до складу якого входять поняття «інноваційний дидактичний процес», «інноваційна педагогічна діяльність», «інноваційна освітня політика», «інноваційний потенціал», «інноваційне середовище» тощо.

Хоча на пріоритет формування інноваційного середовища в освіті вказують всі сучасні законодавчі та нормативні документи, найбільш регламентують здійснення інноваційної діяльності Закони України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 р. № 40- IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 р. № 433-IV), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення іннова-

ційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522), «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (від 20.02.02 р. № 114), «Про затвердження Положення про здійснення моніторингу виконання інноваційних проектів за пріоритетними напрямками діяльності технологічних парків» (від 17.04.03 р. № 245) та інші.

В умовах глобалізації світової економіки, постіндустріального, інформаційного етапу розвитку цивілізації, впровадження інформаційних технологій в усіх країнах Європи проводяться різні за змістом реформи національних систем освіти. Освіта і наука сьогодні стали пріоритетними факторами розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя багатьох країн. Сьогодні визначальним фактором багатства країни є знання. В цих умовах особливого значення набуває проблема інновацій і у сфері знань. Широкий спектр інноваційних проблем, їх активне впровадження в освітню галузь є ключовим напрямом роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів, науковців АПН, вищих навчальних закладів України. У контексті приєднання до Болонського процесу перед українською вищою школою постали завдання: внести зміни до структури, змісту, стандартів, форм національної вищої освіти, забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні європейських стандартів, адаптації навчальних планів, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, розвиток системи неперервної освіти з використанням ІКТ. Інноваційні методи забезпечують підняття освіти, її багатогранних секторів на якісно новий рівень.

Метою дослідження є аналіз інноваційних процесів в освіті.

Як показало *вивчення літературних джерел* з питань інноваційної політики, у більшості з них висвітлено різні аспекти управління і освітою.

На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена в роботах М.М. Поташика, А. В Хуторського, Н Б Пугачової, В.С. Лазарева, В.І Загвязинского з позицій системно-діяльнісного підходу, що дає можливість аналізувати не тільки окремі стадії інноваційного процесу, але й перейти до комплексного вивчення нововведень.

У вітчизняній літературі проблема інновацій довгий час розглядалася в системі економічних досліджень. Проте з часом постала проблема оцінки якісних характеристик інноваційних змін у всіх сферах суспільної життєдіяльності, але визначити ці зміни тільки в рамках економічних теорій неможливо. Необхідний інший підхід до дослідження інноваційних процесів, де аналіз інноваційних проблем включає в себе використання сучасних досягнень не тільки в галузі науки і техніки, але й у сферах управління, освіти, права та ін..

Пошуки вирішення інноваційних проблем в освіті пов'язані з аналізом наявних результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти [2].

Виклад основного матеріалу дослідження.

У підсумковому документі форуму лідерів провідних розвинених країн (група восьми) «Освіта для інноваційних суспільств у ХХІ столітті» *задекларований пріоритет розвитку та інтеграції всіх трьох елементів «трикутника знань»: освіта, дослідження та інновації*. Економіка, заснована на знаннях, вимагає інноваційних освітніх систем. Освіта, удосконалення професійних навичок і генерація нових ідей є запорукою розвитку людського капіталу й основною рушійною силою економічного зростання та ринкової ефективності, а також джерелом згуртованості всіх держав [3].

Стратегічна орієнтація України на інноваційний шлях розвитку підтверджена низкою нормативних документів. Концепція державної інноваційної політики України, закон України «Про інноваційну діяльність», положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» визначають суттєве поліпшення результатів освітньої діяльності основною метою запровадження інновацій у освіті. Ознакою часу є інтеграція освіти, науки і практики. Сучасний освітянин активно включається в експериментальну діяльність, впроваджує інновації, створює авторські методики. Дослідницький характер освітянської праці, висока інноваційна готовність, творча активність характеризують ефективного учителя, вихователя, які прагнуть підготувати своїх учнів до успішного життя, озброїти їх сучасними знаннями та вміннями, розвинути їх предметні та життєві компетентності. Такі вчителі та вихователі не тільки навчається впродовж життя, постійно самовдосконалюється, а й націлює на це учнівську молодь.

Стратегія розвитку освіти зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір.

Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта - це стратегічний ресурс соціально економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, фор-

мування нових життєвих орієнтирів особистості.

Глобалізація, трансформаційні процеси та неперервна інформаційна змінність обумовлюють включення людини в дуже складну систему суспільних взаємовідносин, вимагають від неї здатності до нестандартних і швидких рішень. Саме тому основна увага у педагогічних колективах має приділятися питанням подолання консерватизму в підходах до навчально-виховної діяльності й існуючих стереотипів педагогічної праці та процесу мислення в учасників процесу навчання і виховання.

Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними законами глобалізації, є всебічно розвинутою, самостійною, самодостатньою особистістю, яка керується в житті власними знаннями і переконаннями. Загалом це потрібно і суспільству і освіті конкретній людині, бо без всебічно розвинутої особистості неможливо розбудувати ані основ демократії, ані досягти параметрів економічно розвинених країн, які вибудовують постіндустріальну спільноту.

Саме тому сучасна освіта, окрім надання знань, має прищепити молодій людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її. Тобто освіта є тим соціальним інструментом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки.

В умовах державотворення в Україні ключовими постають ідеї суспільного ідеалу, умов життєтворення і самореалізації, отже і шляхів розвитку та вдосконалення системи національної освіти. У такому розумінні роль і значення держави полягає у створенні правових і політичних свобод суспільного та особистісного життєтворення громадян. Освіта, як підсистема цілісної державної системи, не має права відставати в темпах розвитку, тобто вона теж має, а точніше змушена змінювати свою структуру і поділяти ті відносини, які домінують у суспільстві. З іншого боку, освіта не тільки пасивно сприймає зміни в суспільстві, а й активно впливає на трансформації в ньому, а також у його підсистемах. Зокрема, освіта має великий вплив на господарську та економічну діяльність, внутрішню та зовнішню політику, розвиток культури тощо.

Проте найважливіше полягає у тому, що інновація не тільки нововведення – це й здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, змін та уточнення загальновизнаних істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, виробництві, політиці, культурі тощо. Ніяке нововведення не відбува-

ється, якщо процес мислення особи, суспільства не стає інноваційним. Для продуктивного поступу суспільства необхідне його постійне оновлення, що, власне, і виокремлює як особливий феномен концепт інновації, її актуальність зумовлена прогресом, постійним рухом до нового у різних сферах життя. Свідома орієнтація на одержання нових знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, специфічна налаштованість на інновацію є сутнісним атрибутом прогресивного розвитку суспільства. В таких підходах постає проблема інноваційно мислячої людини. Саме така людина і може осмислити ті проблеми та суперечності, які породжує сучасний етап розвитку науково-технічного прогресу.

Для цього потрібне вдосконалення навчально-виховного процесу з урахуванням наступних глобальних освітніх тенденцій:

- масовий характер освіти та її неперервність;
- значущість освіти для індивіда і суспільства;
- демократизація всіх освітянських структур;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості, орієнтація навчання на інновації, особистість, забезпечення можливостей її саморозвитку та саморозкриття, загальні та фахові компетенції;
- людиноцентристське спрямування освіти та гуманістична спрямованість інноваційних процесів;
- підпорядкування організаційних, структурних та змістових нововведень у навчально-виховний процес принципу “ освіта упродовж всього життя”;
- перетворення освіти на пріоритетну галузь фінансування в розвинених країнах.

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, освіти та соціуму в цілому.

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та виховна діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі

постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях.

Таким чином,

Сучасна освіта, окрім надання знань, має прищепити молодій людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її. Тобто освіта покликана навчити майбутнього громадянина, на основі отриманих знань критично і творчо мислити, використовувати знання як у професійній, так і в суспільно-політичній діяльності. Освіта наповнює людину духовністю, змушує її замислюватися над сутністю і цінностями свого існування. Саме освіта окреслює для людини основні контури світу справжньої, а не масової культури, в яку вписані дійсні цінності, саме освіта переконує в тому, що добро і краса не менш важливі для життя, ніж добробут і технічні пріоритети сучасного життя. Тільки освіта формує особистість відповідального творця власного життя і громадянина країни. Сьогодні такою може бути лише освіта інноваційна. У свою чергу, лише освічена, творча людина може бути здатною до змін, до інновацій, і, що головне, до системного інноваційного мислення, усвідомлених і цілеспрямованих дій. Тільки творчо сформована особистість стає активним суб'єктом суспільних відносин. Інноваційний розвиток освіти в Україні супроводжується інтеграцією науково-освітнього потенціалу як по вертикалі, так і по горизонталі. Зрозуміло, що якщо в освітньому просторі конкретного регіону створити умови, сприятливі для поширення освітніх інновацій, то інтеграційні процеси в країні протікатимуть продуктивніше, а перспективи розвитку суспільства будуть очевиднішими. В таких умовах інтенсивно посилюється тенденція до технологізації освітніх процесів шляхом впровадження новітніх технологій, методик, сучасних інформаційних засобів навчання, які в цілому своєму поєднанні закладають основу інноваційного розвитку не тільки освітньої галузі, але й всієї країни.

Список використаних джерел:

1. Волобуєва Т.Б., Чернишов О.І. Організація науково-дослідної роботи в освітній установі. - Донецьк: Витоки, 2007. - 127 с.
1. Волобуєва Т.Б. Дослідне поле інноваційної майстерності: Орієнтири педагогічного успіху. - Донецьк: «Каштан», 2013.-400 с.
1. www.innovosvita.com.ua

МАКЕШИНА Ю.В.,

старший преподаватель кафедры
социально-гуманитарных наук,
Днепропетровский институт
физической культуры и спорта,
г. Днепропетровск

ГЕНДЕР И ОБРАЗОВАНИЕ В ДИСКУРСАХ «НАТУРАЛИЗМА» И БИОДЕТЕРМИНИЗМА

Гендерованість вищого образования, тесно зв'язана з ідеями і положеннями біологічного есенціалізму, і сьогодні отчетливо проявляється в професійній ієрархічній структурі. В то же время утверждается, что врожденные различия автоматически не продуцирующие достоверной гендерного неравенства, наблюдается в современном обществе: похожие модели поведения могут иметь разное значение в разных культурных и социальных контекстах.

Ключевые слова: эссенциализм, природа женщины, гендер, биодетерминизм, генетика, физиология, «природа / культура».

Гендерованість вищої освіти, тісно пов'язана з ідеями і положеннями біологічного есенціалізму, і сьогодні чітко проявляється у професійній ієрархічній структурі. У той же час стверджується, що вроджені гендерні відмінності автоматично не продукують вірогідної гендерної нерівності, яка спостерігається в сучасному суспільстві: схожі моделі поведінки можуть мати різне значення в різних культурних і соціальних контекстах.

Ключові слова: есенціалізм, природа жінки, гендер, біодетермінізм, генетика, фізіологія, «природа / культура».

The gender aspects of the university education which manifest themselves vividly in the professional structure of the hierarchical pyramid are closely connected with the ideas and concepts of the biological essentialism and vulgar determinism. Those radical transformations in the gender relations that took place in the last decade of the XX century, have a great impact on the social status of both men and women. Following the masculine – as a normative one –

style of life women have borrowed the qualities immanently inherent in men; rationality is among the most important ones. Nowadays this «new rationality» is vividly represented in the professional sphere: there are many professions that have gone from «all male» to female, and almost none that have gone the other way. As successful careers are impossible without good university education now more than a half of the students in the Western world are women (in the Humanities and social sciences the ratio of men to women is 1 to 6). Among the educated class women's new economic power has produced considerable changes both in the social and private styles of behavior. As a result a renaissance of the centuries old conception of the women's biological inabilities to fulfil social roles has been evoked. The basic myth here is that «Anatomy is Destiny». The traditional view that women's place is in the home was based on some claim that women were naturally or constitutionally unfit to take part in the public or political domain; the latter was greatly supported by the scientists in the second half of the XIX century (R. Spencer, A. Clark, Ch. Darwin, J. A. Tomson and others) and in the second half of the XX century (A. Wilson, L. Tiger, D. Barash and others). The fact that in these periods precisely the feminist movement was the most prominent shows how tightly the science is connected with ideology. In the «nature / nurture» argument feminist thinks claim that nature does not dictate whether women should be confined to motherhood, nurture does. The crucial shift that occurs here is the assertion that women's identity is not fixed by anatomy, biology, genes or DNA. Once it is admitted that women's biological nature does not determine them, but social trends, customs, beliefs and prejudices limit and prescribe their roles, then the door is open for re-education, transformation, and social change.

Key words: *essentialism, gender, women's nature, biodeterminism, genes, physiology, «nature / nurture».*

Актуальность исследования. Постановка научной проблемы.

Геополитические и экономические преобразования, связанные с процессами глобализации, сделали украинское образование субъектом общеевропейских образовательных процессов со всеми вытекающими последствиями. Новые «вызовы» времени естественным образом меняют национальные приоритеты в области образования, прежде всего, это «homo agents» и «homo moralis» – человек, который обладает моральными ценностями, влияющими на его образ мыслей, поступки и действия; человек, способный сам формировать

для себя нравственные предписания, строить в этом пространстве собственную судьбу, и вместе с тем участвовать в судьбе страны и государства [1]. Если говорить о конкретном человеке (мужчине или женщине), то для него / нее образование – это существенный фактор его (человека) «капитализации», «человеческого капитала». Владея им, человек – мужчина и женщина – получает реальные шансы для того, чтобы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном плане положение, быть конкурентноспособным на рынке труда. Ученые отмечают, что человекообразующая функция, изначально свойственная любому образованию, приобретает в наше время специфические оттенки и новые аспекты: «образование – товар», «ученик – потребитель», «учебный процесс – коммодификация» и т. д. . Важно также то, что и в новой постиндустриальной культуре, изменившей общество за последние три десятилетия самым кардинальным образом, некоторые проблемы образования по-прежнему остаются актуальными. К таким проблемам принадлежит гендерированность современного образования.

Безусловно, те радикальные изменения, которые произошли как в западном, так и в украинском обществе в конце XX в., сыграли большую роль в трансформации статусных позиций женщины в современном социуме и повлекли за собой заметные изменения в ролевом поведении и женщин, и мужчин. Последнее в значительной степени пошатнуло стереотипные представления о «женских» и «мужских» качествах, о рациональности мужчин и иррациональности женщин. Перенимая мужской – нормативный в патриархатном обществе – стиль жизни, женщины заимствуют те качества, которые полагаются имманентно присущими мужчинам, прежде всего это рациональность, механизмами которой являются, как известно, постановка цели, детальное планирование ее достижения и управление этим процессом. Наиболее отчетливо «новая» рациональность женщин проявляется в профессиональной сфере. Построение карьеры немыслимо без образования, и сейчас более половины всех студентов университетов составляют женщины (в гуманитарных и социальных науках это соотношение составляет 1 к 6).

Все вышесказанные факторы обуславливают интерес к тем новым движениям мысли на вечном пути человека (мужчины и женщины) к познанию и самопознанию, которые были открыты в западной философии последних десятилетий [2].

В то же время общеизвестно, что в западной философии и культуре мужчинам и женщинам приписывается неодинаковая степень рациональности и эмоциональности. Разум не только противостоит эмоциям, он также ассоциируется с ментальным, культурным, универсальным, публичным и – маскулиным, в то время как эмоции связаны с телесным, природным, иррациональным, конкретным, частным – и, конечно, с фемининным. В итоге разум всегда

ассоциируется с членами доминирующих социальных, политических и культурных групп, а эмоции – с членами группы подчиненных. В то же время исследователи подчеркивают: несмотря на то, что эмоциональность женщин – весьма распространенный стереотип, он не имеет достаточно оснований. Женщины кажутся более эмоциональными потому, что им позволено более открыто выражать свои эмоции, более того, это поощряется. В современной культуре эмоционально неэкспрессивных женщин воспринимают как «ненастоящих», а мужчин, свободно выражающих свои эмоции, – как гомосексуальных. Нарратив эмоциональности против рациональности имеет четкую идеологическую функцию дискредитации идей подчиненных групп, в данном случае – женщин. Чем с большей силой и страстью женщины выражают свои идеи и мысли, тем более эмоциональными они выглядят и тем легче их дискредитировать, что служит, безусловно, политическому авторитету доминирующих групп [3, с. 12]. Последнее тесно связано с идеями и положениями биологического эссенциализма, в целом, и биологического детерминизма гендера, в частности.

«Натурализм», отождествляющий социальные процессы с природными явлениями, распространяющий принципы и методы естественных наук на область социального поведения, как и биологический эссенциализм, целью которого является узаконивание существующего положения вещей, всегда активно использовались и по-прежнему используются в биологических доказательствах мужского господства и подчиненного положения женщины. Исследователи утверждают: на протяжении многих периодов в истории науки биологическое философствование использовалось с целью представить социальное неравенство естественным и тем самым его увековечить [4, с. 40]. Не останавливаясь специально на классовом и национальном происхождении «биологической политики», следует все же вспомнить принятые в начале XX в. правительством США расистские законы об иммиграции и стерилизации. В законах об иммиграции к умственно неполноценным людям относили большей частью уроженцев восточной и южной Европы, главным образом, поляков, итальянцев, евреев, русских и украинцев. В отличие от них выходцев из западной и северной Европы Америка долгие годы принимала без ограничений. Моральным оправданием ограничительных иммиграционных законов США являлось, как отмечается, самое современное на тот момент изобретение в области социальных наук: тест на измерение уровня интеллектуального развития: «IQ» (intelligence quantity). В США этот тест, придавший легитимность проявлениям «биологической» политики, быстро превратился в орудие набирающего силу движения в защиту евгеники [4, с. 41].

Как пишут ученые, 1900-е в целом были отмечены страхом «расовой дегенерации» в западном обществе, что, безусловно, было вызвано некоторыми причинами: например, эпидемическими последствиями сифилиса и социаль-

ной опасностью криминальных «подтипов». Вышеназванные факторы также повлияли на евгенику – псевдонауку «расового улучшения», базирующуюся на дарвинской концепции естественного отбора.

Исследователи утверждают, что расистская евгеника является сущностным компонентом эпистемы модерна, системы доминантного знания модерна, что в итоге привело, как известно, к массовому уничтожению нацистами «неподходящих» типов человека [5, с. 86].

В антропологических и социологических школах конца XIX – первой половины XX в. был, как известно, дан анализ систем родства, где женщине-матери, материнским функциям отводилось определенное место (Дюркгейм, Парсонс, Вебер и др.). Однако в большинстве случаев исследователи не видели необходимости объяснения феномена материнства и принимали его как нечто само собой разумеющееся. Они считали аксиомой то, что материнство женщины социально, психологически и биологически естественно и функционально. В корне этих допущений, как отмечается, лежит предпосылка о том, что материнство «естественно» и биологически предопределено. Согласно таким взглядам, все, что представляется универсальным, – инстинктивно, а то, что инстинктивно, – неизбежно и неизменно. В соответствии с этой точкой зрения социальная структура материнства не имеет иной реальности кроме биологической: женщина рождает детей, кормит грудью и т. д. Для социологов, рассуждающих подобным образом, организация гендера – это продукт биологии, природное явление, а не социальный конструкт.

Другое «естественное» объяснение – биоэволюционное, которое гласит, что женщина исполняет первичные родительские функции «сейчас», потому что она исполняла их «всегда», т. е. подразумевается, что способ воспроизводства материнства неизменен и сохраняет свою исходную форму. Таким образом, поскольку женщина всегда несла ответственность за выращивание и воспитание потомства, женщина всегда должна выполнять материнские функции [6, с. 22].

В этом контексте исследователи гендера выделяют, как правило, теории Э. Кларка, Г. Спенсера, Ч. Дарвина, П. Геддеса и Дж. А. Томсона.

С того момента, как в 1873 году была опубликована работа Э. Кларка «Пол в образовании», закон сохранения энергии стал применяться для подтверждения мизогинистского убеждения, согласно которому высшее образование – неподходящая деятельность для женщин. Основной тезис Кларка был весьма прямолинеен: поскольку нервная система содержит ограниченное количество энергии, расходование одного органа с необходимостью уменьшает оставшееся количество энергии, необходимое для развития других органов. Так как в процессе получения образования энергия у женщин отводится от репродуктивных органов к мозгу, это угрожает здоровью женщины [4, с. 44].

Роберт Спенсер, как известно, создал теорию эволюции, которая объясняла фактически любую иерархическую систему в обществе викторианской Британии, в том числе мужские и женские роли. Для этого ему пришлось «перевернуть» второй закон термодинамики и соединить последнее с собственным прочтением теории популяции Мальтуса.

Спенсер утверждал, что суровость борьбы за существование при дефиците ресурсов приводит не к нищете и пороку, как предсказывал Мальтус, а к выживанию наиболее сильных и здоровых, и, применяя свою «прогрессивную» теорию эволюции к классу и полу, Спенсер пришел к выводу, что общественное разделение по классовому и половому признакам предопределено биологически. Спенсер пошел далее, утверждая, что биология таким образом сформировала каждый класс и каждый пол, чтобы их представители были готовы выполнять соответствующие им общественные роли: например, мужчин она сделала соперничающими, а женщин – более опекающими. Фактически, доказывал Спенсер, биология сформировала женщин настолько заботливыми и милосердными, что им нужно отказать в праве голоса, иначе они могут вмешиваться в естественный ход прогресса и оказывать государственную помощь тем, кто без этой помощи не выжил бы в борьбе за существование. Как пишет С. Бем, этот вымученный аргумент против права женщин принимать участие в голосовании свидетельствует о том, что Спенсер, безусловно, находился на переднем крае консервативного социального движения, известного как социал-дарвинизм; более того, изначально именно эволюционная теория Спенсера (а не Дарвина) была использована в политических целях [4, с. 46].

П. Геддес и Дж. А. Томсон утверждали: различия между мужчиной и женщиной происходят из-за различий между спермой и яйцеклеткой. Метаболизм спермы по своему характеру является активным, энергичным, стремительным, необузданным, а метаболизм яйцеклетки – пассивный, консервативный, инертный и стабильный [7].

Безусловно, подобные представления ни в коей мере не противостоят патриархатному женскому стереотипу пассивного, слабого и физически беспомощного существа. Что интереснее, так это то, как подобные воззрения накладываются на феминистские теории «природы женщины». Например, культурный феминизм, который обычно не выделяется из рамок радикального феминизма, утверждает, что если нельзя изменить существующий порядок, то следует «избегать» его, прибегая к женским способам восприятия и оценке окружающей действительности. И тогда культурный феминизм звучит по-викториански: женщины по своей природе добрее и мягче, следовательно, если бы все лидеры были женщинами, то не было бы войны [3, с. 11].

В последнее время в феминистской философии появились многочисленные исследования, которые проанализировали и задокументировали изобра-

жение писателями, поэтами, философами природных «особенностей» женщин и мужчин с точки зрения их воздействия на общественное положение в культуре (Моллер, Оукин, Ллойд, Беннет, Хоф и др.). Ученые подчеркивают ту мысль, что «поиски» сведений о «загадке женственности» проводились особенно интенсивно именно тогда, когда «разрыв» между идеалом равенства всех людей и реальным общественным положением женщин особенно бросался в глаза; в первую очередь это касается эпохи, последующей за Просвещением, – второй половины XIX в. В то же время интересно звучит замечание ученых-феминистов о том, что предположение о существовании специфического «женского начала», которое сегодня кажется по крайней мере сомнительным, в XIX столетии вполне могло рассматриваться как отказ от женоненавистнических идей. В то же время философы-феминисты подчеркивают: тот факт, что женщина связывается с природой (выполнение функции размножения) именно в тот момент, когда мужчина становится хозяином природы за счет индустриального развития, должен был сделать невозможным общий дискурс о соотношении природы и человека. [8, с. 34-35].

Философы-феминисты считают, что институализация мужской власти передавалась из поколения в поколение средствами культуры, чьи дискурсы формировались веками. Исследователи гендера доказывают, что социобиологический подход во всех случаях прямолинеен и упрощен. Ведь в отсутствии каких-либо эмпирических доказательств «особых видов генов» для специфического поведения все социобиологическое «предприятие» выглядит ненаучным.

Как замечают ученые, тесный союз антифеминистской политики с биологическими теориями начал сдавать свои позиции с 1920-х годов. Этот период биологического затишья миновал в конце 60-х годов, когда вторая волна феминизма снова стала расшатывать патриархатный социальный порядок. Один из главных вызовов биологического детерминизма был сделан в 1970 г., когда Л. Тайгер опубликовал статью «Возможные биологические истоки половой дискриминации». В ней он утверждал, что исключение женщин из принятия решений по вопросам большой политики и экономики проистекает не из-за мужского шовинизма или «принудительного процесса социализации», а из-за генетически запрограммированных поведенческих склонностей мужчин устанавливать связи друг с другом [9].

Но настоящий «взрыв» биодетерминизма произошел в 1975 г., когда гарвардский ученый Э. Уилсон объявил о том, что социальное поведение людей и социальная организация закодированы в генах. В своей работе «Социобиология: новейший синтез» Уилсон относит гуманитарные и социальные науки к категории биологических. Считая гены центром естественного отбора, Уилсон построил теорию генетической эволюции, которая может быть приложима к

паразитальному різнообразію поведінки і видів, включаючи і людей. Аналіз людського поведінки Уілсон розробив в своїй книжці «О людській природі» (1978). Приблизно в той же час декілька інших учених також опублікували соціобіологічний аналіз людського поведінки (Д. Бараш, Г. Доукінс, Дж. Маккіннон, Д. Симонс).

Як відзначається, соціобіологічний аналіз статевих відмінностей породив велике число суперечностей. Вчені-феміністи розглядали його як визначену версію в науці ХХ століття, яка намагається натуралізувати існуюче положення речей. Головна критика соціобіологічного підходу направлена на соціобіологічну модель взаємодії між біологією і культурою: соціобіологи в масовому масштабі недооцінюють внесок історії і культури в це взаємодія. Вони не тільки звертають занадто мало уваги на культуру і історію, вони ігнорують те, що вважається головною відмінною рисою людської біології: здатністю людських істот змінювати своє оточення через культурні зміни і, відповідно, змінювати себе. Мінімізуючи здатність людського мозку до еволюціонування, соціобіологи представляють людський організм як взаємодіючий з світом в жорстких межах генетичної передвизначеності. Останнє призводить соціобіологів до грубої недооцінки того, як радикально може відрізнятися контекст людського життя в різних історичних епохах.

В даному руслі дуже цікавою представляється проблема дихотомії «природа – культура» і пов'язаної з нею дуальності «природа – виховання / освіта» («nature – nurture»). Опозиція «природа – виховання», виходячи, як відомо, з «Буре» У. Шекспіра, була «запущена в оборот» Ф. Гельтоном, двоюрідним братом Ч. Дарвіна. Необхідно зауважити: відмінності між публічним і приватним (куди входить і дуальність «природа / виховання») грають ключову роль в теорії фемінізму і в гендерних дослідженнях. Як відомо, переважне «місцеперебування» чоловіка покладається в публічній сфері, і при цьому соціальні інститути отримують статус згідно з публічними, суспільними, а не біологічними критеріями. Тому прийнято вважати, що публічна, а не приватна сфера, формує суспільство і культуру. Таким чином, функція жінки в родині, її гендерна роль матері, «зберігачки домашнього вогнища» створює основу для структурної диференціації на родинну / природну і публічну / суспільні сфери. Оскільки публічна сфера домінує над приватною, чоловік підкоряє жінку.

Слід зауважити, що біодетермінізм не намагається віддати свої позиції, незважаючи на найважливіші контраргументи як сучасної науки, в цілому, так і гендерних досліджень, в частині. Головним контраргументом прості і

понятен: биология зафиксирована, но гендер не зафиксирован, более того, он нестабилен. Один из самых распространенных примеров: идентичные близнецы с идентичной биологией могут иметь различные гендерные черты. Дихотомия «природа – воспитание» в целом критикуется за бинарное упрощение двух очень тесно связанных понятий. Не природа диктует женщине императив ограничения своей жизни материнством, а «воспитание». Богатство, социальные привилегии, образование не являются частью биологии человека, они не могут напрямую приписываться генетике.

Вооруженные новыми открытиями, ученые вновь обращаются к вопросу: что делает нас такими, какие мы есть? Важно также, что генетика является одной из самых развивающихся сфер знания. Например; в феврале 2001 г. было объявлено, что геном человека состоит не из 100 000 генов, как первоначально предполагалось, а из 30 000. Этот неожиданный пересмотр привел ученых к заключению: генов просто не хватит, чтобы объяснить все различия в человеческом поведении, то есть нас создает все же «воспитание», а не «природа». В то же время известный теоретик М. Ридли утверждает, что «правда» значительно более интересна, чем этот «миф». Воспитание зависит от генов, но генам также необходимо «воспитание». Гены не только определяют широту структуры мозга, они поглощают формативный опыт, реагируют на социальные примеры («реплики») и даже на тип памяти. Они – последствия так же, как и причина воли [10]. Дж. Пенн пишет, что наше поведение детерминировано скорее циркулярной, а не линейной причинностью, а потому дихотомия «nature / nurture» полностью ошибочна. Ученый полагает, что каузальная циркулярность спасает идею свободной воли, однако он отказывается признавать: дихотомия «свободная воля – детерминизм» также ошибочна [11].

Знаменитый социолог М. Киммел в своем исследовании соотношения биологических и социальных факторов формирования пола и гендера утверждает: врожденные гендерные различия автоматически не производят очевидных социальных, политических и экономических неравенств, наблюдаемых в современном обществе. Фактически происходит обратное: гендерное неравенство переходит в заметные различия в поведении, ценностях и чертах характера индивида. Есть много проблем с анализом биологических основ гендерного различия и возникает еще больше проблем, продолжает М. Киммел, с экстраполяцией этих различий на социальный мир гендерного неравенства. Гены могут играть роль в сексуальном поведении видов или даже индивидуальных представителей любого конкретного вида, но они делают это только через взаимодействие индивида с его/ее окружающей средой. Гены, как подчеркивает М. Киммел, не могут управлять никаким конкретным решением, сделанным определенным индивидом в определенное время. Другой проблемой биологических исследований, по мнению М. Киммела, является постоянное каузальное

допущение того, что причинная обусловленность всегда идет от физиологии к психологии. Но ученые еще не обнаружили ген, несущий ответственность за веру, например, в приоритет природы над воспитанием или наоборот. Специалисты по социальным, биологическим, поведенческим наукам могут не соглашаться друг с другом, но все они должны признать, что даже похожие модели поведения могут означать разные вещи в различных контекстах [12, с.78-79]. То, как мы «создаем» свой гендер (doing gender), как мы создаем свою идентичность, – это область социальных наук. Биологические исследования могут предложить нам определенные «строительные блоки», на которых будут базироваться опыт и идентичность, но эти блоки «собираются» только в рамках нашего общества, нашей семьи и нашей культуры в огромном разнообразии «архитектурных» стилей и контекстов нашей жизни.

Список використаних джерел:

1. Тарева Е. Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов. – М.: Тезаурус, 2011. – С. 231-245).
2. Пустова М. І. Гендерна епістемологія у філософії постмодерну. Автореферат на здобуття наукового ступеня канд. філ.наук. – Дн-вськ, 2008. – 18с.
3. Власова Т. И. Формирование гендерных стереотипов в западноевропейской философии. – К.: Генеза, 2006. – 296 с.
4. Бем С. Л. Линзы гендера. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
5. Appignanesi R., Garratt C. Introducing Post-Modernism. – L.: Icon Books Ltd., 2007. – 189 p.
6. Чодороу Н. Воспроизводство материнства. – М.: РОССПЭН, 2006. – 496 с.
7. Geddes P., Thomson I. The evalution of sex. – N.Y.: Scribner and Welford, 1980. –270 p.
8. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований. // Пол. Гендер. Культура. – М.: РГГУ, 2009. – С. 31-60.
9. Tiger L. The possible biological origins of sex discrimination // Impact of Science on Society. – Vol.20, 1970. – P. 29-44.
10. Ridley M. Nature via Nurture. – N.Y.: Harper Collin's Published, 2011. – 362 p.
11. Penn D. On Nature And Nurture // Human Nature Review. – V. 3, 2003. – P. 461-465.
12. Киммел М. Гендерное общество. – М.: РОССПЭН, 2006. – 464с.

МАХИНЯ Н.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Черкаський державний
технологічний університет,
м. Черкаси

ПРАКТИКА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

Стаття розглядає особливості післядипломної освіти викладачів іноземних мов у деяких країнах Європейського союзу. Автор розглядає відмінності історичного розвитку систем підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах. Особлива увага акцентується на формах підвищення кваліфікації та особливостях сучасної системи ПК.

Ключові слова: освіта дорослих, підвищення кваліфікації, викладачі іноземних мов, європейські стандарти освіти.

Статья рассматривает особенности последипломного образования преподавателей иностранных языков в некоторых странах Европейского союза. Автор рассматривает отличия в историческом развитии систем повышения квалификации учителей в разных странах. Особенное внимание обращается на формы повышения квалификации и особенности современной системы ПК.

Ключевые слова: образование взрослых, повышение квалификации, преподаватели иностранных языков, европейские стандарты образования.

The article deals with the peculiarities of the foreign language teachers' postgraduate education in some EU countries. Differences in the historical development of teacher advanced training are analyzed. Much attention is paid to the forms and methods of modern post-graduate teacher education.

Key words: adult education, professional development, foreign language teachers, European education standards.

На початку XXI ст. проблеми підвищення кваліфікації та освіти дорослих розглядають у контексті парадигми безперервної й рекурентної (поновлюваної) освіти і будуються на педагогічних принципах, спільних для теоретичної педа-

гоіки. Входження України в загальноєвропейський освітній простір, зумовлене підписанням Болонської угоди – неминучий наслідок і невідмінна умова реалізації демократичних перетворень, що відбуваються в нашій країні, зокрема, в системі освіти.

Із середини 1980-х рр. Європейське співтовариство (ЄС) вступило в новий етап інтеграційного розвитку, метою якого є розширення економічних, політичних і культурних контактів, надання динаміки європейському будівництву, створення «загальноєвропейського дому», удосконалення системи освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. ЄС трактує освіту в першу чергу як фактор, що визначає ступінь конкурентоспроможності та динамічності розвитку економіки країни, як фактор суперництва на глобальному ринку праці. Загальноєвропейські саміти, що відбулися в Лісабоні (березень 2000 р.) та в Барселоні (березень 2002 р.), розробили рекомендації, спрямовані на створення в Європі «найбільш конкурентоспроможної й динамічної економіки у світі, заснованої на знаннях і здатної забезпечити стійке економічне зростання, збільшення кількості та покращення якості робочих місць, і велику соціальну згуртованість», а також закликають до подальших дій і тіснішого співробітництва в рамках Болонського процесу.

Меморандум Лісабонського саміту виокремлює дві основні причини, які пояснюють виключну важливість безперервної освіти в країнах Європейського союзу: 1) Європа є суспільством, «заснованим на знанні» (knowledge-based society), де інформація, знання, а також мотивація до їхнього постійного оновлення й необхідні для цього навички стають вирішальним фактором розвитку, конкурентоспроможності та ефективності ринку праці; 2) європейці живуть у соціально-політичному середовищі, де повноцінний розвиток особистості є неможливим без уміння брати активну участь у суспільних процесах та адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності.

Одним із можливих шляхів розвитку вітчизняної системи післядипломної освіти викладачів іноземних мов може стати використання зарубіжного, в тому числі європейського, досвіду підготовки та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Здійснення реформи системи підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов в Україні, як і в інших європейських країнах, передбачає вирішення таких стратегічних завдань: оновлення змісту підвищення кваліфікації, орієнтація на гнучку й динамічну сферу освітніх послуг, ринок робочих місць, реалізація ідеї конвертованої багаступінчастої додаткової освіти, що передбачає перехід до міжнародних стандартів багаторівневої педагогічної освіти та підвищення кваліфікації.

У зв'язку з інтеграцією України в європейські та глобальні освітні структури та процеси, система підвищення кваліфікації (ПК) викладачів іноземних мов повинна враховувати нові тенденції в розвитку професійно-педагогічної діяль-

ності на світовому рівні. Безперервна освіта стає основним принципом, що дозволяє забезпечити якість життя дорослої людини шляхом активізації його життєвої позиції. Крім того, актуальність дослідження методологічних основ ПК обумовлена тим, що професійна затребуваність індивіда визначається не тільки його знаннями та вміннями, а й потенційними можливостями.

У період кінця XX– початку XXI століття багато вітчизняних та зарубіжних дослідників вивчали окремі аспекти навчання дорослих: підготовку викладачів для навчання дорослих (С.Вершловський, Л. Годда, С. Грабовські, Д. Савічевич, А. Чарнлі, Ж.-М. Барбье), особливості діяльності дорослих учнів (Л. Анциферова, Ю. Кулюткін, Р. Коулі, Дж. Мілліген, К. Кросс, Р. Гросс, М. Ноулз, С. Меррі, Р. Кафареллі, Р. Роджерс, Г. Тітгенс, І. Вайнберг, Т. Елсдон, С. Хаул, Ж. Лемер, Ф.Карре, П. Гальвані), дидактичні та методичні принципи навчання дорослих (В. Онушкін, С. Зміїв, Л.Лесохіна, С. Брукфілд, Е. Дік, Г. Юнг, Г. Фрамм, М. Гелбрейт, Г. Куйперс, Р. Мукіеллі, М. Ржегак, Л. Турос, Ф. Урбанчик), створення умов навчання дорослих (Р. Пірс), мотивація при навчанні дорослих (С. Вершловський, Р. Дж. Влодковські, В. Подобєд).

Із питань освіти дорослих прийнято низку міжнародних документів. Найважливішими з них є Гамбурзька декларація про навчання дорослих (The Hamburg Declaration on Adult Learning) – Декларація ЮНЕСКО про значення та про майбутнє освіти дорослих, 1997 р., The Dakar framework for Action Education for All Meeting our Collective Commitments – Дакарські рамки дій – Всесвітній форум, 2000 р., The Right to Education – Право на освіту, доповідь ЮНЕСКО, 2000 р., Меморандум з навчання упродовж усього життя (Memorandum on Lifelong Learning) – Декларація Європейської Комісії, 2000 р., Lifelong Learning in Europe – Навчання упродовж усього життя в Європі (останній документ був прийнятий конференцією в Софії в 2002 р.), угода про співпрацю в галузі підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки фахівців держав – учасниць Співдружності Незалежних держав, Ялта, 2007 р.

У частині європейських держав (фламандська й німецькомовна спільноти Бельгії, Німеччина, Нідерланди, Австрія, Фінляндія, Швеція, Сполучене Королівство Великобританії і Північної Ірландії, Ліхтенштейн, Естонія, Латвія, Литва, Угорщина, Мальта та Румунія) викладачі зобов'язані підвищувати кваліфікацію в рамках виконання своїх професійних завдань. У наступних державах – Іспанія, Португалія, Ісландія, Болгарія, Польща, Словенія – підвищення кваліфікації також вважають обов'язковим, оскільки викладачі, які не беруть участі в заходах з підвищення кваліфікації, не можуть розраховувати на кар'єрне зростання.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються наразі в Європі і в нашій країні, обумовлюють трансформацію змісту професійно-педагогічної підготовки та перепідготовки викладачів іноземної мови, зокрема німецької як мови

значної частини європейського освітнього простору (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Люксембург, Ліхтенштейн), що є недостатньо дослідженим питанням у вітчизняній педагогічній науці. Тому вважаємо за необхідне зупинитися на тих тенденціях розвитку системи підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, що спостерігаються в Австрії, Німеччині та Швейцарії.

Сучасна специфіка ПК у названих країнах є результатом історичного поступу європейської педагогічної науки. Так, ще в XIX ст. союзи вчителів та університети в Німеччині ставили завдання поглиблювати педагогічні та спеціальні знання вчителів, адаптувати їх до суспільного розвитку. Одним із завдань вже тоді було підвищення їхньої кваліфікації (особливо ПК учителів народних шкіл для надання їм можливості працювати в школах іншого типу). У XX ст. держава почала приділяти більш серйозну увагу підвищенню кваліфікації вчителів. Варто зазначити, що за націонал-соціалізму та в колишній НДР процес підвищення кваліфікації зазнавав сильного впливу ідеології. У 90-х рр. XX ст. – на початку XXI ст. значно зросла потреба в нових формах і методах підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови у зв'язку зі збільшенням самостійності й відповідальності шкіл та новими тенденціями підвищення якості викладання [2]. Державне підвищення кваліфікації німецьких викладачів організоване в різних формах на центральному, регіональному та місцевому рівнях. Предметом підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов є складові його професійної компетенції: мовна практика, удосконалення вмінь та навичок усіх видів мовленнєвої діяльності, уміння працювати із сучасними засобами масової інформації. Усі названі компоненти – важливі цілі підвищення кваліфікації викладача іноземної мови в період серйозних парадигмальних змін із яскраво вираженою орієнтацією на міжкультурну інтеграцію.

Підвищення кваліфікації викладачів Австрії бере початок із часів першої Республіки. Спочатку воно проводилося різними установами. Після закінчення Другої світової війни відповідальність за підвищення кваліфікації вчителів профорієнтованої шкільної освіти було покладено на Міністерство освіти. Масовим підвищення кваліфікації стало із 1948 р. У 60-х рр. XX ст. набув чинності закон про організацію школи, що сприяв заснуванню окремих організацій підвищення кваліфікації викладачів, аналогічних педагогічним інститутам, що готували викладачів для загальноосвітніх шкіл.

Сучасна організаційна структура підвищення кваліфікації Австрії існує з 1982 р. Основні питання підвищення кваліфікації та перепідготовки торкаються таких аспектів: спеціальна наука, дидактика (загальна, предметна), шкільне право і організація, розвиток особистості, шкільний розвиток, шкільна автономія. Установи підвищення кваліфікації займаються такими проблемами, як шкільний менеджмент, розвиток особистості, організація навчального процесу, навколишнє середовище, нові технології, інтернаціоналізація освіти, міжкуль-

турне навчання і виховання. Водночас дані установи оперативно реагують на нові потреби (наприклад, шкільна освіта дітей-мігрантів).

У XVIII ст. у Швейцарії засновані Економічне та суспільно-корисне товариство кантону Берн, Товариство блага і суспільної користі в Базелі. Обидві установи – результат фізіократичної та філантропічної течій. Це найстаріші з діючих на сьогоднішній день у Швейцарії установ ПК. 1830 р. введено загальну обов'язкову народну шкільну освіту для дорослих. У XIX ст. підвищення кваліфікації найчастіше проводилося організаціями самопомогі еліти робочого класу (кваліфіковані робітники, службовці, ремісники). Підвищенням кваліфікації торгових службовців займалися торгівельні союзи, засновані 1850 р. та об'єднані 1873 р. в Швейцарський торговий союз (сьогодні федерація). Ці організації концентрували свої зусилля, з одного боку, на забезпеченні необхідної політичної компетенції в новій державі, з іншого – на професійно-орієнтованій освіті (письмо, арифметика, малювання чи іноземні мови) для торгових службовців. 1920 р. доцентами університетів засновані перші народні університети (вечірні школи) для культурного і політичного розвитку робітників. У 1950 - 1960-х роках інтенсивно розвивалися вечірні курси, що проводилися у вільний від роботи час при школах та народних університетах. Найпоширеніший у Швейцарії тип підвищення кваліфікації – школи клубу Migros, які помітно активізувалися з 1944 р. Починаючи з 1950-х рр., вони поступово поширили свою діяльність на ремісничу, художню та спортивну галузі.

Сьогодні підвищення кваліфікації в Швейцарії найчастіше організовують приватні навчальні установи. Головною організацією є Швейцарський союз підвищення кваліфікації (ШСПК), заснований 1951 р., який охоплює приблизно 420 членів. Підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов розвивається протягом багатьох років. Це зумовлено такими причинами: загострена конкуренція на ринку праці, посилення інтеграції та зміна вимог до кваліфікації, зростаюча тривалість життя, соціальні зміни, невідповідність підготовки викладачів іноземних мов вимогам школи, що знаходиться в стані постійних змін, і т.д.

У країнах Європи наразі розрізняються дві форми підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов: 1) професійне ПК, тобто оновлення та вдосконалення навчальної практики за допомогою актуалізації набутих у процесі основного навчання знань; 2) ПК як «довгостроковий» процес постійного (упродовж усього життя) вдосконалення своїх професійних якостей на основі отриманих нових знань [3]. Зазвичай ПК викладачів іноземних мов реалізується, по-перше, за допомогою актуалізації отриманих у процесі навчання у ВНЗ основних знань з дидактики та предметних знань, по-друге, під час засвоєння нових знань і навичок, по-третє, шляхом використання у процесі навчання нових методів, технологій та матеріалів.

Політична ситуація в Європі протягом останніх десятиліть кардинально змінилася. На базі Європейського економічного співтовариства, завдяки Маастрихтському договору, утворився європейський внутрішній ринок, у всіх сферах зросло розуміння необхідності міжнародного співробітництва та взаєморозуміння. Формування європейського простору додаткової професійної освіти та системи ПК викладачів іноземних мов здійснюється шляхом реалізації міжнародних проектів співпраці: курси, спрямовані на підвищення загального усвідомлення європейського простору у викладанні, проекти ПК, в яких особлива увага надається європейському простору в межах певного предмета, курси, завданням яких є ініціювання міжнародного співробітництва, порівняння наукових проектів систем освіти та шкільних середовищ, міжнародні проекти співробітництва з метою розвитку викладання в спеціальних галузях, заходи, в яких задіяна група планування та / або учасники з інших країн, проекти заходів, що містять поїздку з навчальною метою в іншу європейську країну, проекти заходів, у яких європейський елемент представлений іноземним референтом, тощо.

Тенденції становлення системи ПК викладачів у Європі представлені в дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) «Staying ahead»: оновлення спеціальних знань окремих викладачів, сприяння розвитку індивідуальної компетентності, особистісне вдосконалення викладачів, стимулювання їхньої кар'єри, здійснення центральних реформ, допомогу школам у їхньому розвитку, обмін інформацією та висновками експертів, підтримка менш кваліфікованих викладачів [4].

У багатьох країнах у зв'язку із заходами децентралізації та де-регулювання розвивається тенденція збільшення числа й різноманітності організаторів ПК та стимулювання конкуренції між ними. Особливо яскравим прикладом цієї тенденції є угорська система ПК. Це призводить насамперед до більш активної участі приватних організацій у процесі підвищення кваліфікації.

Система ПК викладачів іноземних мов у Європі в останні роки зазнала змін. Важливі тенденції нової системи такі:

- Викладачі та педагогічна рада можуть обирати акредитовані курси на ринку ПК, серед яких є такі, що сприяють отриманню наукового ступеня або мають післядипломний статус (ПК після закінчення ВНЗ);
- Організатори ПК розподіляються на розробників – programme founder (розробляють програми і володіють видавничим правом) і реалізаторів – programme provider (здійснюють ці програми);
- Провідні організатори ПК сьогодні – це університети, центри підготовки вчителів та регіональні педагогічні інститути, а також приватні фірми, професійні організації без затвердження монополії з певної сторони;
- Акредитація здійснюється координаційним центром ПК викладачів за

допомогою фахівців з акредитації. Через акредитування проводиться контроль грошових надходжень до центрів ПК, які самі оцінюють пропоновані програми. Ці програми повинні відповідати певним критеріям, до яких відносять мінімальну тривалість програми, вільне ціноутворення. Обов'язковими компонентами програми є тренінг, робота в команді, практика, моніторинг і гарантія якості підготовки;

- Школи створюють 5-річні програми ПК, узгоджені з навчальними планами та програмами шкіл, і засновані на них річні плани участі викладачів в ПК. Це сприяє плануванню діяльності, обліку людських ресурсів, зацікавленості викладачів у ПК;
- Центральне управління несе відповідальність за забезпечення фінансових умов, акредитацію, моніторинг та встановлення якості кваліфікації [1; 15].

Способи розподілу ресурсів ПК також різняться в залежності від країни. В одних (наприклад, в Австрії) вони надходять безпосередньо в центральні інституції, що здійснюють підвищення кваліфікації. В інших країнах (Німеччина) установи, що претендують на проведення навчання, звертаються зі своїми проектами в різноманітні фонди. У деяких державах кошти на ПК виділяються безпосередньо освітнім установам (Швейцарія).

Таким чином, ефективне професійне підвищення кваліфікації викладачів, зокрема вчителів іноземних мов, ідентифікує потреби, сприяє співпраці між викладачами, школами та представниками системи освіти, здійснює систематичний моніторинг та поширює інноваційний досвід у системі ПК. Підвищення кваліфікації є кооперативним та інтерактивним, пов'язане з роботою викладачів і залежить від неї. ПК організоване навколо специфічних практичних проблем, ґрунтується на конкретних даних та науково-дослідній діяльності, та, що особливо важливе, дотримується принципів навчання дорослих.

Список використаних джерел:

1. Шаповалова Л. И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Л. И. Шаповалова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 64 с.
1. Alheit P. Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen // Tippelt R (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 2002. S. 569-589.
1. Daines, J. Adult Learning. Adult Teaching. 3rd Edition. – Welsh Academic Press, Cardiff, 2009. – 136 p.
1. Williams, Mary (2011): “‘It must be cultural because I don’t do it’: Cultural awareness in initial TESOL teacher education”. In M. Byram, A. Nichols, and D. Stevens, eds., Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon: Multilingual Matters, Pp. 111 - 129.

МОРОЗ О.І.,

кандидат психологічних наук, доцент

МОРОЗ Ю.В.,

кандидат психологічних наук, доцент,

Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка

Степана Дем'янчука,

м. Рівне

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Креативна викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства розглядається як єдиний інформаційний простір, який допомагає осмисленню нових знань, розумінню системних зв'язків і дає поштовх для формування творчого мислення студентів.

Ключові слова: креативна викладацька діяльність, інформаційний простір, творче мислення студентів.

Креативная преподавательская деятельность в условиях информационного общества рассматривается как единое информационное пространство, которое помогает осмыслению новых знаний, пониманию системных связей и способствует формированию творческого мышления у студентов.

Ключевые слова: креативная преподавательская деятельность, информационное пространство, творческое мышление студентов.

The creative teaching activity in conditions of an information society(community) is considered(examined) as uniform information space, which helps Judgment of new knowledge, understanding of system communications(connections) also promotes to formation of creative thinking at the students.

Key words: creative teaching activities, information space, creative minds.

Адекватно до реалій сьогочасних соціально-економічних переломів та загальноосвітніх тенденцій розвитку освіти завданням новітньої вищої школи

є створення найліпших умов для виховання у майбутніх професіоналів гнучкого і різнобічного мислення, потреби саморозвитку, майстерності вчитися, творчої самореалізації, акомодатії та трансформації у фаховому функціонуванні. Сучасна епоха, новітня людина, сьогочасна мораль, нинішні цінності потребують нових підходів та осмислення таких епохальних компонентів суспільства як духовність, культура та освіта.

Метою статті є підвищення компетентності майбутніх фахівців в умовах стійкого функціонування відкритого освітнього простору, який вимагає від викладачів зміни вектору знань в сторону формування цілісного мислення та пошуку шляхів саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. На нинішньому етапі цілісне сприймання особистістю того світу, в якому вона живе, реалізує свою функцію має забезпечувати освіченість. Завдяки невідповідності між здібністю до дії та неможливістю передбачати її результати марнується гармонійна єдність індивідуальності та її існування. Відставання освіченості від навченості призводить до втрати істинного змісту діяльності особистості. Освіченість означає не тільки знання конкретних фактів, законів, теорій, а й сформованість у процесі навчання цілісної інтегрованої картини світу. Вища освіта в умовах інформаційного суспільства немов би переходить у нову епоху своєї еволюції і стає реальною динамічною системою, яка поєднує прикладні та спеціальні знання, коли зв'язок між поняттями веде до розширення і поглиблення знань.

Сьогодні як міра освіченості та вихованості особистості вживається слово «культура» як в контексті інформаційних процесів, так і різноманітних сфер життєдіяльності. Блискавично зросли вимоги до інформаційної культури, яка віддзеркалює рівень умінь цілеспрямованої роботи особистості з інформацією.

В інформаційному суспільстві інформаційна діяльність стає частиною педагогічної діяльності як стратегічної діяльності в умовах глобального світу знань, а інформаційна культура - частиною педагогічної культури, яка відкриває нові можливості для оптимізації процесу навчання у вищих закладах освіти, і необхідна як безперервно діюча система підвищення кваліфікації викладачів, постійного обміну педагогічним досвідом.

В сучасних умовах для формування інтелектуальних засобів пізнання викладачу все важче знайти найкращу форму її подання, визначитись із найбільш ефективними технологіями навчання і виховання. Виникає потреба стратегії пошуку нової особисто необхідної інформації з поміж багатьох наявних та необхідність вчитися самому педагогу, конструктивно передавати інформацію, реалізовувати мету і завдання предмета, тобто в сучасному процесі навчання актуальною стає проблема комунікативної компетентності самих педагогів.

Особливо актуальною є проблема опанування педагогом майстерності ведення діалогу, створення єдиного інформаційного простору. Дидактичний інформаційний простір – це система організаційно-педагогічних заходів, що забезпечують створення сприятливих психологічних умов, які сприяють прискореному формуванню професійних якостей особистості та творчому засвоєнню знань, виробленню умінь та навичок, необхідних для успішної роботи [2]. Інформаційний простір дозволяє учасникам педагогічної взаємодії сприймати один одного як рівних партнерів, допомагає викладачам формувати у студентів новий рівень мислення, бачення проблеми, розвиває уміння слухати і чути, дивитися і бачити. Ефективній взаємодії, наприклад, сприяє такий прийом як інверсія (від лат. *Inversion* – переставляти, перевертати), коли висловлювання співрозмовника переводиться з негативного на позитивний (або навпаки), вміння викладача за допомогою риторичного питання привернути увагу студента та водночас провести свою «приховану лінію». В цьому аспекті цінним є підручник І. Зязюна «Педагогічна майстерність» [3].

Швидкий розвиток наукового знання призвів до збільшення навчальної інформації, і більшість студентів губиться перед проблемою класифікації, «селекції» знань, необхідністю самостійного засвоєння великого обсягу цієї інформації. Тому в педагогічній літературі, наприклад, в якості підтримки до традиційних форм професійного навчання пропонується один з прийомів забезпечення продуктивної діяльності студентів такий, як: використання засобів візуалізації, технології гіпертексту й організації інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом. Доведено, що метод візуалізації дозволяє виділити ряд переваг:

- заохочення до самостійності в процесі навчання;
- зростання пізнавальної, дослідної, творчої активності;
- підвищення інтеграції набутих знань;
- економія часу;
- дієвість навчання, легкість у відтворенні, концентрація уваги;
- підкреслення головних елементів інформації.

Збільшення кількості предметної інформації автоматично стало призводити до узагальненого пізнання, пошуку шляхів відображення цілісності знань, в якому навчальна дисципліна наповнюється елементами і фактами з іншої дисципліни та пошуку методики системного навчання різним предметам і як наслідок цього виникли суміжні навчальні дисципліни.

В сучасних соціально-економічних умовах світова школа почала реформування програм освіти. Ці реформи спрямовані на розробку більш гнучких, здатних до оновлення програм, що містять певний баланс обов'язкових і еkleктичних знань.

Зміни у підходах до навчання стосуються зміщення акцентів з процесу на результат навчання. Це означає, що не тільки викладач у процесі своєї праці готує компетентного фахівця, але й студент, зацікавлений в реалізації своєї мети, виступає суб'єктом цієї співпраці.

В таких умовах реалізація тенденцій розвитку освіти неможлива без інтегративного підходу, бо інтеграція – це процес і результат створення єдиного, цілісного змісту навчання на основі гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків.

Об'єктивною передумовою інтеграції знань є також факт, що багато об'єктів матеріального світу підпорядковується спільним поняттям та законам, тому процес формування інтегрованого знання може здійснюватися шляхом об'єднання загальнонаукових понять при розкритті навчальної проблеми в змісті єдиного інтегрованого курсу (метапредмету).

Метапредмет може мати статус метапредметної теми або розділу і дає можливість при розв'язанні різних практичних завдань навчити студента мислити нестандартно, продуктивно, творчо, тобто змінити його стиль мислення. Тому у педагогічній літературі обґрунтовується доцільність та розробка метапредметної інтеграції як засобу структурування змісту навчального матеріалу, бо саме метапредмети можуть бути дидактичною реалізацією системи інтегрованих знань, які сприяють формуванню навичок ефективної взаємодії з навколишнім середовищем, з певним рівнем культури поведінки.

Метапредметна інтеграція виявляється при формуванні змісту навчання, коли послідовне структурування курсу та формування цілісності знань з розділених компонентів (понять, елементів знань або питань), дає змогу розглядати не тільки опорні поняття та уявлення, а й стає основою для перспективних знань.

Значну увагу формуванню інтегративного знання пошукам нових підходів щодо оновлення змісту професійної освіти приділено у роботах Г.О.Головченко, С.У.Гончаренко, Н.Б.Булгакової, Ю.А.Мальованого, В.А.Семиченко та ін. [1, 2,3,5,].

Тенденція інтеграції знань розповсюджується у сучасній зарубіжній педагогіці як прогресивна, що відповідає рівню розвитку науки і проникає у вищу освіту.

Тому цілі і завдання інтегрованого формування знань в процесі навчання знаходяться в контексті вимог і можливостей освіти ХХІ століття таких, як:

1. Забезпечення високої функціональності людини в умовах швидкої зміни ідей, знань і технологій;
2. Усвідомлення особистістю реалій глобалізованого світу;
3. Вироблення в людині здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення інформаційного суспільства [3].

Отже, акцент зміщується з причинно-наслідкового аналізу на аналіз взаємозалежностей, який складається не з легко відокремлюваних елементів, а з сотні взаємодоповнюючих впливів, десятків незалежних, частково співпадаючих джерел. Ось чому виникає необхідність використання новітніх інформаційних технологій та підвищення інформаційної культури викладачів.

Однією з важливих проблем формування інтегративних знань є визначення та обґрунтування оптимального співвідношення диференціації та інтеграції навчального процесу.

Якщо під час вивчення предмета в ньому представлені світоглядні проблеми, то у студентів формується системне мислення, розвивається інтегрований, цілісний тип пізнання.

Гуманізація освіти передбачає відмову від технократичних підходів і переорієнтацію освітнього процесу на формування духовності особистості, “олюднення” знань, формування цілісної гармонійної картини світу за умов збереження фундаментальної логіки науки.

Найважливішими функціями інтегрованого навчання є: методологічна, формувальна (навчальна, розвивальна) і системоутворювальна (інтегративна).

Інтегративна функція полягає у формуванні цілісних знань, тобто певної системи знань за умови розгляду одного й того ж поняття або питання на основі досліджень різних наук.

Процес формування інтегративних знань у сучасній вищій школі здійснюється за кількома напрямками. У плані відбору змісту інтегрується матеріал як із традиційних, класичних дисциплін, так і нових галузей знань. Результатом цього процесу є створення єдиних спецкурсів, бінарних занять з окремих тем, поява самостійних курсів.

Елементи бінарного заняття органічно пов'язані між собою. Виділення окремих структурних елементів виховує вміння користуватися теоретичними знаннями у різних ситуаціях. Наприклад, існує декілька видів і способів створення на заняттях міждисциплінарних проблемних ситуацій, таких, як: ситуації несподіваності, що утворюються під час ознайомлення студентів з матеріалом, що вражає своєю неординарністю, викликає здивування; ситуації конфлікту, які виникають під час виявлення суперечностей, наприклад, між теоретичним способом розв'язання проблеми та неможливістю його практичного здійснення, або між життєвим досвідом та науковими знаннями; ситуації припущення, невизначеності, спростовування.

Існують також інтегровані заняття (біт-заняття), які охоплюють три взаємопов'язаних елемента: бесіду, гру, творчість. Отже інтегрований тип пізнання – це сприймання та відображення об'єкта пізнання як елемента системи.

Таким чином, в змісті навчання все більше актуалізується потреба забез-

печення через систему окремих навчальних дисциплін цілісного бачення особистістю навколишнього світу та органічного включення в нього через власну діяльність. Звідси відбір і структурування змісту навчання, його оновлення, розробка стандартів освіти – це багатоаспектна проблема, а інтегрований підхід, щодо створення єдиного інформаційного простору, спрямовано саме на розв'язання суперечностей: між змістом навчання та реаліями життя; між структурно-логічним способом пізнання та іншими способами сприймання світу; між баченням цілого об'єкту та його окремими елементами.

Інтегративний підхід – це тип конструювання змісту навчання, що підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем. Систематизація цих проблем охоплює зміст, форми, методи навчання, і в процесі формування інтегративних знань це дає змогу виділити попередні, супутні чи перспективні зв'язки, використовуючи узагальнені схеми, графіки, плакати. Завдання інтегрованого підходу полягає у поєднанні усіх ланок навчального процесу у дидактичну систему, що дозволяє студенту отримати комплекс знань, який можна творчо використовувати у майбутній професійній діяльності. Методологічною основою концепції інтегрованого формування знань є системний аналіз, в якому виділяється (виокремлюється) обґрунтоване дослідження проблеми і використання відповідних методів її розв'язання, які можуть бути розроблені у межах різних наук: посилення професійної спрямованості змісту навчальної дисципліни; подання навчального матеріалу у згорнутій формі (схеми, таблиці); визначення загальних цілей і завдань навчання; представлення та розв'язання проблем міждисциплінарного характеру через створення ситуацій інтересу, виявлення суперечностей, застосування інтегрованих задач і вправ[5].

Серед рівнів формування інтегративних знань студентів під час вивчення навчальних дисциплін лаконічно виділяють:

- початковий рівень (охоплює елементарні знання по предмету);
- проміжний рівень (інтеграція знань певної теми чи модуля);
- заключний рівень (інтеграція знань під час завершального вивчення предмета).

Ці рівні реалізуються через різні форми інтеграції, а саме:

психолого-педагогічна інтеграція полягає у спеціальній організації інформації згідно з теоретичними моделями процесу навчання, розробленими у психології та дидактиці;

- діяльнісна інтеграція ґрунтується на синтезі знань, умінь, необхідних для виконання певної діяльності;
- практична інтеграція орієнтована на розгляд процесів (або продуктів), що виникли як наслідок науково-технічного прогресу і для вивчення потребують використання знань з різних галузей науки;

- зовнішня інтеграція – це опис явищ у зовнішньому середовищі, який використовується для формування початкових інтегративних знань.
- об'єктивна інтеграція – це поєднання одного об'єкта вивчення в різних курсах чи темах, розділах;
- понятійна інтеграція охоплює теми або курси, що розкривають зміст загальнонаукових понять;
- теоретична (концептуальна) інтеграція – це формування змісту навчання, в якому систематизуючим чинником є певна наукова теорія або концепція;
- методологічна інтеграція включає як філософську методологію, так і методи та підходи наукового пізнання (системний підхід, спостереження, моделювання, прогнозування тощо);
- проблемна інтеграція охоплює різні міждисциплінарні проблеми;

Наведені форми інтеграції спрямовані на формування у студентів загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні, які класифіковані з погляду значення навичок для професії і рівня опанування після закінчення програми навчання.

Міжособистісна категорія передбачає ефективну спрямовану особистісну активність, яку можна назвати сенсопошуковою. Життєздійснення, безперечно, є особистісним феноменом, а особистість, якщо вона зріла, цілісна і гармонійна, обов'язково є життєздійснюючою [6]. Творча самореалізація викладача в умовах відкритого освітнього простору сприяє пошуку нових творчих здібностей для розробки нових методів навчання.

Таким чином, творча викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства стає єдиним інтегрованим комплексом, який передбачає на основі наукових досліджень широке залучення міждисциплінарних зв'язків як по "горизонталі", так і по "вертикалі", розробку нових технологічних рішень. Навчання з використанням інформаційних та комп'ютерних технологій характеризується динамізмом, креативністю, дає більшу можливість індивідуалізації самого процесу навчання. Це "інструмент" раціонального оволодіння знаннями, усвідомлення їх природи, способів їх запам'ятовування і систематизації. Він не тільки допомагає осмисленню нових знань, розумінню системних зв'язків, а і дає поштовх для підвищення кваліфікації викладачів до викладання з використанням сучасних технологій та володіння певними компетенціями. Реалізація інтегративного формування знань означає чітке визначення навчальних цілей, системи внутрішньо - і міждисциплінарних зв'язків та технології управління й організації пізнавальної діяльності студентів.

Список використаних джерел:

1. Булгакова Н.Б. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи. / Н.Б. Булгакова.- Навч.-метод. посіб. – К.: «НАУ-друк», 2009.- 84 с.
2. Головченко Г.О. Дидактичний інформаційний простір, як нова педагогічна технологія. / Г.О. Головченко. – Миколаїв, 2004. – 36 с.
3. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Інтегроване навчання. За і проти / С.У. Гончаренко. // Освіта. - 1994.- №15-16. - С.5.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А.Зязюн - Навч. посібник. – 2-ге видання. – К.: Вища школа, 2004. - 442 с.
5. Семиченко В.А., Барбина Е.С. Идеи интеграции и системности в теории и практике высшей школы. / В.А. Семиченко - К.- Херсон, 1996.- 278 с.
6. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. / Т. М. Титаренко - Навч. посібник.2-е вид.-К.: Каравела, 2013. –372с/

НАУГОЛЬНИКОВА О.М.,
здобувач, кафедра теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
м. Київ

ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ШКОЛАХ США

В статті проаналізовано передумови професійної підготовки у школах США для подальшого навчання майбутніх економістів. У роботі визначено чинники удосконалення економічної шкільної освіти в США, обґрунтовано засади економічної освіти в школах США з урахуванням змін на сучасному етапі для подальшої підготовки майбутніх економістів. Серед факторів, які є передумовами професійної економічної підготовки, виявлено такі: обґрунтування необхідності економічної освіти; методика економічного навчання в школах; зміст економічної освіти для школярів; тести з економіки; ресурси ефективної економічної освіти.

Ключові слова: передумови, професійна підготовка, економічна освіта, школярі, майбутні економісти, США.

В статье проанализированы предпосылки профессиональной подготовки будущих экономистов в школах США. В работе определены факторы усовершенствования экономического школьного образования в США, проанализированы основы экономического образования в школах США с учетом изменений на современном этапе для последующей подготовки будущих экономистов. Среди факторов, которые являются предпосылками профессиональной экономической подготовки, выявлены такие: необходимость экономического образования; методика изучения экономики в школах; содержание экономического образования для школьников; тесты по экономике; ресурсы эффективного экономического образования.

Ключевые слова: предпосылки, профессиональная подготовка, экономическое образование, школьники, будущие экономисты, США.

Pre-conditions of professional training future economists at US schools are analyzed in the article. The factors of development the economic school education in the USA are defined at the work, the bases of economic education at US schools are taking into account according the changes in training future economists. Among factors which are the pre-conditions of professional economic training there are necessity of economic education; method of study Economics at school; content the economic education at schools; tests for Economics; resources of effective economic education.

Key words: *pre-conditions, professional training, economic education, high school students, future economists, the USA.*

Постановка проблеми. При визначенні напрямків і методів реформування національної системи освіти особлива увага приділяється економічній освіті. Інтерес до системи економічної освіти в Сполучених Штатах Америки, країні, яка є світовим лідером у сфері виробництва товарів і послуг, також цілком зрозумілий. Позитивний досвід осмисленої трансформації змісту та методики викладання економіки у навчальних закладах США може бути корисним для України і допомогти у формуванні та забезпеченні високих стандартів якості вітчизняної економічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Історія американської освіти, педагогічні ідеї вчених і ентузіастів освіти знайшли своє відображення у працях відомих дослідників: Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, Н.Д. Нікандрова, В.Я. Піліповського, А.І. Піскунова, Т.Ф. Яркіной, в яких, крім інших аспектів, представлені і основні характеристики системи економічної освіти в США. Слід відзначити роботи Н.Войнаровської, В.Ю.Ільїної з підготовки економістів-бакалаврів в США.

Але слід констатувати, що в українській науковій літературі недостатньо чітко схарактеризовані передумови професійної освіти школярів старших класів з економіки, не проведено всебічного конструктивного аналізу професійної підготовки в системі освіти: школа – коледж у США.

Метою даної статті є дослідження передумов професійної підготовки у школах США для подальшого навчання майбутніх економістів. *Завдання:* 1) Проаналізувати чинники удосконалення економічної шкільної освіти в США. 2) Проаналізувати засади економічної освіти в школах США з урахуванням змін на сучасному етапі для подальшої підготовки майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. В науковій літературі систему освіти США позиціонують як “найдемократичнішу”, “відкрити для всіх бажаючих”, “таку, що забезпечує справжню рівність освітніх можливостей”. Сучасна система освіти США, яка склалася під впливом історичних, економічних та соціальних

чинників, характеризується низкою особливостей, що відрізняють її від західноєвропейських стандартів. Дійсно, порівняно з іншими розвиненими країнами американська система освіти виглядає більш демократично.

Рух з формування та поширення стандартів змісту і методики викладання основних навчальних дисциплін у школі почався в Америці як комплекс зусиль з визначення набору найважливіших цілей системи шкільної освіти.

Поняття економічної освіти, за визначенням американського дослідника В. Валстада, включає навчання економічної теорії, особистих фінансів, бізнесу [8]. Це допомагає людям розуміти економічний світ, дає інструменти для того, щоб приймати економічні та фінансові рішення, дає знання про бізнес.

На нашу думку, необхідно проаналізувати чинники, які сприяли удосконаленню економічної освіти в США. Перший з'ясовує чому обґрунтування необхідності економічної освіти є настільки важливим. Другий описує як економічне навчання відбувається в школах. Третій розглядає зміст економічної освіти, яку мають отримати школярі – майбутні студенти. Четвертий аналізує тестування і тих, хто навчається економіці. П'ятий розкриває те, що необхідно для ефективної економічної освіти.

Проаналізуємо чинники на користь економічної освіти в школі як передумови професійної підготовки економістів. Задля цього здійснимо історичну ретроспективу. *Перший чинник* – обґрунтування необхідності економічної освіти – він часто наводиться багатьма вченими-економістами, працівниками Федерального Резервного Банку США, керівниками підприємств, урядовими чиновниками США.

Тридцять п'ять років тому, Дж. Стіглер, економіст Університету Чикаго і Нобелівський лауреат, написав статтю з цього приводу, у журналі «Економічна освіта». Він заявив, що громадськість вирішила виступати та голосувати з питань економічних проблем, тому єдиним відкритим питанням є те, наскільки розумно вона говорить і голосує. На його думку, економічна грамотність необхідна з двох причин. По-перше, вона служить в якості засобу спілкування між людьми, що включає базовий словниковий запас або логіку, яка так часто зустрічається, що знаннями повинні володіти всі. По-друге, цей тип знання часто необхідний, і все ж таки є таким, що не піддається економічній оцінці експертів. Іншими словами, з погляду Дж. Стиглера, кожна людини має бути сама собі економістом, це дозволяє не залежати повністю від поради або допомоги експертів.

Інший нобелівський лауреат, Дж. Тобін, економіст Єльського університету, виступив з аналогічною заявою майже тридцять років тому (1986) у рубриці журналу «Валл Стріт»: аргументи на користь економічної грамотності очевидні. Абітурієнти будуть робити економічний вибір все своє життя, як споживачі, і як громадяни, і виборці. Широке коло людей буде бомбардувати їх

економічною інформацією і дезінформацією протягом усього їх життя. Їм буде необхідна здатність до критичного судження. Вона знадобиться їм незалежно від того чи вступають вони до коледжу чи ні.

У 1999 році Е. Рівлін, колишній віце-голова Ради Директорів Федеральної резервної системи США заявив, що економічна грамотність сприяє функціонуванню нашого суспільства тому що вільна ринкова економіка працює добре тільки тоді, коли учасники – виробники, споживачі, вкладники, інвестори – мають інформацію, необхідну для прийняття розумних рішень.

І. Грінспен, голова Ради Директорів Федеральної резервної системи США у 2003 році писав про важливість фінансової та економічної освіти і заявив, що «покращення базової економічної освіти у початковій і середній школах можуть забезпечити основи фінансової грамотності, допомагаючи молодим людям уникнути поганих фінансових рішень, подолання наслідків яких може зайняти роки.

Іншими словами, справа в тому, що головною причиною для просування економічної освіти в США є те, що провідні економісти, керівники підприємств, педагоги, і урядові чиновники публічно підтримують її протягом багатьох років. Деякі з них мають також прийняти керівні ролі у сприянні економічній освіті через різні організації, такі як Американська Економічна Асоціація, Національна рада з економічної освіти, Федеральний Резервний банк США.

Це лідерство сприяє збільшенню фінансування економічної освіти на федеральному і державному рівнях. Ця підтримка допомогла покращити економічне навчання у школах США за рахунок підвищення вимог до такого навчання, поліпшення педагогічної освіти, розвитку інноваційних навчальних програм.

Другий чинник – методика економічного навчання в школах – виявляється у просуванні економічної освіти в США, де прикладаються великі зусилля, спрямовані на забезпечення її для всіх школярів. Економічне навчання починається у дітей у початковій школі тому, вони вже у цьому віці вчаться приймати економічні та фінансові рішення. Навіть маленькі діти здатні до навчання основним економічним концепціям, які допомагають їм зрозуміти їх економічний світ. У середній школі початкові знання від початкової школи можуть бути розширені до більш широкого кола економічних концепцій, що допомагає школярам розвинути здатність зрозуміти більше складні фінансові чи господарські рішення.

Загальноприйнятим вважається, що чекати часу, коли школярі старших класів будуть навчатись в коледжі чи університеті, щоб викладати їм економіку «занадто мало і занадто пізно». Більшість школярів закінчують освіту в середній школі, і навіть ті зі школярів, які вступають до коледжу чи універси-

тету не можуть охопити весь курс економіки. Тільки близько 63 відсотків випускників шкіл у США вступають до ВНЗ, а серед них, лише близько 40 відсотків вивчають курс економіки [6].

Отже, найбільші можливості для отримання економічної освіти учні мають до закінчення середньої школи. Забезпечення цієї економічної освіти в початковій і середній школі вимагає деякої гнучкості. По суті, два способи використовуються для забезпечення економічної освіти в Сполучених Штатах, такі як окремий курс економіки і шляхом включення або «вливання» економіки до інших курсів [8].

Коли економіка викладається як окремий курс, він, як правило, викладається один семестр. Залученість до таких курсів з економіки в старших класах середньої школи різко зросла за останні роки. У 1982 році близько 24 відсотка випускників середньої школи обрали вивчення курсу економіки у 9 – 12 класах. Сьогодні його обирають 50 відсотків. Основною причиною збільшення чисельності учнів, що вивчають економіку є те, що ще більше штатів в США вимагають наявності цього предмета в атестаті середньої школи, в даний час це 15 штатів [4], включаючи деякі з найбільших, таких як Нью-Йорк, Каліфорнія і Техас. Є також інші курси, які мають істотний вміст економіки, але це не «чистий» курс економіки, такі як «Уряд і економіка», Просвітництво споживачів чи «Бізнес курс». «Уряд і економіка» – курс, який вивчають нині близько 12 відсотків школярів. Існують також курси «Споживчої економіки» (або «Особисті фінанси») і «Просвітництво споживачів», але менше 10 відсотків школярів вивчають такі курси. Близько 15 відсотків випускників вивчають «Бізнес курс».

Економіка також викладається шляхом включення економічних понять в інші курси, такі як історія США. Цей підхід є особливо привабливим в середній школі і молодших класах через обмеження шкільної програми для надання окремого курсу. Ця стратегія набула широкого поширення в школах США. Однією з причин є те, що держава заохочує викладання економіки у різних предметах початкових і середніх класів. У 2004 році у всіх 50 штатах і окрузі Колумбія існували стандарти для викладання економіки в шкільній програмі [4].

Як видно із зробленого вище короткого огляду, економічні знання необхідні при вивченні всіх дисциплін гуманітарного профілю в середній школі. Основна концептуальна слабкість, притаманна стандартам з історії, суспільствознавства та географії, – це недооцінка ролі ринкових (цінових) механізмів у процесах розподілу ресурсів та формуванні виробничих витрат, надання занадто великого значення ролі держави, як загального планувальника і розпорядника. Стандарти припускають наявність у школярів достатньо високого рівня економічних знань, часом більш високого, ніж той, що забезпечується

стандартами з економіки.

При цьому, на вивчення самих економічних дисциплін у шкільному курсі часу виділяється поки що недостатньо. На вивчення історії США стандарти відводять повний рік, і ще три роки (вкраплені в проміжок з 5 по 12 клас) вивчається світова історія; суспільствознавство у відповідних стандартах не вимагають для себе особливо виділеного часу у розкладі для кожного конкретного класу, але стандарти рекомендують використовувати будь-які можливості для включення елементів цих курсів в розпорядок дня (починаючи з дитячого садка). Що ж до економічної теорії, то, як вже говорилося, передбачається її вивчення лише на протязі одного семестру (100-годинний курс або менше), та й то – завдяки наполегливим рекомендаціям вчителів економіки.

Третій чинник – зміст економічної освіти, яку мають отримати школярі – майбутні студенти. Перший посібник з викладання основних економічних понять для шкіл [5] був вперше опублікований в 1977 році. Посібник приділяє основну увагу 21 економічній концепції, ділиться на чотири категорії: основи економіки, мікроекономіка, макроекономіка і міжнародна економіка [2]. Другий посібник вийшов за межі простого концептуального підходу, зосередився на національних стандартах з економіки. Ці стандарти включають в себе 20 стандартів економічної освіти, яка має викладатися в 1 – 12 класах [7].

Четвертий чинник – аналізує тестування і тих, хто навчається економіці, тестування розуміння школярами економічних питань. Четвертий чинник, що впливає на розвиток економічної освіти в США – акцент, зроблений на тестуванні. Штати і шкільні стимулюють тестування школярів з питань економічної освіти. Цей тип тестування зазвичай є частиною більш широкої оцінки суспільних наук у окремих класах (наприклад, 4, 8 і 12 класах).

У 2004 році близько 26 штатів використовували тести, які включали деякі елементи економіки [4]. Існують також добровільні тести з економіки, деякі запропоновані державою та інші, запропоновані іншими організаціями. Найбільш широко використовуваним показником оволодіння курсом основ економіки є тест з економічної грамотності [9]. Такий тест (вже в третьому виданні) з економічної грамотності виконується старшокласниками США, він містить декілька варіантів відповідей, які були підготовлені Національним комітетом економістів і педагогів США.

Таким чином, тест – це найважливіша ланка американської системи шкільного навчання (і університетського також). Саме тест є основним критерієм ефективності навчання. Н жаль, часто це призводить до того, що задача тесту розглядається як основна мета самого процесу навчання.

Прагнучи мінімізувати витрати і «йдучи назустріч побажанням» учнів і перевіряючих, вчителя будують процес навчання таким чином, щоб зробити

можливою задачу школярами необхідних тестів. В результаті, практично увесь навчальний процес виявляється підпорядкований завданню прищеплення тих навичок, без яких задача тесту буде неможливою, – завданню «натаскування». Власний досвід перебування в США свідчить про те, що американська система освіти більше асоціюється з «натаскуванням» (спочатку на тести, а потім – на певну професію або наукову дисципліну), ніж з освітою як такою, якщо її розуміти як ініціативу, як стан, в який втягуються свідомо. Однак насправді, основним змістом освіти в цьому випадку стає прагматично орієнтоване навчання. Його завдання – навчити певного роду діям, прищепити важливі для професійної діяльності навички. У цьому сенсі американська система освіти вельми продуктивна і ефективна.

Іспити з економіки для подальшого професійного навчання Advanced Placement (AP) були розроблені для школярів – майбутніх студентів-економістів, що планують навчатися в коледжах чи університетах. Для складання таких іспитів AP школярі відвідують семестр або річний курс занять у середній школі. Наявність стандартизованих тестів дозволила проводити дослідження стосовно того, що школярі знають про економіку і ефективність навчання в різних типах курсів (Беккер, Грін і Розен, 1990). Курс середньої школи з економіки робить істотний внесок в економічне навчання школярів [3; 10].

Незважаючи на цей позитивний висновок, однією з проблем є те, що школярі, навіть ті, які пройшли курс навчання з основ економіки, здається, мають відносно низький рівень досягнень. Школярі, які завершили курс економіки, набрали 61 відсоток правильних відповідей в тесті на економічну грамотність, в той час як школярі, які не вивчали курс набрали 41 відсоток правильних відповідей. Школярі показали найвищі знання з фундаментальної економіки (67 відсоток правильних відповідей) і мікроекономіки (62%). Гірші результати з макроекономіки (57%) і міжнародної економіки (53%) [10]. На думку американського дослідника В. Валстада, низький рівень досягнень в навчанні економіці може бути пов'язаний з багатьма факторами, але найважливіша причина – обмеження навчального часу з вивчення економіки [10].

На стандарти економічної освіти США сьогодні покладено завдання служити компенсаторним механізмом, «якорем» в умовах мінливої невизначеності, позначати контури нової моделі американської економіки, виступаючої вже в якості світового лідера. Не випадково цим проблемам приділяється так багато уваги на найвищих рівнях управління.

П'ятий чинник вказує на те, що необхідно для ефективної економічної освіти. У розвитку економічної освіти в США акцент робиться на важливості педагогічної економічної освіти, підготовці вчителя до викладання економіки.

Звіт, написаний кількома видатними економістами і педагогами, рекомундував, щоб всі майбутні вчителі, незалежно від предмету, який вони викладають, вивчали один базовий курс з економіки. Всі майбутні викладачі суспільних наук повинні будуть як мінімум три семестри вивчати курси з економіки. Вчителі, які спеціалізуються на викладанні економіки мають завершити щонайменше шість семестрів вивчення економіки. Викладачі, що готують до іспиту з економіки AP, повинні завершити десять курсів.

Кілька досліджень підтвердили, що вчителі, які вивчили більше курсів економіки є більш успішними у викладанні економіки. Наприклад, дослідники Босшардт і Вотс у 1990 році виявили, що вчителі, знання яких були на рівні вище середнього, покращили результати школярів у написанні тесту, вони викладали більше кредитів з економіки (близько шести курсів), ніж інші вчителі. Дослідники С. Алгуд та В. Валстад [1] припустили, що збільшення економічного взаєморозуміння у вчителів школи з питань економіки відбулося після завершення ними шести економічних курсів.

Значення роботи вчителя протягом курсу означає, що число вчителів, які вивчають економіку, має бути збільшено. Вчителям економіки старших класів потрібно буде пройти близько п'яти або шести курсів економіки, щоб стати найбільш ефективними у викладанні економіки учням. Ця мета може бути досягнута за рахунок збільшення економічних вимог до післядипломної освіти для вчителів суспільствознавства, а також за рахунок збільшення числа викладачів, які вивчають курси економіки після завершення вищої освіти.

Висновки. Професійній підготовці майбутніх економістів в США передус навчання економіці в школі. У роботі визначено передумови навчання економічних питань в школах для учнів. В роботі виявлено, що економічне навчання в школі у Сполучених Штатах значно покращилося за ці роки з ряду причин. По-перше, серйозні підстави для економічної освіти визначили провідні економісти, педагоги, керівники підприємств, чиновники. По-друге, більше школярів вивчають економіку окремо, так і в складі інших предметів. По-третє, стандарти змісту економічної освіти є основою для розробки підручників і навчальних матеріалів з економіки для шкіл. По-четверте, державні і національні програми тестування приділяють більше уваги перевірці економічних знань. По-п'яте, вчителі були краще підготовлені до викладання економіки, тому що є закінчили курси національної мережі економістів і курси післядипломної освіти, що забезпечили педагогічну освіту і підтримку розвитку нових матеріалів уроків і навчальних програм з економіки в школах. Саме ці чинники, які роблять економічну освіту в школах США ефективною, є передумовами професійної підготовки майбутніх економістів.

Список використаних джерел:

1. Allgood, Sam and William B. Walstad. 1999. "The Longitudinal Effects of Economic Education on Teachers and Their Students" , Journal of Economic Education, 30:2, pp. 99- 111.
2. Clayton, Gary E. 2001. Economics: Principles and Practice. New York: McGraw- Hill.
3. Louis Harris & Associates, Inc. 2005. The Standards in Economic Survey. New York: Louis Harris & Associates, Inc.
4. National Council on Economic Education (NCEE). 2005. Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in Our Nation's Schools in 2004. New York: National Council on Economic Education.
5. Saunders, Phillip and June Gilliard, eds. 1995. A Framework for Teaching Basic Economic Concepts: With Scope and Sequence Guidelines, K-12. New York: National Council on Economic Education.
6. Siegfried, John J. 2000. "How Many College Students Are Exposed to Economics?," Journal of Economic Education, 31:2, pp. 202- 04.
7. Siegfried, John J. and Bonnie T. Meszaros.1998. "Voluntary Economics Content Standards for America's Schools" Journal of Economic Education, 29:2, pp. 139- 49.
8. Walstad, William B. and Ken Rebeck. 2000. "The Status of Economics in the High School Curriculum," Journal of Economic Education, 31:1, pp. 95- 101.
9. Walstad, William B. and Ken Rebeck. 2001. Test of Economic Literacy: Examiner's Manual (3rd ed.). New York: National Council on Economic Education.
10. Walstad, William B. and Ken Rebeck. 2001 "Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students," American Economic Review, 91:2, pp. 452- 57.

ПАВЛОВА В.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова,
м. Одеса

РОЛЬ НАУКОВИХ ШКІЛ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглядається освітнє середовище класичного університету як могутнього носія інтелектуального досвіду і роль наукових шкіл у розв'язанні проблем сучасної моделі освіти.

Ключові слова: наукова школа, підготовка майбутнього фахівця, інтеграція освіти і науки, освітнє середовище.

В статье рассматривается образовательная среда классического университета как могущественного носителя интеллектуального опыта и роль научных школ в решении проблем современной модели образования.

Ключевые слова: научная школа, подготовка будущего специалиста, интеграция образования и науки, образовательная среда.

In the article there observed educational environment of classical university as a potential intellectual source of knowledge and the role of scientific schools in solving problems of the modern model of education.

Key words: scientific school, future specialist training, consolidation of education and science, educational environment.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Необхідною умовою формування якісної вищої освіти у XXI ст., наукового зростання студентів та науково-педагогічних працівників є фундаментальні дослідження, найвищий рівень освіти притаманний саме тим закладам, викладачі і студенти яких беруть активну участь у фундаментальних дослідженнях. Проведення ж фундаментальних досліджень у сфері і природничих, і гуманітарних наук - це ознака виключно класичних університетів як провідних закладів у системі

вищої освіти. Стан і перспективи розвитку фундаментальних досліджень часто пов'язують з діяльністю наукових шкіл. Особливо виразно ця тенденція простежується у наш час, коли високий рівень розвитку науки все частіше вимагає колективних дій від учених для вирішення актуальних проблем навчання й виховання. Наукова думка потребує постійних контактів, обміну інформацією, взаємної оцінки наукової продукції. Саме у таких ситуаціях зростає значущість наукових шкіл. В умовах активізації наукової діяльності в університетській підготовці майбутніх фахівців стає актуальним питання вивчення ролі наукових шкіл в освітньому середовищі класичного університету. Наукові школи впродовж багатьох років свого існування виступають в якості найважливішої форми розвитку науки й підготовки науково-педагогічних кадрів, а також умови інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи, розробки й впровадження наукової продукції в практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслюючи освітнє середовище, в науковій літературі йдеться головним чином про вплив і умови освіти на студента, а також студента – на умови здійснення освітнього процесу.

Освітнє середовище є об'єктом досліджень провідних зарубіжних та вітчизняних вчених, що розглядали його ефективність, виокремлювали його параметри і показники, розглядаючи це середовище як систему, що функціонує і розвивається за визначеними законами (К. Маклафлін, Ю. Мануйлов, М. Рожков, В. Слободчиков, В. Ясвін, та ін).

Зарубіжні дослідники освітнього середовища оцінюють заклад освіти в термінах його «ефективності» як соціальної системи, емоційного клімату в ньому, особистісного благополуччя, особливостей мікрокультури, якості виховного і освітнього процесу. Вчені дійшли висновку, що загалом не існує заданої комбінації показників, які визначали б цю ефективність, оскільки кожний освітній заклад є унікальним і одночасно є відображенням процесів, що відбуваються в суспільстві. Освітнє середовище університету в суспільному житті не втрачає своєї актуальності і вивчається низкою вчених сучасної Росії та України.

У роботах українських і зарубіжних учених (О. Грезньова, О. Дубасенюк, Д. Зербіно, Б. Кедров, Г. Кловак, В. Криворученко, О. Леонтович, О. Микитюк, О. Хуторської, М. Ярошевський та ін.) розкривається значущість наукової школи в процесі університетської підготовки майбутніх фахівців.

Розглянемо освітнє середовище на прикладі такого соціального інституту як класичний університет і зосередимо нашу увагу на наукових школах як інтелектуальних складових освітнього середовища університету.

Метою статті є представлення наукових шкіл в освітньому середовищі класичного університету як могутнього носія наукового досвіду, що зберігається і передається в ньому поряд із інтелектуальним і культурно-моральним

потенціалом. Класичний університет при цьому розглядається як сприятливий ґрунт для всебічного розвитку молоді, зокрема формування їхнього досвіду в галузі наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значну роль у розвитку особистості студента покликані відігравати класичні університети як головне джерело поповнення науково-педагогічних кадрів для системи вищої освіти та генератор змін у сфері організації освіти. Сучасний класичний університет має бути тим середовищем, що в умовах трансформаційних змін в українському суспільстві готує не вузького, однобічного фахівця, а виховує духовну, вільну, творчу і соціально активну особистість компетентного фахівця з вираженою науково-дослідною спрямованістю, здатністю швидко адаптуватися до умов, що постійно змінюються. Він має не тільки об'єднувати в собі самі знання та засоби їхньої передачі, але слугувати середовищем, що максимально сприяє самовиробленню та розширенню інтелектуальних та духовних можливостей суспільства, а також формувати людину з широким науковим світоглядом, здатну служити істині з твердими моральними переконаннями та життєствердним оптимізмом [3, с.18].

На думку, А. Павко класичні університети, мають стати символами інтелектуального потенціалу країни, а також взірцем і методологічним компасом для інших вишів у проведенні ефективних фундаментальних досліджень у галузі природничих і соціогуманітарних наук, посилення інтеграційних тенденцій у сфері наукового пошуку [3, с.17]. Освітнє середовище класичного університету формує систему цінностей, створює додаткові умови для соціалізації і самореалізації особистості, забезпечує більш повний розвиток молоді, включаючи розвиток науково-дослідної культури через наукові школи.

У сучасних літературних джерелах поняття «наукова школа» багатозначне й має різні смислові відтінки. Найчастіше наукову школу розглядають як один із типів наукового об'єднання, особливу форму кооперації наукової діяльності. Етимологія слова вказує на те, що первісною функцією наукової школи була виховна. Школа служила каналом комунікації вчителя з учнями, створювала особливе поле спілкування, за допомогою якого учні прилучалися до наукових традицій, ідей, висунутих учителем, і методів дослідження.

У науковій літературі зустрічаються різні підходи до визначення поняття «наукова школа»:

- формальне об'єднання, науково-освітня організація різного статусу (університет, кафедра, факультет, науково-дослідний інститут, лабораторія та ін.), що завоювала популярність у конкретному науковому напрямку високим рівнем досліджень, стійкістю наукової репутації й традицій, наступністю поколінь у процесі підготовки педагогічних,

- науково-педагогічних кадрів;
- дослідницький (творчий) колектив, що не обов'язково має формальну приналежність до будь-якого структурного підрозділу університету або науково-дослідного інституту, що розробляє під керівництвом лідера дослідницьку програму;
- напрямок у науці, що об'єднує інтереси групи дослідників, єдність навчання творчості й процесу дослідження;
- позиція, якою дотримується одна група учених відносно іншої; система наукового навчання фахівців, що має в своїй основі певну наукову концепцію й ряд ознак;
- історично обумовлена форма організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів, якій характерна традиція наступності й передачі світосприймання, норм, цінностей наукової спільноти, технології науково-дослідної роботи та ін.

В своєму дослідженні Г. Кловак відзначає, що типологія науково-дослідних об'єднань залишається поки що не до кінця розробленою. Тому під терміном «наукова школа» пропонує вважати різні за метою й завданнями наукові колективи, що функціонують у наукових установах і навчальних закладах [2, с. 195] з чим ми погоджуємось.

Університет стирає межі між галузями знання, відкриває нові поля досліджень, сприяє взаємозбагаченню наук. Для сучасної освіти особливо значимим є забезпечення зв'язку навчального процесу з останніми досягненнями науки й практики. Результати діяльності наукових шкіл в класичних університетах завжди знаходили й знаходять безпосереднє застосування в навчальному процесі при підготовці студентів, професійній перепідготовці й підвищенні кваліфікації кадрів для економіки країни.

Серед причин, що стимулюють функціонування наукових шкіл, їх вплив на підготовку фахівців, Н. Шестак, [5] відзначають такі: багаторічне існування наукових шкіл довело їх вагомий вплив на науково-технічний прогрес; ефективне управління наукою, по суті, зводиться до управління науковими колективами, серед яких наукова школа, яка сприяє високій інтенсифікації праці; саме наукові школи, як багаточільові об'єднання, забезпечують разом з отриманням нових знань «відтворення» наукової культури в наступних поколіннях учених та ін.

Виходячи з цього, можна виділити головне в університетській підготовці майбутніх фахівців в умовах наукової школи: навчання проходить через залучення до науково-дослідної діяльності.

У контексті інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в підготовці майбутніх фахівців значущим є також єдність освітньої і дослідницької функцій наукової школи. Так, у роботі В. Зарецького [1] розвиток кожного суб'єкта

в освітній установі пов'язується з розвитком освітнього середовища. Освітня функція наукової школи обумовлює розвиток кожного члена колективу, дослідницька функція сприяє постійному розвитку її внутрішнього творчого середовища.

У цьому зв'язку дуже важливо, що студенти завжди мали й мають можливість одержувати знання про найсучасніші технології, методи й засоби обробки інформації безпосередньо від учених і практиків, які є представниками багатьох наукових шкіл. При цьому вченими розвиваються дидактичні прийоми й методи викладання, спрямовані на індивідуалізацію навчального процесу, його наближення до реальної діяльності фахівця, розвитку в студентів креативних навичок і здібностей.

Основними завданнями університетів у галузі наукової діяльності є:

- організація й проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, і інших науково-технічних, дослідно-конструкторських робіт, у тому числі із проблем освіти;
- розвиток наук за допомогою наукових досліджень і творчої діяльності науково-педагогічних працівників і тих, хто навчаються, підготовка науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації.
- Наукові дослідження в класичних університетах виконуються:
- професорсько-викладацьким складом відповідно до індивідуальних планів;
- докторантами, аспірантами, пошукачами відповідно до індивідуальних планів їхньої підготовки;
- студентами в ході виконання курсових, дипломних проєктів, інших дослідницьких робіт, передбачених навчальними планами, у студентських наукових гуртках, студентських бюро, науково-виробничих загонах, центрах наукової й технічної творчості молоді і інших організаціях студентської наукової творчості, а також на кафедрах.

Сучасна система вищого професійного навчання припускає для студентів не тільки відвідування лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять, але й активну участь у науковій, творчій, практичній роботі. Також можливе проведення досліджень, рішення професійних завдань, презентація своїх досягнень на різних заходах - науково-практичних конференціях, семінарах, «круглих столах», олімпіадах, конкурсах.

Розуміючи важливість визнання наукових шкіл, керівництво більшості вищих навчальних закладів України розробили та затвердили власні «Положення про наукові школи». Наприклад [4], в положенні про наукові школи визначаються їх завдання серед них визначаються, крім безпосередньої підготовки висококваліфікованих кадрів, повинне входити створення творчого середовища, в якому могли б виховуватися і рости найбільш обда-

рованы студенти, аспіранти, викладачі-дослідники - здобувачі кандидатських і докторських вчених ступенів. Основні ознаки наукової школи:

- Створення напрямку в науці, техніці, освіті: відкриття нових явищ і закономірностей, розробка нових підходів до вивчення природи і нових напрямів в прикладній науці і техніці, особливо, в технологіях систем зв'язку і обробки інформації, а також створення ефективної системи передачі знань учням.
- Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: під керівництвом професора, що очолює НШ, повинні бути вирощені доктори і кандидати наук, а також висококласні фахівці, що зарекомендували себе на керівних постах і в промислових галузях.
- Визнання професора, що очолює НШ: передбачається, що професор, який очолює НШ, є відомим ученим і педагогом. Про це можуть свідчити державні і міжнародні премії, почесні звання, медалі і відзнаки за науково-педагогічну діяльність, запрошення для читання лекцій і наукової роботи в зарубіжні університети, індекс цитування та ін.
- Публікації в центральних українських і міжнародних виданнях: монографії, підручники, огляди, наукові статті.
- Передача знань (педагогічна робота): розробка нових курсів лекцій, читання лекцій, робота з аспірантами, здобувачами кандидатських і докторських наукових ступенів, науково-освітня робота в інших університетах, зокрема зарубіжних.
- Організація міжнародної співпраці в галузі науки і освіти: керівництво міжнародними науково-освітніми проектами, договори про співпрацю із зарубіжними університетами, організація міжнародних конференцій і семінарів та ін. [4].

Як приклад, розглянемо роботу наукових шкіл Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. В ОНУ працюють 28 відомих наукових шкіл. Щорічно захищаються 30-35 кандидатських дисертацій. У докторантурі щороку працюють більше 30 докторантів, які захищають від 10 до 15 докторських дисертацій у рік. Наукові дослідження зосереджені в 30 наукових підрозділах, серед яких 4 науково-дослідних інститути, 11 науково-дослідних центрів, 14 науково-дослідних лабораторій. На освітнє середовище університету впливає широке використання отриманих результатів досліджень у навчальному процесі, залучення студентів і аспірантів до виконання науково-дослідних робіт, розробка нових курсів лекцій, створення навчальних і навчально-наукових лабораторій, регулярне проведення наукових конференцій, публікація статей у провідних національних і закордонних виданнях, одержання наукових грантів. Також активна участь у НДР і аспірантів і студентів. За результатами проведених досліджень студенти виступають із доповідями на засіданнях

наукових кружків і наукових конференцій, що стали традиційними. Така організація роботи в ОНУ імені І.І. Мечникова дозволяє навчити студентів виступати з науково-обґрунтованими аргументованими повідомленнями, уміти захищати висновки своїх досліджень і брати участь у дискусіях, а в цілому підвищити рівень навчального процесу. Високий рівень наукових досліджень в університеті забезпечує, насамперед, висока кваліфікація наукових кадрів, основною умовою формування й плідної роботи яких є сформовані й активно діючі в нас наукові школи.

Організація наукової праці студентів в освітньому середовищі класичного університету показує, що вона вимагає постійної уваги професорсько-викладацького складу. Тільки безустанна робота зі студентами, пошук нових форм і шляхів залучення їх до наукових досліджень дає необхідний ефект. Як приклад, організації робіт із залучення молоді до наукової діяльності можна привести роботу навчально-наукових лабораторій, які функціонують в університеті. У рамках лабораторій ведеться велика кількість навчальних і науково-дослідних проектів, у яких беруть участь студенти й викладачі. Виконання цих проектів дозволяє відбирати студентів зі схильностями до наукової праці, захоплювати їхньою тематикою й формувати їх як дослідників. Такі лабораторії дозволяють зорієнтувати найбільш здатних студентів на роботу в університеті.

Вплив науки на освітню діяльність в університеті завжди був досить великий. Це, насамперед, відновлення змісту освіти, що на кінцевому етапі повинно приводити до адаптації освіти до потреб економіки й суспільства через ринок праці. Це й підтримка високого рівня кваліфікації професорсько-викладацького складу у вищій школі завдяки участі викладачів у наукових дослідженнях. Саме необхідність зберегти високий рівень наукових досліджень в університетах і можливість підготовки висококваліфікованих фахівців вимагає тісної взаємодії системи наукових шкіл з освітнім процесом у вищих навчальних закладах.

Треба розуміти, що створення й розвиток наукової школи - це тривалий, дорогий й дуже складний процес, і саме наукові школи виступають у ролі хранителів кращих наукових традицій вузу, передаючи їх через своїх учнів іншим науковим колективам і всьому науковому співтовариству.

Особливістю класичних університетів є те, що дослідницька робота включена прямо в навчальний процес. На відміну від різних профільних вузів, де студенти насамперед повинні одержати професію, студенти університету залучаються до дослідницької роботи. Наукові дослідження входять у навчальний процес у вигляді курсових і дипломних робіт, бакалаврських випускних, магістерських робіт. Тобто освітнє середовище класичного університету виступає у якості такого, де відбувається взаємодія індивіда і науки, а

також його підготовка до життєдіяльності в суспільстві і формування зрілої особистості

Висновки. Наукова школа виступає найважливішою формою організації науково-дослідної роботи викладачів і студентів, значущим чинником підготовки науково-педагогічних кадрів, а також умовою інтеграції наукового й навчального процесів. Освітнє середовище класичного університету виступає як особлива форма наукового співтовариства професіоналів і майбутніх фахівців – студентів і молодих учених, створює умови для розвитку наукового потенціалу, академічної мобільності й творчої активності всіх суб'єктів цього середовища. При цьому з одного боку, у процесі взаємодії суб'єктів даного середовища розробляються нові змісти освіти і наукової діяльності, апробуються освітні і наукові технології; з іншого боку – середовище сприяє особистісному й професійному росту а також професійно-особистісної самореалізації її суб'єктів. Наукові школи – це школи реалізації, збереження й донесення ідей, методів здійснення, продуктів й результатів досвіду науково-практичної діяльності, дослідницької й педагогічної.

Список використаних джерел:

1. Зарецкий В.К. О двух подходах к проектированию образовательных систем / В.К. Зарецкий // Проектирование в образовании: проблемы, пути, решения. – 1994. – № 1. – С. 27–34.
2. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.
3. Павко А. Класичний університет у контексті Болонського процесу / Анатолій Павко// Урядовий кур'єр. – 2011. – Режим доступу до статті: <http://www.ukurier.gov.ua>
4. Положення про наукові школи Запорізької державної інженерної академії. – Режим доступу до статті: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/POLOGEN_151110.pdf
5. Шестак Н.В. Роль научных школ в подготовке молодых ученых / Н. В. Шестак, С. Ю. Астанина // Труды СГУ. Вып. 95. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – М., 2006. – С. 176–186.

ПАШКОВ В.В.,

доктор філософських наук, доцент,
завідувач кафедрою філософії
та суспільно-гуманітарних наук,
ректор, Запорізький обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти,
м. Запоріжжя

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається розвиток післядипломної педагогічної освіти до рівня академії, як культурного і соціоосвітнього феномена.

Ключові слова: освіта, підвищення кваліфікації вчителів, післядипломна педагогічна освіта, академія.

В статье рассматривается развитие последипломного педагогического образования до уровня академии, как культурного и социообразовательного феномена.

Ключевые слова: образование, повышение квалификации учителей, последипломное педагогическое образование, академия.

In the article development of postgraduate pedagogical education is examined to the level of academy, as cultural phenomenon.

Key words: education, in-plant of teachers training, postgraduate pedagogical education, academy.

Вступ

Розуміння освіти як ключового елемента цивілізаційного розвитку, що формує суб'єктів і трансформує культурні коди в соціальні практики, викликає необхідність уточнення «ідеї академії» в умовах новітнього суспільства, що трансформується в суспільство знання.

Провідним принципом розвитку сучасної цивілізації стає випереджальний розвиток якостей людини, найважливіша роль у забезпеченні реалізації якого належить академії як культурному й соціоосвітньому феномену. Пріоритетну позицію в системі академічної післядипломної педагогічної освіти сьогодні займає процес формування особистості-учителя, що неминуче

сполучено з такими проблемами, як гармонізація внутрішнього світу людини, навколишнього світу й людини, розуміння людського статусу в Універсумі, взаємозв'язку біосфери й Всесвіту, необхідності научення життю в умовах інформаційного середовища.

У даному дослідженні ми виходимо з того, що освіченість - це не тільки загальна культура в сполученні із професіоналізмом, але й духовна цінність, що фундує всі види соціальних практик. Освіта, одержувана в академії, покликана допомагати людині ставати фахівцем, готовим до професійної діяльності у швидко мінливому світі, а також допомагати реалізовувати потенційні можливості, учити соціальній відповідальності.

Отже, **метою статті** є визначення стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти, через аналітику моделі «ідеї академії».

Обговорення проблеми

Сьогодні питання про статус академічної післядипломної педагогічної освіти і її потенційних можливостей актуальне як ніколи. Це обумовлено тим, що освітній процес, по суті, перетворився в утилітарно - цілеспрямоване навчання, що робить цілком реальною загрозу практично повної втрати духовної орієнтації академії. Дана практика підсилює почуття песимізму щодо перспектив АППО як форми організації освітнього простору, у якому синтезовані наука, освіта й практика, що виступає експериментальним полем, де будуть формуватися й випробовуватися нові форми організації майбутнього суспільства. У цих умовах важливо сформувати академічні педагогічні практики, адекватні потребам нового століття, новий тип освіченості, що характеризується, у тому числі, формуванням фундаментальності й гуманізації, особистісної спрямованості освіти.

Необхідність прояснення того, що відбувається із сучасною академією післядипломної педагогічної освіти і чи є в неї майбутнє, спонукає нас звернутися до розгляду еволюціонування академічної освіти в дискурсі «академічних місій». В філософській науці соціокультурні смисли «академічних місій» майже не розглядались або розглядались з точки зору проблем вищої школи. Дослідити феномен академії нам допомогли роботи Ю. Хабермаса, Е. Тоффлера, К. Ясперса, Л. Іванкіної, В. Розіна, В. Кременя, В. Огнев'юка та ін.

Визначаючи домінуючу мету освіти як відтворення родової субстанції людини, стверджуючи, що метою академічної освіти є створення нового типу соціокультурної реальності й життєдіяльності, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення особистості фахівця, варто визнати, що концептуальна модель сучасної академії як культурного й соціоосвітнього феномена перебуває в процесі розробки й визначення пріоритетів для перспективного вирішення завдань як сучасного стану академічної післядипломної педагогічної освіти, так і її потенційного майбутнього.

Процес формування концептуальної моделі академічної післядипломної педагогічної освіти має тривалу історію й осмислення стадій цього процесу дозволяє усвідомити справжню суть і специфіку академічної освіти. Перед дослідниками даної проблеми постає актуальне завдання виділити загальні принципи якісного перетворення академічної післядипломної педагогічної освіти, що дозволяють ставати сферою справжнього розвитку особистості вчителя, а не тільки професійної підготовки фахівця.

Що відбувається в сучасному світі з академією як формою організації освітнього простору, у якій синтезовані наука, освіта й практика, що виступають експериментальним полем, де складаються й випробовуються нові форми організації майбутнього освітнього процесу? Як сформувати й реалізувати відповідний часу ідеал освіченості, орієнтований на створення моделі освіченого вчителя? Відповіді на означені питання пов'язані з виявленням тенденцій соціокультурної наступності в розвитку академічної освіти й самої ідеї академії. Сьогодні, також як і колись, на що звернув увагу Ю. Хабермас [1, С. 106], вирішується питання про те, чи варто порвати із традиціями Просвіти або ж їх варто діалектично розвивати?

Академічна місія післядипломної педагогічної освіти має велике методологічне й інституціональне значення, оскільки, як стверджує Ю. Хабермас [2, С. 112], інституціоналізація зберігає свою здатність функціонувати доти, поки вона втілює в життя властиву їй ідею.

«Ідея академії» є ідеальним способом розуміння й практичної реалізації призначення даної форми освітнього простору й щонайкраще служить виявленню провідних процесів у даній сфері життєдіяльності суспільства.

Які зв'язки й залежності існують між розвитком «ідеї академії» і освітнім простором? Чим є освітній простір для «ідеї академії»?

Проблема сприйняття й переживання простору, у тому числі освітнього, є не тільки проблемою безсумнівності, що є присутньою у життєвих практиках людини, але й наслідком концептуалізованого подання й осмислення. Це означає, що виділення особливостей простору соціально й культурно обумовлено, тобто конструйовано людиною. На цій підставі можна стверджувати, що освітній простір виступає синтезом ідей і дій становлення й розвитку людини й суспільства, і містить у собі, поряд з артефактами освітнього середовища, самого суб'єкта з його діяльністю, потребами, цінностями, способом життя, взаєминами з іншими людьми й іншими аспектами культури.

У субстанції освітнього простору нас цікавлять змісти, саме просторове освітнє середовище і його зміни під впливом суб'єктивних і об'єктивних факторів. У першу чергу, ми звертаємося до осмислення й конструювання освітнього простору. Під «*освітнім простором*» ми розуміємо *сукупність* пов'язаних між собою умов, що впливають на освіту людини. У розумінні природи

освіти нами розділяється позиція І. Г. Утюж, що визначає освіту як «спосіб і шлях перетворення природних задатків і можливостей людини в культурно-цивілізаційну модель її потенційно-діяльнісного життєбуття» [3, С. 52].

При такому підході до розуміння освіти, освітнім простором виступає вся практика повсякденного життя людини, оскільки зв'язаність середовища життєдіяльності, що включає сфери діяльності (праця, гра, побут, навчання, відпочинок, спілкування й ін.), так само як і форми громадського життя (екологія, економіка, культура, політика, мораль та ін.), здійснюється *через людину*. Через функціональне погоджування наслідків дій, вважав Ю. Хабермас, відбувається стабілізація ненавмисних зв'язків дії [2, С.162]. Саме тому процеси, що відбуваються в одній із практик повсякденності, впливають на інші.

У соцікультурній континуальності (широкий контекст) *освіта* позначає весь *процес присвоєння людської сутності* індивідом і в цьому контексті збігається з поняттям «*культури*» як *способу буття людини*, а простором освіти виступає вся практика культурного життя. Освітній простір характеризується безперервністю, обумовленою безперервністю практик життєдіяльності людини, і з цієї ж причини - різноманіттям. При такому підході до освіти швидко застаріваючі знання не є проблемою, а їхнє репродуктивне засвоєння втрачає смисл.

Отже, «*освітній простір* — це види, способи, форми, засоби діяльності людини з реалізації своїх потреб і здібностей у саморозвитку, узгоджуваний з можливим, належним, бажаним» [4, С.31]. Координатами освітнього простору виступають: функціональні вимоги соціальної системи (утилітарна мета освіти); ідеали особистості (ідеатипічна мета); сьогодення (адаптаційна мета) і майбутній час (розвиваюче-превентивна мета) [5, С.7]. У цілому, в освітньому просторі поєднуються час, смисли, комунікації.

Освітній простір, що розуміється у *вузькому смислі*, характеризується як простір соціального інституту, що функціонує на організаційному, змістовному, технологічному рівнях, що має власний зміст, цілі, завдання, смисли й засоби діяльності, структуру, функції, форми й методи керування.

Кластери освітнього простору організуються під впливом культурних і соціоутворювальних установок, правил, цінностей, що відображають, насамперед, певну позицію через концептуальну ідею, що дозволяє підніматися на більш високий рівень осмислення напрямків, цілей, завдань розвитку й удосконалювання освітніх практик.

Із цієї причини еволюціонування освітнього простору обумовлено не тільки соціальними факторами, але й ідеологічним обґрунтуванням. Однією зі знакових ідей у розглянутому дискурсі став розвиток академічної місії післядипломної педагогічної освіти, появу якої було обумовлено потребами вільно мислити й досліджувати на основі першопринципів, що зводять спеціальне й

плюральне до загального й цілісного знання. «Ідея академії» служить позначенням освітнього простору академії, а також способом її трансформації.

Що є простором самої «ідеї академії»? Які тенденції виявляються в процесі взаємодії й взаємовпливу «ідеї академії» і освітнього простору і який культурний смисл трансформації «ідеї освіти» в історичному ракурсі? Найбільш значимим і найбільш раннім є смисл спрямованості до діяльного суб'єкта, здатного у своїх діях втілити накопичений суспільством досвід життєдіяльності, і трансформувати його в нові форми й способи застосування. «Ідея академії» відображає розуміння того, якою повинна бути архітектоніка післядипломної педагогічної освіти, щоб вирішувати не тільки актуальні, але й перспективні проблеми людини й суспільства.

Актуальною сьогодні й у майбутньому буде *ідея повернення* відповідальності людині й розуміння її індивідуальності як відповідальної за власне становлення особистості.

Спочатку правильно вгадана ідея школи як «сходів» - сходження індивіда від одного рівня становлення й самореалізації власної сутності на інший - уже сьогодні втілюється в практиці соціальної мобільності, коли тільки від самої людини залежать її власні перспективи рівня, що досягається, її життєвого статусу. Якщо на попередніх етапах розвитку соціуму місце людини було визначено її запропонованим статусом (якостями, пов'язаними з її походженням і на які людина не може вплинути), то сьогодні провідною є тенденція, пов'язана з тим, ким людина є (який ти, що сам можеш, знаєш, робиш) - із статусом, що досягається нею самою. Рівень досягнутого статусу прямо пов'язаний з освітою людини.

На підставі даної тенденції можна припускати, що академічна післядипломна педагогічна освіта буде рухатися в напрямку її загальнокультурної компоненти, а не буде підмінена тільки вузькою педагогічною спеціалізацією, що розвиває людину на рівні оперантних дій - що і як варто робити. Основну місію суперіндустріальної революції Е. Тоффлера убачав у створенні освіти, яка сформує допитливість і свідому підготовленість до змін [7, С.439].

Емпірична фіксація неможливості виконання сучасними формами післядипломної педагогічної освіти властивих їм світоглядних функцій вимагає переведення завдання осмислення специфіки академічних практик у ранг проблеми. Остання обумовлена наявністю протиріччя між двома підходами до розуміння ідеї академії й, отже, між двома концепціями обґрунтування її природи й місії - дисперсної й холістичної.

Відповідно до першого підходу (дисперсного) конструювання й інтерпретації академічної діяльності, академія ППО є певного роду професійно-освітній інститут, не редукований до якої-небудь конкретної світоглядної підстави. Це - комунікаційні інформаційні мережі, включеність у які дозволяє

одержувати знання, «очищені» від яких-небудь філософських, моральних і ідеологічних навантажень.

Другий підхід (холістичний) розглядає АППО як інституціональну форму соціалізації, у межах якої, крім прилучення до певного роду знання, формуються такі концепти мислення («Я-Інший», «Я-Інший-Світ» тощо), які дозволяють конструювати світоглядні принципи, орієнтовані на загальнолюдські смисли й образи буття. У цьому випадку, академія з'являється як домен культури. Ми думаємо, що саме другий варіант релевантний запитам сучасного цивілізованого суспільства.

Виникає закономірно ряд питань, зокрема, - чим обумовлене розходження даних підходів? У чому причина плідності холістичного підходу? Яка аргументація на користь холістичного підходу до формування академічних практик післядипломної педагогічної освіти?

З метою знаходження відповідей на дані питання важливо обґрунтувати тезу про необхідність формування еволюційно - синергетичної парадигми в дискурсі АППО. Дана ідея, як ми доводимо, дозволяє інтегрувати міждисциплінарні зв'язки й принципи, перебороти роз'єднаність двох культур, відтворити гуманітарну компоненту природознавства, сформувати діалог гуманітарної й природничої культур і привести, у підсумку, до відтворення цілісної картини світу.

Специфіка академічної післядипломної педагогічної освіти обумовлена трансформацією системи освітніх потреб. Властиво, освітні потреби можуть бути визначені як вимоги, пропоновані обставинами існування й життєдіяльності особистості, соціальних груп, суспільства в цілому до стандартів, форм, методів, обсягів і якості одержуваних знань.

Природа й специфіка змісту освітніх потреб обумовлює їхнє особливе місце в ієрархії суспільних потреб і особливий характер їхнього впливу на всю систему суспільних потреб, запитів і інтересів. Освітні потреби перебувають у ряді фундаментальних суспільних потреб, оскільки безпосередньо пов'язані з відтворенням соціального буття. У межах освітніх практик АППО має статус інституту інтелектуальної соціалізації, що розуміється як процес інтелектуальної асиміляції соціально-культурного досвіду.

Прорив у новий освітній простір обумовлює зміна змісту сфери освіти й формує нові культурні умови її розвитку. Тільки якщо учень знає, як легко помилитися і як важко зробити хоча б малий крок уперед в галузі знання, тільки тоді можна розвивати сприйнятливість до норм інтелектуальної чесності, повагу до істини й незалежність від авторитетів і примусу. Вирішення даного завдання пов'язано зі стратегією гуманітаризації освіти.

В умовах протистояння гуманітарної й природничих культур очевидна необхідність їхнього синтезу. Мова йде про єдиний когнітивний простір,

суттю якого повинно з'явитися формування навичок мислення, що дозволяють поглинути на свою діяльність із загальнолюдських позицій. Людина повинна знайти в процесі освіти знання, орієнтоване на моральність, духовні смисли, єдині світоглядні принципи, а домінантним постулатом сучасного раціоналізму повинна з'явитися ідея взаємозв'язку природи й людини, що й стане подоланням сформованих технократичних орієнтацій. У цьому плані, фундаментальна академічна освіта повинна передбачати формування проектно-прогностичної культури. Саме в просторі проектно-орієнтованої моделі освіти формується АППО як домен культури, холістичний тип освіти й ноосферний тип мислення.

Пріоритетною освітньою моделлю АППО стає проектно-орієнтована, в обрях якої формується новий тип освітньої парадигми - інноваційна парадигма. Атрибутивними концептуальними характеристиками сучасної АППО є гуманітаризація пізнання, фундаменталізація знання й екологізація мислення.

Подібна орієнтація освітньої парадигми академії створює передумови, що забезпечують вирішення завдань такої трансформації освітньої системи академії, при якій цілісна фундаментальна природнича й гуманітарна освіта виявляється орієнтованими на формування особистості вчителя й на забезпечення сталого розвитку суспільства.

Місце освітньої місії АППО визначається нами в складі культурної й гуманістичної функцій. Якщо культурна функція сполучена з формуванням інтелектуальних здібностей і розвитком потенціалу того, хто навчається, то структура гуманістичної функції містить у собі ідею оволодіння фундаментальними знаннями й розумінням загальнолюдських цінностей і стандартів людського гуртожитку.

У цілому місії, завдання й функції сучасної АППО взаємообумовлені й репрезентуються в наступній відповідності:

- інтелектуальна місія містить у собі навчальну (збереження й передача знань, науки, культури, ученості) і дослідницьку (розвиток знань, вільний пошук істини) функції;
- соціальна місія включає професійну (підготовка педагога - фахівця) і сервісну (забезпечення послуг, експертних оцінок, пов'язаних з економічним, політичним, соціальним, і культурним розвитком співтовариства) функції;
- освітня місія припускає культурну (культивування й формування інтелектуальних і інших здібностей, розвиток потенціалу кожного індивідуума) і гуманістичну (оволодіння фундаментальними концепціями, ідеями - загальна освіта, усвідомлення, розуміння фундаментальних цінностей людства, цивілізацій і культур світу) функції.

Список використаних джерел:

1. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность : Московские лекции и интервью : научное издание / Ю. Хабермас. — М. : Academia, 1995.-245 с.
2. Хабермас, Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. - СПб. : «Наука», 2000. - 379 с.
3. Утюж І. Г. Глобалізація в системі вищої освіти / І. Г. Утюж. – Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: Збірник наукових праць / Гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 47. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2011. – С. 51 – 66.
4. Иванкина, Л. И. Образование как проявленная сущность человека / Л. И. Иванкина // Образование и общество. — Орел, 2005. - №2. - С. 30-35.
5. Розин В. Об идеях педагогического дискурса и диспозитивы образования / В. Розин // Alma mater. - 2001. - №11. - С. 3-9.
6. Моисеев, Н. Н. С мыслями о будущем России / Н. Н. Моисеев. - М. : Республика, 1997. - 255 с.
7. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер; Науч. ред., авт. предисл. П. С. Гуревич. - М.: АСТ, 1999. - 784 с.

ПОЛОНСЬКА Т.К.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ

ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ

Реалізація профільного навчання у середній школі та зміни, що відбуваються у вищій школі у зв'язку з переходом до Болонської системи освіти, потребують оновлення змісту, методів, форм і засобів навчання іноземних мов. У статті аналізується роль елективних курсів як невід'ємного компонента іншомовної освіти, що сприяє підвищенню мотивації та ефективності оволодіння іноземною мовою старшокласниками і студентами, а також їхньому професійному становленню.

Ключові слова: іноземна мова, елективні курси, профільне навчання, Болонська система освіти, старшокласники, студенти.

Реализация профильного обучения в средней школе и перемены, происходящие в высшей школе в связи с переходом к Болонской системе образования, требуют обновления содержания, методов, форм и средств обучения иностранным языкам. В статье анализируется роль элективных курсов как неотъемлемого компонента иноязычного образования, что содействует повышению мотивации и эффективности овладения иностранным языком старшеклассниками и студентами, а также их профессиональному становлению.

Ключевые слова: иностранный язык, элективные курсы, профильное обучение, Болонская система образования, старшеклассники, студенты.

Realisation of profile teaching in secondary school and changes taking place at higher school in connection with a transition to the Bologna system of education need the updates of maintenance, methods, forms and facilities in teaching foreign languages. The role of elective courses, as an inalienable component of foreign education, which assists the increase of motivation and efficiency of mas-

tering foreign language by senior pupils and students, and also their professional becoming, is analysed in this article.

Key words: *foreign language, elective courses, profile teaching, the Bologna system of education, senior pupils students.*

Постановка проблеми. Останні роки XX і початок XXI століть ознаменувалися значними змінами в соціально-економічному розвитку України, у тому числі в освіті. Значно активізувалися міжнародні зв'язки нашої держави, посилися її авторитет в європейському та світовому просторі. Усе це стало передумовою для вагомих трансформаційних процесів, що відбуваються нині у вітчизняній освітній галузі.

Модернізація освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства не в останню чергу пов'язана з інноваційними процесами в організації навчання іноземних мов. Вивчення іноземних мов та їх місце в освітній системі старшої та вищої школи і суспільства в цілому є частиною гуманістичного підходу в освіті. Запровадження європейських норм і стандартів в освіті забезпечить європейську культурну ідентичність в Україні та сприятиме її інтеграції до європейського, інтелектуального та культурного простору.

Зміна соціокультурної ситуації викладання іноземних мов в Україні у зв'язку з приєднанням її до Болонського процесу створення загальноєвропейського освітнього простору зачепила аспекти профільно-орієнтованого навчання не лише у вищій, але й у середній школі. Реалізація безперервної освіти в Україні стає об'єктивною потребою і пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти.

Елективні курси відіграють значну роль у навчанні іноземних мов у середній і вищій школі. Їх можна вважати одним із важливих механізмів, що сприяють підвищенню мотивації та ефективності навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) і студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ), оскільки здобуті на курсах знання можна практично застосувати в реальному житті.

Аналіз останніх досліджень. Різні питання організації та конструювання елективних курсів у старшій профільній та вищій школі висвітлено в окремих публікаціях вітчизняних і російських дослідників (Г.А. Вороніна, Л.В. Гуляєва, Д.С. Єрмаков, В.І. Кизенко, С.В. Кривих, Л.А. Липова, В.О. Орлов, О.В. Петунін, Г.А. Рогова, О.А. Яворук та ін.).

Що стосується елективних курсів з іноземної мови, то є лише окремі дослідження на основі конкретних практичних розробок іншомовних елективних курсів, зокрема: проектування елективного курсу з культурознавства США у системі профільного навчання англійської мови в школі (В.В.

Сафонова, П.В. Сисоєв); класифікація типів елективних курсів у системі шкільної освіти (К.Г. Митрофанов, В.Л. Орлов, К.Н. Поливанова); організація навчальних занять у рамках елективних курсів для школярів, які обрали філологічний профіль (А.Г. Каспржак); створення програм елективних курсів (А.В. Конобеев, О.В. Макарова, О.Г. Поляков); визначення науково-теоретичних підходів до побудови елективних курсів як базового компонента профільного навчання іноземної мови (Т.К. Полонська); створення елективних курсів у системі вищої школи (Г.В. Гуреева, О.Г. Полякова, А.О. Колесников) тощо.

Проте, одержаних результатів недостатньо для формулювання універсальних основ створення елективних курсів з іноземної мови як для середньої, так і вищої школи, які б базувалися на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до підготовки випускників ЗНЗ і ВНЗ. розкрити

Формулювання цілей статті. Основні цілі статті: розкрити роль іншомовних елективних курсів у підвищенні ефективності навчання учнів старших класів ЗНЗ і студентів ВНЗ; встановити подібності та відмінності цих курсів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах модернізації шкільної освіти елективні курси є одним із важливих складників профільного навчання іноземної мови учнів старших (10–11-х) класів.

Профільне навчання іноземної мови – це цілеспрямована підготовка старшокласників до подальшої діяльності (навчальної і/або професійної), пов'язаної з використанням іноземної мови як об'єкта майбутньої (професійної) діяльності або як засобу професійної комунікації. Воно має створити учням сприятливі умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, нахилів, мотивів і потреб для формування чіткої орієнтації на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою [3].

Метою профільного навчання іноземної мови у старшій школі є досягнення рівня іншомовної комунікативної компетенції, який наближується до рівня навченості B2 у термінах Ради Європи. Разом із тим, завдання профільного навчання значною мірою диференціюється з урахуванням сфери майбутньої професійної діяльності школярів. При цьому спеціалізація може варіюватися залежно від професійних прагнень учнів, зокрема: наміру продовжити профільне вивчення іноземної мови в лінгвістичному педагогічному навчальному закладі; бажання використовувати іноземну мову як засіб оволодіння іншою предметною галуззю; планів використовувати іноземну мову в практичній діяльності безпосередньо після закінчення школи, наприклад, у ролі гіда-перекладача, секретаря-референта зі знанням іноземної мови тощо.

Перш за все визначимося зі значенням поняття «елективні курси». Слово «елективний» походить від латинського терміну «*electus*», що означає «вибраний», «обраний» (англійською мовою – *elective*, французькою –

électif). Отже, елективні курси або курси за вибором – це обов'язкові курси, що входять до профілю навчання, які розширюють і поглиблюють зміст певного навчального предмета, і які обираються самими учнями відповідно до їхніх інтересів, уподобань і потреб.

Відповідно до «Концепції профільного навчання у старшій школі» профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові загальноосвітні предмети, профільні предмети і курси за вибором (або елективні курси) [2].

Базові загальноосвітні предмети є обов'язковими для всіх учнів у всіх профілях навчання. Тобто, ці предмети відображають обов'язкову для всіх учнів інваріантну складову частину освіти і спрямовані на завершення загальноосвітньої підготовки учнів. Іноземна мова серед інших навчальних предметів також є обов'язковим предметом.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети підвищеного рівня, що визначають спрямованість кожного конкретного профілю навчання і є обов'язковими для учнів, які його обрали. Ці предмети забезпечують поглиблене його вивчення. Так, наприклад, іноземна мова є профільним навчальним предметом у філологічному напрямі (профіль навчання «Іноземна філологія»).

Елективні курси – це обов'язкові курси за вибором учнів, що входять до складу профілю навчання у старшій школі та реалізуються за рахунок варіативної складової типового навчального плану. Елективні курси можуть обиратися не тільки згідно з профілем навчання, але й за власним бажанням учня, який хоче поглибити свої знання з певних дисциплін (наприклад, «Психологія» для математичного профілю тощо). Елективні курси спрямовані, насамперед, на задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного школяра. Саме вони є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, оскільки найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним учнем змісту освіти залежно від його інтересів, здібностей, подальших життєвих планів.

Приблизне співвідношення обсягу базових навчальних предметів, профільних предметів і елективних курсів визначається пропорцією 50:30:20. У листі МОН України «Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів та структуру 2013/2014 навчального року» зазначається, що на курси за вибором може відводитись від 9 до 70 годин [3], що вирішує сам навчальний заклад, виходячи із своїх можливостей.

Елективні курси у старшій школі належать до профільних курсів підвищеної складності, тобто засвоєння обраного навчального предмета відбувається на підвищеному рівні з орієнтацією на певний профіль і професію, і здебільшого вони вводяться, якщо немає можливості організації профільного класу. Елективні курси ніби компенсують деякою мірою достатньо обмеже-

ні можливості базових і профільних предметів у задоволенні різноманітних освітніх потреб старшокласників.

Згідно із зазначеною вище концепцією профіль навчання *іноземна філологія* разом із двома іншими профілями (*українська філологія, історико-філологічний*) віднесено до *філологічного* напрямку. У цьому напрямі іноземна мова разом із літературою і країнознавством виступає метою поглибленого вивчення цього навчального предмета. В інших профілях іноземна мова є також і засобом вивчення іншої предметної галузі, яким необхідно добре володіти (наприклад, історії, географії, інформатики, економіки, природничих дисциплін).

Елективні курси повинні мати ту ж предметну спрямованість, що і профільний курс. Так, стосовно філологічного профілю актуальними можуть бути, наприклад, курси основ лінгвістики англійської (німецької, французької, іспанської) мови, перекладу, країнознавства, культури країни, мова якої вивчається тощо. У класах нефілологічного профілю елективні курси будуть мати іншу спрямованість, наприклад, ділової англійської мови, основ журналістики тощо.

Елективні курси в українських школах із деяких позицій нагадують факультативи, оскільки орієнтовані на старшокласників (із врахуванням інтересів групи і можливостей педагогів), але на відміну від факультативів для елективних курсів не існує освітніх стандартів, вони включаються до навчального плану профільних класів і є обов'язковими для відвідування.

Можливість успішної кар'єри, просування на ринку праці є одним з основних мотивів вибору елективних курсів учнями старших класів, який варто враховувати при їх розробленні та реалізації. До тематики елективних курсів, спрямованої на професійну орієнтацію старшокласників, можна віднести: «Сучасний світ професій», «Іноземна мова і професії», «Професія, про яку я мрію», «Діалоги про професії» тощо. Завдяки цілеспрямованому насиченню змісту навчальних матеріалів про різні професії та особистісно-соціальні якості фахівців цих професій елективні курси допоможуть школярам не лише реалізувати свій інтерес до іноземної мови як навчального предмета, а також уточнити їхню готовність до вибору конкретної професії, пов'язаної або не пов'язаної зі знанням іноземних мов. Проте, у списку основних елективних курсів з іноземних мов для старшої школи Міністерства освіти і науки України цю тематику не відображено взагалі, а рекомендований перелік складає дещо інші курси за вибором: «Література». «Країнознавство». «Ділове мовлення». «Основи перекладу». Програмою профільного навчання іноземної мови передбачаються також додаткові елективні курси: «Туристична сфера». «Соціолінгвістика». «Лінгвокраїнознавство». «Культура і мистецтво» [3, с. 5].

На профільному рівні умовно можна виділити два основних типи елек-

тивних курсів з іноземної мови.

I. Предметні елективні курси спрямовані на поглиблення та розширення знань із предметів, що входять до базового навчального плану. Метою предметних елективних курсів з іноземної мови є надання учневі можливості розширення свого кругозору в галузі іншомовної філології, реалізація інтересу до цього навчального предмета, практична перевірка своїх профорієнтаційних прагнень і ствердження у зробленому виборі. Прикладами назв предметних елективних курсів можуть бути: «Ділова англійська мова», «Розмовляй гарною французькою мовою», «Цікава граматики німецької мови», «Хочу все знати про Іспанію», «Британія у світі», «Соціокультурний портрет країни, мова якої вивчається», «Література і мистецтво Шотландії», «Міжнародні контакти України з Канадою» тощо.

II. Міжпредметні елективні курси орієнтовані на розвиток міжпредметних знань і вмінь, провідним компонентом цих курсів є наукові знання або способи діяльності. Міжпредметні елективні курси з іноземної мови мають на меті в науково-популярній формі ознайомити учнів з такими унікальними явищами, як *мова і мовлення, історія їх розвитку, їх роль у загальнолюдському житті та культурі*; допомогти їм зорієнтуватися у світі сучасних професій, пов'язаних зі знанням іноземної мови та її володінням; познайомити зі специфікою типових видів діяльності, синтезом оволодіння іноземною мовою та знаннями з ряду предметів, що відповідають найбільш поширеним професіям. Такими міжпредметними елективними курсами можуть бути: «Іноземна мова й основи лінгвістики», «Іноземна мова й основи зарубіжної літератури», «Іноземна мова й основи перекладацької діяльності», «Іноземна мова і туристичний бізнес», «Іноземна мова й основи країнознавства», «Іноземна мова та інформатика», «Біологія (хімія) іноземною мовою» тощо.

Знання з іноземної мови, здобуті в середній школі, є вагомим підґрунтям їх поглиблення й розширення у вищій школі. На жаль, за відсутності державної політики наступності середньої і вищої освіти, існує певна об'єктивна суперечність між специфічними особливостями загальноосвітньої та вищої школи, закладена, насамперед, у навчальних програмах з іноземних мов для ЗНЗ і ВНЗ.

Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах спрямоване на обрану спеціалізацію та майбутню професійну діяльність студентів. Практична мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в студентів загальних і професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі [4].

Що стосується розробки та використання елективних курсів з іноземної мови в навчальному процесі вишу, то це питання є порівняно новим, як і для

загальноосвітньої школи. Цілісної науково обґрунтованої концепції створення як теоретичних основ, так і технології конструювання елективних курсів з іноземних мов досі немає ні в ЗНЗ, ні у ВНЗ.

У вищій школі елективні курси з профілю спеціальності проводяться відповідно до індивідуальних освітніх інтересів і потреб студентів із метою підвищення якості їхньої підготовки до міжнародної співпраці у сфері професійної комунікації, поглиблення обраної ними спеціалізації, підвищення мовної, професійної та загальнокультурної підготовки і розвитку їхнього прагнення до самореалізації та творчого самовираження.

Іноземна мова в рамках елективного курсу розглядається у ВНЗ як мова для спеціальних цілей (*English for Specific Purposes*), що забезпечує реалізацію індивідуальної спеціалізації студентів у сфері іншомовної комунікації та професійної діяльності. У немовному ВНЗ елективний курс створюється на інтегративній основі і передбачає реалізацію міжпредметних зв'язків (інтеграція навчального предмета «іноземна мова» із загальнопрофесійними і спеціальними дисциплінами), що дозволяє підвищити якість комплексної професійної підготовки студентів.

Варто зазначити, що методологічною основою елективного курсу як у середній, так і у вищій школі виступають особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Зазначені підходи відображають світові тенденції у змісті та організації іншомовної освіти, орієнтують на навчання міжкультурного спілкування в контексті діалогу культур. Використання цих підходів забезпечує готовність учнів/студентів до здійснення міжкультурного і професійного спілкування, до міжнародної діяльності (у тому числі професійної) в Україні та за кордоном, до умов роботи в сучасному багатомовному світі. І насамперед ці підходи дозволяють створити необхідні психолого-педагогічні умови для ефективного засвоєння учнями/студентами змісту навчання, обумовленого цілями того чи іншого елективного курсу з іноземної мови з профілю спеціальності.

Саме особистісно орієнтований і компетентнісний підходи до організації елективних курсів з іноземних мов із профілю спеціальності обумовлюють активну позицію учня/студента при його участі у визначенні цілей, доборі змісту навчання, конкретизації освітніх параметрів мови для спеціальних цілей, варіюванні методів, прийомів і форм самостійної роботи, а також при взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу.

Отже, врахувавши цілі, завдання та вимоги до елективних курсів у ЗНЗ і ВНЗ, можна виділити такі їх основні функції:

1. *Навчальна функція* полягає у поглибленні, доповненні варіативної складової змісту навчального предмета.
2. *Пізнавальна функція* призначена для задоволення інтересів школярів/

студентів, що виходять за межі обраного профілю (спеціалізації) навчання.

3. *Креативна функція* сприяє розвитку в учнів/студентів креативного мислення, створенню творчого продукту.

4. *Функція індивідуалізації навчання* надає можливість старшокласникам/студентам навчатися за індивідуальними планами, створює індивідуальний шлях свого розвитку. Профіль/спеціалізація навчання учня/студента, обрані ним елективні курси складають шлях його індивідуального розвитку.

5. *Інтегративна функція* дає змогу учням/студентам усвідомити природні зв'язки різних галузей знань.

6. *Функція соціалізації* сприяє тому, що зміст обраного учнем/студентом того чи іншого елективного курсу знайомить його з основними напрямками майбутньої професійної діяльності.

Технологія організації елективного курсу з іноземної мови передбачає широке використання мережі Інтернет, домінування проблемного навчання й активних методів, гнучке варіювання якими в рамках класної/аудиторної та позакласної/позааудиторної роботи забезпечує індивідуальну освітню траєкторію професійного самовдосконалення учнів/студентів.

Особливе місце серед активних методів навчання займає метод проектів, який дозволяє максимально підсилити самостійну діяльність учнів/студентів. Цей метод дозволяє учню/студенту або групі учнів/студентів засобами іноземної мови одержати в ході науково-практичного пошуку прагматично значущий результат вирішення професійно важливої й особистісно обумовленої проблеми. При цьому учень/студент сам регулює свою пошукову діяльність: визначає проблему, висуває гіпотези її вирішення, обирає методи дослідження, визначає способи оформлення кінцевих результатів, займається пошуком, збором, систематизацією та аналізом отриманих даних, захищає свій проект.

При реалізації цілей елективного курсу з іноземної мови з профілю спеціальності необхідно використовувати й інші активні методи та прийоми навчання, котрі сприяють зміні характеру навчальної праці учня/студента з репродуктивної на продуктивну, творчу, зокрема: проблемні питання, рольові та ділові ігри, проведення дискусій і диспутів, творче обговорення текстів, прийоми рефлексії (сінквейн, інтелект-карта, даймонд, кластер) тощо. Усі ці види підвищують інтерес учнів/студентів до вивчення іноземної мови, надають їм широкі можливості для включення в ситуацію, з якою вони можуть зустрітись у своїй майбутній практичній діяльності. Окрім того, зазначені активні методи і прийоми моделюють систему стосунків, характерних для професійної діяльності.

Проведення елективних курсів потребує також перегляду форм навчання: традиційні фронтальна й індивідуальна замінюються колективною і/або груповою формами. Робота парами, трійками, у малих групах допомагає не

лише значно урізноманітнити заняття і зробити їх цікавішими і привабливішими, але й навчити культури мовленнєвої поведінки, притаманної народу країни, мова якої вивчається.

Висновок. Отже, елективні курси з іноземної мови є невід'ємним складником модернізації іншомовної освіти в середній і вищій школі. Вони розширюють і поглиблюють знання учнів/студентів, створюють позитивну мотивацію вивчення іноземної мови, виробляють специфічні вміння й навички, знайомлять із новими галузями науки в межах обраного профілю (спеціалізації), орієнтують на індивідуалізацію навчання та соціалізацію старшокласників/студентів, на підготовку їх до усвідомленого й відповідального вибору майбутньої професійної діяльності, підвищують інформаційну та комунікативну компетентності з іноземної мови. Чим ефективніше й раціональніше використовуватимуться елективні курси у старших класах ЗНЗ, тим успішнішим буде процес і результативність оволодіння іноземною мовою у ВНЗ, у тому числі засобами елективних курсів.

Список використаних джерел:

1. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–5 (нова редакція: наказ МОН України від 14.08.2013 № 1176 / Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/).
2. Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів та структуру 2013/2014 навчального року : лист МОН України № 1/9-349 від 20.05.13 / Міністерство освіти і науки України : офіційний веб-сайт // Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/curricula/>
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – К. : МОН України. 2010. – 111 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

ПОЛЮХОВИЧ Н.В.,
викладач, Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне

АНАЛІЗ ДОСВІДУ УНІВЕРСИТЕТІВ БІЛОРУСІ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ТАБЛИЦЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЕКОНОМІКИ

У статті розглядається досвід Білоруської республіки щодо використання електронних таблиць у підготовці вчителів основ економіки. Також здійснено його порівняльний аналіз із вітчизняними вищими педагогічними закладами.

Ключові слова: досвід Білорусії, електронні таблиці, підготовка вчителів основ економіки.

В статье рассматривается опыт Белорусской республики относительно использования электронных таблиц в подготовке учителей основ экономики. Также осуществлен его сравнительный анализ с отечественными высшими педагогическими заведениями.

Ключевые слова: опыт Беларуси, электронные таблицы, подготовка учителей основ экономики.

The article experience examines the experience of Belarusian Republic as to using spreadsheets in preparation of teachers of bases of economics. His comparative analysis with out higher pedagogical institutions is made.

Key words: experience of Belarus, spreadsheets, preparation of teachers of bases of economics.

Процес інтеграції Української системи освіти у європейський і світовий освітній простір має на меті її вдосконалення та розвиток. Так одним із принципів освіти в Україні, зазначеному у Законі України «Про освіту», є її взаємозв'язок з освітою інших країн. Тому є актуальним дослідження системи підготовки майбутніх вчителів зарубіжних країн, зокрема Білоруської республіки, на наявність у їх підготовці курсів із вивчення електронних таблиць.

Мета статті – проаналізувати досвід університетів Білорусі з підготовки вчителів основ економіки щодо використання розширених можливостей

електронних таблиць та порівняти особливості їх вивчення з вітчизняними вищими навчальними закладами (ВНЗ).

Відповідно до 91 статті Кодексу Білоруської республіки «Про освіту» до організації освітнього процесу ставляться такі основні вимоги: забезпечення якості освіти, компетентнісний підхід, охорона здоров'я, створення безпечних умов при організації освітнього процесу, створення умов для розвитку творчих здібностей студентів, залучення їх до різних видів соціально значущої діяльності [3].

У Законі України «Про вищу освіту» [8] у статті 11 III розділу **«Стандарти вищої освіти» зазначено, що систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти ВНЗ.** Тобто держава регламентує загальні положення та норми, а також встановлює дисципліни нормативної частини циклу.

Навчальні плани закладів вищої освіти як України так і Білорусі містять у своєму складі як загальнодержавну (нормативну) складову, так і варіативну вибірккову частину: дисципліни, які встановлює університет та дисципліни за вибором студента.

Аналіз вітчизняної документальної бази встановив, що до 1997 р. українські вищі педагогічні навчальні заклади готували вчителів математики за спеціальностями «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика» з додатковими спеціалізаціями «основи інформатики» та «фізика». А з 1998 р. згідно з листом Міністерства освіти України «Про перелік спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання і кваліфікацій для підготовки педагогічних кадрів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст»» [1], для приведення структури підготовки педагогічних кадрів у відповідність до сучасних потреб загальноосвітніх шкіл було введено додаткову спеціалізацію для вчителя математики – «основи економіки». Згідно з якою вчитель отримував можливість викладати у загальноосвітніх середніх навчальних закладах дисципліни економічного спрямування. Відповідний аналіз спеціальностей на сайтах ВНЗ України: Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського (ВДПУ) (vspu.edu.ua), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка (pnpu.edu.ua), Рівненського державного гуманітарного університету (www.rshu.edu.ua), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Шевченка (chnpu.edu.ua) та ряду інших встановив підготовку вчителів із досліджуваним поєднанням спеціальностей. Також у ВДПУ здійснюється підготовка вчителя географії у поєднанні з основами економіки. Проте ВНЗ, які готують вчителів за даним поєднанням не значна кількість, а тому у статті більша увага приділяється поєднанні математики з основам економіки, адже підготовку з економіки, більшість педагогічних ВНЗ здійснюють саме як додаткову спеціалізацію саме до математики.

Крім того, підготовку вчителів/викладачів спеціалізованих навчальних закладів здійснюють ВНЗ економічного профілю, де до економічної додається додаткова педагогічна спеціальність. Для прикладу, розглянемо Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана (КНЕУ) (kneu.net.ua), де крім спеціальної (економічної) здійснюють також педагогічна підготовка. Так спеціаліст з економічної теорії має можливість викладати економічні дисципліни у середніх професійно-технічних та ВНЗ, випускники з спеціальності «Економіка підприємства» можуть викладати економіку в закладах освіти, а спеціаліст з економічної кібернетики може бути викладачем вищих та спеціалізованих навчальних закладів.

Тепер залишилось порівняти підготовку вчителів основ економіки в українських та білоруських педагогічних та економічних ВНЗ.

У КНЕУ на **факультеті інформаційних систем і технологій** для студентів 1 курсу спеціальності «Економічна кібернетика» денної форми навчання на вибірковій дисципліні «Офісне та системне програмування» викладаються елементи програмування в Excel із використанням Visual Basic for Applications (VBA). Отже, ми встановили наявність використання розширених можливостей електронних таблиць при підготовці економістів та викладачів у економічному ВНЗ. Дослідимо тепер відповідну підготовку у педагогічних ВНЗ.

Аналіз навчальних планів з підготовки вчителів математики та основ економіки Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова (НПУ) встановив наявність дисципліни «Використання інформаційних технологій у економіці» [5], в яку входить вивчення деяких розширених можливостей електронних таблиць: фінансово-економічні розрахунки, розрахунок амортизаційних відрахувань, складання звітних відомостей, задачі лінійної та нелінійної оптимізації, регресійний аналіз в економіці, оптимізація портфеля цінних паперів. Проте у підготовку не входить вивчення можливостей VBA.

Аналіз сайтів (vspu.edu.ua, ito.vspu.net) та навчальних планів з підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів за спеціальністю «вчитель математики та основ економіки» Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (ВДПУ) за 2009 р. не встановив наявності дисциплін для поглибленого вивчення електронних таблиць при підготовці вчителів математики та економіки, зокрема VBA.

Аналізуючи сайти Білоруських ВНЗ: Білоруського державного педагогічного університету ім. М. Танка (bspu.unibel.by), Білоруського державного університету ім. Ф. Скорини (www.gsu.by) ми встановили, що вчителів та викладачів математики готують лише із додатковою спеціальністю «інформатика».

Білоруський державний університет (БДУ) (www.bsu.by) на механіко-математичному факультеті здійснює підготовку вчителів із спеціальності «Математика. Економічна діяльність» (кваліфікація – математик. Математик-

економіст), проте кваліфікація не є педагогічною. Однак на економічному факультеті здійснюється підготовка студентів за спеціальністю «Економічна теорія» з спеціалізацією «Економічна політика», де присвоюється кваліфікація «Економіст. Викладач економічних дисциплін».

Білоруський державний економічний університет (БДЕУ) (*bseu.by*) на факультеті міжнародних економічних відносин здійснює підготовку фахівців за спеціальністю «економічна теорія» де присвоюється кваліфікація «Економіст. Викладач економічних дисциплін».

З таблиці 1 видно, що у вітчизняних та зарубіжних економічних ВНЗ, які готують викладачів економічних дисциплін вивчається використання VBA в Excel, чого не можна сказати про вітчизняні педагогічні ВНЗ (у РДГУ дані дисципліни було введено після проведеного аналізу в рамках нашого дослідження).

Таблиця 1

Порівняння вивчення електронних таблиць українських та білоруських ВНЗ

	Українські ВНЗ				Білоруські ВНЗ	
	<i>РДГУ</i>	<i>НПУ</i>	<i>ВДПУ</i>	<i>КНЕУ</i>	<i>БДУ</i>	<i>БДЕУ</i>
Кваліфікація	Вчитель математики та основ економіки			Економіст, викладач економічних дисциплін		
Дисципліни з вивчення електронних таблиць	ІКТ, MS Excel та VBA в економіці та фінансах, Технології офісного програмування	ВНІТ у економіці	Інформатика	Офісне та системне програмування	Комп'ютерні інформаційні технології, навчально-інформаційна практика	Комп'ютерні інформаційні технології
Основи роботи в Excel	+	+	+	+	+	+
Розширені можливості для математики та економіки	+	+	-	+	+	+
Використання VBA в Excel	+	-	-	+	+	+

Аналізуючи вітчизняну та зарубіжну документальну освітню базу з підготовки вчителів основ економіки, звернемо увагу на деяку відмінність їх підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій. Для прикладу, розглянемо

програми підготовки вчителів основ економіки на наявність в них курсів з вивчення електронних таблиць і порівняємо їх зміст та відведену кількість годин на їх вивчення. Дослідимо програми РДГУ та БДУ. Для більшої зручності розглядатимемо лише дисципліни, які містять вивчення електронних таблиць (ЕТ) та для обґрунтування необхідності розширення знань з електронних таблиць наведемо дані до введення нами додаткових дисциплін та спецкурсів («MS Excel та VBA в економіці та фінансах» і «Технології офісного програмування») для їх поглибленого вивчення.

Програма дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) РДГУ, яка складена на основі навчальної програми з ІКТ для спеціальностей напрямку 6.040201 «Математика» та містить додаткову спеціалізацію «економіка» є вибірковою навчальною дисципліною за самостійним вибором навчального закладу, на яку відводиться 90 годин, з яких 36 годин аудиторних. Для вивчення Excel відводиться 9 годин аудиторних занять.

Аналіз Білоруських освітніх документів показує, що вивчення дисципліни «Комп'ютерні інформаційні технології» (КІТ), складовою якої є електронні таблиці регулюється державою, адже входить до навчального стандарту [7]. Крім того, на вивчення даної дисципліни відводиться 268 год., з яких 188 год. аудиторних. Навчальна програма для спеціальності «Економічна теорія» містить 62 години, які відводяться на вивчення електронних таблиць, з яких 36 год. відводиться на вивчення вбудованої в Excel мови візуального програмування VBA.

Таблиця 2

Характеристика вивчення електронних таблиць в РДГУ та БДУ

	Назва вищого навчального закладу	
	РДГУ	БДУ
Дисципліни з вивчення ЕТ	ІКТ	КІТ
Загальні години для вивчення ЕТ	36	146
Аудиторна кількість годин для вивчення ЕТ	9	98
Аудиторні години з вивчення VBA	-	36

Продемонструємо дані графічно (див. рис. 1.) для їх кращого зорового сприйняття при порівнянні результатів аналізу.

Відмітимо, що на вивчення електронних таблиць у вітчизняних ВНЗ відводиться у 11 раз менше годин, ніж у Білорусі. Якщо вибрати із навчального плану дисципліни інформатичного профілю, то годин з інформатики значно побільшає, проте нам важлива не їх кількість, а зміст. Крім того, підкреслимо важливість збільшення годин для вивчення електронних таблиць тим, що вітчизняна програма не передбачає вивчення програмування в Excel і цей

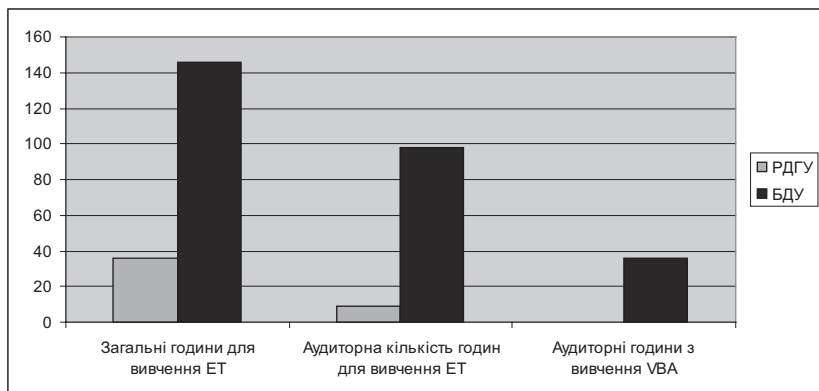


Рис. 1.
Порівняльна характеристика вивчення електронних таблиць РДГУ та БДУ

матеріал не передбачається для самостійного опрацювання. Також зазначимо, що це не суперечить системі дистанційної освіти, зменшенню аудиторних годин та збільшенню самостійного навантаження студентів яке зазначається у документах Болонського процесу, адже студента потрібно направити, показати основні та розширені можливості як Excel так і вбудованого в нього середовища візуального програмування VBA. Також потрібно забезпечити студента якісним навчально-методичним забезпеченням для аудиторного та самостійного опрацювання матеріалу.

Порівняємо тепер змістове наповнення дисциплін для вивчення електронних таблиць РДГУ та БДУ.

Аналіз програми РДГУ [2] встановив, що дана підготовка здійснюється в 1 семестрі першого року навчання та містить наступні орієнтовані теми для вивчення:

1. Введення даних до таблиці. Виконання простих обчислень. Використання вбудованих функцій. Майстер функцій. Робота з іменами комірок.
2. Абсолютна та відносна адресація. Сортування та фільтрування даних в таблиці. Автозаповнення.
3. Робота з діаграмами в Excel.

Аналіз програми БДУ [4] з підготовки викладачів економічних дисциплін показав, що основна інформаційно-комунікаційна підготовка спеціалістів здійснюється протягом двох семестрів 1-го курсу на дисципліні «Комп'ютерні інформаційні технології», яка містить розділ із вивчення електронних таблиць за наступними темами:

1. Табличні процесори. Основні поняття.
 2. Створення і розробка електронної таблиці.
 3. Функції в Excel.
 4. Графічні можливості Excel.
 5. Бази даних (списки) в Excel.
 6. Звідний аналіз в Excel.
 7. Аналіз електронних таблиць. (Підбір параметра. Пошук рішень.
- Завдання оптимального управління)

8. Автоматизація розв'язування задач в Excel (Макроси. Застосування макросів для автоматизації послідовності повторюваних дій. Запис і виконання макросів. Призначення клавіш, графічних об'єктів або кнопок панелі інструментів для запуску макросу. Елементи управління. Розробка діалогових вікон).

Відмітимо, що крім тем, які розкривають загальні можливості Excel даний курс містить розділ «Програмування», який на відміну від вітчизняного містить теми для вивчення програмування не в Pascal, Delphi чи C++, а у середовищі програмування VBA.

При вивченні теми «Середовище програмування VBA» студенти знайомляться та вивчають: структуру програми на VBA; основні поняття; типи даних, операції, константи, змінні; оператори; структури даних та роботу з ними; масиви, записи; функції, підпрограми; розробку форм; поняття об'єктно-орієнтованого програмування; об'єкти, їх ієрархію, властивості та методи.

Крім вивчення електронних таблиць у дисципліні КІТ, вона знаходить своє продовження на навчально-інформаційній практиці [7], яка проводиться після вивчення студентами дисциплін «Основи інформатики і програмування», «Вища математика». Метою проходження навчально-інформаційної практики є закріплення знань, отриманих в процесі вивчення даних курсів.

Завданнями практики є придбання і закріплення практичних навичок роботи на персональному комп'ютері; вивчення новітніх інформаційних технологій для вирішення економічних і математичних задач. За навчальним планом вона містить 72 год. лабораторних занять та закінчується заліком.

Навчально-інформаційна практика студентів проходить в комп'ютерних класах під наглядом викладача. За час практики студент повинен виконати лабораторні роботи та індивідуальні завдання.

План занять в семестрі (36 годин)

EXCEL. Темі лабораторних робіт: 1. Калькуляція виробів. Наближене розв'язування рівнянь. 2. Робота із списками. 3. Звідні таблиці. 4. Прийняття рішень. 5. Діалогові вікна.

VBA. Темі індивідуальних занять:

Використання функцій користувача в Excel.

1. Розробка простих програм з розгалуженнями та циклами.

2. Розробка програм з вкладеними циклами.

3. Робота з масивами.

4. Робота з символьною інформацією.

Використання користувацьких форм в Excel.

5. Розробка програм з вкладеними циклами.

6. Робота з масивами.

Висновки. У результаті проведеного дослідження відмітимо, що на відміну від Білорусі, в якій вивчення електронних таблиць повністю прописується державою в навчальному стандарті, у вітчизняних ВНЗ воно залежить від побажань вищого педагогічного навчального закладу. Крім того, наші програми педагогічних навчальних закладів, з підготовки вчителів основ економіки містять набагато менше годин на їх вивчення, і на відміну від зарубіжних, взагалі не мали годин для вивчення можливостей VBA, яке дозволяє автоматизувати роботу та розв'язувати складні задачі де потрібно використовувати елементи програмування. Крім того, майбутні вчителі економіки в Білорусі, як середовище програмування вивчають також VBA. Отже, введення нами курсів для вивчення розширених можливостей електронних таблиць для розв'язування математичних та економічних задач є виправданим, оскільки вітчизняні економічні вищі навчальні заклади вивчають елементи VBA, а педагогічні заклади ні.

Список використаних джерел:

1. Додаток до листа Міністерства освіти України від 06.12.2007 №1/9-736 «Про перелік спеціальностей, спеціалізацій, їх поєднання і кваліфікацій для підготовки педагогічних кадрів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст»». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uazakon.com/documents/date_b2/pg_gxcysa/index.htm.
2. Інформаційно-комунікаційні технології. Робоча навчальна програма для підготовки фахівців напрямку 6.040201 «Математика» факультету математики та інформатики / [уклад. М.С. Антонюк]. – Рівне: РДГУ. – 2011. – 16 с.
3. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» от 13 января 2011 г. №243-3 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь 17 января 2011 г. №2/1795) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm.
4. Комп'ютерні інформаційні технології. Навчальна програма для спеціальності: 1-25 01 01 Економічна теорія / Укладач М.А. Горобців. – Мн.: БГУ. – 2009. – 15 с.
5. Кузьміна Н.М. Зміст і методика навчання курсу «Використання нових інформаційних технологій у економіці» (ВНІТ у економіці) в педагогічному

- вузі // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: [зб. наук. праць] / Редкол. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 8. – 2004. – С. 98-105.
6. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Специальность 1-25 01 01 Экономическая теория. Квалификация Экономист. Преподаватель экономических дисциплин. / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск. – 2008. – 34 с.
7. Программы практик Белорусского государственного университета по специальностям «Менеджмент», «Экономическая теория», «Экономика», «Финансы и кредит» / [состав.: А.В. Коваленко, А.И. Береснева, М.В. Сакович и др.]. – Минск: БГУ. – 2007. – 36 с.
8. Проект Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) / Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – №20. – С. 134.

ПОСТОЯН Т.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського,
м. Одеса

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається підвищення кваліфікації педагогічних працівників у світлі галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. Аналізується досвід організації підвищення кваліфікації педагогів у Південноукраїнському національному університеті імені К.Д. Ушинського. Акцентується увага на тому, що професійні потреби педагогічних працівників визначають освітнє замовлення кафедрам університету на розробку нових освітніх програм та коригування навчальних планів курсової підготовки.

Ключові слова: *концепція, неперервна освіта, підвищення кваліфікації, професійні потреби, оптимізація управління навчанням.*

Актуальність проблеми. Проблеми, що виникають зі збільшенням потреб в освітніх послугах, знаходяться у полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників. Незважаючи на зростання цінності освіти у населення, навчальні заклади не беруть до уваги реалії ринку праці. Як зазначає В. Близнюк, роботодавці ставлять до своїх працівників нові вимоги, серед яких [2]: активна участь у розвитку виробництва майже на кожному робочому місці; забезпечення високої якості швидкозмінної за своїми ознаками та технологічно складної продукції; удосконалення методів виробництва, що дає змогу знижувати собівартість; самостійність вирішення професійних проблем, наявність критичного і творчого мислення; адаптаційна гнучкість у мінливих життєвих ситуаціях, самостійність здобуття знань, застосування їх на практиці для вирішення різноманітних проблем; здатність генерувати нові ідеї, творчість мислення; грамотність роботи з інформацією; комунікабельність, контактність у різних соціальних групах, уміння працювати спільно в різних галузях, запобігаючи конфліктним ситуаціям або вміло виходячи з них.

У відповідь на вимоги часу, оновлення професійних знань, вмінь та навиків, розвиток професійної культури необхідно розглядати в межах неперервної професійної освіти.

Неперервна професійна освіта – це неперервне задоволення потреб особистості і суспільства в оновленні професійних знань і умінь на основі новітніх досягнень науки і передового педагогічного досвіду.

У галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти визначено основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні. Так, у розділі Концепції «Післядипломна педагогічна освіта» зазначено, що післядипломна педагогічна освіта педагогічних працівників здійснюється шляхом підвищення кваліфікації, навчання за спеціалізацією, та проходження стажування. Поряд з цим визначено, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основна форма професійного вдосконалення здійснюється в коледжах, академіях, інститутах післядипломної педагогічної освіти та на факультетах (інститутах) педагогічних академій, університетів та класичних університетів. Також передбачається запровадження системи підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників педагогічних коледжів, академій, університетів та класичних університетів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, на базі провідних національних університетів та наукових установ Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України [1].

Одним з основних завдань неперервної освіти, яке повинне вирішуватися на рівні держави є забезпечення систематичної, цілеспрямованої діяльності з набуття і удосконалення знань, умінь та навичок у загальних і спеціальних навчальних закладах.

Мета роботи – проаналізувати досвід Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського з організації та управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників.

Аналіз останніх публікацій. Традиційне розуміння поняття «неперервна освіта» базується на ідеї послідовного руху людини: дошкільне навчання – початкова школа – середня школа – вища школа – підвищення кваліфікації. Послідовний взаємозв'язок етапів та ланок становить основу неперервності освіти. В аспекті цілей та змісту в такій системі очевидний пріоритет вищої школи, яка фактично визначає діяльність усіх інших ланок.

Р. Даве визначив неперервну освіту як процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою удосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що охоплює формальне, неформальне і позаформальне навчання, що здійснюється з метою досягнення повного розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана

як з розвитком особистості, так і з соціальним прогресом. Р. Даве визначив характерні ознаки неперервної освіти, до яких відніс:

- охоплення освітою всього життя людини;
- розуміння освітньої системи як цілісної, яка охоплює всі види навчання, починаючи з дошкільного;
- залучення до системи освіти, крім навчальних закладів і центрів допідготовки, формальних, неформальних і позаінституційних форм освіти [8].

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів забезпечення неперервності розвитку педагогічної освіти, визначеного галузевою Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти є: розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з урахуванням наявного професійного досвіду і освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту і форми педагогічної освіти [1].

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського має певний досвід з організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників за профільними освітніми програмами, який враховувався при обговоренні Проекту Концепції на засіданні круглого столу, що відбувся на базі університету у вересні 2012р.

Безперечно, що на шляху реалізації Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти стоїть низка психолого-педагогічних проблем організації післядипломної освіти педагогічних кадрів, які потребують вирішення. Думка вчених (Н.Г. Ничкало, Н.М. Чегодаєв, Г.П. Чепуренко, Ю.А. Савінков, Є.П. Тонконог, В.І. Авершин, В.Г. Онушкін, Р.М. Шерайзіна, Л.Г. Татарникова, Е.М. Нікітін, Л.І. Луценко, В.Г. Воронцова та ін..) однозначна у тому, що в сучасних умовах організація і управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних кадрів повинні бути спрямовані на реалізацію можливості кожного педагогічного працівника набувати мобільність і гнучкість, розвивати здатність активно і компетентно вирішувати педагогічні проблеми, адаптуватися до мінливих цілей та завдань, які диктуються державною освітньою політикою.

У психології та акмеології виділено чотири форми [4,7] існування особистості, значимі з позиції професійної майстерності, професійної компетентності, які взаємопов'язані і впливають одна на одну:

- професійна діяльність;
- професійне спілкування;
- самосвідомість;
- життєдіяльність.

Підвищення кваліфікації розглядається як неперервне задоволення потреб особистості і суспільства в оновленні професійних умінь і знань на

основі новітніх досягнень науки і передового педагогічного досвіду.

На сучасному етапі підвищення кваліфікації педагогів спрямовано на вирішення наступних питань:

- створення широких можливостей вибору змісту і форм підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів;
- розвиток диференціації та індивідуалізації навчання у відповідності до соціальних і особистісних потреб дорослих;
- забезпечення їх участі у плануванні, в оцінці ефективності власної навчальної діяльності;
- розвиток сприйнятливості і відкритості особистості по відношенню до нового;
- розвиток гнучкості і критичності мислення;
- подолання раніше сформованих стереотипів діяльності.

Окреслені проблемні питання актуальні для системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів і потребують свого вирішення в організаційному та в змістовому аспектах.

Надання якісних освітніх послуг, які відповідають освітнім потребам, вимагають оптимального управління цими процесами.

Термін «оптимізація», згідно тлумачного словника, походить від латинського - *optimus*, що означає найкращий з можливих, найбільш відповідний певним умовам і завданням. Теорія оптимального управління, оптимізація педагогічних процесів, ідеї кібернетики, що використовувались у дослідженнях педагогічних явищ, знайшли відображення в роботах Ю.К. Бабанського, Н.Ф. Талізінної, Т.А. Ільїної, В.П. Безпалко та ін..

Оптимізувати управління освітньою системою, за визначенням М.М. Поташника - значить вибрати (якщо є готові варіанти) або сконструювати (якщо їх немає) таку систему заходів, яка при застосуванні в умовах конкретного освітнього закладу, так удосконалила б структуру і процес управління, щоб досягалися не будь-які, не просто кращі ніж раніше, а максимально можливі результати діяльності при радикальних (в межах - при нормативних або навіть мінімально необхідних) витратах часу на управління діяльністю [7].

Південноукраїнській національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського підвищує кваліфікацію педагогів за різними напрямками спеціальності. Надаючи цю освітню послугу, при проектуванні змісту підвищення кваліфікації враховуються наступні чинники:

- провідні тенденції у розвитку сучасної освіти – оновлення змісту, інноваційні процеси в освіті, наявність варіативного програмного, навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності;
- результати наукових досліджень за освітніми галузями;

- результати вивчення професійних потреб слухачів (з використанням різних методів діагностики) .

Інформацію про професійні потреби педагогів можна отримати на основі інформаційного динамічного моніторингу (А.Н.Майоров) [3]. Даний вид моніторингу не передбачає проведення спеціально організованого обстеження. З метою отримання інформації про потреби педагогів використовується наявний інструментарій для визначення кваліфікації та професіоналізму педагогів при проведенні вхідного контролю слухачів курсів підвищення кваліфікації (стартові, настановчі рейтинги, діагностичні тести, анкетування).

Зміст підвищення кваліфікації працівників освіти проектується з урахуванням:

- базового рівня професійної освіти фахівця;
- перспективних напрямків розвитку предметних та освітніх галузей;
- регіонального компоненту, що відображає вимоги до якості освітніх послуг;
- компонента освітньої установи.

До сучасних методичних підходів відбору змісту підвищення кваліфікації відносяться:

Моніторинг ринку праці, що дозволяє визначити регіональні потреби у фахівцях відповідного профілю і кваліфікації, професійно значущі види діяльності, структура і зміст конкурентоспроможних знань, сформувати соціальне замовлення на спеціаліста.

Моніторинг регіонального ринку освітніх послуг, дозволяє визначити систему освітніх послуг і вивчити можливість задоволення соціального замовлення на спеціаліста, розробити вимоги до якості освітніх послуг, до системи підвищення кваліфікації працівників освіти.

Моніторинг потреб працівників освіти тестування на основі тестування, інтерв'ювання , анкетування.

Аналіз освітніх потреб з позицій визначення специфіки формування їх структури та змісту та з метою вивчення можливостей і особливостей їх задоволення.

З метою проектування нових освітніх послуг здійснення прогнозування професійних потреб на основі визначення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду та за допомогою вивчення основних напрямлень розвитку професійних галузей і професійно значущих видів діяльності.

Проектування освітніх послуг, що здійснюється на основі результатів моніторингу ринку праці, ринку освітніх послуг, потреб працівників освіти.

Основними вимогами до відбору змісту підвищення кваліфікації висту-

пають:

- відповідність сучасному рівню загальної і професійної культури;
- спрямованість на активізацію професійної діяльності педагога і процесів його самоосвіти, інноваційної діяльності;
- диференційованість в залежності від функціоналу, типів шкіл, рівня кваліфікації спеціаліста;
- варіативність, що враховує індивідуальні потреби і можливості педагога.

Вчені-практики С.Г. Вершловській, В.Г. Воронцова, Е.М. Нікітін та ін. пропонують систему підвищення кваліфікації, що складається з семи змістовних блоків :

- особистісно - гуманної орієнтації;
 - системного бачення педагогічної реальності;
 - збагачення і модернізація знань в предметній галузі;
 - оволодіння педагогічними технологіями;
 - інтеграція з іншим вітчизняним, закордонним, історичним, інноваційним педагогічним досвідом;
 - розвитку креативних якостей особистості педагога;
- формування рефлексивної культури педагога [5].

При організації курсової підготовки важливим є оптимальний вибір побудови її змісту. У процесі аналізу існуючого протиріччя між типовою моделлю підвищення кваліфікації працівників освіти і індивідуально - творчим характером діяльності, що формується в сучасних умовах, оптимальним є блочно-модульна побудова змісту курсової підготовки.

Модульний підхід лежить в основі програм навчальних курсів, які довели свою життєздатність за спеціальностями «Практична психологія», «Управління навчальними закладами», «Фізичне виховання» та ін.. Модульна побудова навчальних програм дозволяє здійснювати особистісно-орієнтований підхід у навчанні слухачів. Рухливість блоків за кількістю годин, за набором змістовних модулів надає курсовій підготовці універсальний, диференційовано-індивідуальний характер.

Вивчення структури мотивів і рівнів освітніх потреб педагогічних кадрів з удосконалення професійної майстерності дозволило чітко визначити межі видів курсової підготовки, що мають особистісно-орієнтований характер. У виборі слухачів превалюють цільові, проблемні, авторські курси, цільові стажування, майстер-класи, семінари, тренінги спрямовані на задоволення індивідуальних і групових потреб.

Висновки и перспективи подальшого вивчення проблеми. Зміст професійних потреб педагога, які виявляються у ході курсової підготовки, визначає освітнє замовлення кафедрам університету на розробку нових освітніх

програм, коригування навчальних планів, забезпечуючи таким чином диференційовано-індивідуальний характер підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Отже, під підвищенням кваліфікації педагога ми розуміємо організацію та забезпечення оптимального освітнього процесу, в ході якого педагогу надається можливість збільшити набір його професійних компетенцій та поглибити наявні, тобто підвищити свій професійний рівень.

Обраний напрям дослідження може мати продовження у вивченні проблеми організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи.

Список використаних джерел:

1. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти http://osvita.ua/legislation/ser_osv/36816/
2. Близнюк В. Особливості розвитку ринку праці в Україні: перспективи та виклики для освітньої сфери // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Рівний доступ до якісної освіти", 26–27 черв. 2007 р., м. Київ. – К.: ТОВ УВПК "Ексоб", 2007. – С. 21–24.
3. Майоров А.Н. Информационное обеспечение управленческой деятельности в системе образования. //Школьные технологии, 2000. №2. С.77-101.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси: ВІБІР, 2000. – 322 с.
5. Околелов О.П. Новые образовательные технологии и им соответствующие системы обучения. //Образование в регионе. Выпуск 5. Тамбов, 2000.№7.С.167-172.
6. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? <http://www.apsu.org.ua/images/top3.jpg>.
7. Поташник М.М. Управление современной школой. М., 1992. -370с.
8. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

ПОСТРИГАЧ Н.О.,

кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих НАПН України,
м. Київ

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної освіти ідея інтеграції знань стає ще більше значимою в освітніх системах різного рівня: загального, професійного, додаткового. Особливо актуальною вона є для системи підвищення кваліфікації учителів. Мета статті полягає у висвітленні організації психолого-педагогічної підготовки майбутнього учителя, спрямованої на розвиток професіоналізму учителя в умовах європейських інтеграційних процесів.

На современном этапе развития отечественного педагогического образования идея интеграции знаний становится еще более значимой в образовательных системах разного уровня: общего, профессионального, дополнительного. Особенно актуальной она является для системы повышения квалификации учителей. Цель статьи заключается в освещении организации психолого-педагогической подготовки будущего учителя, направленной на развитие профессионализма учителя в условиях европейских интеграционных процессов.

At the present stage of development of the national teacher education the idea of integration of knowledge becomes even more significant in the educational systems of different levels: general, vocational, additional. It's particularly relevant for the in – service teacher training system. The purpose of the article is to highlight the organization of psychological and pedagogical training of future teachers, aimed at developing the professionalism of the teacher in terms of European integration processes.

Постановка проблеми. Проблема підготовки педагогічних кадрів була і залишається однією з найактуальніших. Болонська угода європейських країн загострила питання якості сучасної освіти й перепідготовки педагогічних кадрів, здатних виконати соціальне замовлення, брати активну участь в інтелектуальному відродженні сучасного суспільства. Ключовою фігурою у цьому контексті виступає учитель, адже від його професіоналізму залежить виховання підростаючого покоління.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у системі неперервної післядипломної освіти передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей педагога. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності особистості, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованих характеристикою педагога. Післядипломна педагогічна освіта визначає мету й завдання професійного розвитку педагога як розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах забезпечення інтеграції, мобільності й духовності особистості як критеріїв її розвитку та самореалізації [2].

Сучасні умови глобалізації економіки зумовлюють динамізацію інтеграційних процесів в освіті і науці європейських країн, поєднання їхніх зусиль у створенні єдиного світового освітнього простору, що знайшло практичне відображення у Болонських деклараціях, до яких останнім часом активно залучається і Україна.

З огляду на це, на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної освіти ідея інтеграції знань стає ще більше значимою в освітніх системах різного рівня : загального, професійного, додаткового. Особливо актуальною вона є для системи підвищення кваліфікації учителів. Педагогам постійно доводиться стикатися з проблемами, вирішення яких потребує не тільки предметних знань, але й знань, інтегруючих аспекти психології, соціології, антропології, педагогіки та ін. Саме інтегративні процеси сприяють постійному самовдосконаленню, пізнанню новачій, професійному зростанню педагога. Проблема неперервного підвищення професіоналізму педагога супроводжує його упродовж усієї трудової діяльності. Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем педагогічної професії та підготовки до неї на оновлених концептуально-методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, в якому останнім часом інтенсивно стверджується категорія професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, психопедагогіці, що знаходить своє відображення у

науковому доробку С.Я. Батишева, А.О. Деркача, Є.О. Климова, Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренкова, С.Д. Полякова, О. В. Романової, В.В. Рибалка, Е. Стоунса, Л.М. Фрідмана, В.Д. Шадрікова та ін. Різноманітні проблеми педагогіки вищої школи та загально-педагогічної підготовки фахівців висвітлено в працях О. Абдулліної, І. Богданової, О. Глузмана, О. Кучерявого, В. Сластьоніна та ін. Дослідження проблеми професіоналізму педагога започатковано в дисертаціях І.Д. Багасвої (1991 р.), Л.К. Гребенкіної (2000 р.), Б.А. Дьяченка (2000 р.), Т.І. Рудневої (1996 р.), А.В. Соложина (1997 р.), у яких здійснено перші спроби дослідження її окремих аспектів.

Ідея інтеграції, цілісності знань і умінь як наукова проблема в педагогічній науці не є абсолютно новою. Зокрема, у працях М.Н. Берулави, В.І. Загвязинського, Н.В. Кузьміної, А.А. Макарені, В.Н. Максимова, М.С. Пак, П.М. Ерднієва та ін. розкривається її сутність й технології реалізації, психологічні основи у нових системах педагогічного знання і в діяльності суб'єктів освітнього процесу). Теоретико-методологічну основу дослідження складають теорії професійної підготовки педагога (Л.С. Виготський, І. Гудсон, В.А. Ігнатова, М. Лон, М. І. Лук'янова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Дж. Тромен, Е. Харгрівз, Д. Шон тощо); педагогічні праці з теорії інтеграції (М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, В.І. Загвязинський, В.К. Кириллов, Н.В. Кузьміна, А.А. Макареня, В.Н. Максимова, М.С. Пак, П.М. Ерднієв та ін.); роботи з педагогічної психології іноземних авторів (С.У. Валентін, Ф. Гейдер, К. Гелловей, Ф. Гелтон, У. Деймон, Х. Дж. Уолберг, Дж. Б. Уотсон, Н. Фландерс, Дж.А.Хатфілд, А. Дж.Ньюс, Э.Х.Ньюс и др.); наукові принципи підвищення кваліфікації дорослих (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловський, В.В. Краєвський, Ю.Н. Кулюткін, А.А. Макареня, А.Є. Марон, Т.С. Назарова, В.А. Сластьонін, Н.Н. Суртаєва, Г.С. Сухобська та ін.).

Дослідження, проведені російськими науковцями Н.В. Кузьміною, А. К. Марковою, Л.М. Мітіною та ін., дали можливість виокремити інтегральні характеристики педагогічної праці, серед яких особливе місце відводиться професіоналізму. Не тільки високий рівень педагогічної діяльності визначає професійну працю учителя, але й продуктивне педагогічне спілкування.

Крім того, в науковому обігу української педагогіки в останнє десятиріччя з'явилась значна кількість нових термінів і понять, які пов'язані з інноваційними процесами в освіті і в суспільному житті в цілому. До них повною мірою можна віднести феномен професіоналізму вчителя. Поняття "педагогічний професіоналізм" використовується вітчизняними вченими переважно як категорія педагогічної науки. Хоч проти цього можуть бути певні аргументи, адже вимоги до професійного рівня педагога за всі часи зумовлювались конкретними соціально-економічними, культурними, політичними та іншими суспільними умовами [6, с. 7].

Важливим джерелом науково обгрунтованого поступу щодо систематизації педагогічної лексики, упорядкування її термінології в сучасних умовах інтеграції можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції і спільні підходи у розвитку соціопедагогічних феноменів. До числа учасників цих міжнародних досліджень входять відомі в європейському освітньому просторі педагоги з різних країн Європейської Спільноти. На їх думку, в останнє десятиріччя розвиток усіх систем і моделей педагогічної освіти в Європі проходив під значним впливом ідей професіоналізації. Обгрунтовуючи професіоналізм вчителя як сукупність знань, умінь і цінностей, які зумовлені професійною практикою, Е. Хойлі, директор педагогічної школи Брістольського університету у Великобританії, зазначає, що найбільшою проблемою є визначення реального рівня, до якого європейські вчителі підняли свої знання, вдосконалили свої уміння і розвинули ціннісні орієнтири у контексті вимог до дійсно професійної педагогічної праці в оновленій європейській школі [6, с. 8 - 9].

Численні та вагомі за теоретичними і методичними результатами наукові надбання закладають філософсько-методологічні, психолого-педагогічні, методико-технологічні орієнтири для подальших комплексних досліджень еталонних моделей досконалої педагогічної праці, серед яких проблема професіоналізму педагога продовжує залишатися маловивченим явищем, що розглядається здебільшого побічно, без достатньої категоріальної розробки. Це призводить до того, що становлення професіоналізму педагогічних працівників у сучасній практиці педагогічної освіти має недостатньо усвідомлений і часто стихійний характер. Між тим, існують широкі перспективи щодо науково-методичного розроблення проблеми професіоналізму педагога не лише як передумови, показника, результату високоякісної педагогічної праці, а й як пролонгованої мети та системо-утворювального чинника професійної підготовки педагогічних кадрів.

Це обумовлено необхідністю розв'язання низки протиріч між: 1) об'єктивною потребою у високому професіоналізмі педагогічних працівників та реально недостатнім рівнем його сформованості у масовій освітянській практиці; 2) широкою уживаністю терміну педагогічного професіоналізму в сучасній педагогічній лексиці та слабкорозвинутими науково-теоретичними уявленнями про сутність, зміст і структуру цієї дефініції, недостатнім її розмежуванням з іншими близькими за змістом поняттями; 3) актуальними запитами педагогічної практики та науково обгрунтованими концептуально-теоретичними моделями педагогічного професіоналізму, процесом його становлення і розвитку та недостатнім ступенем теоретико-методологічної розробленості зазначеної проблеми; 4) поширеністю у педагогічній свідомості технократичних, "знаннево-уміннєвих" еталонних характеристик досконалої педагогічної

праці та сучасними вимогами до їх трансформації у гуманістичні, особистісно-орієнтовані; 5) невідповідністю сучасної теорії і методики професійно-педагогічної підготовки студентів рівню розвитку дидактичного знання; 6) тенденцією модернізації вітчизняної педагогічної освіти й усталеним способом організації навчання педагогів в системі підвищення кваліфікації; 7) переважанням диференційованого підходу у викладанні психології, педагогіки й необхідністю реалізації інтегративно-компетентнісного й інтегративно-діяльнісного підходів у системі підвищення кваліфікації. Усунення зазначених протиріч вимагає переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуально-методичних підходів до підготовки сучасного педагога - професіонала, становлення його професіоналізму відповідно до вимог особистісно-орієнтованої парадигми педагогічної освіти [1].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні організації психолого-педагогічної підготовки майбутнього учителя, спрямованої на розвиток професіоналізму учителя в умовах європейських інтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу. У державних та міжнародних документах із проблем освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічатимуться вчителі у цьому тисячолітті, є: 1) постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; 2) самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; 3) ускладнення проблем виховання; 4) безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; 5) розв'язання професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як психологія, медицина, економіка, правознавство та ін.; 6) робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Вирішення цих проблем в сучасних умовах вимагає від учителя високої професійної компетентності, глибокого усвідомлення особистісно-орієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу, високого рівня інтелігентності, духовно-морального потенціалу, комп'ютерної грамотності, володіння іноземними мовами, здібностей до безперервної освіти тощо [3, с.1].

Так, Болонський процес є об'єктивною перспективою, яка не має альтернативи, тому що в світі, зокрема і в Європі, відбуваються інтеграційні процеси, обумовлені глобалізацією, яка охоплює сферу освіти. Значення останньої

посилиється тим, що входження України в Європейський освітній простір, перспектива приєднання до Болонського процесу підвищує попит на соціальне замовлення на справжнього професіонала і надає нашій країні змогу поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до Європейського Союзу. За таких умов, підвищення рівня якості професійної підготовки педагога є нагальною потребою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації педагогічної освіти в Україні на сучасних теоретико-методологічних засадах.

Проблеми професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності стають дедалі більш значущими у теорії і практиці професійного розвитку вчителів. Українська загальноосвітня школа потребує педагога з високим рівнем професіоналізму, здатного до саморозвитку та фахового зростання. Крім того, ринкові перетворення в країні вимагають від учителя самостійності, ініціативи, нестандартного мислення, бажання і вміння навчатися впродовж життя. Орієнтація на розвиток педагога як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізована лише на гуманістично-демократичних засадах. У сучасних умовах спрямованості освіти на особистісний розвиток учителів методична діяльність все більше набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозакладений обмін особистісними думками між педагогами. Така організація професійного розвитку вчителів, яка сьогодні отримала назву особистісно-орієнтованої, можлива за умови розробки і впровадження сучасних технологій і моделей професійної освіти, які відповідають ідеї особистісно-орієнтованої освіти [3, с. 2].

Потреба в конкурентоспроможних педагогічних кадрах продиктована насамперед соціально-економічними умовами, що визначаються ринковими відносинами в усіх сферах життя. Адже сьогодні, коли держава знаходиться в умовах переходу до ринкової економіки, попитом на ринку праці користуються спеціалісти, які вміють нестандартно мислити, творчо застосовувати знання у складних виробничих, соціальних ситуаціях [7].

Перед вищими навчальними закладами України постало завдання перебудови системи педагогічної професійної підготовки таким чином, щоб уже в процесі навчання у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію педагогічної взаємодії, яка б відповідала принципам гуманності, демократизації, коли і вчитель, і учні є активними учасниками педагогічного процесу [5, с. 67].

Діяльність учителя як конкурентоспроможного фахівця вимагає нових підходів до формування професійних умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, а в цілому – до підвищення рівня професійної компетентності спеці-

алістів, які здійснюють навчально-виховний процес [4, с. 18].

Вітчизняний науковець Н.В. Гузій стверджує, що у загальній системі педагогічного професіогенезу працівників освітньо-виховної сфери особливе місце посідає етап підготовки у педагогічних навчальних закладах з огляду на його цілеспрямованість, фундаментальність, академічність, активно-розвивальний характер. Під його впливом первинні образні уявлення про особливості професійної праці педагога на час її вибору поступово наближаються до цілісного модельного ставлення до її реалій, завдань, способів діяльності на основі набуття спеціальних знань, умінь і навичок, а також у студентів цілеспрямовано формуються мотиваційні, інтелектуальні, операційно-вольові професійно-особистісні утворення. Цей етап професіогенезу виступає провідною умовою і фактором становлення професіоналізму педагогічних працівників як складного соціально детермінованого, прогресивно спрямованого “саморуку” майбутнього фахівця-освітянина до необхідного й достатнього для виконання посадових обов’язків рівня професійно-педагогічного розвитку.

Сьогодні педагогічна освіта дедалі більше розглядається не лише як виробництво та набуття людиною педагогічних знань і навичок, присвоєння цінностей і смислів, а й як розкриття сутнісних сил, внутрішнього потенціалу особистості майбутнього фахівця, що дає йому змогу компетентно і відповідально виконувати соціально-професійні ролі, продукувати нові ідеї, рішення, створюючи тим реальні передумови для саморозвитку особистості майбутнього педагога. Це зумовлює ствердження особистісно-орієнтованої парадигми педагогічної освіти і вимагає кардинального переосмислення її теорії та методики [1, с. 19-20].

Таким чином, у контексті активізації тенденцій педагогізації, європейської інтеграції, цілісності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ в практиці її організації інтенсивно інституалізується така складова, як професіоналізм учителя, яка суттєво збагачує “палітру” педагогічної картини світу педагогів за допомогою безпосереднього розкриття перед ними цілісних характеристик педагогічної праці з орієнтацією на найвищі досягнення зарубіжної педагогічної науки і практики, при вивченні відповідних навчальних курсів, здебільшого, порівняльної професійної педагогіки, педагогіки вищої школи, психопедагогіки праці, основ педагогічної майстерності тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив складність й багатогранність феномена педагогічного професіоналізму, наявність різноманітних, почасти суперечливих поглядів на тлумачення його сутності, змісту, інструментальних засад й технік та відповідну неоднозначність їх наукової інтерпре-

тації. Окрім цього з'ясовано, що багатогранність та міждисциплінарний характер професіоналізму педагога в системі наукових знань зумовлює розгалуженість вибору парадигматичних методологічних стратегій його дослідження й необхідність їх систематизації та комплексної реалізації.

Крім того, у ході дослідження встановлено, що для формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в умовах європейських інтеграційних процесів сьогодні педагогу необхідні такі якості, які відповідають інтеграційним критеріям: педагогічній майстерності; комунікативному мистецтву; володінню новими педагогічними технологіями; інноваційній педагогічній діяльності тощо. Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі вважаємо здійснення нетрадиційних підходів до обґрунтування моделей професійного розвитку вчителів у країнах Південної Європи, зокрема у Греції та Італії.

Список використаних джерел:

1. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : Автореф. ... дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гузій Наталія Василівна. – Київ, 2007. – 39 с.
2. Єрмакова З.І. Формування комунікативної компетентності педагога в умовах неперервної післядипломної освіти [Електронний ресурс] / З.І. Єрмакова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_KPSN_2011/Pedagogica/2_83674.doc.htm.
3. Завадська Т.П. Особистісно-орієнтована система розвитку професійної компетентності педагогів як засіб підвищення якості освіти [Електронний ресурс] / Т.П. Завадська. – Режим доступу: http://osvita-mk.org.ua/Yakist_osvitu/zavadska.pdf.
4. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика : навч. посібник / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.
5. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія / О. В. Матвієнко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.
6. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / Л.П. Пуховська. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/3.pdf>.
7. Юр'єва К. А. Розвиток інноваційних процесів в освіті / К. А. Юр'єва // Директор школи. – 2001. – № 2. – С. 101–105.

П'ЯТАКОВА Т.С.,

аспірантка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, завідувач кафедри професійної іншомовної підготовки, Барановицький державний університет, м. Барановичі, Білорусь

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ШВЕЙЦАРСЬКІЙ КОНФЕДЕРАЦІЇ

Автор досліджує історичні чинники та соціальні передумови становлення інклюзивної освіти в Швейцарській Конфедерації. Становлення інклюзії в освіті як одного з аспектів інклюзії в швейцарському суспільстві розглядається в історичній ретроспекції.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціоцентризм, дитиноцентризм, курікулярні реформи.

Автор исследует исторические факторы и социальные предпосылки становления инклюзивного образования в Швейцарской Конфедерации. Становление инклюзии в образовании рассматривается как аспект инклюзии в обществе сквозь историческую призму.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социоцентризм; поход, ориентированный на ребенка, курикулярные реформы.

The author investigates historical forces and social grounds of inclusive education formation in Swiss Confederation. The formation of educational inclusion as one of main aspects of social inclusion in Switzerland is being studied through historical retrospection.

Key words: inclusive education, sociocentrism, child-centered approach, curriculum reforms.

Аналіз сутності та характерних особливостей сучасної системи педагогічної освіти Швейцарії в умовах впровадження інклюзивного навчання має базуватись на дослідженні історичних чинників та соціальних передумов

становлення інклюзивної освіти в Швейцарській Конфедерації. Становлення інклюзії в освіті як одного з аспектів інклюзії в швейцарському суспільстві має глибоке історичне підґрунтя.

Нами було визначено ряд характерних чинників розвитку інклюзивної освіти в Швейцарії в процесі систематизації наукових джерел з питань дослідження тенденцій розвитку інклюзивної освіти як освітньої парадигми швейцарської педагогічної системи, які містять: аналіз основних історичних етапів становлення інклюзивної освіти в світі (А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Буряк, Т. Гінетова, Є. Синьова, М. Уорнок, М. Ейнскоу, С. Ендрюс, Д. Лупарт, А. Жиліна, Ч. Вебер, Г. Пальчик, В. Хитрюк); розвиток інклюзивної освіти у контексті спеціальної освіти та корекційної педагогіки (Д. Аллан, Ф. Армстронг, К. Банністер, Л. Бартон, А.Джордан, Д. Пахуд, Ф. Бессон, Р. Слі, П. Становіч, Дж. Холленвегер, С. Хаскел, В. Засенко); дослідження соціально-економічного розвитку європейського і зокрема швейцарського суспільства (Л. Лощина, В. Подлесна, І. Ткаченко, Г. Сторожук, В. Стус, С. Рудич, С. Маркіна, М. Кенделл, С. Дензлер-Щіркс, С. Жоле); обґрунтування філософських, антропософських, дитино-центристських засад педагогічної освіти (І. Бех, І.Зязюн, В. Кремень, Н.Ничкало, Й. Песталоцці, Р. Штайнер, М. Монтессорі, С. Фрейне, Ж.Б. Жирар, Ж.Піаже, Е. Далькроз, К. Лін, Г. Цуллігер); наукові відкриття у галузі професійної підготовки вчителів до здійснення інклюзивного навчання, зокрема в Швейцарії (І. Хафізулліна, К. Бюргер, Л. Аллал, А. Кумер, Е.М. Шнайт, Р. Томас, П. Шулер-Брауншвіг, К. Баері-Бушор, А. Мюллер, Ф. Перрено).

Основними критеріями становлення інклюзивної освіти в Швейцарії стали соціокультурні, суспільно-політичні, науково-освітні та організаційно-педагогічні передумови розвитку педагогічної освіти Швейцарської Конфедерації. У процесі аналітичної роботи над обґрунтуванням основних етапів становлення інклюзивної освіти в Швейцарії розглядались наукові ідеї та антропологічні й педологічні концепції видатних зарубіжних соціологів, психологів і педагогів, які стали підґрунтям для формування філософсько-педагогічної парадигми інклюзивної освіти в Швейцарії, зокрема: теорія домашнього навчання і виховання Ж.-П. де Круса, Й.Г. Зульцера; теорія природо відповідної освіти Ж. Ж. Руссо; теорія народної школи Йогана Генріха Песталоцці; антропософська концепція Рудольфа Штайнера; концепція педагогічної антропології і космічного виховання Марії Монтессорі; експериментальна педагогіка Едуарда Клапареда; концепція нового виховання Адольфа Фер'єра; концепція братерських відносин в навчально-виховному процесі, індивідуалізованого та диференційованого навчання Роберта Доттренса; педагогіка співробітництва, «школа успіху і радості» Селестіна Френе; концепція конвергенції Жана Піаже; теорія психоаналітичної педагогіки К.Г.

Юнга; теорія дитячої ігрової терапії Ганса Цуллігера тощо.

Видатні швейцарські класики психології та педагогіки наголошували на важливості аксіологічного компоненту освіти майбутнього учителя, підкреслюючи, що розвиток особистості вчителя, через накопичення ціннісного досвіду є найважливішим чинником його духовного оновлення і показником на шляху до свободи у самовизначенні його громадянськості. Просвітники вважали, що незважаючи на історичні трансформації, головною ідеєю педагогіки має бути ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку із соціальним оточенням; педагогіка, заснована на дійсному пізнанні людини, потребує більшого ніж створення особливих навчальних планів і програм. Вона вимагає особливої організації, яка цілком і повністю орієнтована на педагогічну дію і педагогічну ситуацію, пов'язані з потребами конкретних дітей.

Аналізуючи динаміку історичного розвитку педагогічних ідей, що стали основою інклюзивної освіти в Швейцарії, ми спиралися на науковий підхід вітчизняного дослідника проблем виховання І.Д. Бежа, який визначив існування двох експериментально-виховних стратегій, двох етапів розвитку педагогіки, поклавши в основу їх вичленення не формально-часові ознаки, а якісні характеристики педагогічної науки [1]. Перший – етап соціоцентризму, коли реальна педагогічна дія зосереджується в основному на соціальному розвитку особистості, дитина виступає як член певної групи, спільноти, суспільства. Другий етап – етап людиноцентризму (дитиноцентризму), базовою основою якого є ідеї гуманізму, взаємодії як співчуття, співтворчості. Швейцарська педагогіка, покладена в основу інклюзивної освіти, в своєму розвитку пройшла ці два етапи, про що свідчить історична ретроспектива становлення шкільної освіти Швейцарії [2].

Ми поділяємо думку дослідників становлення освітніх систем Швейцарії, що найбільш важливим періодом для розвитку шкільної системи і теорії освіти в Швейцарії є XIX і XX ст., оскільки саме в цей час швейцарська школа повністю була сформована, перетворившись на державну інституцію. Розвиток шкільної системи в другій половині XIX ст. став своєрідним викликом для кантонів і держави. Оскільки шкільною освітою опікувались кантони, а вищою – держава, то виникали проблеми навчально-організаційного характеру, які успішно вирішувались. В єдину шкільну систему були об'єднані різні типи середніх шкіл (спеціальні включно), узгоджено розширений зміст шкільних програм, уведено екзамени як форму контролю і перевірки знань для диференціації процесу навчання. Школа як державна інституція покращилась завдяки нововведенням, що заклали фундамент демократичної школи: підвищення освітнього рівня стало визнаватись вагомим фактором сприяння розвитку кантональної і федеральної економіки Швейцарії. Це сприяло завер-

шенню соціальної інтеграції шкіл, яка була необхідна для забезпечення безпеки країни і подальшого економічного розвитку. Проте на політичному, соціальному, мовно-культурному рівні існували внутрішні протиріччя між німецькомовною і франкомовною Швейцарією.

З прийняттям Конституції 1874 року розпочалася нова ера в історії швейцарської школи: децентралізована шкільна система зростала, розвивалась і була справою та утворенням народу. Вона повністю відображала громадянські ініціативи, що відрізнялись прогресивними ідеями збільшення автономії кантонів французької частини країни, та прагненням посилення державної влади і контролю з боку німецької Швейцарії. Період з 1874р. і до початку Першої світової війни в 1914р. в швейцарській традиційній історіографії прийнято називати періодом «референдарних війн». Результатом референдарних війн, а також популяризації швейцарської освіти є створення окремих навчальних програм відповідно до британської, американської, німецької, французької та італійської освітніх моделей, які пропонувались в швейцарських школах. У 1882р. у м. Ла Шон-де-Фо відкрито першу школу для дітей з труднощами у навчанні і вадами розумового розвитку. Серед дітей з труднощами у навчанні було багато дітей мігрантів з німецьких та італійських кантонів, яких вважали інтелектуально нерозвиненими і розумово відсталими лише тому, що вони не розуміли мови викладання. Мовна проблема постала гостро і вирішувалась поступовим введенням другої державної мови в навчальні програми шкіл.

Самостійність у шкільній справі общин і кантонів мала також історичні підстави і випливала з самої суті політичного устрою Швейцарії, її децентралізації, зовнішньополітичного нейтралітету і прямої демократії як основи внутрішньої політики. Автономія окремих кантонів і общин створила школу, яка існувала наприкінці XIX - початку XX століття, коли Швейцарія вступила в таку стадію суспільно-економічних відносин, що відзначалась науковим і технічним переозброєнням виробництва і покращенням соціальних інститутів. За таких умов в суспільстві відчувалась невідповідність традиційної школи, практики навчання і виховання новим економічним і політичним потребам суспільно-економічного розвитку країни: виникла наглядна потреба у висококваліфікованих робітниках, здатних самостійно приймати рішення, швидко виконувати необхідні операції при роботі на новому обладнанні. Тогочасна школа не сприяла розвитку активності і самостійності мислення у дітей, не готувала до використання отриманих теоретичних знань на практиці. Протиріччя між станом шкільної справи і новими економічними умовами викликали появу нового педагогічного руху, що вимагав реформування школи на усіх її ступенях: реформаторської педагогіки. Швейцарський реформатор Адольф Ферьер (1879-1960) бачив майбутнє за такою школою,

яка повністю б відповідала запитам дитини і була зосереджена на ній; в центрі уваги якої були б дитяча цікавість, активність, інтерес, допитливість та прагнення до набуття нових знань. Він також зробив чималий внесок для затвердження реформаторської педагогічної концепції «активної школи» на міжнародному рівні, заснувавши в 1921р. Міжнародну асоціацію оновлення освіти. На її основі в 1925 р. в Женеві було відкрито Міжнародний центр оновлення змісту освіти (IBE), який в 1926р. став першою міжурядовою організацією в сфері освіти, а з 1946 р. підрозділом ЮНЕСКО, що працює у трьох напрямках: організація і проведення міжнародних конференцій з питань освіти; збір, систематизація й аналіз освітньої документації стосовно інновацій в змісті освіти, в методах навчання й виховання; дослідження з порівняльної педагогіки.

На думку швейцарського дослідника Ф. Бессона, на розвиток системи освіти, що лягла в основу інклюзивної освіти, величезного впливу у XX ст. мали педагогічні ідеї Жана Піаже (1896-1980). Головна ідея, покладена в основу інклюзивної освіти, виходить з теорії Ж. Піаже про адаптацію навчального середовища до потреб кожної дитини, а не навпаки пристосування дітей з ООП до вимог школи в «процесі пізнавальної адаптації».

Шкільні реформи 60-70х років XX ст. поділяються на дві групи: в основі першої (економічної, технократичної) є мотиви визнання високої ефективності освітньої системи для розвитку країни, в основі другої (соціальної, соціалістичної) – аргументи на користь максимального розширення освітніх можливостей, забезпечення доступу до освіти і у такій спосіб затвердження соціальної справедливості і надання усім дітям рівних освітніх можливостей. Саме освітні реформи другої групи, а також суспільно-політичні реформи сформували фундамент сучасної системи інклюзивної освіти, підґрунтям якої стали педагогічні ідеї видатних швейцарських мислителів від часів Просвітництва до епохи постмодерну та конституційно закріплені «рівні права на освіту відповідно до здібностей» [3]. Освітня політика того часу орієнтувалась на наукові дослідження, які підкреслювали необхідність диференціації структурних форм і сприяння освітнього середовища для зменшення негативного впливу соціальних умов на дітей. І хоча перші школи для дітей з особливими освітніми потребами (приватні) були започатковані ще в XIXст., на державному рівні питання надання освітніх послуг дітям з вадами розвитку та іншими освітніми потребами у загальноосвітніх і спеціалізованих закладах вирішилось завдяки «Федеральній програмі страхування на випадок непрацездатності». Ця програма передбачала захист прав людей з інвалідністю, як дорослих так і дітей: страховка з причини непрацездатності покривала витрати на освіту дітей до 20 років в спеціальних класах загальноосвітньої школи, а також у новостворених спеціальних школах. Завдяки законодавчо підкріпленому федерально-

му фінансуванню освіти для дітей з ООП, в Швейцарії з 1960р. почали масово виникати заклади спеціальної освіти зі спеціальним курікулумом, що вимагало оновлення професійної підготовки вчителів для роботи з дітьми, які мали ООП.

Швейцарський професор Бруно Сантіні в своїй науковій праці «Ставлення швейцарських вчителів до побудови курікулума» (1976) зазначає, що тогочасні реформи в освіті перш за все були курікулярними реформами, які стали зразком навіть для північноамериканської системи освіти. В Швейцарії курікулум, який мав кожен учитель, розроблявся окремо кожним кантоном, містив 5-80 сторінок. Розвиток курікулума здійснювався учителями-практиками, а не теоретиками: «автономність шкіл є прерогативою швейцарської освітньої системи... Не менш 14% вчителів залучені до формування змісту навчання, і це є не лише однією з форм їх організаційної роботи, проте обов'язком»[4].

1970 рік в історії швейцарської освіти став визначальним роком гармонізації системи шкільної освіти з підписанням «Договору щодо координації діяльності шкіл», де було визначено єдині вимоги щодо віку початку шкільної освіти, тривалості навчального року (38 тижнів) та періоду загальної освіти (9 років), вік одержання атестату зрілості Matura (мін. 12-макс. 13 років), проміжок початку навчання (середина серпня – середина жовтня). Він також містив рекомендації стосовно побудови курікулуму, уніфіковану термінологію щодо рівнів освіти і типів шкіл.

На думку К. Йензера в 1970-х роках соціально-інтегративна педагогіка в Швейцарській Конфедерації істотно змінила навчальне середовище перш за все в початковій школі. В середній школі I рівня багато надій покладалось на інтегровано-диференційоване навчання в Gesamtschule – загальноосвітній школі єдиної навчальної програми. У звіті міжкантональної комісії «Середня школа майбутнього» передбачалось створення такої школи до 1972 по всій території Швейцарської Конфедерації, проте така школа функціонувала лише в німецькомовній частині Швейцарії в кантоні Солотурн з 1970 по 1980рр. Стосовно оновлення шкільної середньої освіти II рівня, дослідник відзначає створення різних форм атестату зрілості Matura в 1972р. Найбільших реформ зазнала система допрофесійної і професійної підготовки вчителів – в 1968р. в Люцерні започатковано «Швейцарський центр професійної підготовки вчителів середньої школи», де готували вчителів гімназій та ліцеїв. У звіті 1975р. «Освіта вчителів майбутнього» міністерства освіти 26 кантонів заохочувались реформувати вчительські семінарії для вчителів середньої освіти другого рівня та готувати учителів з вищою освітою для одержання атестату зрілості Matura в галузі вищої педагогічної освіти[5].

90-і роки ХХст. відзначаються завершенням ізольованості швейцарської

шкільної освітньої системи та переорієнтацію її до європейських стандартів міжнародного спрямування, участю в освітніх програмах OECD (PISA, Erasmus, Comett). Лейтмотивом розвитку шкіл 90-х, на думку К. Йензера, є розвиток муніципальних шкіл з невеликою кількістю учнів в класах (приблизно 19 дітей в початковій школі, 18 - в середній школі I рівня), де вчителі тісно співпрацюють з батьками і недержавними освітніми організаціями для створення гармонійного навчального середовища для усіх учнів без винятку [5]. В 1995 р. було переглянуто закон щодо правил одержання швейцарського атестату зрілості Matura, розробленого і затвердженого на федеральному і кантональному рівнях, де йшлося про скасування попередньої системи розподілу типів спеціалізації гімназій по п'яти напрямам: тип А шкільних сертифікатів – «класичний» (латинська та грецька мови); тип В – сучасні мови та латина; тип С – математика та природничі науки; тип D – сучасні мови; тип Е - економіка. Оновлений закон про середню освіту II рівня дозволив швейцарській освітній системі бути когерентною до європейського типу освіти: вона стала більш гнучкою, курікулум став містити більше навчальних предметів, зокрема акцент змістився на вивчення економіки і права, а також італійської мови як третьої державної; крім випускних іспитів з 9 предметів учні повинні писати курсову бакалаврську роботу як в освітній моделі International Baccalaurate (міжнародна ступінь бакалавру).

Починаючи з 2004 року на законодавчому рівні визначено впровадження інтегрованого навчання в загальноосвітні школи, а з 2008р. існує повністю сформована дуальна освітня система «масова школа – спеціальна школа», яка являє собою сучасну систему шкільної освіти Швейцарської Конфедерації. На розвиток інклюзивної освіти Швейцарії значною мірою вплинула диверсифікована система спеціальної освіти, представлена спеціальними класами в масовій школі, інклюзивними класами та спеціальними школами. В інклюзивних класах навчаються діти з неускладненими вадами психо-фізичного розвитку разом з дітьми без вад на рівні старшої середньої школи, в спеціальних класах навчаються діти з проблемами у навчанні і поведінці (відбір в такі класи здійснюється відповідно до кантонального законодавства стосовно учнів з ООП), в спеціальних школах навчаються учні з вадами, визначеними Законом про страхування з причини інвалідності. На нашу думку, конституційні зміни стосовно реформування освітньої галузі у напрямі «освіти для всіх» на початку XXI ст. заклали стійкий фундамент для побудови системи інклюзивної освіти на основі інтегровано-диференційованого навчання в інтегрованих та інклюзивних класах. І хоча здійснення інклюзивного навчання в умовах загальноосвітньої школи, згідно досліджень швейцарських вчених (А. Кумер, Р. Лудер, Дж. Холенвегер, А. Нідерман, Б. Кроненберг), є новим і перспективним напрямом розвитку шкільної освіти Швейцарської

Конфедерації останнього десятиліття, водночас воно являє собою виклик для педагогічної освіти у світлі нових вимог до професійної підготовки сучасного вчителя.

Отже, наукові розробки вчених Швейцарії продемонстрували, що еволюція становлення інклюзивної освіти в цій країні пройшла складний і довгий шлях. Швейцарія вважається батьківщиною реформаторської педагогіки, освіта тут і понині базується на педагогічних принципах Марії Монтессорі, Жана Піаже і Рудольфа Штайнера. Саме тому швейцарська система професійної підготовки вчителя до здійснення інклюзивного навчання в історичній ретроспективі повинна розглядатись з антропософської точки зору як єдине ціле з формуванням систем шкільної освіти, формуванням і реформуванням системи вищих навчальних закладів відповідно до викликів часу, в умовах мультикультуралізму, зовнішньополітичного нейтралітету і децентралізації країни.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Дві експериментально-виховні стратегії - два етапи розвитку педагогічної науки [Текст] / Бех І.Д. // Педагогіка і психологія. - 2000.-№3. - С.5-15
2. Фриц-Питер Хагер. Швейцария /(составители Салимова К., Додде Н.) Педагогика народов мира: история и современность. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 576с., С.455-483
3. Federal Constitution of the Swiss Confederation of 18 April 1999 (Status as of 3 March 2013) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.admin.ch/ch/e/rs/1/101.en.pdf>
4. Bruno Santini. Attitudes of Swiss Teachers towards the Study and Planning of the Curriculum//Journal of Curricilim Studies, Vol. 5, Issue 2, November 1973, P.156-165
5. Carlo Jenzer. Development of Education in Switzerland [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.oecd.org/dataoecd/31/16/1818724.pdf>

РОЧНЯК О.В.,

Горлівський інститут іноземних мов,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Горлівка

СИСТЕМНО-МЕНТАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ ПОСТМОДЕРНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ НІМЕЧЧИНИ Й РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

В статті розглядаються основні причини протиріч західного постмодерністського та радянського класичного педагогічного дискурсу. Особливий акцент робиться на аналізі критики радянськими педагогами основних положень західнонімецької антипедагогіки.

Ключові слова: постмодерністська педагогіка, радянська педагогіка, педагогічний дискурс, антипедагогіка

В статье рассматриваются основные причины противоречий западного постмодернистического и советского классического педагогического дискурса. Особый акцент делается на анализе критики советскими педагогами основных положений западнонемецкой антипедагогики.

Ключевые слова: постмодернистическая педагогика, советская педагогика, педагогический дискурс, антипедагогика

In the article are regarded the main reasons of contradiction between western post-modern pedagogical and Soviet traditional pedagogical discourses. It was placed the especial emphasizes on the analysis of Soviet critic in relation to basic statements of West German anti-pedagogy.

Key words: post-modern pedagogy, Soviet pedagogy, pedagogical discourse, anti-pedagogy.

Сьогодні йде пошук нових форм та методів освіти, які б сприяли формуванню особистості нового типу, яка вміє творчо та неординарно орієнтуватися в сучасному світі, яка є вільним, повноправним членом суспільства. В цьому контексті варто звернутися до досвіду як класичної, так і постмодер-

ністської педагогіки, виявити можливості використання їх надбання у сучасній вітчизняній освіті.

Аналіз філософсько-педагогічної літератури доводить, що розробкою проблем філософії освіти займалися такі вчені, як І. Бех, Л. Ваховський, М. Євтух, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Сухомлинська, Н. Таланчук, В. Шадриков, П. Щедровицький. Особливої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, у яких аналізуються філософські основи освіти Т.Вороніна, І.Проскуровська, Л.Сиднєв. Але аналіз причин протистояння згаданих педагогічних дискурсів з точки зору філософії освіти ще не відбувався. Саме це і стало **метою** нашої роботи

Епоха зародження постмодерністського дискурсу в педагогічній науці приходить на історичний час, коли центральним явищем політичного, економічного, культурного життя людства була жорстка конфронтація двох могутніх соціально-ідеологічних систем – соціалістичної та ліберальної. Все, що народжувалося в умовах кожної з систем, так чи інакше протиставлялося всьому, що було прийнято для системи протилежної.

Починаючи з 20-х років XX століття радянська педагогіка формувалася в умовах певної практичної ізоляції від процесів, які відбувалися в світовому науковому просторі. При цьому вона апіорі не могла безпосередньо спиратися на набутки дореволюційної російської педагогічної школи, адже змінилися безпосередні задачі, які ставилися перед педагогікою. Не можна однозначно оцінювати наслідки подібної ізоляції, а тим більше бачити в ній лише негативне. Така ізоляція створила умови для пошуку власного шляху розвитку підходів в системі освіти, створення свого аксіологічного багажу й методики, які відрізнялися від інтенцій, що були властиві західній цивілізаційній системі XX століття.

Радянська педагогічна думка завжди спиралася на певну ідеологічну догматизацію, яка пронизувала весь хід її розвитку. Якщо на Заході педагогіка всіма можливими методами прагнула усунутися від політичного життя й зосередитися на окремій унікальній людській особистості, то в радянській педагогіці все було навпаки: вона корелювала з марксистською ідеологією і сама по собі була інтегрованою частиною загальної ідеолого-політичної будови соціалізму. В.І. Ленін, як центрова фігура всього радянського ідеологічного буття, підкреслював, що «школа без політики є брехнею та лицемірством (переклад наш. – О.В.Р.) [1]». А І.Ф. Сवादковський взагалі поєднував в одне ціле політику й педагогіку, заявляючи, що «педагогіка є політика, яка займає певну ділянку класової боротьби... педагогіка є підпорядкованою гілкою політики (переклад наш. – О.В.Р.) [1]».

Однак слід відмітити, що кожній ідеологічній системі в тій чи іншій мірі відповідає своя педагогічна методика. Прагнення західної педагогіки постмо-

дерністського часу до орієнтації, перш за все, на особистість людини як унікальний нульовий пункт системи так само гармонічно співвідноситься з домінуючою ліберальною ідеологією, як з соціалістично-марксистською ідеологією співвідноситься підхід колективного виховання. Б.Б. Комаровський писав, що «марксистська педагогіка є системою, побудованою на основі діалектичного матеріалізму (переклад наш. – О.В.Р.) [1]». Ці слова чи не найкраще описують підвалини радянського педагогічного дискурсу.

Орієнтація західної постмодерністської педагогіки та педагогіки соціалістичної, радянської, були, як і багато інших аспектів соціального буття, діаметрально протилежними. Цей факт, безумовно, представляє сам по собі великий науковий інтерес. Адже, як відомо, саме на боротьбі протилежностей базується діалектичний розвиток.

Радянська педагогіка вважала за потрібне виховувати дитину таким чином, щоб вона в подальшому змогла побудувати та підтримувати функціонування ідеальної системи стосунків з оточуючим світом. Головною орієнтацією був утопічний суспільний еталон. Радянська педагогіка орієнтувалася на постулат К. Маркса та Ф.Енгельса про те, що потрібно «всезагальне навчання за державний кошт всіх дітей без винятку, навчання, однакове для всіх... (переклад наш. – О.В.Р.) [2]».

Можна сказати, що такий підхід був продиктований фундаментальними засадами побудови теорії соціалістичного строю, згідно з яким однією з основних категорій, які забезпечують життєздатність суспільства подібного зразка, є вихована, а не природна «свідомість», усвідомлення загальних інтересів понад приватних. Крім того, педагогіка радянського зразка орієнтувалася на виховання через колектив, а не на індивідуальну роботу. Всілякі ознаки індивідуалізму сприймалися як щось ідеологічно вороже, шкідливе соціалістичному шляху розвитку.

Ідеали постмодерністської західної педагогіки повністю відрізняються від радянських, а тому не могли не викликати у радянських педагогів критичного ставлення. Перш за все, відмова від еталону виховання, відмова від інституту виховання як такого, сприймалося з великим нерозумінням. Адже за умов роботи, до яких звикли радянські педагоги, такий підхід був простим заклик до повного хаосу та анархії. Це була відмова від усього, що досягла педагогіка впродовж людської історії. Радянський педагог В.Я. Пилиповський розуміє постмодерністську педагогіку західнонімецьких класиків, таких як Е. фон Браунмюль, Р. Шерер, К. Рутчкі й інших, як «прагнення до дискредитації педагогічного підходу, як такого (переклад наш. – О.В.Р.) [3]».

Нерозуміння постмодерністського підходу до виховної діяльності, заперечення психоаналітичної теорії З. Фрейда та теорії архетипів К.Юнга, які є центровими в західній постмодерністській школі, радянські педагоги зводили

до того, що це лише прояви глибокої духовної кризи західного капіталістичного світу. Слід відмітити, що вони були не так далекі від істини, як це здається сьогодні. В широкому розумінні, постмодерністська педагогіка і, особливо, західнонімецька «антипедагогіка», являють собою породження цієї глибокої кризи західної цивілізації, але не просто її продукт або симптом, але й, в першу чергу, пошук виходу з неї.

Відмову від виховання в колективі радянські педагоги однозначно сприймали як «анархо-індивідуалістичну позицію». Особливо негативне ставлення в радянській педагогічній думці було до того, що, з точки зору західнонімецької антипедагогіки виховання, може в великій кількості випадків спричиняти непотрібну психологічну травматизацію та призводити до хворобливих невротичних станів. Справа в тому, що радянська педагогіка вважала виховання найважливішим інструментом не просто формування особистості дитини, але й, перш за все, інструментом реалізації стратегічної суспільної мети – побудови більш прогресивного суспільного укладу. Думка про те, що зміна особистості через виховний вплив – це процес шкідливий й небезпечний для психічного здоров'я того, кого виховують, сприймалася як натяк на те, що продуктом всієї радянської виховної системи будуть психічно неповноцінні, покалічені індивідууми, сповнені хворобливих невротичних симптомів. Звичайно, що такий випадок сприймався особливо болісно, хоча, насправді, сама постмодерністська педагогіка західного зразка не стверджує нічого такого безпосередньо, але такий висновок витікає за формальною логікою при поверхневому ознайомленні з цією концепцією.

З іншого боку, історія показала, що виховання якостей, які прищеплювала радянська педагогіка, не завжди призводило до успішного результату. Це пояснюється тим, що реальність пострадянського буття вступало у протиріччя з цінностями, які до цього вважалися прогресивними й загальнолюдськими. Особливо це стосується перших років після руйнації Радянського Союзу, періоду швидкої девальвації цінностей, які сповідувало радянське суспільство. Виявилось, що колективізм, прагнення до певної солідарності в умовах пострадянського буття перестали бути чимось абсолютним, а індивідуальна свобода та вміння використовувати кон'юнктурні моменти мають значно більше значення для успішності людини. Вибір між інтересами спільноти та інтересами конкретної людини вже перестає бути однозначним. Інтереси людини при своєму домінуванні здатні прискорювати розвиток виробничих сил (розвиток ринкової економіки на основі домінування волі покупця, як приклад такої ситуації), й крім того, по мірі зростання життєвого рівня індивідуальні можливості людини стають все більшими.

Можна вважати травматичним для психіки людини також практику відмови від приватної власності, від демонстрації успішності через матеріальні

надбання, внаслідок чого сформувалося негативно-заздрісне, інколи невротичне відношення до отримання прибутків, до матеріальних цінностей взагалі. При цьому в пострадянську епоху наслідком радянського виховання інколи стає зворотній ефект, коли люди починають надавати надто великого значення речам, які до того були для них «забороненими».

Постмодерністська педагогіка критикувалася радянською школою за перебільшений акцент на неусвідомлені аспекти поведінки учнів, за думку про те, що підсвідомий психотип має більше значення, ніж свідомо сприйняті правила та догми. Це теж пояснюється тим, що радянська школа вірила у дієвість свідомого початку у людини й вважала, що саме до свідомості, а не підсвідомості слід звертатися при роботі з дітьми.

Підсвідомість як явище була достатньо некомфортною для радянської ідеології. Управляти підсвідомістю за рахунок власної волі людина не може, а отже, вона не може й покращити фундаментальні засади власної поведінки, лише прийнявши «передову ідеологію». Таким чином, ставиться під сумнів загальна можливість свідомого, керованого будування «ліпшого суспільного ладу». За умов, коли людиною управляють підсвідомі мотивації, подібний експеримент приречений на провал в той момент, коли накопичена конфліктна маса між підсвідомими масовими бажаннями та усвідомленою необхідністю приведе до суспільного невротичного стану. Саме в цьому полягала головна причина жорсткої опозиції, яку зайняла радянська наука по відношенню до вчення популярного на Заході психоаналізу З. Фрейда, розвинутого неофрейдистами.

Невизнання значення підсвідомого базувалося також на тому, що в класичних вченнях про природу підсвідомого суттєва увага надавалася статевим аспектам, що вступало у протиріччя з офіційною генеральною лінією соціалістичного режиму, який підтримував, перш за все, орієнтацію на сімейно-державницькі традиційні цінності та намагався уникати цього питання як такого.

Слід, однак, звернути увагу на неконструктивність позиції тих, хто вважає, що заниження статевого аспекту у вивченні психологічної природи людини в радянському суспільстві було обумовлене просто виразом антилюдяної свідомості. Насправді, вчення З. Фрейда в цілому відповідало дійсності радянського суспільства. Особливо це стосується явища сублімації, адже зниження сконцентрованості уваги мас на статевому аспекті призводило в свою чергу до досить великого вибуху енергії в аспекті трудових й творчих звершень. Але вчення психоаналізу та розвинута на його засадах постмодерністська педагогічна теорія попереджувала про небезпеку надвисокої сублімаційної напруги. Тим більше, джерелом якого є не внутрішня, а зовнішня воля.

Сублімаційна напруга, якщо вона досягне певної критичної відмітки, призводить до депресивно-невротичного стану, а при масовості цього явища – це загроза соціального вибуху або глибокої культурної рецесії. Звісно, що подібні погляди були небезпечні для самого існування радянського проекту, вони ніби пророкували його кінець через внутрішні протиріччя, які були йому властиві, й, перш за все, через протиріччя з аспектами людської природи, які радянська ідеологія вважала за «негативні».

Погляд постмодерністського дискурсу на поняття «негативного» й «позитивного», «добра та зла», тобто звичних для людини попередніх епох бінарних координат життєвого орієнтування, суттєво відрізняється від радянської школи, яка своїми коренями все ж таки належить до європейського модернізму XIX століття. Постмодернізм розглядає «добро» та «зло» відносно, не відокремлює їх від контексту буття. Виявляється, що негативні явища не потребують боротьби з собою (що призводить, за поглядом того ж німецького антипедагога Е. фон Браунмюля, до невротизації), а потребують зміни контексту своєї появи. Для підтвердження цієї думки є доречним навести визначення Ірини Стафф: «Будь які кордони між пристойним й непристойним, між здоровим й нездоровим відносні; норма завжди може бути опротестована, тим більше, що між нею й областю «ненормального» лежить широка обміжна смуга, де знаходиться усе нетрадиційне, незвичайне, ексцентричне, екстравагантне (переклад наш. – О.В.Р.) [4]».

Якщо радянська школа намагалася придушити власництво, жадність, користолюбство, неробство, то постмодерністська педагогіка вважає, що цього робити не слід, адже такі спроби не приведуть до довготривалого результату. Позитивні зміни будуть тривати лише до тієї пори, поки над особистістю, яка має певні моральні «вади», буде здійснюватися контроль та насильство. Практика показала, що постмодерністська педагогіка в своїх поглядах виявилася ближчою до істини. Як тільки міць радянської ідеологічно-репресивної машини знизилася, почалося вибухоподібне розростання всіх людських вад, проти яких виступала радянська педагогіка.

Економічні й культурні наслідки вибухоподібного невротичного стану, який дав про себе знати з моменту падіння Радянського Союзу, були доволі важкими для пострадянського простору. Це проявило себе, перш за все, в масовому розкраданні державного майна й присвоєнні цінностей з подальшим вивозом за кордон (вибух власницького інстинкту, який пригнічувався), масовому падінні морального рівня й девальвації сімейних цінностей, що призвело до відчутних демографічних втрат (для України ця цифра складає близько 6 мільйонів осіб, або 11-12 % населення), зростанню рівня організованої злочинності.

Згідно поглядів постмодерністської педагогіки, будь-яке насильство над

особистістю, втримання її імпульсів призводить до психічної травматизації. Механізм розвитку невротичних станів нагадує стискання повітря у замкненому резервуарі. Стінки резервуару в цій ілюстративній моделі – внутрішня чи зовнішня свідомо воля. При зростанні тиску або ослабленні стінок резервуару вибух все одно відбудеться, й це буде мати деструктивні наслідки не лише для суб'єкта, але для його оточення. При цьому суб'єктами невротизації, як вже можна вважати виходячи з унікального історичного досвіду, який було отримано в 90-ті роки XX століття, можуть виступати як окремі індивідууми, так і цілі багатонаціональні суспільства.

На відміну від класичної педагогіки, до яких в певній мірі можна віднести й радянську педагогіку як один з її специфічних варіантів, постмодерністська педагогіка пропонує замість боротьби з моральними вадами більш спокійне відношення до них, виправлення не через насильство, а через усунення конфлікту, через своєрідне перетворення вади або недоліку у дещо позитивне. За словами Мері Дуглас «сміття – лише предмет, який знаходиться не на своєму місці (переклад наш. – О.В.Р.) [4]». Так само і вада в одному контексті інтерпретується в іншому як суттєва перевага, або навіть перетворюються у свою протилежність. Кожна риса людської особистості проявляє себе як позитивний чи негативний початок лише в певній ситуації. Їх не можна ігнорувати, як не можна ігнорувати фізіологічні потреби та особливості людини.

Головним прагненням здорової людської особистості є прагнення до свободи самореалізації, до можливості виразити себе. Ігнорування цієї якості призводить до зниження не лише потенціалу окремої людини, але й потенціалу суспільства, членом якого вона є. Гуманізм є не просто найбільш комфортним світоглядом для людської істоти. Він забезпечує найбільш продуктивний суспільний шлях, коли завдяки повазі до особистої свободи кожний має право знайти найоптимальніший спосіб самореалізації.

Системний конфлікт між постмодерністською педагогікою Заходу та соціалістичною педагогікою радянського зразка – це конфлікт на рівні світоглядів, конкуренція двох протилежних теорій побудови оптимального суспільства. В основу першої теорії покладена фундаментальна віра у дію автоматичного суспільного регулювання, коли індивід займає найліпшу позицію завдяки власній свободі, власному світогляду, другої – віра в необхідність штучного регулювання для захисту загальних інтересів, підпорядкованості індивіда інтересам суспільства взагалі.

Виходячи з очевидних фактів та наслідуючи діалектичну логіку історичного розвитку, слід вважати, що перспектива «афтепостмодерністської» педагогіки, яка насправді зможе вирішити критичні глобальні проблеми, які стоять тепер перед галуззю виховання, лежить в певному синтезі протилежних вчень. Не можна вважати, що схильна до ліберально-демократичної

моделі побудови навчально-виховного процесу педагогіка повністю витіснила ідеї радянського виховання й усе надбання радянських педагогів слід віднести на смітник історії й забути про нього. Такий підхід є невірним, адже історія культурно-історичної кризи 90-х років підказує, що цей шлях є хибним. Крім того, сам постмодерністський дискурс, який домінує, виступає, перш за все, за культурний плюралізм, за збереження ідеологічної та методологічної багатоманітності. Таким чином, збереження позитивного досвіду радянської педагогічної думки є стратегічним завданням. Але слід чітко відокремлювати підходящі елементи й атавізми, будуючи нову систему за рахунок використання лише того, що показало свою ефективність.

Наприклад, система колективного виховання при не ієрархічній, як за умов радянського буття, а реляційній системі, з постмодерністською гнучкістю підходу, повагою до особистих свобод кожного – це дуже цікавий синтетичний варіант, за яким вже сьогодні бачаться великі перспективи. Теж стосується й «перевиховання». Якщо його роздивлятися в розрізі зміни контексту проявлення, то теж можна мати надію на більшу ефективність загальної системи, аніж в класичній постмодерністській схемі, коли вважається, що «перевиховання» без тяжкої невротичної травматизації психіки принципово неможливе. Задачу педагога нової «афтепостмодерністської» формації є не нав'язування свого еталону як догми, як це було за традиційної школи, а допомога учню знайти свій унікальний шлях, своє оптимальне місце в суспільному житті.

Не слід вважати, що радянська педагогіка була цілковито неефективною, відсталою й травматичною системою, як це інколи подається в західних або прозахідних тенденційних джерелах. Критикувати, різко негативно ставитися до всього, що було породжено в рамках соціалістичної системи при гіперпозитивному відношенні до того, що виникло на базі системи західного лібералізму – це дитяча хвороба пострадянського суспільства, якому треба було відокремитися від свого минулого, заперечити його, аби йти вперед. Тепер, у «покоління онуків», з'явилася потреба у іншому, більш помірному, спокійному й одночасно критичному ставленні до всього, що їм досталося у спадок. Потреба не просто йти вперед, а створювати дещо, щоб забезпечило прорив на новий рівень, дещо значно більше, ніж те, про що мріяли їх батьки не тільки в матеріальному, але й в інших аспектах. Така ситуація призводить до необхідності критичного аналізу того, що заперечували батьки, деконструкції старих практик та теорій з метою модернізації за рахунок отриманих елементів існуючої будови культурної репродукції.

Висновок. На протязі декількох століть культурний розвиток територіально майже завжди мав вектор Захід-Схід, але на сьогодні ситуація змінилася. Постмодерністська педагогіка не в останню чергу поставила питання

доцільності такого положення речей й звернулася до можливостей поліфонічного звучання культурно-історичного процесу. Й у євразійської та східної цивілізацій з'явилася іманентна інтенція, внутрішня потреба до створення чогось унікально-нового, свого, такого, що дозволило б людству вийти з кризи, в якій воно перебуває.

Постмодерністський дискурс будується на можливості кожного суб'єкта до повної реалізації власного потенціалу. Це надає таке ж право будь-якій культурній спільноті, а не лише західній. Й набуток унікальності, який був отриманий внаслідок майже сімдесятилітньої культурно-ідеологічної ізоляції радянського періоду – це не чорне тавро, як сприймалося це з початку руйнування радянської системи, а можливість використання певного досвіду, якого не було у інших спільнот.

Список використаних джерел:

1. Врубель М.Е. Отражение социо-исторического фактора в советской педагогике 20-30хх годов [эл. ресурс] – доступ к статье: [http:// www.unic.edu.ru/books/diplom/_Okonhatelqnyj_variant_Diploma_na_zasitu.htm](http://www.unic.edu.ru/books/diplom/_Okonhatelqnyj_variant_Diploma_na_zasitu.htm).
2. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М: Просвещение, 1978 [эл. ресурс] – доступ к источнику: <http://www.detskiysad.ru/ped/doshkol01.html>
3. Пилиповский В.Я. Антипедагогика [эл.ресурс] – доступ к статье: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=1&f=73>
4. Стафф И. Мусор – это другие. Жерар Бертолини [эл. ресурс] – доступ к статье: http://granik.zp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=38

РЯБОКОНЬ Ю.Ю.,

кандидат медичних наук, асистент,
кафедра госпітальної педіатрії та
дитячих інфекційних хвороб

ФУРИК О.О.,

асистент, кафедра інфекційних
хвороб

РЯБОКОНЬ О.В.,

доктор медичних наук, завідувач,
кафедра інфекційних хвороб,

ОНИЩЕНКО Т.Є.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра інфекційних хвороб,

Запорізький державний

медичний університет,

м. Запоріжжя

АНДРАГОГІКА ЯК НАУКА ПРО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЛЮДЕЙ У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

В статті проаналізовані дані сучасної літератури щодо принципів андрагогіки - "доросла людина" як суб'єкт навчання. Показано, що андрагогіка розкриває принципи, методи і засоби, за допомогою яких в житті дорослих забезпечується розвиваюча, соціалізуюча та адаптуюча роль освіти. Синтез інформації про дорослість визначає структуру і зміст освітніх потреб, дозволяє сформувати рівень науково-методичного забезпечення, більш узагальнений у порівнянні з дидактикою вищої школи, педагогікою професійного навчання і підвищення кваліфікації.

Ключові слова: наука андрагогіка, принципи, доросла людина як суб'єкт освіти.

В статье проанализированы данные современной литературы относительно принципов андрагогики - "взрослый человек" как субъект образования. Андрагогика раскрывает принципы, методы и средства, с помощью которых в жизни взрослых обеспечивается развивающая, социализирующая и адаптирующая роль образования. Синтез информации о взрослости определяет структуру и содержание

образовательных потребностей, позволяет сформировать уровень научно-методического обеспечения, более обобщенный в сравнении с дидактикой высшей школы, педагогикой профессионального образования и повышения квалификации.

Ключевые слова: наука андрагогика, принципы, взрослый человек как субъект образования

In the article data of modern literature are analysed in relation to principles of andragogy is the "adult" as subject of education. Andragogy exposes principles, methods and facilities by means of that the developing, socializing and adapting role of education is provided in life of adults. The synthesis of information about an adult determines a structure and maintenance of educational necessities, the level of the scientifically-methodical providing, more generalized by comparison to the didactics of higher school, pedagogics of trade education and in-plant training, allows to form.

Key words: science of andragogy, principles, adult as subject of education

Андрагогіка - це галузь педагогічної науки, яка розкриває теоретичні і практичні проблеми навчання, виховання та освіти дорослої людини. У широкому розумінні андрагогіка – це наука особистої самореалізації людини протягом всього життя. Як відомо, частина людей реалізується у молодому віці, але багато хто розкривається поступово, а саме накопичуючи знання, досвід, вміння і навички протягом всього життя. Андрагогіка сприяє розкриттю особистості та прихованих здібностей, допомагає знайти своє місце в житті та реалізує стару формулу навчання: non scholae, sed vitae discimus - вчимося не для школи, а для життя [1].

Як науку андрагогіку відокремлюють від педагогіки, оскільки педагогіка – це навчання і виховання дитини (від грецького *paídos* - дитя), і ці результати виявляються важливими лише для школи.

Мета роботи - проаналізувати дані сучасної літератури щодо принципів андрагогіки - "доросла людина" як суб'єкт навчання.

Поняття «андрагогіка» було сформульовано у 1833 р. німецьким істориком з педагогіки А. Каппом. Воно побудовано по аналогії зі словом «педагогіка», яке має грецьке походження (андрос - чоловік, людина; агогейн - вести). Якщо перекладати буквально, андрагогіка - це «ведення дорослої людини» (людинознавство).

Андрагогіка є молодю галуззю наукового знання і знаходиться у процесі становлення. Зберігаючи смислову спадкоємність з педагогікою, «андрагогіка» вивчає специфіку навчання дорослої людини. Місце андраго-

гіки у колі інших наук досі точно не визначено. Одні розуміють її, як розділ педагогіки по аналогії з пренатальною педагогікою, дошкільною педагогікою, теорією і методикою початкової освіти, дидактикою, педагогікою вищої школи. Інші, враховуючи специфіку природи дорослої людини, як суб'єкта навчання, виводять андрагогіку за межі педагогіки як області, що займається виключно «веденням дитини» [2]. Прибічники цієї теорії акцентують на інтеграційній природі андрагогіки, яка об'єднує знання про дорослу людину, що навчається з багатьох дисциплін і має міждисциплінарний характер. Тісний зв'язок андрагогіки з іншими дисциплінами не викликає сумніву, і це було визначено відомим російським психологом Б.Г.Ананьєвим у кінці 60-х років XX століття [3].

Тісний зв'язок андрагогіки з педагогікою і теорією освіти дорослих легко виявляється при порівнянні їх предметів. Предметом педагогіки є становлення людини у педагогічній реальності. Теорія освіти дорослих - це система освіти дорослих як соціокультурний інститут. Специфічним предметом андрагогіки є теорія і методика навчання дорослих людей у контексті безперервної освіти [4].

Андрагогіка - це гуманітарна область знань, яка здійснює синтез ідей і положень не лише у людинознавстві, але і суспільнознавстві, філософії освіти, культурології та інших дисциплінах. Розвиток андрагогіки вимагає обґрунтування теоретичних вимог з метою формування різних категорій і груп дорослого населення для навчання. Об'єднуючою домінантою є мотивація учасників освітніх процесів, яка характеризується станом дорослості [5]. Таким чином, андрагогіка вивчає загальні закономірності навчання дорослих, із науково-методичним і кадровим забезпеченням цієї діяльності, а її основною функцією є супровід дорослої людини, а для цього треба знати природу і особливості супроводжуваного.

На думку відомого соціолога І.С. Кона, вікові категорії мають три системи відліку, а саме: закономірності індивідуального розвитку (можливості людини, які обумовлені його психобіологічними параметрами); специфіку вікової стратифікації суспільства (соціокультурні нормативи для поколінь і громадське уявлення про належне для кожної вікової групи); прийнятну вікову символіку культури (сукупність соціальних очікувань у сфері поведінкових актів, зовнішнього вигляду, форм стосунків та ін.) [6]. Таким чином, дорослість можна визначити як якість життєдіяльності, яка втілює здатність до відтворення усієї повноти буття. Це не просто певний період у житті, але і особливий стан, суттєвими ознаками якого виступають свідомість і відповідальність за свої діяння.

Вирішальним у надбанні такого стану має освіта. Це ствердження залишається справедливим при дорослішанні, так і для «вступу» у період дорос-

лості, що називається старістю, і далі - відходу з життя. У цьому сенсі міжнародний термін «life - long education» (навчання впродовж життя, або довічне навчання) є гранично точним. [7]

У чому ж полягають передумови, які формують соціально-андрагогічну специфіку навчання як діяльності дорослої людини? Потреба в оновленні інформації є базовою людською потребою і багато у чому визначає поведінку кожного з нас. Необхідність постійного оновлення знань, вмінь, навичок, набуття додаткового освітнього досвіду обумовлена:

постійною появою у житті дорослої людини проблем, вирішення яких вимагає від нього додаткового придбання знань, вмінь, навичок, досвіду діяльності, зміни установок, що об'єктивно стають джерелом мотивації до навчання; наявністю у людей будь-якого віку своїх інформаційних запитів; здатністю людини до навчання незалежно від його віку, у силу природної динаміки структур, що відповідають в організмі за процеси оновлення інформації і які дозволяють компенсувати наслідки вікового слабшання, згасання пізнавальних функцій; накопиченням у процесі життєдіяльності досвіду, здатного ставати змістовною основою освіти для інших і для себе (за умови його осмислення) [8, 9].

На жаль, у нашому суспільстві ще існує соціальний стереотип сприйняття освіти як чогось для інших, для зовнішнього пред'явлення. Насправді, саме походження слова андрагогіка підказує, що це шлях створення власного неповторного образу. І шлях цей тягнеться через увесь простір життєдіяльності кожної людини. У педагогіці категорія « суб'єкт» прийшла у 70-і роки ХХ століття через систему філософсько-психологічних знань [10] і була сприйнята як теоретиками, так і практиками непросто. Це не дивно, якщо згадати про те, що в класичній дидактиці по відношенню до учасників педагогічного процесу віками була міцно узаконена опозиція «суб'єкт-об'єкт». Завжди йшлося про необхідність передачі (трансляції) знань, досвіду діяльності і стосунків, культури від педагога до учня. Проте саме для системи освіти дорослих поняття «суб'єкт» є найбільш актуальним [4].

У філософському сенсі суб'єкт - це носій усвідомленої активності, що пізнає і перетворює зовнішній і внутрішній світ в ідеальний і предметно-практичний діяльності [11]. Справжній суб'єкт повністю володіє структурою діяльності, в якій бере участь, починаючи від усвідомлення її мотивів і мети до отримання результату і здатності його оцінити і відкоригувати увесь хід своїх дій на основі рефлексії. Дорослий виступає суб'єктом із властивою йому самосвідомістю і самостійністю настільки, наскільки він оволодіває об'ємом культури, способами професійної діяльності, формами культурної взаємодії з людьми та усвідомлює свою людську суть. А це неможливо без освіти.

Стосовно освіти властивість суб'єктності у дорослої людини виявляється

в наступних показниках: здібності самостійно формувати інформаційний запит; можливості вибору моделі навчання; усвідомленому прийнятті тієї або іншої позиції у процесі навчання; здатності до емоційно-вольової, фізіологічної саморегуляції у сфері освіти; прагненні і можливості привнести вміст свого життєвого досвіду до змісту навчання [5].

Організуючи навчання дорослих людей, необхідно уявляти типові зовнішні і внутрішні труднощі, з якими зустрічається дорослий у сучасній освітній ситуації. Основними ознаками суб'єкта, що відрізняють позицію дорослості у сучасному навчанні, є: усвідомленість інформаційного запиту, яка виражена у розумінні сенсу і цілей звернення до того або іншого освітнього змісту і його джерел; ангажованість, що передбачає добровільне творче включення в освітній процес; здатність до рефлексії з приводу змісту, процесу, результатів навчання; критичність мислення, що дозволяє адекватно оцінювати і коригувати хід навчання; відкритість і децентрованість мислення як здатність приймати множинність поглядів на світ, навколишню дійсність, бачити інші точки зору; інтерпретативна культура, що дозволяє знаходити і пред'являти іншим власні сенси, які народжуються у процесі засвоєння освітнього змісту; самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів; вміння вчитися у системі міжсуб'єктних стосунків [12,13].

Підготовка дорослої людини як «людину що пізнає» включає: діагностику і засвоєння їм особисто природних інформаційно-пізнавальних здібностей і можливостей (типу мислення, пам'яті, уваги, модальності сприйняття, домінантності півкулі, продуктивний часовий режим роботи, пріоритетні освітні стратегії, комфортні форми роботи; засвоєні способи фіксації учбової інформації та її вилучення з пам'яті, стереотипи навчання та ін.); організацію рефлексії з приводу оволодіння технологіями самоосвіти; засвоєння і розширення кола джерел освітньої інформації (бібліотеки - домашні і громадські, лекторії, Інтернет, клубні об'єднання та ін.); аналіз ресурсів і динаміки розвитку власних інформаційних потреб і запитів, себе як суб'єкта навчання [2].

Основним положенням андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, є те, що провідну роль у процесі навчання має не викладач, а «дорослий учень». У цьому випадку функцією викладача є надання допомоги у визначенні, систематизації, формалізації особистого досвіду, коректуванні і поповненні знань «дорослого учня». У цьому випадку відбувається зміна пріоритетності методів навчання [14]. Замість лекційних занять андрагогіка пропонує практичні заняття, переважно експериментального характеру та у вигляді дискусій, ділових ігор, кейсів, вирішенням конкретних виробничих завдань і проблем. Таким чином, змінюється підхід до здобуття теоретичних знань. На перше місце виходять дисципліни, що містять інтегрований матеріал з декількох суміжних галузей знань (міждисциплінарні дисципліни), наприклад

управління проектами [5].

У дорослої людини процеси сприйняття, запам'ятовування, мислення відбуваються не так продуктивно, як у дитини або підлітка. У зв'язку з цим найбільш важливе значення набувають методологія, методи і засоби навчання, наприклад використання мнемонічних прийомів запам'ятовування. Крім того, доросла людина має сталі ментальні моделі, позитивний досвід соціальної поведінки, професійної діяльності і т. ін. Проте, з часом, цей досвід застаріває, індивідуальні ментальні моделі входять у протиріччя із загальними (корпоративними) цілями, навичками і вимогами, що і обумовлює труднощі у навчанні дорослої людини, коли необхідним є не лише «щеплення» нового, але і «видалення» старого, такого, що зжило себе [4].

Андрагогіка базується на наступних принципах [1].

Принцип пріоритетності самостійного навчання. Для практичного використання цього принципу необхідна значна попередня підготовка, а саме - складання програм навчання, підбір і тиражування учбового матеріалу, придбання і створення повчальних комп'ютерних програм. Тут недостатньо складання списку літератури. Цей принцип забезпечує для дорослої людини можливість неспішного ознайомлення з учбовими матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, осмислення процесів і технологій їх виконання. Значну допомогу в цьому надає сучасне дистанційне вчення.

Наступний принцип - спільна діяльність "дорослого учня" з одногрупниками і викладачем при підготовці, у процесі навчання. Відправною точкою цього процесу є виявлення учнівських та виробничих потреб. Необхідним є з'ясування чотирьох точок зору на предмет навчання: "дорослого учня" (або декількох при груповому навчанні), його керівника, підлеглого і партнера (того, з ким пов'язаний "дорослий учень" внутрішньофірмовими виробничими зв'язками). Інтерв'ю викладача (аналітика, когнітолога) та групові обговорення дозволяють виявити ці потреби.

Принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду (перш за все соціального і професійного), практичних знань, вмінь, навичок, формалізація нових знань, що засновані на активних методах навчання і стимулюють творчу роботу учнів. Увага має приділятися індивідуальній роботі - написанню рефератів, кейсів (за шаблоном), створенню методичних схем і описів, які потім можуть бути доопрацьовані до стандарту підприємства. Індивідуальна робота направлена на взаємне обмінювання інформацією і знаннями між "дорослим учнем" та викладачем (аналітиком, когнітологом), що відбувається за допомогою діалогів. При цьому здійснюється формалізація емпіричних знань.

Принцип коректування застарілого досвіду і особистих установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань. При цьому може бути використаний як професійний, так і соціальний досвід, який вступає в протиріччя з вимога-

ми часу, з корпоративними цілями. Наприклад, висококваліфікований фахівець, що налаштований на індивідуальну роботу, у зв'язку із загрозою для особистого благополуччя, може приховувати знання та не сприймати нових перспективних працівників. У таких випадках необхідні бесіди, переконання в неспроможності звичного, проводити формування нових точок зору, розкривати нові перспективи та ін., тобто виховні заходи.

Принцип індивідуального підходу до навчання використовується на підставі особистих потреб, із урахуванням соціально-психологічних характеристик особистості і тих обмежень, які накладаються його діяльністю (наявність вільного часу, фінансові ресурси і таке інше). На підставі цього принципу проводиться оцінювання особистості “дорослого учня”, аналіз його професійної діяльності, соціального статусу і характеру взаємин у колективі. Попередні інтерв'ю, анкетування, тестування дозволяють побудувати соціально-психологічний портрет “дорослого учня”.

Принцип елективності навчання означає надання “дорослому учню” свободи вибору мети, вмісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип рефлексивності, що заснований на свідомому відношенні до навчання, є головним для самомотивації у навчанні.

Принцип необхідності результатів практичного навчання “учня”: вмінь, навичок господарської, виробничої діяльності підприємства.

Принцип системності навчання полягає у відповідності мети і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання та оцінюванню результатів.

Принцип актуалізації результатів навчання (їх швидке використання на практиці) забезпечується принципами системності, практичної необхідності результатів навчання, індивідуального підходу, використанням напрацьованого досвіду.

Принцип розвитку спрямований на вдосконалення особистості шляхом створення умов до самонавчання, досягнення нового у процесі практичної діяльності людини [4].

Таким чином, в останні роки виділилася наука про теорію і практику навчання дорослих, що отримала назву андрагогіка. Андрагогіка розкриває принципи, методи і засоби, за допомогою яких в житті дорослих забезпечується розвиваюча, соціалізуюча та адаптуюча роль освіти. Її основа - урахування особливостей “дорослих учнів” у контексті їх навчання. Синтез інформації про дорослість визначає структуру і зміст освітніх потреб, дозволяє сформувати рівень науково-методичного забезпечення, більш узагальнений у порівнянні з дидактикою вищої школи, професійного навчання і підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел:

1. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М. ЮНИТИ, 2005. – 495 с.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. – М.: Наука, 2008. – с.357.
3. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – с.272.
4. Давыдова В.В. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / В.В. Давыдова – М.: Наука, 1993 – 1999.- с.413.
5. Глейзер Г.Д. Новая Россия: Общее образование и образующееся общество // Педагогика. – 2009. – № 6. – С.11-21.
6. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Наука, 1984.-335 с.
7. Змеев С.И. Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. -2005.- №2. – С.23-34.
8. Бирюкова Н.А. Особенности взрослых учащихся и их учет в образовательном процессе / Н.А. Бирюкова // Проблемы комплексного развития Республики Марий Эл: сб. науч. ст.: Приложение № 6 к журн. Регионология. Саранск, 2005. – С. 174-179.
9. Суходобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. // Новые знания. 2002. № 4. – С. 17-20.
10. Горшкова В.В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования. Монография - СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 148 с.
11. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых /Б.Г. Ананьев. М., 1972. – 200 с.
12. Дьяченко В.С. Сотрудничество в обучении / В.С. Дьяченко. М., 1999.-198 с.
13. Змеев С.И. Образование взрослых и процессы глобализации в сфере образования / С.Г. Змеев // Новые знания. 2005. – № 2. – С. 6-10.
14. Глазырина А.В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. . канд. пед. наук / А.В. Глазырина. Йошкар-Ола, 2006. – 162 с.
15. Змеев С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: дис. д-ра пед. наук / С.И. Змеев. М., 2000.-279 с.

СЕРГЕЕВА Т.В.,

доктор психологических наук,
доцент, заведующая кафедрой
иностраннных языков,
Харьковский национальный
университет строительства и
архитектуры,
г. Харьков

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ В ЭКО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ САМОРАЗВИТИЯ

Социальный блок эко-гуманистической технологии саморазвития личности (ЭГТСР) направлен на развитие социальных смыслов, компетенций и поведения студентов. В рамках блока развиваются сеть социальной поддержки, способность к адекватному самовыражению и получению обратной связи, способность к уверенному поведению, умение управлять стрессом и направлять конфликт в конструктивное русло, умение пользоваться типологией и эффективно действовать в команде.

Ключевые слова: эко-гуманистическая технология саморазвития, социальная метакомпетентность, смыслы, способности и качества.

Соціальний блок еко-гуманістичної технології саморозвитку особистості (ЕГТСР) спрямований на розвиток соціальних смислів, компетенцій та поведінки студентів. У межах блоку розвиваються мережа соціальної підтримки, здібність до адекватного самовираження і отримання зворотнього зв'язку, здібність до впевненої поведінки, вміння керувати стресом та спрямовувати конфлікт у конструктивне русло, вміння користуватися типологією та ефективно діяти у команді.

Ключові слова: еко-гуманістична технологія саморозвитку, соціальна метакомпетентність, смисли, здібності та якості.

The social unit of eco-humanistic technology of self-development is aimed at the development of social senses, competencies and

behaviour of students. Within the unit the social support network, the ability in adequate self-expressing and receiving feedback, the ability for confident behaviour, the ability to manage stress and to direct a conflict into a meaningful activity, the ability to use the typology and to be an effective team member are developed.

Key words: *eco-humanistic technology of self-development, social metacompetence, senses, abilities and qualities.*

В социальном блоке ЭГТСР [1] формируются и развиваются социально значимые смыслы, компетентности, способности и качества. Рассмотрим вопросы, раскрывающие: а) основы развития коммуникативной способности к синергетическому взаимодействию, б) конкретные практические приложения обретенной компетентности, г) учебные материалы, стратегии и инструменты; д) конкретное описание хода занятий.

В рамках ЭГТСР развиваются основные группы коммуникативных умений, которые находят применения в большинстве ситуаций межличностного взаимодействия. А именно, развитие способности к синергетическому взаимодействию происходит на основе: 1) развития умения формировать и развивать свою сеть социальной поддержки; 2) развития умения быть полезным, т.е. знать, как можно ненавязчиво, но эффективно помочь партнеру в поиске путей разрешения его проблем; 3) развития умения адекватно выражать себя и получать обратную связь; 4) развития умения направлять коммуникацию в нужное русло; 5) развития умения быть убедительным; 6) развития умения не терять самообладание и владеть собой; 7) развития умения трансформировать конфликт в сотрудничество, направленное на совместное разрешение возникших проблем; 8) развития умения пользоваться типологией для обеспечения эффективной коммуникации; 9) развития умения взаимодействовать с людьми в рамках команды, ценя различия и даже используя их для достижения общих целей.

Когнитивной основой формирования способности к синергетическому взаимодействию служит осознание психологических закономерностей эко-антропного взаимодействия, типов взаимодействия и ключевой роли различий в обеспечении синергетического эффекта.

Формирование личностного смысла синергетического взаимодействия происходит в результате осознания разрыва между текущим и требуемым состоянием развития коммуникативных личностных ресурсов. Разрыв указывает на зону индивидуального развития. Идентификация ресурсов осуществляется в профессиональном, социальном и экзистенциальном контекстах. Идентифицируются такие личностные ресурсы, как сеть социальной поддержки; коммуникативное умение быть полезным в поиске путей разрешения проблем; умение раскрыться и получить обратную связь; умение направлять коммуникацию в нужное русло; умение быть

убедительным; умение не терять самообладание и владеть собой; умение трансформировать конфликт в сотрудничество; умение, направленное на совместное разрешение возникших проблем; умение использовать типологию для эффективной коммуникации; умение взаимодействовать с людьми в команде.

Для развития индивидуальных ресурсов используется общественно выработанный опыт. Обучаемые имеют право свободного выбора тех методик и инструментов, которые подходят им лично. В рамках блока они имеют возможность освоить методики развития социальной сети, формирования визуально и физически отзывчивого поведения, восприимчивости слушающего к сообщениям собеседника и конгруэнтности выражения; побуждения другого к сообщению информации; передачи информации через самораскрытие и получение обратной связи; анализа паттернов поведения в контексте транзактного анализа; развития ассертивности; формирования умения использовать коммуникации для изменения поведения других лиц (оценка, требование и совет); развития умений, связанных с решением общих проблем (приемы коммуникации и решения проблем, используемые для нахождения взаимно удовлетворяющих решений), умения управлять конфликтом, стрессом и использовать типологию в ситуациях межличностного взаимодействия; умения формировать идеальную команду, ориентированную на синергетическое взаимодействие.

Для самостоятельного управления процессом саморазвития студенты получают конкретные инструменты. К ним относятся: карта рассуждений «Сеть социальной поддержки»; матрица категорий людей, входящих в социальную сеть; график «Фазы консультирования»; матрица навыков консультирования; матрица установок консультирования; техника «Окна Джохари»; опросник «Познай себя»; матрица основных эго-состояний; таблица «Преимущества и недостатки эго-состояний»; гистограмма эго-состояний; модель «Комплиментарные транзакции»; модель «Пересекаемые транзакции»; матрица паттернов поведения: пассивное поведение, агрессивное поведение, ассертивное поведение; модель «Философская, социальная и психологическая традиции изучения конфликта»; модель «Генезис конфликта»; матрица факторов, влияющих на конфликтные ситуации, в которые мы попадаем; модель «Типы конфликта»; модель «Самооценка и процесс коммуникации»; модель «Жизненная позиция и конфликтный стиль»; опросник «Откуда я черпаю энергию?»; опросник «Как я получаю информацию о мире?»; опросник «Как я принимаю решения?»; опросник «Каково мое отношение к жизни?»; опросник «К какому типу я отношусь?»; модель «Мой профиль»; матрица физических, эмоциональных, поведенческих и когнитивных проявлений стресса; определение стресса; карта «Стрессом не является...»; кривая стрессовой реакции; список «Последствия стресса»; модель разрешения проблем; мнемоника PROMPT; загадка восприятия; модель «Характерное восприятие стресса»; матрица «Распространенные драйвы»; табли-

ца «Сущность объединения в команды»; таблица «Преимущества команды»; опросник самовосприятия; матрица командных ролей. Все материалы представлены, как в компьютерном, так и в печатном варианте. Они также могут быть презентованы в формате «Power Point».

На основе обретенного опыта и с помощью имеющихся инструментов студенты осуществляют разнообразные практики и выполняют упражнения. К таким практикам относятся следующие: ролевая игра «Помощь в действии»; практика «Познай себя»; ролевая игра: «Что делать с критическим боссом?»; ролевая игра, направленная на развитие навыков поведения в проблемных коммуникативных ситуациях на основе концепций комплементарной транзакции и пересекаемой транзакции; ролевая игра «Ассертивное поведение в действии»; практика, позволяющая измерить эффективность каждого стиля поведения в реальной ситуации общения; практика обучения вербальным и невербальным умениям «умение говорить «нет», «умение обращаться с просьбами»; «умение выдвигать требования», «умение выражать положительные и отрицательные чувства», «умение начинать, поддерживать и заканчивать разговор»; 3 сценария ролевой игры «Управление конфронтацией»; симуляции «Перевозки» и «Поток»; практики, позволяющие апробировать принципы типологии: практика «Определение типа по поведению в конфликте»; практика «Z-модель принятия решений»; практика «Тип рабочего дня»; тренировка контроля уровня стресса в разных ситуациях, которые были или являются причиной стресса: практика «Насколько я себя контролирую?»; практика «Меняем «не могу» на «не буду»; практика «Что самое плохое может произойти?»; сценарий релаксации; практика «Преобразование идей в рабочие решения: создание плана действий»; выполнение творческого задания для команды в формате деловой игры, где обеспечивается синергия, за счет которой общие усилия команды больше, чем сумма индивидуальных вкладов отдельных его членов: практика «К какой команде я принадлежу?»; симуляция «Радио ТЕТ», практика «Извлекая максимум из своей команды». При определении зоны индивидуального развития также используются практики в технике наложения когнитивных схем [2, С. 288-299].

В результате студенты способны:

а) использовать карты рассуждений для анализа проблем; строить сеть социальной поддержки; вырабатывать возможные пути развития сети с целью оптимизации ее размера; улучшать качество и тип поддержки (баланс между работой и личной жизнью); устранять обнаруженные пробелы;

б) использовать навыки консультирования для оказания помощи людям в разрешении проблем;

в) повышать самосознание посредством поощрения самораскрытия; развивать умение получать обратную связь и раскрывать свои положительные качества другим; развивать навыки собеседования;

г) определять тип руководителя; совершенствовать коммуникативные навыки,

направленные на улучшение межличностных отношений; обеспечивать эффективное межличностное взаимодействие в профессиональной сфере; взаимодействовать с коллегами, клиентами и подчиненными;

д) развивать навыки управления; общаться с людьми в ассертивной манере, не манипулируя ими и не вызывая враждебности и антагонизма; осознавать личные права; различать ассертивность и агрессивность;

е) ориентироваться в ситуациях конфликтного взаимодействия; выбирать адекватные способы взаимодействия в ситуации конфликта и реализовывать их при взаимодействии с близкими, партнерами по деятельности, клиентами; разрабатывать программы конкретных практических действий для развития конструктивных стратегий конфликтного взаимодействия с целью получения положительного результата;

ж) развивать навыки межличностного общения на основе принципов типологии; использовать типологию для определения личностных особенностей и эмоциональных состояний участников конфликта; вырабатывать конструктивный подход в использовании принципов типологии с целью оптимизации межличностного взаимодействия; разрабатывать программы практических действий для развития конструктивных стратегий использования типологии в условиях жизнедеятельности;

з) развивать навыки межличностного общения на основе управления стрессом; изменять восприятие и контролировать уровень стресса;

и) развивать способность к синергетическому взаимодействию внутри команды; определять тип команды; формировать эффективную команду; организовывать команду, ориентированную на синергетический эффект; определять состав идеально сбалансированной команды; определять 2 типа ролей в команде: функциональные и психологические на основе персональных диспозиций.

Тематика занятий в рамках социального блока ЭГТСР подчинена логике последовательного развития коммуникативных ресурсов, каждый из которых формируется на основе общественно выработанного опыта, представленного в рамках существующих научных подходов.

Само представление материала осуществляется в формате обучающей модели, которая построена на основе экзистенциальной модели саморазвития [2, С. 185-188], включающей принципы экзистенциальности [2, С. 245-254], оптимальности [2, С. 254-270] и субъектности [2, С. 270-279].

Реализация принципа экзистенциальности предполагает:

1. Развитие коммуникативных способностей на основе экзистенциальной модели саморазвития: организация такого взаимодействия, в ходе которого оценивается важность происходящих событий в контексте личностного смысла; анализ возможности реализации обнаруженного смысла на основе наличных

ресурсов; выбор способов реализации смысла из предложенного набора стратегий; апробация выбранных стратегий в практических ситуациях; перенос успешных стратегий в реальные условия жизнедеятельности;

2. Введение учебного материала в контексте реальных ситуаций общения; моделирование реальных ситуаций общения в формате совместное решения задач, ролевой игры, симуляций, парного и группового обсуждения, и. т. п.;

3. Обучение коммуникации через коммуникацию, для чего используется работа в парах, в тройках (с наблюдателем), в малой группе, в большой группе.

Реализация принципа оптимальности предполагает организацию условий оптимальной работы психологических механизмов на основе системного подхода, включающего:

1. Создание стратегической метакогнитивной ориентировки, как в масштабе всего курса саморазвития, так и социального блока, включая изначальную ориентировку на каждом занятии;

2. Развитие базовой психологической метакомпетентности (понимание психологического механизма межличностного взаимодействия в контексте саморазвития; осознание роли среды и собственной субъектности в этом процессе) и социальной компетентности в рамках каждого занятия (понимание принципов и закономерностей организации конкретных способов взаимодействия в конкретных ситуациях на основе общественно выработанного опыта);

3. Моделирование оптимальных условий для развития коммуникативных способностей посредством введения общественно выработанного опыта в формате общественно выработанной когнитивно-смысловой структуры (ОКСС) в контексте разрешения реальных проблем, определения зоны индивидуального развития посредством наложения индивидуальной когнитивно-смысловой структуры (ИКСС) на ОКСС; обеспечения взаимодействия через организацию совместной работы с последующим обсуждением в форме диалога, консультаций, групповых дискуссий, ролевых игр, симуляций и т. п.

Реализация принципа субъектности (самоуправления) предполагает организацию системы практик, обеспечивающих перенос обретенных в рамках обучения ресурсов в реальные условия жизнедеятельности. При работе используется синергия индивидуального, группового и общественно выработанного опыта. Система включает:

1. Обобщающий анализ полученного в рамках занятия нового опыта посредством помещения осуществленной практической деятельности в контекст изначальной стратегической ориентировки (в форме парного и группового обсуждения);

2. Выработку конкретных выводов относительно целесообразности и возможности переноса обретенных коммуникативных ресурсов в реальные условия жизнедеятельности (в форме сначала парной, а затем групповой работы);

3. Разработку конкретной программы использования обретенных коммуникативных ресурсов в условиях повседневности (в форме парной, а затем групповой работы);

4. Заполнение собственного дневника обучения с отбором средств переноса освоенных ресурсов в конкретные условия жизнедеятельности в контексте индивидуальных потребностей и возможностей (в форме индивидуальной работы).

В блоке изначально формируется стратегическая когнитивно-смысловая ориентировка:

а) Смысловая ориентировка на синергетическое взаимодействие формируется в процессе анализа работы механизма эко-антропного взаимодействия, где раскрывается личностный смысл эффективного взаимодействия со средой (в данном контексте – социальной);

б) Когнитивная ориентировка формируется на основе «психологической метакомпетентности», раскрывающей роль средового компонента в экзистенциальной эффективности. Основным инструментом здесь выступает техника наложения индивидуальных когнитивных схем на общественно выработанные. Она позволяет экстернизировать и, в случае необходимости, скорректировать или расширить индивидуальную схему. Перед обучаемыми ставится задача выделить на общественно выработанных моделях, отражающих психологические механизмы взаимодействия с окружающим миром, те объекты и связи между ними, которые учитываются в реальных жизненных ситуациях. Это разрешает определить и измерить сложность индивидуальной когнитивной схемы, а затем восполнить индивидуальные когнитивные «провалы», которые могут стать препятствием на пути эффективного развития способности к синергетическому взаимодействию.

Для развития метаспособности к синергетическому взаимодействию и обслуживающих ее метакачеств в рамках ЭГТСР используется модель, включающая этапы введения, тренировки и практики, которые реализуются, как в условиях естественного вузовского обучения, так и за пределами аудитории в условиях повседневности. В контролируемых условиях обучения проходят 5 этапов, последний из которых начинается, а затем выносится за пределы аудитории в реальные условия. Реализация принципов экзистенциальности, оптимальности и субъектности происходит в рамках структуры занятия, повторяющей логику экзистенциального круга событий:

1. Введение в ситуацию: этап «селекции важного», т. е. определения личностного смысла события. Здесь создается ситуация, в рамках которой происходит анализ экзистенциальных условий, раскрывающих общественную значимость и личностный смысл конкретного коммуникативного умения, обслуживающего способность к синергетическому взаимодействию в реальных условиях жизнедеятельности. В традиционных методиках этот этап присутству-

ет в форме теоретического обоснования, где происходит обзор навыков, которым будут обучать, разъяснение терминологии и важности навыков для жизни.

2. Определение зоны индивидуального развития: этап «оценки возможного», т. е. определения возможности реализации личностного смысла. На этом этапе в контексте осознанной потребности анализируется уровень развития наличных у индивида коммуникативных ресурсов и их соответствие требованиям ситуации. Вначале анализируется индивидуальный и групповой опыт, а потом, в случае необходимости, он дополняется общественно выработанным опытом. Причем индивидуальный опыт (ИКСС) в рассматриваемой сфере «вписывается» в формат общественно выработанного опыта (ОКСС) посредством техники наложения конгитивно-смысловых структур. Если обнаруживаются пробелы и требуется их восполнение в контексте имеющихся личностных смыслов, они идентифицируются, как зона индивидуального развития. Представление опыта происходит не в готовом виде, а в формате исследования. В заключении делается обобщение и формулируются выводы в режиме группового обсуждения. В традиционных методиках этот этап отсутствует.

3. Выбор стратегии развития: этап «выбора» стратегий или способов деятельности по реализации личностного смысла. На этом этапе в контексте потребностей развития коммуникативных ресурсов рассматриваются те подходы, на основе которых можно восстановить обнаруженный дисбаланс между уровнем развития внешних ресурсов и требованиями наличной ситуации и выбирается или разрабатывается оптимальная для индивида стратегия действий. Т. е. из предложенных общественно выработанных ресурсов отбираются только те, которые необходимы для индивидуального пользования. В ЭГТСР, как и в традиционных методиках, используется моделирование, дающее представление образцов поведения, которые предстоит освоить. Наряду с внешним наблюдаемым поведением включается когнитивное поведение (самовербализации). В фокусе оказывается как вербальные, так и невербальным компоненты осваиваемого поведения.

4. Практика: этап «деятельности». На этом этапе создаются ситуации, обеспечивающие проверку эффективности выбранных способов деятельности на практике. Происходит моделирование реальных условий коммуникации. Причем представление ситуаций осуществляется с различных точек входа (собственной, партнера, стороннего наблюдателя, своей группы, большой группы). Такой подход способствует развитию опыта рефлексии, способности стать на место другого человека и автоматизации используемых способов деятельности в процессе исполнения различных ролей в одной и той же ситуации. Обеспечение возможности повторного выполнения успешного поведения в разных физических и межличностных обстоятельствах способствует стимульному разнообразию практики приобретенных навыков. Воспроизведение реакций состоит в

отработке новых реакций в игровой деятельности, репетиции поведения, специальных упражнениях. Здесь используются целый арсенал дидактических средств: парная работа; работа в тройках, где студенты последовательно меняют ролями участников коммуникации и наблюдателя; групповая работа в разнообразных формах практик, включая ролевую игру, симуляции, деловую игру и т. п. В традиционных методиках этот этап присутствует в форме разыгрывания ролей, когда представляется возможность практиковаться в воспроизведении предлагаемых образцов. Здесь отрабатываются как открытые, так и скрытые поведенческие реакции, в надежде, что индивидуализированная тренировка улучшит навыки в ситуациях реальной жизни.

5. Генерализация: этап «автоматизации», на котором осуществляется перенос выбранных способов деятельности в условия повседневности с целью их автоматизации и интеграции во внутренние ресурсы индивида в формате коммуникативных способностей и качеств. Этому способствует предварительная генерализация полученного опыта, опробование поведения *in vivo* и распространение его на новые ситуации. Вероятность переноса полученных навыков повышается за счет изначальной метакогнитивной ориентировки и экзистенциального подхода. Первая обеспечивает понимание общих принципов, правил и стратегий для правильного использования навыка, а второй – тождественность элементов и максимально возможную подгонку ситуации обучения к обстоятельствам реальной жизни. Принцип экзистенциальности также предполагает максимизацию вероятности получения подкрепления в реальной жизни, как адекватного внешнего социального подкрепления, так и внутреннего самоподкрепления по мере успешного использования обретенных коммуникативных навыков в условиях повседневности. В качестве конкретных методических приемов для облегчения переноса используется групповое обсуждение самого процесса коммуникации, совместная выработка выводов и в конце каждой интерактивной лекции разработка программы конкретных действий. В индивидуальном плане эта работа выполняется в формате «Дневника обучения», где отражается конкретная программа действий по практической реализации обретенной компетенции в реальных условиях жизнедеятельности. Здесь используется синергия индивидуально-группового и общественно выработанного опыта, поскольку работа последовательно осуществляется сначала в форме обсуждения в парах, затем в малой группе, в большой группе, и, наконец, в индивидуальном плане. В традиционных методиках этот этап присутствует в форме домашней работы, которая выступает наиболее часто используемой техникой для переноса навыков в естественную среду. Следует отметить, что в рамках традиционных методик перенос навыка является наиболее пренебрегаемой областью.

Здесь необходимо отдельно остановиться на проблеме обратной связи. Социальное подкрепление и обратная связь являются неотъемлемыми компо-

нентами практически всех методик развития навыков межличностного взаимодействия. Обратная связь может происходить в традиционной форме одобрения, похвалы. Одновременно обратная связь может быть коррективной и включать конкретные предложения по улучшения качества выполнения. Совершенствование реакций – заключается в придании новому поведению непринужденности и устойчивости с помощью обратной связи в форме критических комментариев и указаний. Используется когнитивное реструктурирование, включающее критический анализ иррациональных представлений, препятствующих развитию и приобретение знаний, усиливающих коммуникативные метасвойства индивида. В рамках ЭГТСР обратная связь такого рода осуществляется в формате специальных парных и групповых упражнений с обязательным последующим обсуждением, как в парах, так и в группах.

Обратная связь широко используется для самоуправления процессом саморазвития. ЭГТСР включает разнообразные техники самоподкрепления. Для сдвига локуса оценки снаружи внутрь предпринята попытка обучения самонаблюдению, самооцениванию и самоподкреплению как важному аспекту приобретения и генерализации коммуникативных навыков. Для этих целей разработан целый арсенал инструментов многофункциональной направленности [2, С. 288-387]. Они служат одновременно как модели, отражающие экзистенциальный процесс саморазвития и как средства его оптимизации. Они могут быть использованы, как для научного исследования экспертами, так и для «квазиисследования» процесса собственного развития обучаемыми. К таким инструментам относятся: Карта Индивидуального Развития; Методика Наложения Когнитивных Схем; Методика наложения профилей; «Дневник обучения»; инструментарий метакогнитивных лекций (квадранты: «окно Джохари», «Конфликтный стиль и отношение к миру», «Определение приоритетов в координатах срочности и важности», «SWAT»; Мнемоники: «SMARTER», «PROMPT»; «Карта рассуждений»; «Сеть социальной поддержки»; «Портфолио индивидуальных ресурсов»; разнообразные опросники; игры; симуляции и др.). В качестве способов оценки эффективности развития коммуникативных ресурсов используется комбинация показателей опросников, самооценочных шкал поведения, когний и аффективных реакций, данных естественнонаучного наблюдения и оценок исполнения ролей в играх.

Список використаних джерел:

1. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития : Монография. – Х. : АП «Блок», 2010. – 215 с.
2. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическое саморазвитие : Монография. – Х. : АП «Блок», 2009. – 547 с.

СМОЛІКЕВИЧ Н.Р.,

викладач, Львівський державний
університет внутрішніх справ,
м. Львів

АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ МІЖНАРОДНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стаття аналізує концептуальні підходи до навчання іноземних студентів та роль і значення їх у процесі забезпечення креативного та продуктивного освітнього середовища.

Ключові слова: підготовка іноземних студентів, міжнародна комунікація, міжнародне співробітництво, креативний потенціал студентів, освітня міграція, позитивна спрямованість освітнього середовища, мотивація навчання.

Статья анализирует концептуальные подходы к обучению иностранных студентов, роль и значение их в процессе обеспечения креативной и продуктивной образовательной среды.

Ключевые слова: подготовка иностранных студентов, международная коммуникация, международное сотрудничество, креативный потенциал студентов, образовательная миграция, положительная направленность образовательной среды, мотивация обучения.

The article analyses conceptual approaches to teaching foreign students, role and significance of the concepts in the process of providing the creative and effective learning environment.

Key words: foreign students' training, international communication, international collaboration, students' creativeness, educational migration, positive direction of educational environment, motivation training.

Як світова практика стверджує, важливою складовою діяльності провідних навчальних закладів є саме підготовка іноземних студентів, що є показником його успішності та привабливості, а також високого рейтингу серед

інших і хорошою інвестицією як для закладу, так і для самої системи освіти країни. Виконуються і стратегічні завдання: підвищення міжнародного впливу через поширення своєї культури та підготовка інтелектуальної еліти для зарубіжних країн, які будуть відігравати важливу роль у житті країни на міжнародній арені. В результаті підтримується і економіка країни, оскільки вона отримує значний прибуток від проживання на її території іноземних студентів.

Проблемам навчання іноземних студентів у ВНЗ України присвячували свої наукові праці В.В. Абрамов, О. В. Адаменко, М.А. Андрейчин, О.В. Білозьоров, В.С. Бітенський, Н.А.Богачик, С.А. Бондар, В.А. Бочаров, І.Я. Господарський, П.І. Горячев, О. П. Гульчій, О.М. Демченко, Л.А. Дзяк, М.О. Зорін, О.Л. Івахів, М.В. Йолтухівський, В.А. Кириленко, Л.Я. Ковальчук, В.Г. Личко, І.Н.Ляшенко, С.Г. Мазорчук, Є.А. Макий, В.М. Мороз, П.О. Неруш, Т. В. Равчина, П.Г. Рибак, О.Г. Родинський, М.М. Савула, Н.В. Токуєва, Ю.І. Фисун, П.П. Шапаренко та багато інших, які зосередили свою увагу на оцінці компетентності випускників-іноземців та складових успіху навчального процесу.

Середикладачів України, які досліджували питання особливостей викладання і вдосконалення навчання іноземних студентів, є: О. Є. Абатуров, О. Ю. Андріянова, А. В. Ваценко, Г. Г. Верник, А. Ф. Гуменюк, К. І. Гусинська, О. В. Гуржій, С. І. Дубінін, В. М. Жебель, Л. Ф. Каськова, П. М. Ковтуновський, Т. Куприна, С. Ч. Новікова, В. О. Пілюгін, Ф. Ф. Пшелуцький, Л. В. Стороженко, П. І. Ткаченко, Л. Р. Шостакович-Корецька, Н. В. Шумейко, Н. А. Улановська, В. Ф. Ушаков, Л. Ф. Чуприна та багато інших. Серед іноземців-дослідників даного питання слід назвати Дж.Е. Міллер, І. Р. Харт, І. В Чопей, М. Х. Шварц, А. І Сутнік, Р. Л. Стілман, Дж. П. Коллінс, Р. М. Харден.

Метою дослідження є аналіз концептуальних підходів до навчання іноземних студентів та соціально-педагогічних аспектів цього питання.

З метою розвитку нових форм навчання і підвищення якості підготовки іноземних студентів, враховуючи міжнародні вимоги до підготовки спеціалістів, поряд з основними напрямками науково-методичної та науково-дослідної роботи з'явилися такі спрямування, як психолого-педагогічне забезпечення становлення і розвитку спеціалістів у сучасних умовах та реалізація принципів саморозвитку в навчанні.

П. І. Ткаченко, Л. Ф. Каськова, О. Ю. Андріянова, О. В. Гуржій, Л. Ф. Чуприна та С. Ч. Новікова виокремлюють один із головних принципів саморозвитку в навчанні студентів-іноземців – самостійну роботу, яка належить до сучасних активних методів навчання, розвиває індивідуальні здібності і можливість у засвоєнні необхідних знань, що впливає на стимуляцію пізнавальної діяльності студентів. Ми погоджуємося з думкою цих викладачів, що самостійна робота з сучасною науково-медичною літературою є важливим етапом в оволодінні професійними знаннями.

Дослідження соціально-педагогічних аспектів навчання студентів є одним із важливих завдань у контексті виконання положень Європейського Союзу. Згідно із Шумейко Н., активність Євросоюзу у цій галузі пояснюється кардинальними змінами соціокультурної реальності, необхідністю розбудови толерантного полікультурного суспільства. Інтенсивно почала розвиватись інтеркультурна педагогіка як теоретична підтримка освіти у полікультурному суспільстві, основною метою якої був пошук шляхів реалізації взаєморозуміння та співпраці між диверситивними учасниками навчального процесу. Увага до цього питання з боку Європейського Союзу спричинена тим, що інтеграційні процеси в економічній, культурній, соціальній сферах вимагають більшої уваги до проблеми підготовки іноземних студентів у полікультурному середовищі [7, с. 81-82].

Слід зазначити, що відповідальними за реалізацію мовної політики в Раді Європи є дві структури - Секція сучасних мов у Раді Культурного Співробітництва і Європейський центр Сучасних Мов. Коло діяльності секції сучасних мов обмежується стратегічною розробкою європейської мовної політики, основними завданнями якої є: реалізація політики міжнародної координації та діалогу; визначення стандартів; сприяння різноманітному та якісному навчанню іноземних мов у Європі; розробка способів і методів вивчення і викладання іноземних мов; розробка рекомендацій, загальних напрямів, міжнародних стандартів мовної політики. Діяльність Європейського Центру Сучасних Мов (ECML) має на меті: сприяння розвитку лінгвістичного розмаїття в Європі; заохочення вивчення іноземних мов у галузі освіти; підтримку країн в організації ефективного процесу навчання іноземних мов. Центр відзначається практичним спрямуванням, що виявляється у розробці програм, проведенні тренінгів для викладачів іноземних мов, розробці стандартів для працівників вищої школи, укладанні спеціальних посібників з міжкультурного діалогу, інноваційних підходів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 82-83].

У зв'язку із розширенням спектру впливу рішень Європейського Союзу на освітні процеси та збільшенням обсягів міграції одним із важливих аспектів полікультурного підходу до підготовки студентів стала тема міжкультурної комунікації. В останні роки в Словацькій Республіці відбуваються складні трансформаційні процеси. Життя в країні змінюється [7, с.82-83].

Педагогічна наука покликана виховувати здібності до міжкультурної комунікації з акцентом на: 1) допомогу студентам усвідомити себе представниками певної культури; 2) ознайомлення студентів з іншими культурами і допомогу у розумінні цих культур; 3) розвиток толерантності та поваги до культур інших народів [4, с. 60].

Беручи до уваги індивідуальні характеристики особистості, необхідно

створити спеціальні педагогічні умови для розвитку креативного потенціалу студентів. Такий підхід допоможе реалізувати принцип індивідуалізації освітньої діяльності, що складається з визнання та реалізації набору індивідуальних характеристик учнів і можливостей викладача. Взаємодія двох суб'єктів, того, кого навчають, та того, хто навчає, визначає ефективність отримання та передачі знань. Найбільшою цінністю такої взаємодії є взаємоповага, взаємозбагачення, що має назву педагогіка співробітництва [4, с. 61].

Для викладачів, які створюють креативне та продуктивне освітнє середовище, що відповідає потребам тих, кого навчають, не існує універсального підходу. Адже студенти та студентські групи різні. Викладачам треба орієнтуватися саме на унікальність. Формування позитивного та продуктивного освітнього середовища відбувається завдяки усвідомленню того, чого прагнуть студенти від викладача та що привносить викладач у стосунки зі студентами [4].

Викладач Т. В. Равчина, досліджуючи організацію демократичного освітнього середовища описує головні його принципи, що є продуктивні для навчання і громадянського виховання студентів:

1. Активне залучення кожного – застосування різних стимулів, методів для залучення студентів до діяльності, міжособистісного спілкування; надання права вибору навчальних завдань, способів виконання; стимулювання активності підтримки ініціативи, визначення причетності кожного до спільноти, процесу.
2. Безперешкодність, комфортність середовища – відсутність примусу, натиску, упередження, позитивна установка на особистість, надання можливості самоствердження.
3. Відкритість середовища – прийняття кожної особистості, вияв уваги до неї незалежно від рівня успішності; щирість, відвертість у висловленні власних думок.
4. Повага до особистості, уникнення критики, засуджень, визнання цінності кожного, його поглядів, досягнень.
5. Позитивна спрямованість середовища – розвиток позитивних емоцій, самопочуття, мотивацій, діяльності, уникнення минулих негативних переживань, реалізація потреб особистості, забезпечення можливостей для досягнення успіхів кожним, налагодження зв'язку змісту, способів діяльності.
6. Опора на принципи, правила – колективне визначення студентами правил поведінки для встановлення дисципліни та відповідальності згідно з правилами.

Набуття власного досвіду – спонукання до критичного, творчого мислення, вироблення власних поглядів замість отримання готових знань [6, с. 131–132].

К. С. Волков, Л. В. Якубишина, Л. Я. Федонюк стверджують, що навчально-виховна робота з іноземними студентами потребує особливої уваги і праці від усього колективу вищого навчального закладу з метою створення оптимальних умов для успішного навчального процесу та забезпечення їх навчальними методичними посібниками, технічними засобами навчання, які дають можливість вносити елементи управління в самостійну пізнавальну діяльність студентів і тим самим здобуття ними глибших знань [1, с. 123].

На думку українських викладачів П. О. Неруш, Є. А. Макий, О. Г. Родинський, О. М. Демченко, для іноземного студента отримання знань можливе лише шляхом стимуляції зацікавленості студента в цьому. Однак, засвоєння теоретичних предметів ускладнюється низкою специфічних обставин: це мовний бар'єр, велика імовірність виникнення стресу в результаті різкої зміни етносу (культурного та соціального середовища проживання), відмінності принципів рис навчання в їх країні та в нашій державі, особливості національного темпераменту, світосприйняття, релігійні обставини (більшість іноземних студентів, що навчаються в Україні – мусульмани [5, с. 166].

О. П. Гульчій у статті «Роль міжнародного співробітництва у підготовці іноземних студентів» зазначає, що у процесі навчання іноземних студентів виникають труднощі, пов'язані з розкриттям предмета та формуванням логічних суджень у зв'язку з їхнім недостатнім знанням мови. Складнощі мовного спілкування потребують значної затрати часу на виявлення поточного рівня знань. Для того, щоб деякою мірою уникнути цієї проблеми, автор пропонує викладачам інтенсивно використовувати різні засоби зовнішньої наочності: таблиці, відеофільми, Power Point презентації, оскільки технічні засоби навчання вирішують такі завдання:

1. Інтенсифікація навчального процесу (використання таких засобів, які підвищували б якість і скорочували час навчання).
2. Підвищення інтересу і мотивації навчання.
3. Впровадження в навчальний процес таких засобів, які переводили б знання студентів на більш високий рівень засвоєння.
4. Забезпечення раціональної системи контролю пізнавальної і творчої діяльності студента [2, с. 32– 33].

Ковальчук Л. Я. у статті «Використання мультимедійних лазерних компакт-дисків для оптимізації навчального процесу» висловлює свою думку про те, що науково-технічний прогрес вимагає суттєвого вдосконалення форм викладання іноземним студентам, розробки нових ефективних навчальних програм, подачі для засвоєння великого об'єму інформації на більш високому та якісно новому рівнях. Одним із факторів поглибленого вивчення дисциплін є подальша оптимізація навчального процесу, зокрема поліпшення викладання предмета [3, с. 12–15].

Автор Чопей І. В. виражає подібні погляди з Гульчій О. П. та Л. Я. Ковальчук. У статті «Післядипломна освіта: проблеми та перспективи» стверджує, що широке застосування технічних засобів навчання (слайди, прозорки, відеофільми) – одна з найважливіших особливостей сучасного навчального процесу, яка є носієм навчальної інформації, що забезпечують цілеспрямованість педагогічного впливу і є необхідною умовою досягнення педагогічної мети: стимулювати пізнавальну діяльність у слухачів, формувати у них високу емоційну зацікавленість, створювати проблемні ситуації для розвитку творчої діяльності та навичок орієнтування в суцільному потоці інформації [8, с. 3–6].

Організація навчання неможлива без контролю знань студентів. Викладачами необхідно проводити постійний контроль знань студентів під час практичних занять, лекцій, самостійної роботи студентів як на практичних заняттях, так і позааудиторно. Велика увага також повинна приділятися забезпеченню студентів навчально-методичними матеріалами для складання іспитів.

Одним із шляхів вирішення активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості може бути алгоритмізація навчання іноземних студентів, яка повинна реалізуватися під ретельним контролем та керівництвом з боку викладача. Викладач повинен розділити роботу студента на певні логічні етапи, зрозумілі для даного студента. Така алгоритмізована робота складається з наступних етапів: постановка завдання та цілей навчальної роботи, вибір методів розв'язання поставленого завдання, безпосередньо сам процес навчальної діяльності студента, практична робота, відтворення отриманих знань та вмінь. Дуже важливо зазначити, що одним із головних етапів в цьому процесі є самостійна робота іноземного студента: він повинен усвідомлювати для чого необхідна така робота, які є шляхи її реалізації.

На всіх зазначених етапах викладач повинен виступати в якості консультанта і координатора, підтримувати зворотній зв'язок з кожним окремим студентом, контролювати його роботу. Важливо щоб всі етапи такої роботи супроводжувались відповідним комплектом методичних матеріалів, які повинні бути у кожного окремого студента в особистому користуванні. [5, с. 166–167).

Спитаючись на наукові дослідження авторів та проаналізувавши їхні концептуальні підходи до навчання іноземних студентів, робимо висновки:

1. Активізація пізнавальної діяльності іноземних студентів повинна реалізуватися шляхом застосування комплексу педагогічних заходів: алгоритмізації навчання, оптимальної організації самостійної роботи таких студентів, використання конструктивних методів контролю знань, більш широке застосування наочних методів навчання, формування відповідних практичних навичок.

2. Важливе місце в активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів займає формування відповідних мотивацій.
3. Найбільш перспективним методом активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів є ширше застосування нових інформаційних технологій.

Викладачі повинні вести активну навчально-методичну роботу, радники – консультації. Керівництву закладу слід більше уваги приділяти забезпеченню якісного навчального процесу досвідченими викладачами з мовної та професійної підготовки, зменшуючи кількість студентів в групах, посилюючи навчально-методичну, організаційну та виховну роботу кафедр, збільшуючи контроль за якістю викладання дисциплін. При цьому необхідно сприяти покращанню індивідуальної роботи зі студентами та кураторської роботи на факультетах.

Для інтенсифікації навчального процесу необхідно перейти від традиційних методів до інтерактивних, перенести акцент у навчанні з інформативного на проблемний метод, щоб іноземні студенти не тільки отримували глибокі теоретичні знання, але й істотно удосконалювали практичні навички, що буде активізувати пізнавальну діяльність іноземного студента в курсі предмета. В такому випадку студент отримує знання та відпрацьовує вміння шляхом виконання відповідних лабораторних чи інших практичних робіт. І тоді мова експерименту стає зрозумілішою, ніж будь-яка інша мова, а мовний бар'єр таким чином практично відкидається.

Як зазначає О. П. Гульчій співпраця у міжнародному освітянському та науковому просторі вимагає модернізації інформаційного забезпечення. Якщо раніше інформацію про можливість навчання в тому чи іншому ВНЗ студенти отримували переважно від випускників попередніх років, то на сучасному етапі важливе значення надається створенню належної бази різнобічних даних та їх адекватному поширенню. До цих даних належать буклети, довідники про університети чи академії найбільш поширеними іноземними мовами. Актуальним є також систематичне поновлення інформації на Web-сторінках, видавництво довідників, буклетів тощо. На його думку досить суттєвим є також те, що навчання за спільними програмами може у подальшому полегшити легалізацію дипломів, одержаних випускниками вітчизняних ВНЗ [5. с. 32– 33].

Список використаних джерел:

1. К. С. Волков, Л. В. Якубишина, Л. Я. Федонюк, О. І. Грималюк, О. П. Андріішин, А. В. Довбуш. Особливості викладання гістології, цитології та ембріології іноземним студентам // Актуальні проблеми організації та підготовки

- іноземних студентів: матеріали всеукраїнської конференції 19–20 квітня 2002 року, м. Тернопіль. – Медична освіта, № 3. – 2002. – с. 352. – С. 123
2. О. П. Гульчій Роль міжнародного співробітництва у підготовці іноземних студентів//Актуальні проблеми організації та підготовки іноземних студентів: матеріали всеукраїнської конференції 19-20 квітня 2002 року, м. Тернопіль. – Медична освіта, № 3. – 2002. – с. 352 С. 32– 33)
3. Ковальчук Л.Я. Використання мультимедійних лазерних компакт-дисків для оптимізації навчального процесу // Медична освіта. – 1999. – № 1. – С. 12–15.
4. Куприна Т. Современные направления обучения иностранным языкам в условиях поликультурной окружающей среды / Т. Куприна // Сборник докладов, прозвучавших на on-line международном семинаре русистов, состоявшемся 7 апреля 2009 года в Прешове под ред. А. Петриковой. – Прешов: Presovska univerzita v Presove, Filozoficka fakulta, 2010. – С. 57– 62.
5. П. О. Неруш, Є. А. Макій, О. Г. Родинський, О. М. Демченко. Шляхи стимуляції пізнавальної діяльності іноземних студентів в практиці викладання нормальної фізіології // Актуальні проблеми організації та підготовки іноземних студентів: матеріали всеукраїнської конференції 19–20 квітня 2002 року, м. Тернопіль. – Медична освіта, № 3. – 2002. – с. 352. – С. 166.
6. Т. В. Равчина. Організація демократичного освітнього середовища // Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / За ред. д-ра пед. наук Т. С. Кошманової. – Львів, 2005. – 352 с. – С.131–132.
7. Шумейко Н. В. Соціально-педагогічні аспекти навчання студентів іноземним мовам в умовах полікультурного освітнього середовища (на матеріалі публікацій Прешовського університету в Першові, Словаччина). Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Збірник праць. Вип. 47 – Вид. центр КНЛУ, 2013. – 175 с. – С. 81 – 86.
8. Чопей І. В. Післядипломна освіта: проблеми та перспективи // Науковий вісник Ужгородського університету, серія «Медицина». – 2001. – вип.16. – с. 3–6.

СУЛЯТИЦЬКА Т.В.,

старший викладач,

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

Людська цивілізація ХХІ ст., за загальним визначенням - "століття освіти", вперше в своїй багатотисячолітній історії виходить на практичну реалізацію завдання, яке до цього часу мислителі-гуманісти ставили лише в теоретичних роздумах та утопічних мріях – завдання використання суспільних ресурсів на потреби розвитку та життя людини. Людина з об'єкту гри сліпих сил суспільства перетворюється на його повноправного господаря, основну мету і зміст соціального розвитку. Чи не наймогутніше знаряддя такого перетворення – освіта. Освіта, орієнтована на розвиток особистості, максимально адаптована до її потреб та інтересів по суті моделює на рівні цінностей, особистісних рис та життєвих пріоритетів кожної людини гуманоцентричний соціальний устрій, який нашими спільними зусиллями має скластися вже в недалекому майбутньому. Відтак процес гуманізації освіти визначає основний напрям її розвитку у сучасному суспільстві.

Ключові слова: освіта, вчитель, учень, гуманізація, суспільство, знаряддя, знання, уміння, людина, держава, майбутнє, зміни.

Человеческая цивилизация ХХІ в., по общему определению - "столетие образования", впервые в своей многотысячелетней истории выходит на практическую реализацию задачи, которую до сих пор мыслители - гуманисты ставили только в теоретических размышлениях и утопических мечтах – задача использования общественных ресурсов на нужды развития и жизни человека. Человек с объекта игры слепых сил общества превращается в его полноправного хозяина, основную цель и содержание социального развития. Самым мощным орудием такого преобразования выступает образование. Образование, ориентировано на развитие личности, максимально адаптировано к ее потребностям и интересам по сути

моделирует на уровне ценностей, личностных черт и жизненных приоритетов каждого человека гуманоцентричный социальный строй, нашими общими усилиями должно сложиться уже в недалеком будущем. Поэтому процесс гуманизации образования определяет основное направление ее развития в современном обществе.

Ключевые слова: образование, учитель, ученик, гуманизация, общество, орудия, знания, умения, человек, государство, будущее, изменения.

Human civilization twenty-first century, as a general definition - "Century Education" for the first time in its millennia of history comes to the practical implementation of a task that so far humanitarian thinker asked only of theoretical reflections and utopian dreams - the problem is the use of public resources to the development and life. A person with the object of the game of blind forces of society turns to his rightful owner, the primary purpose and content of social development. Not the most powerful instrument of this transformation - education. Education for personal development, most adapted to their needs and interests are essentially models at the level of values, personality traits and priorities in life of every individual humanocentric social order that our joint efforts should emerge in the near future. Thus the process of humanization of education determines the main direction of development in modern society.

Key words: school, teacher, student, humanism, society, tools, knowledge, skills, people, government, future changes.

Сучасна освіта сьогодні перебуває у стані нестабільності. Причиною істотних перетворень в системі освіти є ті процеси державотворення, які відбуваються в Україні нині. На сучасні вищі навчальні заклади покладається завдання не просто дати знання, уміння, а сформуванати таку людину, яка б змогла творчо мислити, приймати раціональні рішення, обґрунтовувати власну думку, виробити свою позицію в житті, свій світогляд, ставлення до себе та інших і вміння адаптуватися до сучасних умов та потреб життя. Усе це, в свою чергу, вимагає зміни стратегії управління процесом навчання, за якою акценти переносяться на особистість як суб'єкт навчальної діяльності.

Постає проблема перебудови й підвищення ефективності педагогічного процесу, який залишається невід'ємною складовою усього розвитку особистості. У зв'язку з цим, освіта одержує нові філософські й методологічні передумови: демократизацію, індивідуалізацію, свободу творчості, що

включаються безпосередньо до поняття гуманізації як способу, засобу формування цінностей. За умови гуманізації освіти, іншими словами, при побудові освітніх систем, спрямованих на забезпечення прав особистості, на розвиток, самовизначення й визнання її самоцінності, змінюється ціннісна парадигма, у якій домінуючими стають морально-етичні цінності. Важливий внесок у розробку проблеми засобів гуманізації освітнього процесу, формування гуманістичних цінностей особистості студентської молоді зробили Ш. Амонашвілі, А.Бакалець, С.Бондаревська, С.Гончаренко, О.Гриньов, М.Добрускін, А.Донцов, І.Зязюн, Б.Кваша, Ю.Мальований, Є.Петров, І.Соколова, В.Сухіна, О.Сухомлинська, та ін.

Україна, як невід'ємна складова світової спільноти, зазнає змін і новацій під час переходу людства від індустріальної до інформаційної доби. Ми є свідками створення глобального світового порядку, в умовах якого інформація, наука, культура та освіта задають зростаючі темпи і ритм само розгортання нового типу соціальних відносин [1, с.117].

21 століття за загальним визначенням «століття освіти» виходить на практичну реалізацію завдання, яке до цього часу мислителі гуманісти в минулих епохах ставили лише в теоретичних роздумах та утопічних мріях – завдання використання суспільних ресурсів на потреби розвитку та життя людини. Освіта, орієнтована на розвиток особистості, максимально адаптована до її потреб та інтересів по суті моделює на рівні цінностей, особистісних рис та життєвих пріоритетів кожної людини гуманоцентричний соціальний устрій, який нашими спільними зусиллями має скластися вже в недалекому майбутньому.

Освіта в її гуманістичному розумінні це не просто знання. Освіта сьогодні – це не лише передавання молодій людині певної суми знань про суспільство, природу, людину та її погляди і мислення, а виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування в неї загальнолюдських, моральних цінностей і переконань, ідеалів, звичок, прагнення і почуттів. Загалом, вчені по-різному визначають поняття гуманізації. О.Барно зазначає, що гуманізація – це визначення людини, яка має право на розвиток своїх особистостей та їх реалізацію в суспільстві і утвердження свого місця в житті [2, с. 6]. На думку Є.Шиянова, гуманізація – це соціально-ціннісна й морально-психологічна основа громадського життя, відносин між людьми. Відповідно вона характеризує ідейні основи освіти як суспільного явища [3, с. 80]. М.Добрускін, визначає гуманізацію – як сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі й завдання вищих навчальних закладів у підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості [4, с. 6].

Загалом, гуманізація – це поняття, яке відображує складне і багатопла-

нове явище, пов'язане з розв'язанням проблем докорінного розв'язання освіти, і не передбачає механічного збільшення кількості дисциплін гуманітарного циклу, що включають до навчального процесу. Як зауважує М.Каган, вища школа вимагає «такого розвороту», при якому ми б дивились на студента не як на «майбутнього фахівця», а як на майбутню освічену людину, яка гарним фахівцем, звичайно, повинна бути, але це тільки грань її цілісного буття [5, с. 14].

В усі часи гуманізм пов'язувався насамперед з освітою, як головним засобом його укорінення і поглибленням.

З розвитком гуманізму, відповідно, змінювалось уявлення про гуманізацію освіти, як основний шлях реалізації ідей гуманізму.

Гуманізація освіти – і як процес, і як конкретика навчання та виховання існувала фактично завжди, з часів появи людського суспільства. На кожному етапі історії можна знайти ознаки даного процесу – позитивні зміни в суспільстві, що мали місце в різні періоди. Епохи Античності, Відродження, Просвітництва визначаються, в цілому, як періоди утвердження гуманістичних освітніх ідеалів. Зокрема епоха Відродження проголосила велич людської особистості, обґрунтувала ставлення до людини як до вищої цінності, утверджувала віру в її необмежені можливості, силу і красу, систематизувала розрізнені гуманістичні ідеї та традиції. Їх засновниками були видатні мислителі, вчені, просвітники багатьох країн, у центрі поглядів яких була людська особистість.

Видатний український філософ і поет Григорій Сковорода стверджував, що любов благотворно впливає на стосунки між людьми, вона лікує душу людини, коли людина щось любить, то її серце радіє, веселиться. І дуже страшною образою, вбивством людської душі він вважав розтління людини в думка і в її серці.

Наше суспільство переживає зараз глибоку духовну кризу. Зробивши своїм пріоритетом матеріальний бік життя, захопившись технічним вдосконаленням, людина сама того не помітивши, занедбала духовне, своє внутрішнє. Дбаючи про здоров'я тілесне, прагнучи запобігти хворобам фізичним, ми захворіли духовними недугами, які проявляються у нехтуванні духовними: національними звичаями, традиціями, мовою.

Духовні цінності повинні зайняти належне місце в усіх сферах людського життя, бо саме духовні начала є основою життєдіяльності людини. І тут велику роль повинна відігравати не тільки релігія, а й держава і насамперед освіта, яка закладає фундамент усіх сфер людського життя [6].

У вирішенні сучасних завдань демократизації життя в Україні, духовно-інтелектуального відродження українського народу, росту його національної самосвідомості визначальне значення має гуманізація освіти. Це велика за

своїми масштабами і комплексна програма. Звертаючись до власних національних витоків ми повинні врахувати наше сьогоденне буття, його особливості, спираючись на світовий досвід. Слід зазначити, що сучасна гуманістична думка виходить з того, що саме людина, її права і обов'язки мають перебувати в центрі уваги держави та суспільства загалом.

Саме з цих позицій сформульовані завдання в Державній національній програмі «Освіта», в якій, зокрема, зазначено: «Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [7, с. 9].

За сучасних умов, коли суспільство загалом є таким, що само розвивається, інформаційно переповненим, мережево з'єднаним, особливе місце потрібно відводити гуманізації освіти і розглядати її як створення умов для самоствердження і саморегуляції людини, для оптимізації відносин між особистістю і соціумом, забезпечення їх всебічного розвитку.

19 травня 2005 року конференція міністрів освіти європейських країн, що зібралися в норвезькому місті Берген, прийняла рішення про приєднання України до Європейського освітнього простору, до Болонської декларації. Входження в Болонський процес потребує радикальної модернізації змісту вищої освіти. Її лейтмотивом мають стати ліквідація застарілих міфів, своєрідної ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, вилучення дріб'язкового матеріалу й наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій і прогнозованого майбутнього [8, с. 40].

Російський вчений М.Барулова трактує гуманізацію освіти як перехід від авторитарної педагогіки – педагогіки тиску на дитину, що заперечує загальногуманістичну цінність свободи, як можливість само актуалізації і творчості, ігнорує проблему міжособистісних стосунків між учителем і учнем, – до особистісно орієнтованої педагогіки, яка абсолютного значення надає свобода й умінню індивіда прогнозувати і контролювати свою діяльність, вчинки, особисте життя, утвердження гуманних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Гуманізація освіти передбачає використання таких форм і методів навчання та виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності дитини – її пізнавальних інтересів, особистісних якостей, таких умов, за яких дитина може і хоче навчатися, особисто зацікавлена у тому, щоб сприймати навчальні й виховні впливи. Основною функцією навчання при цьому стає не тільки формування високого інтелекту, скільки формування розвиненої особистості з високими цілями і ідеалами [9, с. 8].

Український дослідник Г.Балл вбачає сутність гуманізації освіти у створенні освіти на таку, що створює найкращі умови для саморозвитку всіх

психічних, фізичних, моральних можливостей дитини, для формування у неї гуманних рис особистості. Він пов'язує гуманізацію освіти з вирішенням трьох основних завдань:

- демократизацію системи освіти;
- перетворення взаємодії вчителя й учнів у засіб їхнього творчого саморозвитку;
- створення умов для формування в учнів та вчителів особистісних якостей гуманіста, демократа, творця [10, с. 52].

Визнаючи основну змістовну характеристику нової філософсько-освітньої парадигми XXI ст., практично всі дослідники фіксують увагу на її гуманістичній спрямованості. Вони беруть до уваги:

- по-перше, гуманізація освіти в тій чи іншій формі, відбувалася завжди, а тому не може бути сутнісною характеристикою сучасного стану розвитку суспільства і освіти;
- по-друге, процес гуманізації в цілому, до цього часу мирно співіснував з антигуманістичними характеристиками освітніх систем. Включаючи певні гуманістичні риси, освітні системи в цілому, усе ж мають відчужену від людини та її сутності природу. Гуманізація освіти завжди була лише фрагментом переважно антигуманних чи байдужих до людських потреб освітніх підходів.

Насамперед, слід зазначити, що гуманізація освіти передбачає зміну методологічної платформи, яка проголошує перехід до нової освітньої парадигми, що фіксується в нових ідеях, поняттях та принципах. Традиційна модель навчання базувалася на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань та вмінь, примусовості навчання, трансляційній формі передачі інформації учителям і пасивності учнів. Натомість гуманістичний підхід апелює до індивідуалізації та диференціації навчання і виховання, передбачає використання особистісних підходів та програм розвитку і, зорієнтований на радість пізнання та знання.

Найважливішим у процесі гуманізації освіти є не формування в учнів/студентів певних нормативних знань, а механізмів самовдосконалення і самовиховання, з максимальним розкриттям індивідуальних здібностей кожного. При розробці конкретних технологій гуманізації освіти акцент робиться не на змісті освіти (хоча це дуже важливо), а на формування таких міжособистісних взаємин, які забезпечують комфортні умови для розвитку кожної дитини.

Таким чином, гуманізацію освіти можна визначити як один із основних соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність. Гуманізацію, тобто «олюднення освіти», в найбільш загальному плані можна

охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індокринації учнів/студентів – нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Гуманізація націлена на посилення тих положень вітчизняної і зарубіжної педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем/викладачем/вчителем.

Б.Б.Косова акцентує увагу на чотирьох основних напрямках гуманізації освіти:

1) навчання має бути доповнене побудовою студентом особистісно-значущих індивідуальних моделей пізнання;

2) в навчанні представлена єдність когнітивних здібностей і мотиваційних установ;

3) потрібно диференціювати навчальні програми, перш за все, з урахуванням суб'єктивного досвіду і надання переваги студентам тим або іншим способом навчальної роботи. опанування таких способів (наприклад, вербального або наочного сприйняття матеріалу) є основним шляхом розвитку пізнавальних здібностей;

4) основним результатом навчання має бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями і вміннями [11, с. 116 - 118].

А загалом, гуманізація освіти полягає в тому, щоб навчання було доступним: цікавим, тим, хто до нього прагне саме доступність та інтерес до юнь – це дві головні складові гуманізації освіти в сучасному суспільстві.

Висновки. Напривеликий жаль, сьогодні доводиться констатувати, що система освіти знаходиться в кризовому стані, вона неадекватно реагує на сучасні динамічні умови життя, що змінюються. Тому існуюча проблема гуманізації освіти важлива для вироблення стратегії розвитку самої системи освіти і підготовки кадрів.

Отже, по-справжньому повноцінно гуманізація освіти буде виявлятися лише в тому випадку, якщо поряд із наявністю відповідного світогляду й стилю спілкування зі студентами педагог буде мати конкретні прийоми навчання, що розкривають щирі турботи викладача про успіхи учнів/студентів під час навчального процесу. Гуманізація освіти виходить з того, що людина тільки тоді може розвинути свої здібності й реалізувати свій потенціал, коли будуть задоволені її потреби безпеки, поваги, належності до певної спільноти. Розвиток учня/студента буде ефективнішим лише в тому випадку, коли навчання і виховання пов'язано з позитивними емоціями, коли дитина розуміє,

що до неї ставляться доброзичливо, з симпатією та повагою, незалежно від результатів навчальної діяльності. Підсумовуючи, зазначимо на тому, що на сучасну освіту покладається завдання стати своєрідним «експериментальним майданчиком» для пошуку нових педагогічних технологій, новітніх освітніх парадигм і гуманізації освіти, в центрі якої – особистість.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук В.Ю. Менеджмент і само організаційні процеси в освіті: Вітчизняні реалії // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя. – Випуск № 19. – С. 117.
2. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. За редакцією М.М.Фіцули. – Київ : «Академія», 2001. – 528с. С. 6.
3. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога. / Советская педагогика. 2011. - № 9. – С. 80-84.
4. Добрускин Е. М. Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. / Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти. Збірник наукових праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. – Харків, 2000. – С. 5-6.
5. Каган М.С. Что должно быть в основе? / Весник высшей школы. – 1990. - № 5. – С. 14.
6. Голомохин С.П., Литвинова Т.Е. Системный подход к формированию ориентации на общечеловеческие духовные ценности, социальное и гуманитарное мышление. – М. 1998
7. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К., 1994. – С. 9.
8. Бабкіна О.В. Комунікативні стратегії в умовах транснаціональних проблем вищої освіти // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти. – К., 2004. – С. 40.
9. Берулова М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. Бийск, 1995. С. 9.
10. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне, Листа-М, 2003. – С.52.
11. Косов Б.Б. Особистість: теорія, діагностика і розвиток: Навчально-методичний посібник для вищих учбових закладів. – М. : Академічний проект, 2000. – 240с., С. 116-118.

ТОДОРЦЕВА Ю.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Одеський національний
політехнічний університет,
м.Одеса

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена обґрунтуванню основних засад педагогіки і психології толерантності як концептуальної основи професійної діяльності викладача вищої національної школи.

Ключові слова: педагогіка толерантності, психологія толерантності, професійна діяльність, наукові підходи.

Статья посвящена обоснованию основных положений педагогики и психологии толерантности как концептуальной основы профессиональной деятельности преподавателя высшей национальной школы.

Ключевые слова: педагогика толерантности, психология толерантности, профессиональная деятельность, научные подходы.

The article is focused on the main constructs and ideas connected with pedagogics and psychology of tolerance. The professional conceptional base of National university's teacher is theoretically well-grounded there in.

Key words: pedagogics of tolerance, psychology of tolerance, professional activity, scientific approaches.

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти за критеріями вимог Болонського процесу покликана здійснити підготовку творчої особистості викладача з іміджем фахівця полікультурного освітнього простору. Останній пов'язується з досягненням педагогом особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних стосунків і взаємопорозуміння з новою генерацією підростаючого покоління, з урахуван-

ням зросту її інтелектуальної активності, появою нових навчально-пізнавальних соціально-психологічних потреб, розширенням особистісних перспектив розвитку в полікультурному середовищі.

У зв'язку з цим сучасний викладач, як толерантна особистість, повинен оволодіти новими професійними якостями, з такими ознаками: впевненості в собі як у викладачеві й вихователі-професіоналі через усвідомлення надійності своїх власних світоглядних й морально-етичних позицій у просторі педагогічної діяльності, що розгортає свою суть через діалог, опіку та співробітництво зі студентами; відкритості, мобільності, соціальної активності й конкурентноздатності на ринку освітніх послуг за рахунок реалізації у сфері педагогічного спілкування рис контактності, доброзичливості, відсутності агресії й тривожності, терпіння, довіри, емоційної стабільності, високої емпатійності, поваги до іншої особистості і т. ін.; активного дослідника, діагноста, проектувальника, організатора, диспетчера і ефективного менеджера навчально-пізнавального й культурно-дозвілєвого процесу (Ю.П. Болотін, С.Т. Золотухіна, Н.В. Кічук, З.Н. Курлянд, М.І. Приходько, В.В. Радул, С.О. Сисоева, Г.В. Троцко, О.С. Цокур, О.Я. Чебикін та ін.).

Толерантність – загальнолюдська якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість толерантність характеризує лише ту особистість, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки і цінностей, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

Під толерантністю ми розуміємо професійно важливу якість викладача, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, образ життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і суцільнокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, співпереживання та психологічного комфорту.

Педагогіка толерантності – це галузь гуманістичної педагогіки, яка спрямована на виховання соціокультурних цінностей молоді [13, с.13]. В контексті розкриття багатоаспектного феномена цієї науки як окремої гуманістичної галузі інноваційної освітньої парадигми, спостерігаються різноманітні підходи до її розуміння, серед яких у науковій літературі виділяється п'ять основних. Коротко охарактеризуємо кожен підхід.

Перший антропологічний підхід висвітлює міжпредметний зв'язок педагогіки толерантності з педагогічною антропологією. Серед основних ідей і

досягнень останньої має місце розуміння освіти як націленого процесу становлення і самостановлення людини; виведення цілей і засобів освіти із сутності людини; визначення дитинства як самоцінного періоду життя. Особливого значення при розгляді цього підходу набуває термін «психологічне здоров'я», поява якого пов'язана з розвитком гуманітарної методології пізнання людини. Термін характеризує особистість взагалі і знаходиться у безпосередньому зв'язку з виявленнями людського духу. Очевидно, що педагогіка толерантності як освітня концепція вищої школи, в змозі забезпечити психологічне здоров'я студентів, а значить єдність життєздатності й людяності індивідів.

Наступний науковий підхід до педагогіки толерантності має назву діалогічний. Даний підхід наголошує на толерантності як психологічній характеристиці виховуючого діалогу. Діалогічний педагогічний процес має смислово-ціннісну орієнтацію, вищими смислами й цінностями якої є духовність – сповідання Добра, Свободи, Любові, Справедливості, Віри, Надії, Терпимості. Духовність можна розглядати як безмежний стан розширення свідомості людини, ототожнення себе із світом, відчуття відповідальності за нього. Як наголошував засновник психологічної антропології В.І. Слободчиков: «Людина духовна такою мірою, в якій вона діє згідно з вищими моральними цінностями людського співтовариства, здатна на вчинки відповідно до них» [11]. Таким чином, можна констатувати, що саме толерантний діалог приводить до смислово-ціннісних орієнтацій педагогічного процесу.

Третій підхід до розкриття теоретичного змісту педагогіки толерантності ми визначили як культуротворчий. Відтак, для його детальнішого розуміння необхідно звернутися до поняття культури. Воно є вельми багатограним, проте в останні десятиріччя ХХ століття чималоного поширення здобуло тлумачення, розвинуте російським філософом В.С.Біблером. Згідно цьому підходу, цивілізація є сукупністю усталених форм і апробованих засобів життєдіяльності людських спільнот, а культура постає як сукупність творчого змінювання таких форм і засобів. Одже, культура функціонує як діалог культур, які є складовими загальнолюдської культури, що притаманні окремим спільнотам (етнічним, політичним, професійним тощо) і особистостям, причому взаємодіючі носії культур можуть бути віддалені один від одного не тільки у просторі, а й у часі. Педагогіка толерантності постає у культурі самого педагогічного процесу: авторстві викладачів та тих, хто навчається; наявності або відсутності в них установки на співрозмовника; «презумпції порозуміння» або початкової адресності своєї активності іншому [1].

Четвертий, акмеологічний підхід до розуміння феномену педагогіки толерантності, бере свою назву від нової сфери сучасного людинознавства – акмеології, яка розглядає поняття зрілості відносно людини в різних систе-

мах. А.А.Реан виділяє толерантність серед чотирьох компонентів акмеології особистості [9, с.91]. Автор підтверджує акмеологічний підхід до толерантності тим, що визначає її складовою соціальної зрілості особистості. Оскільки почуття толерантності як права особистості на іншу думку, повністю залежить від діалогу, можна припустити, що як діалогічний, так і акмеологічний підходи до педагогіки толерантності, мають єдине цільове джерело у вигляді діалогу. Толерантність як найважливіший компонент акмеології особистості пов'язаний також з іншими її компонентами: відповідальністю, саморозвитком, інтегративністю. Однак зміст соціальної зрілості особистості не може проявлятися повно без рівня розвинутої компонента толерантності. Відповідно до цього, міра толерантності як якості, є своєрідним індикатором феномену зрілості.

Останній-волелюбний підхід щодо розуміння феномена педагогіки толерантності, полягає в тому, що свобода – це вільний простір можливостей, в якому є нагода для формування спільноти одночасно з формуванням індивідуальності. Професор В.А.Лекторський погоджується з тим, що свобода є тим підштовхуючим рухом, який сприяє підвищенню статусу принципу толерантності в сучасному суспільстві: «Підвищення рангу принципу невизначеності спровокувало зміни в розумінні людської свободи – від проективно-конструктивного ставлення до зовнішнього середовища (світу, людини, соціуму) до такого ставлення, коли кожний приймає іншого таким, який він є...» [6, с.4]. Таким чином, толерантність починає виступати як невід'ємний елемент сучасного розуміння свободи, яка є найвищою людською цінністю. Оскільки головною метою педагогіки толерантності є процес виховання толерантних начал саме в межах полікультурної освіти, то найголовніше, що повинно враховуватись викладачами в складному процесі роботи зі студентами-колегами – це свобода вибору, власної точки зору, віри, міжнаціонального спілкування, особистісних прав, прийняття рішення, совісті, миролюбства.

Сконцентруємось на визначенні сутності толерантності як інноваційного і специфічного феномену гуманістичної педагогічної концепції. В цьому контексті зауважимо, що про те, що толерантність виступає не тільки складовою навчально-виховного процесу сучасної школи, але й складає професійну сталість педагога, доводила у своїх працях й низка сучасних дослідників, таких як: М.Р. Баяновська, О.О. Безносюк, І.Д. Бех, С.В. Бурдіна, Т.С. Іванова, Є.Ю. Клепцова, Л.В. Кондрашова, О.В. Лавренко, О.М. Мороз, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, Ю.В.Тодорцева та інші [2; 4; 8; 12; 13].

Так, С.В. Бурдіна, в процесі перегляду ролі вчителя в реалізації принципу гуманності, на перший план висуває його активну життєву позицію. Така перспектива, на її думку, пов'язана з тим, що з появою різноманітних навчальних комплексів (мультимедійних програм, Інтернету, віртуальних університетів і

дистанційного навчання) роль учителя як джерела інформації втрачає свою минулу цінність в умовах сучасної школи. Тому, за С.В. Бурдіною, «у структурі особистості вчителя найбільше значення набувають його індивідуально-професійні якості і стосунки» [2, с.8].

О.Г. Мороз з цього приводу зауважує, що професійна діяльність сучасного педагога потребує цілої системи особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. „Толерантність” до інших народів і культур він в першу чергу відносить до загальногромадянських рис. Але, не зважаючи на багатоаспектність цього поняття, автор відносить „толерантність” і до морально-педагогічної якості (справедливість, об’єктивність), і до індивідуально-психологічної особливості (емоційна стійкість, витримка, самоволодіння), і до психолого-педагогічної здатності педагога (адекватне сприйняття вихованця та безумовне прийняття його особистості, комунікабельність, гнучкість і швидкість мислення в педагогічних ситуаціях) [8, с.54].

Л.В. Кондрашова впевнена, що вища школа покликана навчити майбутніх фахівців орієнтуватися й гідно діяти в сучасних соціокультурних і соціо-професійних ситуаціях. Ефективним, на її думку, постає комплексне використання особистісно-діяльнісного, цільового, діалогічного, імітаційно-ігрового й змістово-процесуального підходів до організації навчальної роботи у вищій школі. Толерантність повинна стати активною професійною позицією майбутніх спеціалістів, стимулюючи в них образ „Я – ідеал”, розширюючи обрій їхньої індивідуальної самосвідомості, самопізнання, самооцінки взаємин з іншими [4].

О.В. Сухомлинська в статті „Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України” відмічає, що головна мета, місія виховання повинна полягати в: передачі культурних цінностей; підготовці молоді до інтеграції в суспільство; нівелюванні, зменшенні соціальної нерівності. Створення умов для культивування, проектування викладача, який піклується про формування толерантної особистості студентів, повинно стати завданням викладачів вузівського резерву. Особливої значущості у цьому контексті, на її думку, набувають: міжособистісна комунікація, діалог, створення толерантного комунікативного середовища [12]. Безумовно, що не повинно мати місце брутальне сприйняття принципу толерантності як „діалогу на рівних”. Мова може йти, як вважає Ю.М. Лотман, характеризуючи специфіку університетської освіти стосовно стосунків викладачів і студентів, про ставлення колеги до молодшого колеги. Ось як він висловлює цю цінну для нас думку: «Тут немає верху і низу – учителів і учнів, тут усі колеги, тобто люди, які працюють разом. Адже робота вищого навчального закладу полягає у співпраці, тобто коли одні бажають вчитися, а інші їм допомагають у цьому...» [7, с.212].

Деякі автори вказують на загострення проблеми взаємовідносин викла-

дача і студента, яка полягає в тому, що домінуючою постаттю в освіті залишається педагог імперативного типу, що не відповідає духу сучасної культури. Творче використання принципів і засобів педагогіки толерантності у процесі навчання стає передумовою ефективності вищої освіти з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних стосунків.

На думку соціолога І. Геращенко, принципи толерантності і невизначеності об'єднуються разом у педагогіці співробітництва, що націлена «на встановлення контакту педагога з учнем і вироблення від вихованця певної поведінки» [3]. Для викладача, надто важливо дотримуватися принципів та засобів педагогіки толерантності в освітньому процесі, а, значить, ні на хвилину не забувати, що майбутні професіонали – цілком рівноправна сторона в навчально-виховному процесі. На чому ж повинні базуватися толерантні стосунки між викладачем і студентом ?

По-перше, зміна „освітнянської” парадигми освіти на культуротворчу, висуває необхідність значного посилення як ролі самостійного навчання, так і самого учня. За К. Роджерсом, навчання – це не тільки засвоєння знань, а й зміна внутрішнього почуттєво-когнітивного досвіду учня, який пов'язаний з його особистістю [10]. Навчання має сенс, якщо відбувається процес самонавчання студента, під час якого залучається до пізнання його внутрішня сутність з удосконаленою Я-концепцією. За такого навчання студент спирається на себе, для нього головним є самокритика та самооцінка, а оцінка інших стає другорядною. Якщо ж внутрішній досвід не змінюється, механічні когнітивні знання не потрібні. У цьому контексті неможливо не пригадати відомого педагога П.Ф. Каптерева, який зазначав, що „сутність освіти та виховання складається із самоосвіти та самовиховання”.

Однак, педагоги часто забувають, що вони мають не вчити, а допомагати вчитися учням, тобто організовувати самостійну діяльність своїх вихованців. Між тим, межа між традиційною і толерантною системами освіти полягає в тому, що перша дотримується методології викладання в напрямку „викладач навчає”, а друга пропонує елементарно-блискучу систему „студент вчиться”. Як бачимо, мотивація тих, хто навчається, не однакова, оскільки одного готують до виконання вже заданого, другий же готується діяти самостійно. Отже, перше, що повинен робити викладач, щоб спрямувати свої стосунки зі студентами в дусі толерантності, – це створити умови, які будуть стимулювати і забезпечувати самостійну роботу або самонавчання студентів. По-друге, толерантність викладача до студента виявляється в тому, наскільки значущим, важливим і необхідним вважає для себе це навчання студент.

Аналіз програм навчання різних вищих освітніх закладів свідчить про їх відірваність від життя і потреб студентів. Відтак, тільки розвиток навчальної

мотивації може допомогти студентам у подоланні важких предметів і відчуженні себе пристойно. На думку В. Франкла, викладачу належить право збереження сенсу людської діяльності [9]. Доки цей сенс зберігається, людина може переносити будь-які страждання, якщо сенс втрачено, людина втрачає віру у власні сили. На його думку, педагогіка толерантності покликана забезпечити нормальне функціонування прав, обов'язків, свободи, совісті всіх учасників педагогічного процесу. Тільки в цьому разі вона буде мати морально-емоційну мотивацію для кожного студента.

Скрізь пошуки та розробки активних методів навчання, постійне оновлення його змісту, особливо виділяється контекстне навчання, під час якого за допомогою всіх можливих психологічних та дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої діяльності студента. Контекст професійного майбутнього, що створюється шляхом застосування відповідної психологічної та дидактичної техніки, наповнює навчально-пізнавальну діяльність студентів особистісним сенсом, визначає рівень активності у процесі пізнання і перетворення дійсності. Припустимо, що саме ця смислоутворююча категорія, якою виступає поняття „контекст”, характеризує ступінь особистісного включення учня до процесу пізнання і виступає найважливішим інгредієнтом моделі толерантних взаємостосунків між викладачем та студентом.

Третя особливість толерантних взаємостосунків полягає у ставленні і викладача, і студента до оціночного компоненту в навчальному процесі. Для багатьох педагогів та викладачів відмова від оцінки означає в прямому сенсі руйнування того фундаменту, на якому тримається навчальний процес. Між іншим, не можна не погодитися з тим, що виставлення оцінки псує толерантні стосунки між вчителем і учнем. Це пояснюється тим, що педагог не завжди може оцінити балом пізнання працю учня цілком правильно та справедливо. У такий спосіб, оцінки віддаляють вихованців від наставника, заважають безпосередньому впливу його на них і створюють засади для постійних зіткнень, що перетворюються у взаємну недовіру, шкодять духовному розвитку студентів. Інший бік негативного впливу оцінок стосується шкоди самому викладачеві. Виставлення оцінок відволікає від чогось важливого, перетворює іноді живе заняття в нудотні випитування. Не зважаючи на безліч точок зору з цього приводу, завдання дійсно талановитого викладача полягає у спрямуванні ставлення студентів від фетишизації ролі оцінки до адекватного розумного сприйняття її для корекції власної навчальної діяльності.

Педагогіка і психологія толерантної взаємодії тісно пов'язані між собою, проте дещо відрізняються одна від одної. Так, під теорією педагогіки толерантності розуміється вчення про техніку організації навчально-виховного процесу на засадах фасилітативних настанов (С.В.Бурдіна, Л.А. Завірюха,

В.Шалін). Психологи-гуманісти Т.Гордон, Х.Джайнот, К.Роджерс та ін. акцентували на тому, що під теорією психології толерантності розуміється вчення про механізми сприймання, пізнання і взаємопорозуміння суб'єктів навчально-виховного процесу, налагодження гармонійних педагогічних взаємостосунків. Психологічні виміри толерантності можна представити у вияві тріади компонентів – когнітивного, емоційного і поведінкового. Зосередимось на характеристиці кожного з них.

Когнітивний компонент толерантності полягає в усвідомленні і прийнятті індивідом складності і багатогранності як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння і оцінювання різними людьми, а також відносності і суб'єктивності власних уявлень. Толерантність в когнітивному «вимірі» яскравіше всього проявляється саме в ситуаціях суперечок і дозволяє розглядати розходження як прояв плюралізму, висловлювання різноманітних думок та інтерпретацій. Когнітивна інтолерантність – навпаки, виходить з позиції наявності «норми», «відповідності правильному», і тому заперечує саму можливість множинності поглядів, пояснюючи будь-які розходження між поглядами та оцінками різних людей помилками або навмисною протидією. Толерантність викладача по відношенню до студента в межах когнітивного компоненту повинна проявлятися як здібність розходитись зі співрозмовником у точках зору, не переводячи когнітивний конфлікт у міжособистісний.

Емоційна складова толерантності має особливе значення завдяки тому, що саме в цьому контексті комунікативної ситуації співрозмовники мають можливість отримати своєрідну єдність, відбудувати розрив людських зв'язків, який здебільшого і робить людей роз'єднаними та нетерпимо настроєними один до одного. Саме емпатія дозволяє пом'якшити або компенсувати можливі розбіжності між співрозмовниками у когнітивній та поведінковій площинах, перешкоджаючи їх перетворенню у міжособистісне протистояння і нетерпимість. Викладачеві необхідно пам'ятати, що справжня емпатія безоціночна, і тому по суті своїй толерантна. До окремої складової емоційного компоненту відноситься особливий вид емоційної стійкості, яку Г.Крісталл назвав «афективна толерантність» [5]. Її сенс у здібності впорюватися з емоційною напругою, терпляче ставитися до болючих переживань. Крім того, афективна толерантність пов'язана з терпимим відношенням до різних, іноді незвичних, емоційних проявів інших людей. Розвинута форма цього виду толерантності дозволяє людині краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей, не роздратовуючись і не надаючи їм негативного значення.

Щодо поведінкового компоненту толерантності, то саме цей компонент традиційно привертає до себе увагу – як при діагностиці, так і при навчанні. Поведінкова толерантність включає велику кількість конкретних вмінь і зді-

бностей, серед яких особливо виділяються наступні:

- 1) здібність до толерантного висловлювання та відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання);
- 2) готовність до толерантного відношення стосовно висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших як вираження їхньої точки зору, яка має право на існування незалежно від ступеню розходження з особистими поглядами);
- 3) здібність до «взаємодії різномислячих» та вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу);
- 4) толерантна поведінка у напружених ситуаціях (при зіткненні думок або оцінок).

Засадами для дослідження і розвитку вищеназваних здібностей, може служити концепція конфлікту і конфліктної компетентності Б.І.Хасана [14].

Толерантна взаємодія між викладачем і студентом визначається чотирма основними параметрами: діалогом, співробітництвом, опікою та проба-ченням [13].

Дамо стисло характеристику кожному з них. Діалогічна взаємодія виступає фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань. Підкреслимо, що у структурі діалогічної взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які виявляються скрізь високий рівень емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також через вміння «бачити» власну індивідуальність, здібність адекватно оцінювати свою особистість. Всі ці ознаки свідчать про те, що у діалозі виявляється індивідуальність особистості й досягається своєрідність іншого, оскільки передбачається рівність позицій у спілкуванні.

Співробітництво як спільне обговорення цілей діяльності, спільне її планування і розподіл сил та засобів на підставі можливостей кожного, можна охарактеризувати такими ознаками: контактністю, доброзичливістю як відсутністю агресії чи самоагресії, відсутністю тривожності, мобільністю дій, ввічливістю, терпінням, соціальною активністю. Спосіб співпраці є альтернативним способом вирішення конфліктів, тому що розвиває не змагання або протиріччя, а саме кооперацію.

Третій параметр, що визначає толерантний стиль взаємодії між викладачем і студентом, було визначено як опіка. Під цим поняттям розуміють турботу, яка не зневажає гідності опікуваного, і є природньою нормою суб'єкту й об'єкту. Наголосимо, що цей стиль виявлення толерантності можливий тільки тоді, коли обидві сторони терпляче ставляться одна до одної. Опіку можна розпізнати за такими ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, екстравертність, вміння прийти на допомогу. Видатний психолог-гуманіст

К.Роджерс пов'язував поняття опіки з емпатійністю, визначаючи, що остання передбачає тимчасове проживання життя іншого, але дуже обережне, делікатне, без усвідомлення [10, с.16].

Сутність пробачення, як четвертого параметру толерантної взаємодії між викладачем та студентом, полягає в тому, що воно дозволяє подолати негативні афекти і судження щодо скривдника [10, с.29]. Пробаченню притаманні такі особливості: готовність пробачити скривдника, розуміння помилок інших, перегляд власних поглядів на скривдника та ситуацію шляхом «примірювання» на себе різних ролей, усвідомлення зменшення негативних почуттів і зростання позитивних почуттів відносно скривдника. Ми впевнені, що пробачення – це цілком вільний вибір особистості, моральний акт, що лікує біль міжособистісних образ, які руйнують процес повноцінного спілкування в педагогічному середовищі.

Очевидно, що характеристика толерантних стосунків між викладачем і студентом базується на таких складових: створення викладачем необхідних умов для самонавчання студентів; формування у студентів позитивного ставлення до навчання з орієнтацією на його полікультурну мотивацію; спрямування студентів на адекватне сприйняття оцінки. Кожна з них сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, проведенню занять в атмосфері поваги, теплоти, людяності, комфортності і сприйняттю студента як суб'єкта навчання зі стійкими морально-духовними принципами.

Список використаних джерел:

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских видения в XXI в. /В.С. Библер. – М.: Изд.полит.лит-ры, 1991. – 413 с.
2. Бурдина С.В. Толерантность в преподавании как один из составляющих факторов гуманизации образования /С.В.Бурдина // Збірник наукових праць СНУ. – Луганськ, 2001. – С.8.
3. Геращенко И. Принцип неопределенности в образовании /Ирина Геращенко // Высшее образование в России. – 1999. - №1. – С.32.
4. Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України /Л.В.Кондрашова // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С.39-43.
5. Кристалл Г. Аффективная толерантность /Г.Кристалл // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. - №3. – С.29-30.
6. Культура, культурология и образование (Материалы круглого стола). Выступление Лекторского В.А. и Буевой Л.П. /В.А.Лекторский// Вопросы философии. – 1997. - №2. – С.4-16.
7. Лотман Ю.М. Тартусско-семиотическая школа/Юрий Лотман. – М.,

1994. – 459 с.
8. Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога /О.Г.Мороз// Вища освіта України. – 2002. - №3. – С.54.
 9. Реан А.А. Акмеология личности /А.А.Реан// Психологический журнал. – т.21. – 2000. -№3. – С.88-95.
 10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/Карл Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
 11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности/В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
 12. Сухомлинська О.В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України/О.В.Сухомлинська// Шлях освіти. – 1998. - №3. – С.2-5.
 13. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації/Юлія Вікторівна Тодорцева. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
 14. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность/Б.И.Хасан. – Красноярск, 1996. – 256 с.

ФУРСА О. О.,

кандидат педагогічних наук,
професор, голова Конфедерації
дизайнерів України,
ректор, Мистецький інститут
художнього моделювання та дизайну
імені Сальвадора Далі,
м. Київ

ТРАДИЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті проаналізовано досвід художньо-мистецької освіти і зокрема відображено національні традиції мистецької освіти в Україні, які мали ключове значення в історії становлення освітньої галузі і можуть бути екстрапольовані в нинішню систему професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, мистецька освіта, освітня підготовка дизайнерів.

В статье проанализирован опыт художественно-творческого образования и, в частности, отражены национальные традиции художественного образования в Украине, которые имели ключевое значение в истории становления образовательной отрасли и могут быть экстраполированы в нынешнюю систему профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, художественное образование, образовательная подготовка дизайнеров.

In the article analyzes the experience of artistic and creative education and, in particular, reflected the national traditions of art education in Ukraine, which were of key importance in the history of the educational sector and can be extrapolated the current system of professional training of future designers.

Key words: design, design education, art education, education and training of designers

Постановка проблеми у загальному вигляді... Економічний розвиток нашої держави, підвищення добробуту і духовності населення неможливі без залучення до процесу виробництва промислових виробів спеціалістів-дизайнерів, надання їм пріоритетної ролі на всіх його етапах: проектуванні, експертизі, прогнозуванні збуту тощо. Такі фахівці мають бути не тільки освіченими професійно, але й досконало володіти знаннями про народне мистецтво, ремісничий дизайн, розуміти їх національну специфіку, володіти методикою творчої трансформації художніх традицій у сучасні умови високотехнологічного виробництва, знати історію становлення та розвитку індустріального дизайну в Україні. Тільки в такому випадку вітчизняний дизайн «матиме своє обличчя» на міжнародному ринку.

З огляду на це актуальності набуває проблема вивчення особливостей становлення і розвитку мистецької освіти та художньо-педагогічної думки в Україні з метою виявлення історико-культурних передумов виникнення традицій дизайн-освіти, напрямів її еволюції, створення мережі навчальних закладів, їх функцій і ролі у культурному розвитку суспільства на певних історичних етапах. Такий підхід уможливорює структурування історико-культурних закономірностей та виокремлення значущих тенденцій розвитку соціокультурної сфери України, а також забезпечує прогностичне вивчення перспектив і ймовірного майбутнього розвитку українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання вказаної проблеми і на які спирається автор... Студіювання інформаційних джерел переконує, що окремі аспекти фахової освіти фахівців-дизайнерів частково висвітлено у низці публікацій зарубіжних і вітчизняних учених (Є.Антонович, О.Боднар, О.Бойчук, І.Голод, Г. Гребенюк, В.Даниленко, В. Коновал, В.Косів, А.Павлів, В.Прусак, В. Радкевич, С. Рибін, М. Селівачов, А. Чебикін, В. Яблонський та ін.). Однак питанню підвищення якості професійної освіти майбутніх дизайнерів на основі використання позитивного історичного досвіду не приділено належної уваги.

Формулювання мети статті... У статті на основі історичного аналізу досвіду вітчизняної мистецької освіти висвітлено особливості її функціонування, що, на нашу думку, ставши освітніми традиціями мають важливе значення для вдосконалення фахової підготовки спеціалістів із дизайну в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження... Сучасні традиції мистецької педагогіки почали закладатися в Україні ще з часів існування Києва як культурного центру Давньої Русі. Відомо, що Київська школа мистецтва бере свій початок від малярні Києво-Печерської Лаври XVII-XVIII ст. Дослідники знаходять докази того, що в ній викладався живопис, елементи якого засновані на зразках східноєвропейської академічної освіти. У монастирських малярних і цехових об'єднаннях Києва здійснювалося навчання за принципами ремісни-

чих шкіл, коли учень, виконуючи спільно з майстрами роботу, засвоював професійні навички. Мало що змінилося у системі професійної підготовки ремісників художнього промислу у XIX ст. Рисувальну школу, яка існувала у Києві, згодом було перетворено на художнє училище, підпорядковане Петербурзькій академії мистецтв [1].

Традиції мистецької освіти на теренах України закладалися у братських школах (одна з перших була відкрита у Львові Успенським братством 1586 р.). У XVI столітті такі школи були створені у Перемишльській і Холмській єпархіях, пізніше у Києві (1871 р.). Одним із перших виявів педагогічної майстерності спостерігаємо у викладанні музики Миколою Дилецьким, діяльність якого пов'язана переважно з Україною, але й з Росією, Литвою, Польщею. Праці цього педагога-музиканта відбивають різні етапи становлення культури і системи естетичного виховання.

Традиційне фахове навчання образотворчому мистецтву відбувалося шляхом передачі майстрами свого досвіду учням: з XV століття – у цехових об'єднаннях, з кінця XVI століття – у братських школах. Наприкінці XVIII століття у Києво-Могилянській академії, – де була започаткована художня школа, яку прославили відомі митці О. Антропович, І. Голяховський, Г. Левицький, Л. Тарасевич, І. Мигура та інші.

У другій половині XVIII ст. класи образотворчого мистецтва були відкриті у Харківському колегіумі (1768), а також у багатьох приватних школах Києва, Одеси, Харкова. Традиції підготовки мистецьких професійних кадрів сприяли секуляризації професійної мистецької освіти та загальноестетичного виховання у навчальних закладах середини XIX століття.

Своєрідними є витoki розвитку дизайну і дизайн-освіти в західних областях України. В означеному регіоні України промислове мистецтво було започатковане ще в XIV ст. Традиційною на той час була цехова форма навчання, яка синтезувала ремесло і мистецтво, що певним чином можна представити як період доіндустріального розвитку дизайну. Таких шкіл у Львові та й в усій Західній Україні було багато, оскільки галицька і буковинська молодь із діда-прадіда тягнулась до декоративно-прикладного мистецтва, особливо в побутових речах. Звідси, – як стверджує С. Шумега, – бере початок історія становлення професійної дизайн-освіти, яка у вигляді ремісничих шкіл остаточно сформувалася в Україні у XVIII ст. Підготовка фахівців різного профілю в сфері художньо-промислової творчості залишалася незмінною аж до межі 60-х рр. XIX ст. У 70-х рр. XIX ст. м. Львову було надано статус адміністративної столиці Галичини, яка стала окремою провінцією Австро-Угорщини. Дипломатія Австро-Угорщини прагнула встановити тісні культурні й мистецькі зв'язки між Віднем і Львовом. Щороку у вищих навчальних закладах і промислових школах Відня навчалися десятки стипендіатів із Галичини [3, с. 22].

Певну професійну підготовку організатори предметного середовища отримували в системі ремісничо-цехового навчання ще у XIV-XV ст. Роботи в галузі проектування дерев'яних будинків і устаткування предметного середовища, формоутворення меблів, одягу та інших предметів побуту виконували цехові майстри. У XVIII ст. в Галичині, відповідно до загальноєвропейських процесів формування системи вищих шкіл, підготовка таких майстрів поступово переміщується в систему вищої освіти. Вже у 1730 р. у Львівському університеті були створені дворічні післядипломні університетські курси з архітектури для слухачів із вищою освітою. Цим у Львівському університеті було покладено початок підготовці архітекторів – фахівців широкого профілю для потреб архітектури, дизайну, будівництва і педагогічної роботи.

У містечках Галичини і Буковини розвивались численні промислові школи. Одним із осередків протодизайнерської освіти в Україні у XIX ст. стає м. Косів. Багатство народної традиції в усіх видах народного мистецтва, самобутні таланти привертають до Косова увагу професійних митців-педагогів.

У зв'язку з тим, що Західна Україна до 1939 рр. XX ст. входила до складу різних центральноєвропейських держав, мистецтво й освіта тут формувались відповідно до загальноєвропейських процесів. Коли Галичина перебувала під владою Австро-Угорської монархії, щодо галицьких українців було проведено деякі урядові реформи, для сприяння їхньому культурно-освітньому розвитку. Нацей час у Львові завдяки старанням львівської інтелігенції відкривається промислова школа, згодом така ж школа з'являється і в Станіславі (Івано-Франківську), а у 20-ті та 30-ті рр. XX ст. відкривають ще низку приватних шкіл і студій. Видатну роль у розвитку дизайн-освіти регіону відіграла створена у Львові «Вільна академія мистецтв», в якій навчалися і викладали відомі художники О. Новаківський, Г. Смольський, С. Ребус-Баранецька, І. Труш та ін. [2].

Значною заслугою художніх шкіл і академій західного регіону України є те, що вони відігравали велику роль у формуванні «українського стилю» у декоративно-прикладному мистецтві. Так, починаючи з 1907-1908 рр. все мистецтво Галичини зазнає впливу раціонально-функціональних тенденцій модернізму, який вимагав пошуку мотивів до творчості у здобутках минулого, пов'язував їх із сучасним, так званим «народним стилем», розвиток якого виходить за межі Галичини і проникає в різні частини Австро-Угорщини, де створювались осередки українського мистецтва – Краків, Відень, Варшаву та інші.

З утворенням у 1844 р. «Технічної Академії» починається новий етап розвитку Львівської дизайнерської школи. У 1857 р. тут створюється кафедра рисунка, 1868 р. – кафедра архітектури і будівництва, 1873 р. – кафедра рисунка і моделювання, 1938 р. – кафедра орнаментального малюнка і деко-

рації інтер'єрів. Згодом формується архітектурно-дизайнерська школа, пов'язана з іменем Юліана Захарієвича. Органічне поєднання дизайнерської та архітектурної творчості, активна організаційна та педагогічна діяльність сприяють зростанню авторитету школи. За проектом Ю. Захарієвича в 1877 р. споруджується Головний корпус «Львівської політехніки», виконується оформлення інтер'єрів, що започатковує традицію, згідно з якою проектування навчальних корпусів здійснюють його співробітники і вихованці.

Організатором національного художнього шкільництва Галичини був О. Новаківський. Він мріяв про створення Академії мистецтв, де б виховувалися нові митці, які на зразках української культури творили щось зовсім оригінальне. Наміри художника частково втілилися з відкриттям першого в Галичині художнього закладу – Львівської мистецької школи (1923-1935 рр.) з поважним професорсько-викладацьким складом, який за рівнем наукової та фахової підготовки відповідав вимогам вищого навчального закладу, а програмою передбачалося вивчення анатомії, рисунку, перспективи, хімічного складу фарб, історії культури, історії українського мистецтва. О. Новаківський викладав теоретичні предмети, застосовуючи принцип наступності, а також практичні заняття з рисунку, на яких наголошував на необхідності пошуку гармонії в навколишньому світі, природі [2, с. 8-9].

Під час німецької окупації, у 1943 р., за ініціативою архітектора В. Кричевського у Львові було створено Академію мистецтв. Повоєнні роки були досить сумними для розвитку дизайнерської освіти і дизайну в Україні. Декоративно-прикладне мистецтво і дизайн перестають бути інтегруючою творчою діяльністю, розвиток якої визначався універсальною концепцією (незалежно від специфіки об'єкта). Принцип стандартизації застосовувався не тільки до людини, але і до створюваного штучного середовища. Стихія винахідництва, яка дозволила вітчизняному дизайну досягти висот світового визнання, явно не вписувалася в атмосферу, що значно змінилася. Дизайн як єдиний процес формоутворення довкілля перестав існувати. Він був розчленований на вузькі прикладні напрями: інженерно-технічний, предметно-побутовий і декоративно-оформлювальний, які сприймалися як різні види діяльності. Закінчилася епоха єдиної естетичної концептуальності, яка не залежала від специфіки об'єкта. Однак потенціал, накопичений авангардом, ще якийсь час позначався на проектних роботах. Насамперед на продукції графічного дизайну: політичних і кіноплакатах, книгах, рекламі.

У повоєнний час у Львові була відновлена й активізувалась діяльність Львівського інституту прикладного і декоративного мистецтва, основним завданням якого була підготовка кадрів для оздоблення архітектурних споруд, середовищних об'єктів символікою, характерною для радянської доби. Згодом в інституті розширюється підготовка фахівців із різних дизайнер-

ських напрямів, зокрема – дизайну одягу. Львівська школа моделювання костюма сягає своїм корінням традицій народного одягу та професійного кравецького ремесла, яке було добре розвинене у містах та містечках галицького краю. У 1972 р. було створено кафедру моделювання костюму. Цей напрям поєднує розвиток підготовки студентів у галузі промислового моделювання із розвитком здатності до створення авторських концепцій моделювання. Кафедра розширила свої можливості, започатковуючи нові спеціалізації: «моделювання трикотажних виробів», а також «художні вироби зі шкіри та інших матеріалів», які існують із 1987 р. З 1994 року у Львівській академії мистецтв створено кафедру промислової графіки, яка представляє графічний дизайн. «Дизайн середовища» представлений кафедрою проектування інтер'єрів. Це є найстаріша в Україні кафедра даного профілю [3].

Розглядаючи витoki становлення вітчизняної освіти, не можна обминути увагою досвід Київської школи декоративно-прикладного мистецтва, створеної у 1936 р. при Київському музеї українського мистецтва, яка з 1938 р. перетворилася у Київський художньо-промисловий технікум. За традицією в цьому навчальному закладі здійснювалась підготовка фахівців середньої ланки з художньої кераміки, художнього ткацтва, художньої вишивки, килимарства, декоративного розпису. У 50-і рр. XX ст. навчальний заклад було перейменовано в Київське училище прикладного мистецтва. Згодом, у 1962 р. його було реорганізовано у Київський інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені М. Бойчука. Тут здобували освіту за спеціальностями «художнє конструювання» та «художнє оформлення», що свідчило про дизайнерську спрямованість професійної підготовки. Нині інститут є навчальним закладом з великим досвідом підготовки фахівців із дизайну за спеціальностями: «промисловий дизайн», «графічний дизайн», «дизайн середовища», «дизайн ландшафту», «дизайн меблів», «дизайн реклами», «дизайн комп'ютерних технологій», «дизайн упаковки». Відділення дизайну має кваліфікованих викладачів та міцну матеріально-технічну базу (особливо майстерні).

Важливо відзначити, що відома нині Національна академія образотворчого мистецтва й архітектури в Києві є спадкоємицею Української академії мистецтва, створеної ще 18 грудня 1917 р. за особистої підтримки академіка М. Грушевського та з ініціативи видатних діячів культури, науки і мистецтва – вчених Д. Антоновича і Г. Павлуцького, художників В. Кричевського, Ф. Кричевського, В. Меллера, М. Бойчука, О. Мурашка, Г. Нарбута, М. Бурачека, М. Жука, А. Маневича, М. Біляшівського та інших. У листопаді 1917 року Українська Центральна Рада затвердила Статут Академії, а урочисте відкриття відбулося у грудні того ж року у приміщенні Української Центральної Ради. Академію очолювала Рада Академії у складі Д. Антоновича, П. Зайцева,

Д. Щербаківського (вчений секретар) та ін. Ректорами Академії були: В. Кричевський, Ф. Кричевський, О. Мурашко, Г. Нарбут, М. Бойчук. Перші професори: М. Бойчук (монументальне мистецтво), М. Бурачек (пейзаж), В. Кричевський (архітектура, композиція), Ф. Кричевський (побутово-історичне малярство, портрет), А. Маневич, О. Мурашко, М. Жук (станкове малярство, рисунок), Ю. Нарбут (графіка), Д. Щербаківський (українське народне мистецтво, історія українського мистецтва). 1921 р. до професорського складу увійшли Л. Крамаренко (монументально-декоративне малярство), В. Меллер (театральне оформлення), С. Налепінська-Бойчук (дереворит), Є. Сагайдачний, Б. Кратко (скульптура), А. Таран (мозаїка) та ін.

В академії працювали видатні художники, які отримали освіту в європейських навчальних закладах. На відміну від старих академічних систем, де розвивалися лише «високі» станкові форми мистецтва, тут від самого початку прагнули розвивати поряд зі станковими й прикладні форми, сприяти розвитку художньо-промислового та народного мистецтва. Трохи пізніше у Київському інституті пластичних мистецтв, або Київському художньому інституті (такі назви у 20-ті рр. XX ст. отримував один і той же навчальний заклад) відкривалося текстильне відділення. Це зумовило переорієнтацію методів навчання. Особлива увага приділялась засвоєнню циклу технічних дисциплін. Проте реформа художньої освіти 1934 р. суттєво деформувала самобутню систему мистецької професійної підготовки, що склалася у Києві. В Інституті пролетарської художньої культури попередній досвід було відкинуто. На відміну від 20-х років, коли переважав художньо-промисловий напрям.

З 20-х років XX століття розвиток культури й мистецької освіти декларується як загальнонародна справа. Від навчальних закладів вимагається пошук нових форм роботи з молоддю, створення механізмів ідейно-виховної роботи та відповідна підготовка нових педагогічних кадрів. Змінилася концепція діяльності мистецьких навчальних закладів, в яких головною вимогою була пропаганда основ пролетарської ідеології.

У минулому столітті відмічаємо певні протиріччя і прорахунки, відбувалися численні процеси реструктуризації та реорганізації мистецьких навчальних закладів, змінювався зміст навчальних планів і програм, але залишалася незмінною спрямованість мистецької педагогіки на формування і розвиток високого професіоналізму майбутніх митців, академізму, технічної озброєності, здатності до мистецької і педагогічної творчості.

Висновки і перспективи подальших досліджень... Мистецька освіта була і залишається, невід'ємною і самостійною частиною культури України. Основне своє завдання – виховання духовно багатой, високо культурної особистості система освіти виконує власними, тільки їй притаманними засобами. Для вирішення комплексної проблеми збереження і розвитку духовного

потенціалу нації необхідне забезпечення безперервної ступеневої професійної підготовки, синтезуючої прогресивний вітчизняний і зарубіжний досвід та новітні наукові досягнення, спрямовані на збереження і примноження національних традицій, виявлення позитивних світових тенденцій розвитку мистецтва і мистецької освіти їх аналіз і впровадження у педагогічну практику мистецьких навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Історія українського мистецтва: в 6т. / голов. ред. М. П. Бажан.— К.: АН УРСР, 1970. — Т. 4, кн. 2: Мистецтво другої половини XIX — XX століття / відп. ред. В.І. Касіян. — 1970. — 435с.
2. Смольський Г. Мистецька школа О. Новаківського у Львові (1922-1935) / Г. Смольський // Галицька брама. — 1997. — №7. — С. 8-9.
3. Шумега С.С. Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра: нав. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Шумега С.С.; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. — К: Центр навч. літ-ри, 2004. — 298 с.

ХОРОШИЛОВА Н.В.,

викладач, кафедра німецької мови і
літератури з методикою викладання,
ДВНЗ Криворізький
національний університет,
м. Кривий Ріг

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ У НІМЕЧЧИНІ

У статті розглядаються особливості навчання іноземних мов людей старшої вікової категорії. Дана цільова група характеризується з точки зору навчання на основі наявних теорій онтогенетичного розвитку і має різні мотиваційні чинники.

Ключові слова: цільова група, старший вік, онтогенетические зміни, навчання іноземним мовам, мотивація.

В статье рассматриваются особенности обучения иностранным языкам людей старшей возрастной категории. Данная целевая группа характеризуется с точки зрения обучения на основе имеющихся теорий онтогенетического развития и имеет различные мотивационные факторы.

Ключевые слова: целевая группа, старший возраст, онтогенетические изменения, обучение иностранным языкам, мотивация.

The article discusses specific features of teaching foreign languages to older learners. The target group is characterized in terms of training, basing on the existing theories as well as developmental changes in older age.

Key words: older age, teaching foreign languages, target group, developmental change.

Постанова проблеми дослідження. Останні 20 років предметом пильної уваги суспільства та дослідників є навчання іноземних мов людьми різних вікових категорій, і зокрема людьми похилого віку. Демографічна криза, політичні та економічні зміни впливають на віковий склад населення усіх країн. Тенденція до збільшення кількості людей похилого віку спостерігається у більшості економічно розвинених індустриальних держав, а серед причин цього називають

падіння народжуваності та збільшення тривалості життя. Зазначимо, що демографічна модель, яку європейські дослідники зобразили у вигляді піраміди, наглядно відображає переформування вікового складу населення та кількісні зміни на початку ХХ століття. Європейські вчені, які досліджували проблеми демографічного розвитку континенту (М. Вінген, І. Корнеліус), зробили підрахунки та дійшли висновків, що у 2030 році третина населення буде у віці понад 60 років. Зважаючи на прагнення людей похилого віку вивчати іноземні мови з різною метою та у різний спосіб, науковці спрямували зусилля на дослідження особливостей навчання осіб цієї вікової категорії та на розробку відповідного навчально-методичного забезпечення, яке б враховувало ці особливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою навчання іноземних мов старшого покоління займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, серед яких слід назвати таких, як: А. Берндт, М. Вінген, І. Корнеліус, У. Леер, Л. Лук'янова, Д. Синглетон, У. Флейшман, О. Фучила, Б. Хоф. Ця проблема почала інтенсивно розглядатися спочатку у зарубіжних країнах, де значно вища тривалість життя, його якість, фінансове забезпечення та відкритість кордонів у межах ЄС слугують стійкими мотивами вивчення іноземних мов представниками старшого покоління. В Україні цим проблемам присвячено декілька робіт, але фундаментального дослідження не проводилося. Тож, проблема є актуальною і потребує вивчення.

Метою статті є характеристика цільової групи «люди похилого віку», розгляд онтогенетичних змін у осіб у похилому віці та їх вплив на організацію навчання, з'ясування ролі мотивації у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільно-політичні перетворення, інтеграційні процеси, мобільність громадян в умовах відкритості кордонів, як і якісні зміни складу населення держав з точки зору вікових показників дали зрозуміти, що люди похилого віку потребують не тільки пильної уваги з боку соціальних служб з метою задоволення їх суто екзистенційних потреб, але також і освітніх структур. Це пов'язано з їх стійким бажанням підвищити власний освітній рівень, отримати через вивчення іноземних мов відкритий доступ до інформації, мати можливість безперешкодного спілкування з представниками інших мовних і культурних спільнот під час подорожей тощо. Потреба набуття освіти тісно пов'язана у представників старшого покоління з їх особистісним зацікавленням. Про це свідчить концепція Р. Брьодель "lifelong learning", яку раніше вважали утопічною, але саме сьогодні вона перетворюється на реальність.

Андрагогіка зі свого боку реагує зміни соціальної структури суспільства та прагненням людей старшого віку залучитися до освітніх заходів і працює над розробкою адаптованих для даного віку специфічних навчальних програм, визнаючи, що на сьогодні існує особлива цільова група «60+». Зазначимо, що

останні роки активно розвивається педагогіка для цієї цільової групи – геррагіка, яка займається дослідженням проблем розвитку, освіти, самоосвіти, онтогенетичних змін даної вікової категорії [4].

У європейському освітньому просторі навчальні заклади різного підпорядкування і різного рівня, а саме вищі школи, академії, університети, мовні школи, курси підвищення кваліфікації, заклади дистанційного та заочного навчання тощо, вже врахували потреби суспільства у навчанні людей похилого віку. Такі відомі дослідники як Д. Синглетон та З. Ленгвелл зазначають, що вік у навчанні має велике значення, а ті, хто навчається у віці понад 60 років належать до вікової групи дорослих, дослідженнями якої займається мовна андрагіка. Але ця група не є однорідною, адже до неї за різними джерелами відносять осіб від 18–25 років. Зрозуміло, що 60+ у контексті навчання іноземних мов становить особливу цільову групу, яка потребує проведення окремих досліджень. Наголошується на тому, що слід враховувати онтогенетичні зміни, які неодмінно відбуваються у цьому віці і впливають на навчальний процес, на його організацію, на вибір специфічних методів та прийомів [1].

Таким чином, на розвиток геррагіки у сфері іншомовного навчання впливає зростання попиту на навчання та, відповідно, кількості людей похилого віку, які бажають вивчати іноземні мови, а також невелика кількість досліджень у сфері методики та дидактики навчання іноземних мов дорослих у віці понад 60 років.

Як зазначають С. Кайль та Т. Бруннер, час навчання іноземних мов на курсах основною ознакою цільової групи різна мотивація до вивчення іноземних мов та неоднаковий навчальний досвід. Очевидно, що серед людей похилого віку, які залучаються до вивчення іноземних мов, можна виділити дві групи. До першої належать ті, хто перебуває за кордоном та вивчає іноземну мову як умову їх буття у іншомовному середовищі. Це так група дорослих мігрантів, які за своїм особовим соціальним статусом, за метою навчання утворюють окрему групу. Саме вони у наступні десятиліття будуть інтегровані у Європу і мають суттєві відмінності від другої групи людей цієї ж вікової категорії, представники якої вивчають іноземну мову за особистісними мотивами. Соціально вони належать до різних осередків, мають різні фінансові можливості, прагнуть різної мети, тож, можна сказати, що ця група виявляє гетерогенний за різними показниками склад, а єдиним об'єднавчим фактором є бажання вчити іноземну мову.

А. Бернт пропонує розглядати такі мотиви людей похилого віку, які вивчають іноземну мову:

- компенсаторні міркування слугують поштовхом для відвідування мовних курсів. Це відбувається після закінчення професійної діяльності, з'являється вільний час, люди вважають за потрібне присвятити його

- оволодінню іноземними мовами.
- бажання мати регулярні соціальні контакти з людьми свого віку, які мають спільні інтереси та однакові причини, що спонукають вивчати іноземні мови. До речі, як свідчить статистика, кількість жінок на мовних курсах більша, ніж чоловіків.
- за останні десятиліття підвищилися життєві стандарти людей похилого віку, що дає можливість бути більш мобільними. Вони вивчають іноземні мови з перспективою відвідати країну з туристичною метою. Мовні курси є орієнтованими на задоволення потреб саме з цією метою.
- збереження розумової активності є ще одним суттєвим мотивом. Під час вивчення іноземних мов, яке супроводжується інтенсивною роботою мозку, розвиваються навички запам'ятовування, що запобігає розвиненню забудькуватості.
- люди похилого віку, які вивчають іноземні мови – це часто ті, хто вивчав колись цю мову і має бажання освіжити знання або продовжити навчання за оновленими матеріалами та сучасними методиками з метою їх удосконалення. Але є ті, хто володіє декількома мовами та прагне вивчити ще одну задля розширення лінгвістичного репертуару та оволодіння ефективними навчальними стратегіями.
- читання літератури іноземною мовою є сильним поштовхом у навчанні [2].

Ця варіативна диференціація мотивів, яку запропонувала А. Берндт, є однією з відповідей на питання, чому мовні курси такі неоднорідні за своїм складом. Також до цього додається характер індивідуальності окремих учнів (старіння як процес індивідуалізації), під час якого відбуваються кількісні та якісні зміни, що суттєво впливають на оволодіння когнітивними стратегіями навчання. У зв'язку з цим слід звернути увагу на те, що мовні курси є недостатньо орієнтовними на мету навчання – отримання певної кваліфікації.

Послідовний прогрес у навчанні людей даної вікової категорії відбувається повільніше за умов нерегулярного відвідування, неоднорідності груп, невеликої кількості часу. Слід взяти до уваги ці фактори та враховувати їх під час розробки навчальних програм та підбору кваліфікованих вчителів іноземних мов. Х. Воде зауважив, що вік як показник розглядається як суттєвий чинник результативності навчання не тільки при вивченні іноземних мов, а впливає на розвиток вмінь та навичок і у інших сферах. Геронтологи – дослідники які вивчають вікові особливості стверджують, що багато внутрішніх персональних компетенцій змінюються протягом життя та модифікуються у навчальну диспозицію у похилому віці.

Пропонуємо розглянути найважливіші аспекти. Показовим прикладом

служать сенсорні зміни. Ф. Шибер проводив дослідження акустичного сприйняття інформації на слух та дійшов висновку, що у віці 20 років цей показник складає 100%, а у віці 60 років – лише 20%, у 80 років – 43%. Таким чином дослідник дійшов висновку, що чим вища частота коливань звуку, тим менш він акустично сприймається людьми у похилому віці. Протягом життя людини змінюється психомоторика. Психомоторні (також сенсомоторні) навички це, за визначенням У Леєра, "...набуті зразки поведінки, залежні одна від одної скоординовані вольові дії, які виконуються відповідно до певної ситуації, або внаслідок стимулюючого процесу". Спираючись на думку дослідника зазначимо, що у похилому віці уповільнюються процеси реагування, які застосовуються під час написання, а саме знижується швидкість письма, значно подовжується час реагування, зростає кількість помилок, що пов'язано насамперед з фізіологічними особливостями, а не з особистісними. Такі процеси відбуваються за таких умов, коли завдання є комплексними, а люди похилого віку обмежені у часі.

К. Шале проводив дослідження інтелектуальних змін у людей похилого віку та дійшов висновку, що дана вікова категорія має дефіцит розумових навичок (Defizit-Hypothese). Дослідження проводились у двох контрольних групах, представниками першої були молоді, а другої – люди похилого віку. Вчений не брав до уваги груповий ефект (Kohorteneffekt) і зробив висновки, що сучасне покоління літніх людей не має достатньої інтелектуальної працездатності та менше потребує сталої мотивації та створення специфічних навчальних умов, ніж молоді. Під час роботи над розумовими тестами гірші результати були у людей похилого віку. Прихована кореляція отриманих показників зумовлюється впливом навколишнього середовища. Результати досліджень свідчать про високо розвинені інтроіндивідуальні сталі навички (Konstanz-Hypothese). Дослідник підкреслив, що здібності, які постійно не тренуються, втрачаються з часом (Disuse-Hypothese), однак вони можуть відновлюватися (Plastizitäts-Hypothese).

Зазначимо, що проведення психометричних досліджень має велике значення для розуміння специфіки цієї цільової групи. Так, під час проведення тестів на визначення розумових здібностей, які були проведені з метою дослідити комбіновані навички та здатність робити висновки, люди похилого віку мали гірші результати, але з'ясувалося, що це можна компенсувати за рахунок інших.

У. Флейшман розглядає пам'ять як спроможність зберігати інформацію й за потреби знов її активізуватися. Когнітивна сфера оцінки розумових навичок сильно змінюється протягом життя, але за певних умов, враховуючи те, що певні завдання на запам'ятовування інформації не корелюються з комплексними повсякденними завданнями.

Таким чином первинна пам'ять як функція короточасної інформаційної

презентації, є слабкішою унаслідок зниження уваги, але за умов, коли інформація є комплексною і не має обмеженості у часі. Незважаючи на те що активна вторинна пам'ять, яка відіграє надзвичайну роль у довгостроковому зберіганні нового змісту при вивченні іноземних мов, все ж не використовується повністю. Раніше згадане зниження когнітивної швидкості, пов'язане з віковими змінами, відповідає за те, що уповільнюються процеси декодування. З іншого боку, пасивна вторинна пам'ять як функція згадування давно отриманої інформації є у похилому віці досить стабільною, і це має використовуватися у навчальному процесі.

Люди похилого віку, які сьогодні вивчають іноземну мову, очікують відповідно підготовлені матеріали, з урахуванням потреб тих, хто вчиться, та їх обумовлених фізіологічними чинниками можливостей. Насамперед слід пропонувати завдання з граматики та на переклад, апелювати до аналітичного осмислення пропонованого матеріалу, використовувати когнітивні можливості представників цієї групи. Під час оволодіння граматикою та синтаксисом вчителі повинні застосовувати матеріал у схемах. Методи учіння та навчання мають використовуватись прозоро, тому що навчальний досвід старшого покоління може формувати певні очікування, які за умов їх не виправдання негативно впливатимуть на бажання вчитися.

Важливою складовою занять з іноземної мови для людей похилого віку є навчання когнітивним стратегіям у сенсі метакогнітивного учіння. А. Кайзер та Р. Кайзер зазначають, для того щоб розкрити експліцитні можливості необхідно компенсувати за вже згаданих вікових змін випадкові дефіцити у сфері обробки інформації та подальшого її усвідомлення. Певні когнітивні стратегії повинні бути неодмінно інтегровані у наочні навчальні матеріали для осіб цієї цільової групи. Когнітивні стратегії А. Берндт пропонує розглядати не тільки як помічників для оптимізації учбового процесу, а вважає, що саме вони відкривають шляхи до компенсування дефіциту навичок, які можуть мати допоміжну функцію, коли за індивідуальних причин процес навчання не є успішним.

Заняття з іноземних мов для людей похилого віку є досить варіативними завдяки використанню попереднього життєвого і навчального досвіду тих, хто навчається. Педагоги повинні звертати увагу на постійні нові потреби учнів, що робить доцільним використання орієнтованого на них цього досвіду, адже дорослі люди, тим більше старшого віку, налаштовані навчатися у групах і свіdomo підходять до навчального процесу. Біографічна складова, як зазначає А. Берндт, чиїм основним методичним принципом є навчання завдяки використанню особистісного життєвого досвіду, врахування інтересів учнів, є тим чинником, який має бути покладений у основу навчального процесу.

Таким чином, ми дійшли висновків, що під час навчання іноземних мов осіб похилого віку необхідно розрізняти специфічні групові особливості, інтеріндиві-

дуальну гомогенність, яка пояснюється віковими показниками, неоднорідність складу, спричинену різними цілями навчання, наявність часто однакових мотиваційних факторів. Можна стверджувати, що вчитель у таких групах є фахово-компетентним радником, а не вчителем у традиційному розумінні його функцій. Запропонована геронтологами концепція «успішного старіння» може через вивчення іноземних мов у похилому віці наблизитися до реальності.

Зважаючи на актуальність проблеми в українському контексті, проблема навчання іноземних мов осіб похилого віку потребує уваги і має досліджуватися науковцями. На жаль, у вітчизняному освітньому просторі помічені лише поодинокі випадки пропозиції іноземних мов у закладах освіти різного підпорядкування. Цей сегмент освіти залишається поза увагою як теоретиків, так і практиків.

Список використаних джерел:

1. Baltes P. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze / P. Baltes // Psychologische Rundschau. – 1990. – № 41. – S. 1–24.
2. Berndt A. Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik / A. Berndt // Info DaF. – 1997. – № 1. – S. 69–77.
3. Brödel R. Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. / R. Brödel – Neuwied. – 202 S.
4. Dettbarn-Reggentin J. Neue Wege in der Bildung Älterer: in 2 Bänden / J. Dettbarn-Reggentin, H. Reggentin. – Freiburg: Lambertus-Verlag, 1998. – 204 S.
5. Eggers D. Sprachandragogik. / D. Eggers. – Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang, 1997. – 165 S.
6. Fleischmann U. Gedächtnis und Alter / U. Fleischmann. – Bern: Huber, 1989. – 175 S..
7. Hof B. Europa im Zeichen der Migration / B. Hof. — Köln: Deutsches Institut, 1993. – 368 S.
8. Kaiser A. Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. / A. Kaiser, R. Kaiser. – Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH 1999. – 183 S.
9. Kaufmann S. Sprachkurse für ältere Ausländerinnen und Ausländer. / S. Kaufmann // Deutsch lernen. – 1993. – № 3. – S. 273–263.
10. Lehr U. Psychologie des Alterns. / U. Lehr. – Heidelberg: Meyer, 2003. – 407 S.
11. Schale K. Intelligenz. / K. Schale // Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. – 1991. – S. 269–284.
12. Wingen M. Demografische Veränderungen: Der Weg in eine, greying world. / M. Wingen, I. Cornelius // Compendium der Gerontologie. Interdisziplinäres Handbuch für Forschung, Klinik und Praxis. – Landberg am Lech, 1998. – 504 S.
13. Wode H. Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. / H Wode. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 1999. – 399 S.

ЧЕРНУХА Н.М.,

доктор педагогічних наук, професор,
Київський університет
імені Бориса Грінченка

БАХОВ І.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжрегіональна Академія
управління персоналом,
м. Київ

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена аналізу основних тенденцій розвитку полікультурного виховання в сучасному світі. Розглянуто концепції полікультуралізму у світовій педагогіці, обґрунтовано завдання, цілі, об'єкти та принципи полікультурного виховання. Розкриваються особливості розвитку полікультурного виховання у США та інших країнах.

Ключові слова: полікультурне виховання, етноцентризм, домінуючий етнос, культурна автономія, толерантність, культурні відмінності, плюралізм.

Статья посвящена анализу основных тенденций развития поликультурного воспитания в современном мире. Рассмотрены концепции поликультурализма в мировой педагогике, обоснованно задачи, цели, объекты и принципы поликультурного воспитания. Раскрываются особенности развития поликультурного воспитания в США и других странах.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, этноцентризм, доминирующий этнос, культурная автономия, толерантность, культурные различия, плюрализм.

The article analyzes main trends of multicultural education in today's world. Are considered the concepts of multiculturalism in the world pedagogy, are grounded objectives, goals, objects and principles of multicultural education. Disclosed are features of multicultural education in the USA. and other countries.

Keywords: multicultural education, ethnocentrism, the dominant ethnic group, cultural autonomy, tolerance, cultural diversity and pluralism.

Постановка проблеми. Основні тенденції розвитку теорії та практики освіти в ХХІ ст. залишаються в центрі уваги громадських та педагогічних кіл у провідних країнах світу. Існують декілька теоретичних епіцентрів виховання і освіти, в першу чергу США, Західна Європа, Японія, Україна, під впливом яких знаходяться інші регіони і країни. Умови ефективності виховання значною мірою перебувають поза власне педагогічних зусиль і залежать від соціально-політичної атмосфери. Разом з тим саме по собі виховання є потужним інструментом по створенню сприятливого демократичного і гуманного соціального клімату. Стимулом демократизації виховання є рух громадськості, учасники якого наполягають на модернізації виховання як потреби соціального прогресу.

В обговоренні проблем виховання беруть участь не лише вчені-професіонали, а й представники політичних партій, профспілок, громадських організацій, об'єднань батьків. Співпрацюють при цьому педагогічні сили різної орієнтації. Підвищена увага до виховної проблематики є знаменною для українського суспільства. Своїй появі вона зобов'язана хвилі найгострішої соціальної кризи, яка впливає на свідомість, почуття, характер кожної окремої людини. Результатом такого впливу виявилися наростаючі загрози дегуманізації, гіпертрофованого раціоналізму, втрати високих моральних ідеалів, асоціальна поведінка молоді, що свідчить про низьку ефективність її виховання.

Світова школа рухається шляхом демократизації виховання. У цього багатоаспектного і багатопроblemного процесу є спільні риси, незважаючи на особливі соціальні, політичні, економічні, етнічні умови в різних регіонах і країнах.

Для розуміння демократизму виховання існують два взаємовиключні підходи. Згідно з першим, який заснований на ідеї егалітаризму, всі діти рівні від народження, і пропонується зосередитися на принципах однакового виховання. Цей підхід до кінця 80-х років був офіційною доктриною колишнього СРСР і значною мірою Японії.

На відміну від першого, здобуває все більше прихильників другий підхід, заснований на ідеї антиегалітаризма. Вони базуються на тому, що система виховання повинна виконувати дві функції: функцію виховання та функцію соціального відбору.

У першому випадку мова йде про набуття знань та умінь, формування характеру, у другому – про розподіл за різними професійними та громадськими верствами. Школа повинна ефективно здійснювати обидві функції і тим самим вирішувати завдання демократичного виховання. Антиегалітаристи виходять з того, що слід звести до необхідного мінімуму рівність і максимально враховувати відмінності суб'єктів виховного впливу.

Демократична система виховання передбачає спрямованість на ряд важливих педагогічних умов: рівність членів суспільства незалежно від соціального стану, статі, національності, віросповідання, расової приналежності. Їй притаманна структура навчального процесу, в якій формується людина, яка здатна вільно і творчо мислити та працювати. Демократичне виховання ґрунтується на ідеях плюралізму, варіативності, диверсифікації, внаслідок яких відкриваються перспективи багатозначного за цілями і змістом виховання і навчання.

У сучасному світі полікультурне виховання і освіта - неодмінні складові над-моноетнічних цивілізаційно-культурних спільнот. В умовах сучасних цивілізацій можливі дві взаємовиключаючі долі окремих народів. Перший варіант передбачає, що провідні етноси, подібно до бульдозера, розчавлять самотутню культуру і освіченість малих етносів. Другий передбачає конструктивний міжетнічний діалог, в якому помітну роль відіграє виховання і освіта.

У сучасному суспільстві злободенність теоретичної та практичної розробки полікультурного виховання загострена принаймні трьома серйозними обставинами. По-перше, кризою ідей і досвіду соціалістичного інтернаціонального виховання. По-друге, соціально-демографічними переміщеннями, викликаними масовим припливом біженців та іммігрантів з різних країн. По-третє, посиленням процесів національно-культурного самовизначення народів і націй. В умовах співіснування в країнах різних типів цивілізацій потрібно приділяти набагато більше уваги педагогічним аспектам проблем культурних відмінностей.

Оцінюючи стан полікультурного виховання в Україні і сусідніх країнах колишнього Союзу, слід визнати, що воно не є пріоритетом освіти і педагогіки. У політичних деклараціях і педагогічних працях містяться правильні заклики до виховання в дусі полікультурності, проте не завжди і не скрізь вони впроваджуються в практику. Вчені-педагоги, шкільні вчителі нерідко замовчують такі «незручні питання», як міжетнічні конфлікти, культурні заобони, націоналістичні прояви. Тим часом полікультурність людини абсолютно не має генетичного походження. Вона соціально обумовлена і її слід виховувати.

За таких умов для вітчизняної педагогіки і школи особливої актуальності набуває вивчення і творче використання позитивного світового досвіду полікультурного виховання.

Мета статті – дослідити основні тенденції розвитку полікультурного виховання школярів в сучасному світі. Для педагогів це дуже актуально і важливо, оскільки сприяє залученню до загальнолюдських пріоритетів у вихованні та навчанні. Для досягнення означеної мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

- розглянути сутність полікультурного виховання;
- вивчити сучасний стан і тенденції розвитку полікультурного виховання у світі;

Основний матеріал. Полікультурна педагогіка порівняно молода галузь наукового знання. Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці з 60-х рр. XX ст. Зарубіжної педагогічної наукою накопичено солідний науковий фонд з проблеми полікультуралізму. Російські та українські вчені почали дослідження питань полікультурної педагогіки відносно недавно, у 90-і роки XX ст. Отже, можна зазначити, що вітчизняна полікультурна педагогіка знаходиться в стадії становлення.

Крім поняття «полікультурне виховання», використовуються інші поняття: кроскультурна освіта, міжкультурна освіта, інтеркультурна освіта, бікультурна освіта тощо. Одне з перших нормативних визначень поняття «полікультурне виховання» дано 1977 року: «Виховання, що включає організацію та утримання педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою».

Деякі педагоги вважають, що більш точно в науковому та практичному відношенні використовувати поняття «інтеркультурне виховання», підкреслюючи тим самим важливість міжетнічного діалогу в педагогіці [1].

Антиподом полікультурної освіти виступає педагогіка етноцентризму. Крайній антидемократизм педагогічного етноцентризму проявляється в ідеології расизму і гіпертрофованого націоналізму, яким притаманний феномен переваги однієї етнічної групи над іншою [2]. У теорії і практиці освіти, крім відкритого проповідування расизму та націоналізму, спостерігаються так звані «прихований» расизм і «м'яка» дискримінація. Це відбувається у випадках, коли педагоги і вчителі (часом несвідомо) потурають расистським і націоналістичним стереотипам, не займають активної позиції щодо захисту культурно-освітніх прав етнічних меншин та замовчують їхню культуру.

У педагогічній літературі деколи містяться негативні згадки про національні меншини або зовсім ігнорується їх існування. Спроби покращувати умови освіти дітей з расових і національних меншин викликають прихований або явний відсіч ідеологів монокультурного виховання. Вони противляться і перешкоджають усуненню соціальних, економічних, культурних, освітніх бар'єрів, що породжують культурно-освітню дискримінацію, що не дозволяють підвищувати рівень досягнень у сфері освіти представників національних меншин.

В процесі розвитку полікультурної освіти варто відзначити й етноцентризм малих етнічних груп, які характеризуються закритістю по відношенню до домінуючих націй і інших малих етнічних груп. Прикладом прояву подібно-

го етноцентризму найчастіше виявляються спеціальні навчальні заклади для етнічних меншин (наприклад, афроамериканські та латиноамериканські школи в США). Подібні школи фокусують виховання і навчання переважно в рамках культури меншини, ізолюють від культурного діалогу з домінуючою нацією і іншими малими етнічними групами.

Врозраз концепціям полікультуралізму у світовій педагогіці пропонуються *парадигми асиміляції і акомодатії*. Перша виходить з неприйняття багатокультурності і необхідність реставрації монокультурного товариства з верховенством цінностей домінуючого етносу. Інша парадигма передбачає розмежування культурного різноманіття та монокультурності, створення «плюралістичної дилеми» [3; 4].

У світовій педагогіці існують суперечливі точки зору щодо дефініції полікультурного виховання. Особливо це стосується його суб'єктів. Суб'єктам полікультурного виховання можуть бути притаманні три основні характеристики: 1) культурна спільність, 2) мовна спільність, 3) статус національної меншини або більшості. У полікультурному вихованні зазвичай задіяні два суб'єкти: титульний і малий етноси, неодмінною властивістю яких є культурна взаємодія.

У сучасних країнах зазвичай наявний домінуючий тип цивілізації і його носій – титульний (домінуючий) в культурному та політичному відношенні етнос. Ці суб'єкти мають велику і давню культуру. Традиції середземноморської цивілізації, коріння якої сягають епох античності і середньовіччя, продовжують і розвивають домінуючі етноси у Франції, Іспанії та Італії. У США домінує англосаксонський етнос серед білої більшості, який вплинув на розвиток афро-американського етносу. Протестантська англосаксонська цивілізація Великобританії з її духом підприємливості домінує серед інших етносів. У Канаді історично склалася двомовна цивілізація, біля витоків якої стояли поселенці з Франції і Великобританії.

Домінуючі культури є історичним продуктом епохи становлення держав Нового часу. Ідеологією подібних спільнот стає єдиний народ, єдина мова, єдина країна, єдина культура, у який етнічні меншини постійно відчували тиск і дискримінацію в соціальній і культурній сферах. У сучасних умовах, коли фактично закінчилася ера мононаціональних країн, у світовому співтоваристві спостерігається зростання неприйняття монополізму домінуючих культур в поліетнічних державах. Ці культури розглядаються як учасники взаємозбагачувального діалогу з субкультурами малих етносів. Стає все більш очевидним, що знання особливостей іншої культури на етнічному рівні, навички міжкультурного спілкування стають необхідними не тільки для представників іншокультурних систем, але і для домінуючої етнічної спільноти. Провідні національні групи необхідне полікультурне виховання як спосіб стати толерантними.

рантними щодо інших субкультур, непримиренними до дискримінації та расизму [5].

Наступним суб'єктом полікультурного виховання виступають представники субкультур. Питання про дефініції цього суб'єкта (наявність якого, по суті, мотивує проблему полікультурного виховання) залишається у світовій педагогіці не до кінця дослідженим. Зарубіжні науковці, насамперед у США, нерідко трактують його дуже широко, стосовно як до національних меншин, так і до будь-яких субкультур, включаючи жінок, людей із затримками в розвитку, високообдарованих, незаможних, сексуальні меншини та ін.

Значна частина педагогів, втім, не схильна до настільки всеосяжного підходу, вважаючи, що полікультурне виховання адресовано насамперед до етнічних меншин (малих етносів), специфіка й особливості яких полягає у володінні власною культурною традицією і водночас усвідомленні себе підгрупою великої спільноти. Поняття «етнічна меншина» майже неодмінно має расовий і соціальний підтексти: по-перше, певну генетичну єдність, по-друге, припущення про утиск з боку більшості суспільства.

Малі етнічні групи є суб'єктами полікультурного виховання і їх майже завжди об'єднують етнічна і мовна спільність, культурні традиції (релігія, мистецтво, історія та ін.) Але в цих правилах є винятки, породжені специфічними історико-культурними процесами. Наприклад, близькі за расовою ознакою афроамериканці не мають власної мови, а російськомовні меншини ближнього і далекого зарубіжжя пов'язує нерідко не етнічна, а мовна та культурна спільність.

Різноманітність малих етнічних груп має історичне походження і зумовлена соціальними, культурними та іншими особливостями виникнення цих груп. Серед них умовно можна виділити наступні *суб'єкти* полікультурного виховання:

- *автохтонні групи, що не мають державно - культурної автономії*: індіанці, народи Півночі в США і Канаді, данці і сорби в Німеччині, корсиканці і баски у Франції, валлійці та ірландці у Великобританії, народності Півночі і Далекого Сходу в Росії, аборигени Австралії, курди в Іраку і Туреччині, айни в Японії, бербері в Алжирі, та ін.
- *корінні групи, що мають державно-культурну автономію і самостійність*: башкири, калмики, татари, якути у Росії, баски та каталонці в Іспанії, шотландці у Великобританії та ін.
- *національні меншини, що оформилися протягом Нового і новітнього часу*: афроамериканці і латиноамериканці в США і Канаді, євреї в Європі і США, вірмени у Росії, Західній Європі і на Близькому Сході, німці в Росії, корейці в Росії та Японії, російськомовні громади в СНД і Прибалтиці, китайці та індійці в країнах Азіатсько-Тихоокеанського регіону.

- *іммігранти другої половини ХХ в. [6; 7].*

Глобалізація сучасного світу веде до кількісної та якісної зміни суб'єктів, що потребують захисту культурно-освітніх інтересів. Якщо сьогодні це етнічні меншини окремих держав, то в недалекому майбутньому це і ведучі етноси малих країн: данці, люксембуржці, франкофони і фламандці в Бельгії і т. ін.

Полікультурне виховання фокусується на кількох *педагогічних принципах*:

- виховання людської гідності та високих моральних якостей;
- виховання для співіснування соціальних груп різних рас, релігій, етносів та ін.;
- виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва.

Основною функцією полікультурного виховання є, передусім, усунення протиріччя між системами і нормами виховання і навчання домінуючих націй, з одного боку, та етнічних меншин з іншого. Передбачається взаємна адаптація етнічних груп, відмова етнічної більшості від культурного диктату.

До *функцій полікультурного виховання* можна віднести наступні функції:

- формування уявлень про різноманіття культур та їх взаємозв'язок;
- усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння.

Полікультурне виховання переслідує кілька груп цілей, які можна визначити поняттями: «плюралізм» – про повагу і збереженні культурного різноманіття;

2) «рівність» – про підтримку рівних прав на освіту і виховання,

3) «об'єднання» – про формування в душі загальнонаціональних політичних, економічних, духовних цінностей.

Відзначимо, що ключові цілі полікультурного виховання є багатоступінчастими. Так, при вихованні поваги до інших культур толерантність є лише початком прилучення до інших культур. Вона має поєднуватися із розумінням, повагою і, зрештою, активною солідарністю. Далі визнаються такі поняття, як взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін, засновані на розумінні особливостей різних культур.

Багатоступінчастою є мета полікультурного виховання і при вирішенні проблем рівних прав на освіту. Мова може йти про подолання відставання в інтелектуальному і соціальному розвитку етнічних груп за допомогою компенсуючого навчання. Відповідна політика зазвичай стосується національних меншин (наприклад, афроамериканців), але може стосуватися і національної більшості, як, наприклад, в Південно-Африканській Республіці, за допомогою створення навчальних закладів – мостів для підготовки до шкільного навчання африканських дітей.

Проблема гарантії прав на освіту є актуальною і для національних меншин, які не поступаються титульному (основному) етносу за рівнем розвитку культури й освіченості, але потребують захисту своїх культурних цінностей (наприклад, європейські меншини в Канаді, російськомовні в Балтії).

Полікультурне виховання – це водночас набуття знань і відповідне виховання, «передача більш точної і досконалої інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень і заохоченні терпимості, покращенні академічних досягнень учнів з представників меншин, сприяння досягненню ідеалів демократії та плюралізму» [8].

Полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, які забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості відкриту для інших культур, національностей, рас, віросповідань. Зміст полікультурного виховання будується, таким чином, навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурної ідентифікації особистості; освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище; виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення; розвитку навичок соціального спілкування.

Суттєвою є проблема *організації полікультурного виховання*. Одним з основних способів такої організації є відповідне вивчення тих чи інших навчальних дисциплін. Ідеологи полікультуралізму вважають, що наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє вирішувати подвійне завдання: *стимулювати* інтерес дітей до нового знання і одночасно *пропонувати* різні точки зору на навколишній світ.

Провідним при цьому залишається двомовне і багатомовне навчання (рідна мова, мова домінуючого етносу, іноземні мови). У зв'язку з цим особлива увага приділяється культурологічній спрямованості філологічної освіти. Вчені справедливо стверджують, наприклад, що вивчення іноземних мов не тільки служить спілкуванню, але і дозволяє долучатися до різних способів мислення, думки, поведінки, інших людських цінностей.

Полікультурне виховання є багатодисциплінарним. Крім мов, при його реалізації вивчається широкий спектр дисциплін гуманітарного, естетичного, природничо-наукового циклів. Соня Ніето (США), Ле Тхан Тхой (Франція) стверджують у зв'язку з цим, що полікультуралізм повинен пронизувати всі предмети навчальної програми [9].

Так, пропонується викладати літературу, історію і суспільствознавство, даючи неупереджені оцінки, уникаючи як євроцентристського, так і східно-центристського підходу. Наприклад, при вивченні суспільствознавства слід допомогти зрозуміти, чому ісламський фундаменталізм не сприймає західної світської державності. У курс літератури слід включати вивчення шедеврів різних світових цивілізацій.

Викладання літератури, побудоване на засадах компаративізму з наголо-сом на кращі зразки світової літератури дасть можливість висвітлити універ-сальну сутність і багатство відтінків природи людини. Вивчення історії має показувати зв'язок народів і культур, значення культурних контактів з навко-лишнім світом при створенні та збагаченні найбільших цивілізацій (напри-клад, роль буддизму, що прийшов з Індії, в духовному житті Китаю та Японії).

Полікультурне виховання здійснюється в межах інституційного та безпер-ервного виховання. Отже, воно має бути не тільки проблемою навчальних закладів, а й культурно-просвітніх центрів сім'ї, Церкви, громадських об'єд-нань, засобів масової інформації [10].

Фахівці-педагоги (Н. Грант, Ф. Феррер, З. Люхтенберг) наголошують на експансії американської англосмовної культури про, її істотній небезпеці для гарантій культурно-освітніх інтересів меншин і невеликих держав Європи. На їхню думку, полікультурна педагогіка, що враховує культурно-виховні запити малих народів, в змозі забезпечити розвиток плюралістичної європейської ідентичності, що дозволяє сприймати цінності різних культур і бути відкрити-ми для конструктивного діалогу. Вони підкреслюють подвійну функцію полі-культурного виховання у становленні європейської громадянськості: плекан-ня національних особливостей і подолання національних антагонізмів. Це виховання має задовольняти потреби національних та загальноєвропейської культур.

Результатом полікультурного виховання має бути: [11].

- розуміння і повага інших народів, культур, цивілізацій, життєвих цін-ностей, включаючи культуру побуту;
- усвідомлення необхідності взаєморозуміння між людьми і народами;
- здатність спілкування;
- усвідомлення не тільки прав, а й обов'язків щодо інших соціальних та національних груп;
- розуміння необхідності міжнаціональної солідарності та співробітни-цтва;
- готовність брати участь у вирішенні проблем іншої спільноти і етносу.

Висновки. Полікультурне виховання передбачає налагодження зв'язків між людськими спільнотами, виходить з необхідності взаємозбагачення куль-тур різних націй. Полікультурне виховання передбачає міжнаціональну та міжетнічну взаємодію, формує почуття солідарності та взаєморозуміння, протистойть дискримінації, націоналізму, расизму.

Підсумовуючи сказане про функції, цілі, зміст полікультурного вихован-ня, можна стверджувати, що воно призначене для створення педагогічно сприятливого взаємозбагачення домінуючою і малих культур, в результаті чого відбувається становлення і самовизначення особистості. Воно означає

врахування культурних, виховних та освітніх інтересів етнічних меншин в умовах плюралістичного культурно-національного середовища та провідної ролі культури титульного етносу. У ході полікультурного виховання відбувається взаємне збагачення великих і малих етносів без утиску останніх у дусі ідеалів демократичного громадянського суспільства.

Список використаних джерел:

1. How to Deal with Your Acting Up Teenager: Practical Help for Desperate Parents by Bayard, Robert T./ Bayard, Jean. – 224 p.: M. Evans & Company. 2012
2. Bakhov I. S. Pedagogical concepts and practice of ethnocentrism in multicultural education of the USA and Canada // Science, Technology and Higher Education [Text]: materials of the II international research and practice conference, Vol. II. – Westwood – Canada, 2013. – P.416-420.
3. Bakhov I. S. Pedagogical concepts and assimilation practice in multicultural education systems of the USA. Сборник докладов международной конференции «США: история, общество, культура»: Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского. – Симферополь, 2013. – С 26-29.
4. Гусев В.В. Информационные технологии в образовательном процессе вуза / В.В. Гусев, П.И. Образцов, В.М. Щекочихин. – Орел: ВИПС, 1997. – 126 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2009. – 384 с.
6. Иванова Н., Мнацаканян И. В поликультурном мире//Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С.140-145.
7. Каган В.И., Сычеников И.А. Основы оптимизации обучения в высшей школе. – М., 2007. – 308 с.
8. Караковский В. А. Воспитательная система школы. – М., 2004.
9. Nieto, Sonia. The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities. New York: Teachers College Press. – 1999.
10. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 2008. – № 4.
11. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования / Под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. – М., 2006.

ЧУГАЙ О.Ю.,

аспірантка,

Інститут педагогічної освіти і освіти

дорослих НАПН України,

м. Київ

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ АНДРАГОГІВ У США

У статті аналізуються принципи та підходи до навчання дорослих, модель навчання дорослих, визначаються сучасні підходи до навчання майбутніх андрагогів у США.

Ключові слова: освіта дорослих, навчання майбутніх андрагогів, принципи навчання дорослих.

В статье анализируются принципы и подходы к обучению взрослых, модель обучения взрослых, определяются современные подходы к обучению будущих андрагогов в США.

Ключевые слова: образование взрослых, обучение будущих андрагогов, принципы обучения взрослых.

In the article principles and approaches to adult learning, adult learning models are analyzed, current approaches to teachers of adults training are defined.

Key words: adult education, teachers of adults training, principles of adult learning.

Високорозвинені країни світу, що досягли значного технологічного, соціокультурного та економічного прогресу, мають багатий досвід професійної підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих. Значний інтерес у цьому зв'язку становить досвід навчання дорослих у США, що формувався під впливом процесів імміграції, урбанізації, індустріалізації, необхідності адаптації навчальних закладів до освітніх потреб різних категорій дорослого населення.

Проте реформування у цій сфері здійснюється занадто повільними темпами. Врахування результатів порівняльної професійної педагогіки, що аналізує особливості підготовки майбутніх андрагогів у США та виявляє можливості застосування в Україні інноваційної педагогічної практики, сприятиме

успішному реформуванню системи підготовки педагогічних кадрів для освіти дорослих.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що проблемі навчання дорослих присвячені роботи багатьох науковців. Систематичний аналіз з питань вивчення проблеми розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах проводили І.О. Беюл, С.М. Коваленко, О.М. Котлякова, Т.С. Кошманова, О.І. Огієнко, Л.П. Пуховська, О.Г. Савіних, О.Ю. Хахубія та ін. Значний інтерес становлять праці з проблем освіти дорослих таких зарубіжних науковців як К. Гоул (С. Houle), Ш. Меррієм (S. Merriam), Б. Крейтлоу (B. Kreitlow), Дж. Хеншке (J. Henschke).

В той же час особливості навчання майбутніх андрагогів в освітній теорії та практиці США не були предметом системного вивчення й спеціального аналізу, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою нашої статті є аналіз сучасних підходів до навчання майбутніх андрагогів у США. Основними завданнями, які стоять перед нашим дослідженням, є аналіз моделі навчання дорослих, принципів навчання дорослих та можливості їх використання для навчання майбутніх андрагогів.

Аналіз педагогічної літератури доводить, що зарубіжні та вітчизняні дослідники вживають різні терміни, що ще не є загально визначеними. Так, вживаються терміни «дорослий, що навчається» та «дорослий» («adult learner», «learner», «adult»); «педагог для дорослих», «андрагог» та «фасилітатор» («adult educator», «educator», «teacher of adults», «faculty», «enabler», «facilitator»); а також «педагогічний персонал для підготовки андрагогів» («professional developer», «faculty developer»). Тільки в окремих випадках є дефініція терміну та аналог англійською мовою. Наприклад, «особа, що займається вихованням дорослих та має для цього формальну кваліфікацію, вихователь або вчитель (educator); консультант-помічник, фасилітатор (enabler, facilitator)» (Васильюк А.В., с.42-43). У нашій статті ми будемо вживати такі терміни: педагогічний персонал для підготовки андрагогів, андрагог, дорослий.

Не викликає сумніву, що андрагоги повинні бути добре обізнаними з особливостями навчання дорослих та вміти використовувати ці знання у певному освітньому середовищі. Але, за ствердженням Брукфілда (Brookfield, 1995), андрагоги рідко застосовують ці знання для власного професійного розвитку або усвідомлення своїх власних навчальних потреб. Такий підхід, що враховує інтереси та потреби андрагогів як інтереси та потреби дорослих та трактує їхню освіту як освіту дорослих, дає можливість використати результати досліджень у сфері освіти дорослих при навчанні андрагогів (Lawler P.A. 2003, с. 15).

Перейдемо до визначення поняття моделі навчання. Арендс (Arends R.I., 1988) відзначає, що модель навчання дорослих використовується для опису

загального підходу до початкового процесу; складовими моделі є теоретичні положення щодо змісту навчання, конкретні методи навчання та особливості їх застосування (**Arends R.I., с. 533**). Перш ніж представити моделі навчання дорослих (Adult Learning Model) та їх використання у навчанні андрагогів, необхідно зупинитись на тих особливостях дорослих, що важливі у цьому контексті та принципах навчання дорослих.

Як вказує Лоуер (Lawer, 1991), одними з найважливіших особливостей дорослих, що впливають на подальше навчання, є різноманітність життєвого досвіду, попередньої освіти та особистісних характеристик. Дослідники також наголошують на різноманітності навчальних стилів, зацікавленості в практичному застосуванні отриманих знань як під час формального, так і неформального навчання (Bee, 1996; Brookfield, 1986; Taylor and Marienau, 1995). Отже, в контексті навчання андрагогів необхідно враховувати потреби інтеграції результатів навчання у щоденне життя та можливості їхнього використання у конкретному освітньому середовищі. Дослідники відмічають також вікові зміни у фізичному та психічному розвитку дорослих та привертають увагу до гендерних або расових упереджень (Lawler P.A. 2003, с 16), що унеможливають доступ андрагогам до обладнання та технологій, обмежують їхню участь у певних програмах.

Перейдемо до розгляду принципів навчання дорослих. За визначенням Арендса, принципи відображають причинно-наслідкові зв'язки між показниками, що підтверджуються серією дослідів протягом тривалого часу (**Arends R.I., с. 531**). Принципи навчання становлять основу концепції навчання дорослих, отже, дотримання принципів забезпечує ефективний та якісний розвиток навчального процесу (Огієнко О.І., с 316).

У зв'язку зі сказаним вище, перш за все необхідно враховувати такі принципи навчання, що забезпечують ефективність навчання дорослих. Лоур та Кінг (Lawer and King, 2000) виокремлюють шість принципів навчання: створення атмосфери поваги, заохочення до активної участі, врахування досвіду дорослих, використання методів спільного дослідження та активного навчання, надання повноважень учасникам навчання. Дослідники вважають, що кожен з цих принципів є актуальним також у навчанні андрагогів, отже зупинимось на них більш детально.

Принцип створення атмосфери поваги ґрунтується на гуманістичній філософії. Лоуер справедливо вважає, що атмосфера поваги виникає тоді, коли і фізичне, і соціальне середовище сприяють навчанню дорослих. Відправною точкою є ті цінності та освітні цілі, що несуть з собою андрагоги, їхні особистісні характеристики, особливості освітнього середовища, в якому вони працюють. Врахування цих особливостей і сприятиме створенню атмосфери поваги.

Наступним є принцип заохочення андрагогів до активної участі у всіх етапах програми, що є своєрідним визнанням їхнього професійного досвіду (Lawler P.A. 2003, с 17). Сама професія андрагога вимагає здатності приймати рішення щодо змісту навчальних програм, оцінювання результатів навчання, пошуку нових напрямків роботи з дорослими тощо. Отже, їхня активна участь є гарантією більш ефективного та успішного навчання, а також сприяє створенню доброзичливого та гарно скоординованого навчального середовища.

Принцип врахування попереднього досвіду особливо важливий для андрагогів, що опікуються освітніми проблемами. Звичайно, це впливає як на сприйняття конкретної інформації, так і на сам хід навчання в цілому. Відповідно до цього принципу, педагогічному персоналу для підготовки андрагогів (professional developers) слід спиратися на позитивний досвід, наприклад, історіях успіху своїх дорослих слухачів (success stories).

Принцип використання методу спільного дослідження вступає у протиріччя з певною індивідуалізацією освіти, адже більшість андрагогів вважає свою роботу певним чином ізольованою. В той же час цей принцип ґрунтується на результатах досліджень, що доказують ефективність спільного навчання та планування (Caffarella, 2002). Учасники такого навчання можуть співпрацювати, оцінюючи власні навчальні потреби, визначаючи цілі навчання та методи їх досягнення (Brookfield, 1986). Завдяки своєму досвіду, андрагоги можуть бути цінним джерелом як для інших учасників навчання, так і для створення, проведення та вдосконалення навчальних програм.

Принцип активного навчання або навчання заради дії нерозривно пов'язаний з іншими принципами. Андрагоги зацікавлені в негайному використанні результатів свого навчання та знаходженні зв'язків між попереднім навчальним та життєвим досвідом. Врахування цього принципу передбачає вихід навчання за межі певної програми та пошук шляхів усвідомленого впровадження результатів навчання у конкретному освітньому середовищі (Lawler P.A. 2003, с 18).

Перейдемо до розгляду останнього з вищезгаданих принципів. Принцип надання повноважень учасникам навчання ґрунтується на тому положенні, що дорослі здатні зробити свідомий вибір на основі критичного аналізу існуючих можливостей (Brookfield, 1986). Якщо вони здатні впливати на середовище та змінювати його в результаті отримання освітнього досвіду, цей принцип можна вважати реалізованим. Принцип надання повноважень особливо важливий в контексті навчання майбутніх андрагогів саме тому, що навчання пов'язане зі змінами в освітньому середовищі.

Модель навчання дорослих в контексті навчання майбутніх андрагогів поєднує і принципи навчання дорослих, і концепції планування програм освіти дорослих (The Adult Learning Model For Faculty Development, Lawler and King,

2000). Вона складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів: підготовчого етапу, етапу планування, власне проведення програми та завершального етапу. На кожному етапі відбувається перевірка відповідності навчальної діяльності та навчальної мети принципам навчання дорослих (Lawler P.A. 2003, с 19). Отже, автори моделі навчання дорослих наголошують на необхідності врахування потреб андрагогів, використанні стратегій, що спонукають до дій; на здійсненні співробітництва не тільки під час безпосереднього навчання, але й на етапі планування та оцінювання. Відповідно до моделі навчання дорослих, андрагоги знаходяться в центрі навчальної діяльності, але в той же час організаторам навчання необхідно критично переглядати власні погляди з метою коригування напрямку навчання.

Зупинимось більш детально на окремих етапах моделі навчання дорослих. Під час підготовчого етапу відбувається встановлення потреб та цілей навчання, їх відповідності тим реаліям освітнього середовища, в якому працюють андрагоги, а також оцінки ресурсів для підтримки освітніх ініціатив.

Після того, як на підготовчому етапі з'ясовано наявність потреб, цілей навчання та ресурсів, необхідно визначити зміст програми професійної підготовки, запросити педагогічний персонал, скласти та узгодити розклад навчання, а також поширити необхідну інформацію серед андрагогів.

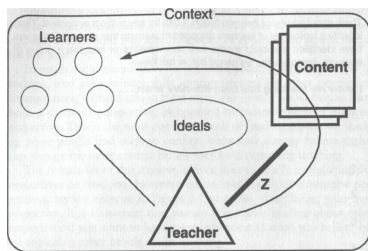
Етап проведення програми пов'язаний з реалізацією запланованого та контролю за ходом навчання. Іншими важливими завданнями на цьому етапі є підтримка та популяризація програми, а також контроль за врахуванням принципів навчання дорослих під час підготовки андрагогів (Lawler P.A. 2003, с 20).

Відзначено, що існує тенденція не приділяти особливої уваги останньому, завершальному етапу. Але саме він є дуже важливим як для організаторів програми, так і для учасників – андрагогів, тому що на завершальному етапі здійснюється оцінювання ефективності програми, розглядаються можливості застосування андрагогами результатів навчання на своїх робочих місцях, а також рефлексія учасників навчання щодо отриманого досвіду.

Необхідно зазначити, що планування навчальної програми не є лінійним процесом. Модель пропонує таку схему, що виходить за рамки однієї конкретної події, однієї навчальної програми. Натомість, вона пропонує використання всіх етапів моделі як складових для створення подальших навчальних програм андрагогів.

На думку дослідників, навчальний досвід може бути і негативним (Lawler P.A. 2003, с 21). В такому випадку виникають певні бар'єри, зумовлені різними причинами, в тому числі і складністю відокремити свій власний навчальний досвід в минулому від набуття досвіду під час теперішнього навчання. Для усвідомлення причин їх виникнення та пошуку рішення цих проблем

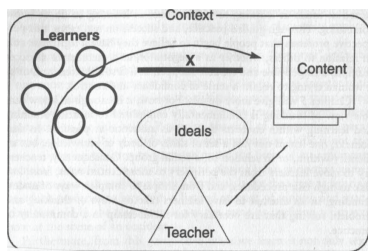
зупинимось на підходах до навчання дорослих та можливостях їх використання для навчання андрагогів.



Аналізуючи літературу щодо освіти дорослих та вищої освіти, можна зробити припущення про те, що існує єдиний підхід до навчання дорослих. Багато дослідників вважає, що андрагогіка представляє найкращий та єдиний спосіб навчання дорослих на протигагу навчанню молоді, але в той же час не всі педагоги для дорослих вважають себе андрагогами. Це спростовує припущення щодо

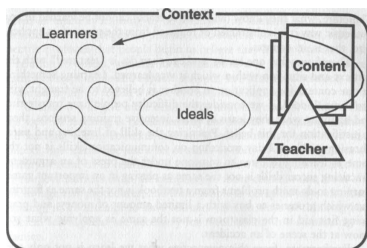
єдиних, універсальних уявлень щодо навчання дорослих (Pratt D.D., c. 3). Необхідне визнання множинності поглядів на навчання дорослих, що враховує різноманітність педагогів, слухачів, змісту, контексту, ідеалів та цілей. Отже, розглянемо основні підходи до навчання дорослих та можливості їхнього використання для навчання андрагогів (Pratt D.D., c. 38).

Почнемо з аналізу підходу, при якому відбувається передача знань (A Transmission Perspective: Delivering Content). Андрагог та зміст навчання є основними при такому «традиційному» підході, а домінуючий зв'язок (лінія Z) представлений рухом змісту навчання (Content) від андрагога (Teacher) до дорослого (Learners) (Рис. 1.). Отже, головним є безпомилкова передача змісту навчання та його правильне засвоєння. Цей підхід використовується під час вивчення військової справи, електроніки, безпеки життя та інших дисциплін, що характеризуються високою структурованістю матеріалу (Pratt D.D., c. 40).

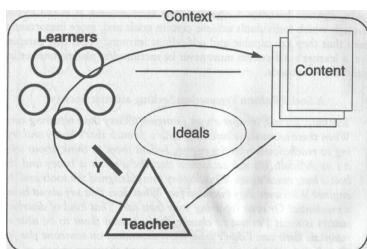


Підхід до навчання як до учнівства (An Apprenticeship Perspective: Modeling Ways of Being) представляє навчання за межами навчальних класів. Згідно з цим підходом, навчання є процесом залучення дорослих до певної громади, тобто певної групи людей, що об'єднані спільною метою. При цьому підході ключовою є нероздільність андрагога (Teacher) та змісту навчання (Content) у певному кон-

тексті (Context) (Рис 2.). Можливо стверджувати, що відбувається міцний зв'язок між процесом навчання та автентичним контекстом, але знання та вміння засвоюються у межах певної соціальної групи, що ускладнює їхнє застосування в іншому контексті (Pratt D.D., c. 45).

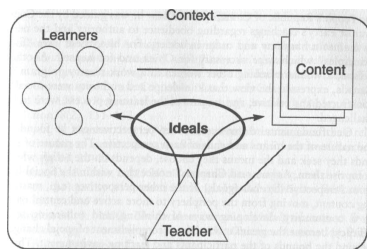


Підхід до навчання (A Developmental Perspective: Cultivating Ways of Thinking), що сформувався відносно недавно в Північній Америці, характеризується сприянню розвитку дорослого і, перш за все, пізнавальних процесів (Pratt D.D., с 45). При такому підході зміст навчання (Content) відступає на задній план, а дорослим (Learners) відводиться ведуча роль (learner-centered) (Рис 3.). Якщо попередні підходи акцентували увагу на автентичному представленні змісту, то при цьому підході відбувається проблемне навчання (Pratt D.D., с 46). Результатом такого навчання є поява якісно нового, збагаченого розуміння та шляхів пізнання, що дозволяє дорослим вийти за межі стандартного способу мислення (Pratt D.D., с 47). Саме знання дорослих є відправною точкою, а не знання андрагога (Teacher), що є значним зміщенням акценту. Деякі дослідники навіть вважають попередні знання своєрідним ключем до навчання (Arseneau and Rosenberg). (Pratt D.D., с 48).



Підхід до навчання як фасилітації (A Nurturing Perspective: Facilitating Personal Agency), що використовується більшістю андрагогів Північної Америки більш ніж 25 років, представлений в роботах М.Ноулза (1980, 1984, 1986). В його основі лежить переконання, що самооцінка та віра у свої власні сили зумовлюють ефективність навчання. Це означає, що дорослі повинні бути впевнені у тому, що вони можуть опанувати матеріал і що він буде корисним та потрібним їм в житті. Отже, (Рис 4.) при цьому підході основними елементами є андрагог (Teacher), дорослий (Learners) та взаємовідносини між ними (лінія Y) (Pratt D.D., с 49). Таким чином, зміст навчання стає засобом досягнення дорослими певних цілей та пізнання власних здібностей.

Підхід до навчання як до соціальної реформи в пошуках кращого суспільства (A Social Reform Perspective: Seeking a Better Society) набуває все більшої популярності у всьому світі. Він відзначається перш за все чітко визначеною ідеєю, ідеалами, або системою принципів, що пов'язані з баченням кращого суспільства. Кожен ідеал ґрунтується на системі поглядів, пов'язаних з етичним кодом (права людини), релігійною доктриною (священне писання) або політичними переконаннями (перерозподіл влади в суспільстві).



Багато андрагогів займає нейтральну позицію, заперечуючи, що вони представляють певні інтереси або ідеологію (Pratt D.D., с 50). Андрагоги, що дотримуються підходу до навчання як до можливості здійснити соціальні реформи, вважають, що соціальні, культурні, політичні та етичні уподобання визначають всі інші елементи моделі навчання та взаємо-

зв'язки між ними. Отже, дорослі (Learners) та зміст навчання (Content) відступають на другий план, а основна увага приділяється питанням морального або політичного характеру (Ideals) (Pratt D.D., с 51).

В результаті аналізу представлених вище підходів до навчання дорослих робимо висновок, що для навчання майбутніх андрагогів можливо використати тільки деякі з них. Так, «традиційний» підхід (A Transmission Perspective: Delivering Content), при якому відбувається безпомилкова передача змісту навчання та його правильне засвоєння, не можна використовувати для навчання андрагогів, тому що при його використанні не враховується їхній досвід, не використовуються методи спільного дослідження та активного навчання, а також не надаються повноваження учасникам навчання.

Підхід до навчання як до учнівства (An Apprenticeship Perspective: Modeling Ways of Being), частіше за все це навчання на виробництві, ускладнює застосування знань та вмінь в іншому контексті, отже, цей підхід не можна застосовувати для підготовки андрагогів, які переважно працюють у різноманітному навчальному середовищі.

Підхід до навчання (A Developmental Perspective: Cultivating Ways of Thinking), при якому відбувається проблемне навчання, широко практикується для навчання андрагогів. Результатом такого навчання є поява якісно нового, збагаченого розуміння та шляхів пізнання, що дозволяє андрагогам вийти за межі стандартного способу мислення. Саме знання андрагога є відправною точкою, що враховує принцип створення атмосфери поваги та принцип заохочення андрагогів до активної участі у навчанні.

В основі підходу до навчання як фасилітації (A Nurturing Perspective: Facilitating Personal Agency), представленого в роботах М.Ноулза, лежить переконання, що самооцінка та віра у свої власні сили зумовлюють ефективність навчання. Цей підхід широко використовується для навчання андрагогів, так як він повністю відповідає принципу активного навчання, що ставить за мету впровадження результатів навчання у конкретному освітньому середовищі, принципів врахування досвіду дорослих та використання методів спільного дослідження та активного навчання.

Підхід до навчання як до соціальної реформи (A Social Reform Perspective: Seeking a Better Society) відзначається перш за все чітко визначеною ідеєю, пов'язаною з баченням кращого суспільства. Ключовим є принцип надання повноважень, тобто здатність андрагогів зробити свідомий вибір на основі критичного аналізу існуючих можливостей. Цей підхід може використовуватись при підготовці вузького кола андрагогів – політичних, релігійних або ідейних лідерів.

Проведене дослідження дозволило нам зробити висновки про те, що: модель навчання дорослих, що є ефективною для навчання мабутьних андрагогів, складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів – підготовчого етапу, етапу планування, власне проведення програми та завершального етапу;

на кожному етапі моделі навчання відбувається перевірка відповідності навчальної діяльності та навчальної мети принципам навчання дорослих;

визнання множинності поглядів на навчання дорослих зумовлює використання різних підходів до навчання дорослих. Для підготовки майбутніх андрагогів можливо використати тільки деякі з них: підхід до навчання як проблемного навчання, фасилітації та соціальної реформи.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення можливостей використання результатів досліджень у сфері освіти дорослих для проведення програм підготовки андрагогів.

Список використаних джерел:

1. Arends R.I. Learning to teach. – New York: McGraw-Hill, 1988. – 539 p.
2. Brookfield S.B. Becoming a Critically Reflective Teacher. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1995.
3. Lawler P.A. Teachers as Adult Learners: A New Perspective / P.A. Lawler, K.P. King // Changes, Challenges and the Future. New Directions for Adult and Continuing Education. – 2003. – N 98. – P. 17-22.
4. Mazurkiewicz Grzegorz. Adult Educators: an example of the new approach to lifelong learning in Poland. European Journal of Education, Vol. 44, No. 2, 2009, Part I.
5. Pratt Daniel D. Five perspectives on teaching in adult and higher education / Pratt D.D. – Malabar: Krieger Publishing Company, 1998. – 289 p.
6. Василюк А.В. Педагогічний словник – лексикон. Англо-український. Україно-англійський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. Гоголя, 2004. – 154 с.
7. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: Монографія / О.І. Огієнко / За ред. Н.Г. Ничкало; АПН України. - Суми: Еллада, 2008. – С. 444.

ШОВКОПЛЯС О.І.,

доцент, кафедра іноземних мов,
Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля,
м. Луганськ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ПО-УКРАЇНСЬКИ АБО ДЕЯКІ РОЗМИСЛИ ПРО НАСЛІДКИ РЕФОРМАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

У статті розглядаються внутрішні та зовнішні умови, в яких відбуваються процеси реформування вищої освіти в Україні. Аналізується неоднозначність наслідків освітніх реформ через схематичність структурних перетворень у контексті існуючих норм сучасних українських вишів. Доведено, що виконання вимог Болонського процесу в питаннях організаційного характеру, могли б значною мірою вирішити таку проблему. Пропонуються конкретні механізми подальшого розвитку вітчизняної вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, Болонський процес, реформа, освітня модель, проблема якості освіти.

В статье рассматриваются внутренние и внешние условия, при которых происходят процессы реформирования высшего образования в Украине. Анализируется неоднозначность последствий образовательных реформ из-за схематичности структурных преобразований в контексте существующих норм современных украинских вузов. Доказано, что выполнение требований Болонского процесса в вопросах организационного характера, могло б в значительной степени решить данную проблему. Предложены конкретные механизмы дальнейшего развития отечественного высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, Болонский процесс, реформа, образовательная модель, качество образования

In the article the internal and external conditions of reforming of the higher education in Ukraine are considered. An ambiguity of consequences of educational reforms because of sketchiness of structural reforms in the context of present norms of Ukrainian universities is

analyzed. It is proved that the realization of demands of the Bologna process in organizational aspects could solve this problem to a considerable degree. The specific mechanisms of further development of the higher education of our state are offered.

Key words: *higher education, Bologna process, reform, educational model, quality of education.*

Починаючи з 90-х років XX століття українська вища освіта, як і українське суспільство загалом, під впливом зовнішніх та внутрішніх сил відчула реформаційні перетворення, що були проголошені та почали здійснюватися з метою адаптування до нових соціально-економічних умов. Спроби досягти цієї мети не були марними, але ж наслідки, які ми маємо на сьогодні в системі вищої освіти, є неоднозначними. Йдеться, перш за все, про якісний рівень української вищої освіти, у загостреній постановці питання йдеться навіть про те, чи можливо взагалі вважати таку освіту вищою. З урахуванням реального стану, що склався в системі вищої освіти (а також освіти взагалі, але це є окремим питанням), в умовах подальших трансформаційних змін, що постійно відбуваються в українських вишах, аналіз цієї проблеми є не лише актуальним, а й необхідним.

Окремі аспекти цієї загальної проблеми було висвітлено в роботах українських вчених: освітня політика (К. Корсак, Б. Плавич, В. Кремень та ін.), проблеми якості освіти (В. Андрущенко, Л. Зязюн, Г. Клімова, А. Сбруєва та ін.), проблеми входження у європейський освітній простір (О. Безносок, Ю. Жук, М. Згуровський та ін.) тощо. Проте, питання схематичності структурних перетворень у контексті існуючих норм сучасних українських вишів, що відбулися під впливом Болонського процесу, а точніше його інтерпретації вітчизняним чиновництвом від освіти, окремо не розглядалося. Тому метою нашої роботи є розгляд реформаційних змін у вищій освіті України, а також аналіз їхніх наслідків з тим, щоб визначити можливі шляхи виходу зі стану, який на сучасному етапі цілком справедливо можна назвати кризовим.

Почнемо з внутрішніх перебудов, що мали й мають на сьогодні місце у всіх без виключення українських вищих навчальних закладах після проголошення незалежності й курсу на вдосконалення вищої освіти. З одного боку, перебудова почалася з катастрофічного зниження державного фінансування всіх освітніх структур (і це стало загальною нормою освітньої політики), що призвело до низької заробітної платні професорсько-викладацького складу, майже повної відмови від фінансової підтримки наукових досліджень, збратських стипендій, припинення матеріально-технічного забезпечення вишів (обладнання, бібліотечні фонди тощо). Те, що на тлі надзвичайного збагачення панівної верстви країни це є аморальним, не є предметом нашого розгля-

ду, але слід відзначити очевидний факт впливу зазначеного і на освітанські процеси, включаючи і їхній зміст, і їхню форму.

З іншого боку, в цих умовах не була змінена структура випуску фахівців у відповідності з попитом на ринку праці. Тобто, незважаючи на досить складний стан (багато хто вважає його жакливим) щодо умов навчання й подальшого працевлаштування молодих фахівців, яке пояснюється як надвиробництвом таких фахівців, так і їхньою, як правило, низькою кваліфікацією, кількість вишів й відповідно, випускників, продовжувало зростати. Зараз ця тенденція перетворилася у боротьбу за існування навчальних закладів за будь-яких умов. І таке «біологічне» виживання вишів, за словами професора Л. Любімова, стало детермінантою їх стратегії [2, с. 8], плоди якої виявилися далеко неоднозначними.

Однією з найбільш небезпечних неоднозначностей в цьому стало надання вишам так званої «автономії», в межах якої ректорам було дозволено робити все для забезпечення виживання свого навчального закладу. Тобто, фінансові витрати, призначення викладачів, відкриття нових факультетів, спеціальностей, надання комерційних послуг тощо опинилися в руках ректорів і їхніх «команд», які таким чином отримав свободу, поступово, можна сказати, приватизували вищі навчальні заклади, що відповідним чином відбилося на якісному складі всього навчально-виховного процесу. Звісно, це значною мірою відбиває загальносоціальні процеси в країні, але їхня цинічність, що її ретранслює система освіти як відверто негативний внесок у майбутнє, робить досить примарними оптимістичні сценарії розвитку країни в цілому.

Однією з тенденцій, причому не самою сумною (з педагогічної, моральної тощо точок зору) є та, щов цей час відкрилася можливість до масового отримання вищої освіти через невимогливість до студентів, оскільки будь-який виш готовий прийняти на навчання майже будь-якого абітурієнта незалежно від його інтелектуального рівня і, навіть, бажання вчитися, звичайно, на платну форму навчання. Це стало можливим через те, що всі намагаються за всяку ціну зберегти викладачам робочі місця на факультетах, які не користуються попитом на ринку праці. Наслідки цього не лише жакливі, вони небезпечні. Досить велика частина студентів на сьогодні неспроможна засвоїти програми вищої професійної освіти, але це не має значення, оскільки головним є те, щоб цей, прийнятий на комерційній основі студент, платив гроші. Тобто, йде марна трата часу й грошей на вищу освіту тисяч людей, які потім будуть непотрібні ані своїй державі, ані самім собі. У цьому аспекті зазначимо, що виконання вимог Болонського процесу, які фактично ігноруються в питаннях організаційного характеру, могли б значною мірою вирішити таку проблему. Мається на увазі кількість студентів у навчальних групах та, відповідно, їхня ж кількість на одного викладача.

Але цікаво відзначити, що таке становище влаштовує майже всіх, і студентів, які розуміють, що головне не вчитися, а отримати диплом про вищу освіту, і їхніх батьків, які сподіваються, що саме їхні діти влаштуються на хорошу роботу, або, насамкінець, на будь-яку роботу, тому належно платять за таке навчання, і тих (викладачів, деканів, ректорів), для кого він є ресурсом набуття особистого добробуту, як правило, у незаконний спосіб.

Щодо зовнішніх сил, що сприяли реформуванню української системи вищої освіти, то тут слід відзначити загальноєвропейські процеси, що відбувалися у вищій освіті західноєвропейських країн. Починаючи з 80-х років минулого століття вища освіта в цих країнах стала відігравати провідну роль, що виявлялася у визнанні утилітарної відповідальності університету за розвиток різних сфер суспільства і економіки, тобто його ефективності. З цього часу починається перегляд традиційної моделі університету, що складалася століттями. Непрозорість, замкнутість, відірваність від соціально-економічних потреб стали предметом нещадної критики. У вищій освіті з'являються такі поняття як вимірність результатів, контроль якості освіти, децентралізація, орієнтація на клієнта, освітні послуги тощо. Тобто відбувається зміна освітньої парадигми європейських країн й поступово утворюється нова модель європейського університету.

Ця модель характеризується налагодженням контактів між вищими навчальними закладами європейських країн на базі рівноправної та взаємовигідної співпраці, розширенням зв'язків між державами та народами. Слід підкреслити що метою співпраці було підвищення ефективності освітньої й науково-дослідної роботи, а кінцевою метою – доведення її до найвищого світового рівня, розширення мобільності професорсько-викладацького й студентського персоналу.

Своє остаточне закріплення європейська освітня модель отримала після підписання 19 червня 1999 році Болонської декларації, у якій було передбачено всі необхідні елементи формування єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року: введення двоетапної вищої освіти – базової та післядипломної; прийняття системи кредитів як засобу підвищення мобільності студентів; створення умов для вільного переміщення студентів, підприємців, дослідників; використання системи ясних, прозорих та зіставних ступенів з видачею додатків до дипломів, забезпечення працевлаштування випускників і посилення конкурентоспроможності системи вищої освіти тощо [4]. Тобто було визначено цілком конкретні завдання, строки їх виконання та сформульовано можливі результати.

Болонська декларація стала поштовхом і стимулятором реформування вищої освіти всіх європейських країн відповідно до об'єктивних умов, характерних для сучасної Європи. Не виключенням з цього стала і Україна, яка,

намагаючись як-то заявити про себе на міжнародній арені, у 2005 році підписала Болонську декларацію, й, таким чином, стала учасником євроінтеграційних процесів у системі вищої освіти, тобто погодилася впроваджувати європейські освітні стандарти. Але ж, із самого початку, українська вища освіта зіштовхнулася зсерйозними труднощами, що й на сьогодні не є подоланими. Йдеться про те, що українські дипломи про вищу освіту не є конкурентоздатними не тільки в європейських країнах, а й, навіть, в східно-азійських. А такі основні вимоги як мобільність студентів чи викладачів, працевлаштування за фахом для українців є скоріше винятком, ніж правиломсьогодення.

При цьому, слід відзначити, що основні структурні вимоги, як то: введення дворівневої системи підготовки (бакалавр, магістр), використання системи кредитних одиниць (ECTS), видання додатку до диплому тощо пройшло досить швидко й безболісно. Було проведено безліч конференцій, круглих столів, нарад ректорів, де у більшості випадків підкреслювалися надбання української вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів.

Але слід відразу наголосити, що йдеться насамперед про формальні ознаки цього процесу, навіть можна висловитися точніше, а саме: про ознаки, так би мовити, паперові, які фактично не фіксують реальний стан речей у галузі, а просто імітують формалізацію результатів за зразками, наданими ззовні. Іншими словами можна сказати, що маємо фіксацію результатів, яких просто не існує, а головне – існувати й не може, оскільки реальний навчальний процес не відповідає умовам болонських домовленостей, починаючи з кількості студентів у навчальних групах і закінчуючи формами звітності, які часто-густо теж імітуються, до того ж мають вельми суттєву корупційну складову. Останнє теж відбувається під впливом, а іноді й під тиском загальносоціального становища в країні, оскільки зазначений вище аморалізм і цинізм того, що відбувається на очах усіх людей не може не вплинути й на розум і душу молодій людині, яка в силу свого віку «вбирає» все, що є потрібним для виживання. Таким чином соціалізація особистості відбувається значною мірою на межах впливу освітянських закладів, які аргіогімають ґрунтуватися на гуманістичних принципах та виховувати відповідні цінності.

Протеслід зазначити, що всі вказані «надбання» у межах Болонського процесу «по-українські», що розглядалися нами як такі, що склалися під впливом внутрішніх сил, залишилися. Лише обов'язкове введення ЗНО у 2008 році частково відсікло масу «трієчників» від бюджетних місць у вишах. Але ж кількість зайвих факультетів, наприклад, на сьогодні в будь-якому, включаючи театральні, музичні або естрадні виші, готують менеджерів, юристів, психологів та економістів, продовжує зростати. І жоден не може доручитися, що ці факультети дійсно відповідають хоча б елементарним критеріям вищої освіти за цією спеціальністю, оскільки їхня атестація перетворюється на вель-

ми болісну і водночас незрозумілу процедуру, хоча й, звісно, оформлену необхідним чином.

Тобто, наслідки реформаційних перетворень, що відбулися в системі вищої освіти України є далеко неоднозначними. Слід додати, що у більшості українців, які мають досвід навчання або роботи в системі вищої освіти, такі реформи на сьогодні вже не викликають ніяких ілюзій. Правильною з цього приводу є зауваження А. Підаєва, який зазначив, що «неможливо скопіювати інноваційні процеси – тому що ми намагаємося скопіювати реформу замість того, щоб приділити головну увагу умовам, у яких є можливим успіх реформи» [3, с. 44].

Відомо, що за всі часи головною цінністю й самоціллю університетувважалося знання. Цьому століттями відповідала і його аудиторія, тобто завжди вчилися найкращі, які у своїх країнах ставали національною елітою. І хоча з часом відбулося розмиття організаційно-змістовної структури університету і він став суспільним інститутом з відповідними завданнями, його культурна місія як оплоту ціннісної сталості суспільства залишилася. Звідси канонізація таких особливостей університету, як академічна свобода, отримання фінансових і матеріальних ресурсів не «за діяльність», а «для діяльності» [2, с. 11].

Той елемент самостійності, який отримали українські виші, став для них згубним за умов існуючого низького рівня культури в середовищі вищої освіти та зацікавлених в цьому сторін. Це багато в чому сприяло тому, що кожного року країна отримує черговий загін переважно некваліфікованих фахівців. Який на сьогодні відсоток випускників інженерних спеціальностей знаходять для себе роботу за фахом? Скільки випускників педагогічних вишів пішли працювати в школу? Яка доля випускників сільськогосподарських інститутів пішли працювати на підприємства сільського господарства? Між тим вся ця діяльність сплачується суспільством: майно, заробітна платня, стипендії, обладнання тощо. Будь-яке раціонально організоване суспільство платить лише за те, що задовольняє її потреби. Яка ж доля діяльності українських вишів служить консолідованим потребам суспільства, за яку слід платити? Ми хорошо знаємо відповіді на всі ці запитання. Це все є можливим через те, що, як справедливо констатує Ю. Жук, в українській системі вищої освіти відсутнє глибоке розуміння сутності ринкової системи економіки і відносин суб'єктів у цій системі, а також усвідомлення, що освіта, і вища зокрема, є основою добробуту в державі [1, с. 15].

З вищевикладеного цілком слушно виникає останнє питання, яке турбує кожного небайдужого громадянина України: що робити з освітою далі, чи є конструктивне рішення виходу української вищої освіти з кризи? Вважаємо, що вирішення цього дуже складного завдання треба починати, перш за все, зі знищення профанованої вищої освіти, з поліпшення якості вітчизняної

освіти, тобто з забезпечення умов для впровадження вимог Болонської декларації.

У європейському освітньому просторі проблема якості вищої освіти є ведучою. Вона контролюється попитом на ринку освітніх послуг. Тому, в рамках Болонського процесу проблема якості вищої освіти є ключовою. Вченими вже практично створена система показників якості, що постійно поліпшується. Цікаво відзначити, що одним з показників якості є так звана соціальна включеність, що припускає рівний доступ до індивідуального соціокультурного розвитку кожної особистості, до здійснення своїх прав і обов'язків у демократичному процесі прийняття рішень. Мається на увазі доступ до ресурсів особистісного розвитку, тобто освіти або підготовки/перепідготовки на рівні загальної або будь-якої професійної освіти. І в той час, коли науковці західно-європейських країн обговорюють механізми забезпечення стовідсоткового соціального включення, в Україні неухильно знижуються темпи зростання долі ВВП на освіту, тобто знов залишають її напризволяще.

Проте, в умовах Болонського процесу, коли західноєвропейські освітанські цінності були оприлюднені та, як уявлялося, з'явилася можливість зробити систему освіти такою, як у розвинутих, багатих країнах (за умови не схематичного накладання реформ, а ретельного вивчення й поступового впровадження кращого європейського досвіду), реформаційні перетворення вищої освіти в Україні позитивних результатів не дали. Саме тому один з українських дослідників охарактеризував їх як реформи без реформ [3, с. 35].

Між тим, конструктивна роль Міністерства освіти може задіяти корисні для країни механізми реального розвитку вищої освіти. Сюди слід віднести: раціональне визначення «держзамовлення» на фахівців різних спеціальностей, скорочення класифікатора спеціальностей, реформування початкової та середньої професійної освіти, стимулювання українськими вишами міжнародної сертифікації своїх освітніх програм, надання ректорам виконавчої влади на якийсь чітко встановлений термін, прозорий контроль якості вищої освіти з оприлюдненням інформації про рівень освітніх послуг, що надаються у різних вишах України тощо. Всі ці механізми, якщо їх ефективно здійснювати, дозволять не лише суттєво покращити ресурсне забезпечення вишів, але й поліпшити якісний рівень української вищої освіти й, таким чином, підвищити її авторитет на міжнародному ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Жук Ю. Треба вміти дивитись у вічі, або в Болонський процес слід входити з українським позитивним досвідом, враховуючи реальність / Юрій Жук // Вища школа. – 2005. – 16–23 березня. – С. 12–17.

2. Любимов Л. Реформа образования: благи и намерения, обретения, потери / Л. Любимов // Высшее образование в России. – М. – 2004. – № 12. – С. 8–24.
3. Пίδαев А. В. Болонський процес в Європі. Чо таке і чому він потрібен Україні? Можливість інтеграції медичного освіти України в Європейське освітнє простір? [Текст] / А. В. Пίδαев, В. Г. Передерий. – К. ; О. : ОГМУ, 2004. – 192 с.
4. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European
5. Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
6. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.

ЯРОЩУК Л. Г.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет,
м. Бердянськ

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МЕТОДУ ТЕСТУВАННЯ В КРАЇНАХ СХОДУ

У статті розглянуто історію виникнення тестування як основного методу діагностики в країнах Сходу; проведення стандартизованого тестування в Ізраїлі на сучасному етапі.

Ключові слова: моніторинг, міжнародні порівняльні дослідження, якість навчання, освітні системи, тестування, тести, тестологія, результати успішності, стандартизоване тестування, вимірювання, оцінювання, атестат зрілості.

В статье рассмотрена история возникновения тестирования как основного метода диагностики в странах Востока; проведение стандартизированного тестирования в Израиле на современном этапе.

Ключевые слова: мониторинг, международные сравнительные исследования, качество обучения, образовательные системы, тестирование, тестология, тесты, результаты успеваемости, стандартизированное тестирование, измерения, оценивание, аттестат зрелости.

In the article there have been examined the history of occurrence of testing as the main method of diagnosis in the countries of the East; administering standardized testing in Israel at the present stage.

Key words: monitoring, international comparative studies, quality of education, educational systems, testing, tests, testology (testing appraisal), study results, standardised testing, measurement, assessment, school-leaving certificate.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Історія розвитку методу тестування налічує стільки років, скільки існує педагогічна діяльність. Кожен педагог з давніх часів завжди вимірював результат навчально-виховного про-

цесу.

Ще в культурах стародавніх Вавилону, Єгипту, Китаю, Індії, Греції тощо проводилися випробування людей, здійснювалася діагностика різних здібностей, оцінювалися фізичні та розумові якості.

Сьогодні тестування широко використовують у світі: Німеччині, Англії, Франції, США, Ізраїлі, Австрії, Нідерландах, Швеції, Швейцарії, Великобританії, Австралії тощо. Але спробуємо з'ясувати передісторію цього методу в країнах Сходу та застосування сьогодні на прикладі Ізраїлю.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання історії та проведення тестування у світі було предметом досліджень В. Аванесова, В. Андрєєва, І. Булах, Т. Вакулєнко, О. Гриценчук, М. Дандамаєва, Н. Єфремової, В. Кадневського, В. Кима, В. Ландсмана, О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Майорова, В. Максимова, О. Пермязової, С. Ракова, Н. Самилкіної, Л. Фігурської та ін.

Метою нашої розвідки є аналіз історії виникнення тестування як основного методу діагностики в країнах Сходу та проведення стандартизованого тестування на сучасному етапі на прикладі Ізраїлю.

Виклад основного матеріалу

Вченими доведено, що перші тести з'явилися кілька тисячоліть назад в Стародавньому Китаї. Щоб вибрати для служби при дворі найгідніших з багатьох бажаючих три тисячі років до н. е. було створено одну з перших систем об'єктивного відбору. У цій країні ще за 2200 років до н. е. існувала система перевірки здібностей осіб, які бажали зайняти посади урядовців. Кожні три роки чиновники повторно тестувалися особисто у імператора з шести «мистецтв»: музики, стрільби з лука, верхової їзди, вміння писати, рахувати, знання ритуалів і церемоній. Для держави система іспитів була важливим засобом відбору досить здатних, у міру ерудованих і, головне, лояльних до влади людей для подальшого їх використання на адміністративній службі. Крім цього, оцінювалася і поведінка тестованих чиновників у побуті. У В'єтнамі в ті часи схожа система використовувалась при відборі офіцерів для створення армії.

Ця система з розвитком державних структур ускладнювалася і вдосконалювалася. Так, з 202 р. до н. е. за правління Ханьської династії до системи відбору чиновників додалися екзамени. Тепер претендент на адміністративну посаду обов'язково повинен знати право, військову справу, фінанси, сільське господарство і географію [3, с. 19].

У країнах Сходу письмові контрольні роботи та екзамени з давніх часів вважалися нормальною та природною справою. У давньому Єгипті використовувалася система випробувань для співбесід і подальшої перевірки умінь. У древній Греції проводили випробування (наприклад, в школі Піфагора) за допомогою спеціальних математичних завдань підвищеної складності. У

древньому Китаї використовували перші професійно орієнтовані випробування для претендентів на посаду урядовця (тих, хто пройшов таке випробування з кращими результатами, приймали на державну службу). У древній Індії застосовували випробування на мудрість за допомогою різних ігор, наприклад, з використанням шахів, нард. У древньому В'єтнамі проводили регулярну атестацію і переатестацію всіх цивільних чиновників і військовослужбовців [5, с. 31]

Професійно підготовлений писар був центральною фігурою месопотамської цивілізації завдяки великим у ті часи знанням. Він був зобов'язаний знати всі чотири арифметичних дії, вміти вимірювати поля, розподіляти раціони, ділити майно, володіти мистецтвом співу та гри на музичних інструментах. Крім того, перевірялося вміння розбиратися в тканинах, металах, рослинах тощо [4, с. 4].

У Стародавньому Єгипті тільки той допускався до навчання мистецтву жерця, хто був здатний витримати систему певних випробувань. Спочатку кандидат у жерці проходив співбесіду, в процесі якої з'ясовувалася його біографія, рівень освіченості; крім того, оцінювалися зовнішність та вміння вести бесіду. Потім перевірялися вміння працювати, слухати та мовчати; відбувалися випробування вогнем, водою, страхом – самостійне подолання темних підземель та багато іншого. Усі ці жорстокі випробування доповнювалися погрозою смерті для тих, хто не був впевнений в своїх здібностях до навчання і в тому, що зуміє витримати тривалий період освіти. Цю сувору систему випробувань успішно подолав знаменитий вчений Піфагор. Повернувшись пізніше в Грецію, він започаткував школу, в яку допускав тільки тих, хто був здатний подолати серію різноманітних випробувань-тестувань, схожих на ті, які він витримав сам. Як свідчать історичні джерела, Піфагор підкреслював важливу роль інтелектуальних здібностей, стверджуючи, що «не з кожного дерева можна виточити Меркурія», і тому, ймовірно, надавав великого значення діагностиці саме цих здібностей. Для цього кожному давалася порівняно складна математична задача. Якщо претендент її розв'язував, то його брали відразу. Однак найчастіше з задачами не справлялися, після чого невдачу вводили в зал, де учні за правилами випробувань повинні були нещадно піднімати його на сміх, даючи йому образливі прізвиська. Якщо поведінка новачка в цій критичній ситуації характеризувалася умінням відповідати на образи, добре і гідно тримати себе, його приймали до школи [1].

Особливого значення Піфагор надавав сміху і ході молодих людей, стверджуючи, що манера сміятися є найкращим показником характеру людини.

Часто результати випробування інтелектуальних здібностей ставали предметом гордості того чи іншого народу, а іноді навіть заробітком. Відомо,

наприклад, що індійський цар Девсарм, бажаючи випробувати мудрість іранців, прислав їм шахи. Передбачалося, що іранці навряд чи зуміють розгадати суть цієї гри і тому вони повинні були за умовою відіслати в Індію податки. Однак візир Хосрова Важургміхр зрозумів правила гри і, у свою чергу, винайшов гру, яку сьогодні ми називаємо «нарди». Він послав з новою грою візира в Індію, де її розгадати не змогли [1].

Іншим свідченням використання випробувань тестового характеру є матеріали, які викладають основи релігійного вчення чаньбуддизму. Учителі чаньбуддизму використовували загадки, питання-загадки з одночасним створенням ситуації психологічного стресу. Відповідати на них необхідно було відразу, на роздумування не відводилося ні секунди. У чаньських поєдинках-діалогах сама парадоксальність постановки питань (наприклад, чи була борода у бородатого варвара або чи має собака природу Будди) створювала драматичне напруження, яке посилювалося усіма діями наставника. Він хапав тестованого за рукав і кричав: «Говори! Говори! Відповідай негайно!». Він створював ситуацію психічної напруги. Чаньські парадоксальні загадки використовувалися як тести на вимірювання певного «чаньського» мислення. Залежно від того, як тестований неопіт відповідав на ці загадки, досвідчений наставник визначав, на якому рівні «просвітлення» він знаходиться і які заходи потрібно вжити для поглиблення його «чаньського досвіду». Крім того, виявляв симулянтів, які за зовнішньою нахабністю і грубою поведінкою приховували свою некомпетентність [1].

Різні конкурси й іспити влаштовувалися і в середньовічній В'єтнамській державі. Всього за два роки у період з 1370 до 1372 р. вдалося провести переатестацію всіх військових і цивільних чиновників, що дозволило організувати перевірку державного апарату у всій країні. Внаслідок цього В'єтнам став сильною і життєздатною феодалною державою. Особливу увагу було приділено створенню боєздатного офіцерського корпусу. У XV ст. конкурсні випробування були впорядковані. Вони проводилися за етапами і турами. Присвоєння вищих ступенів на іспитах супроводжувалося великими почестями. Лауреати отримували подарунки від короля, їх імена вносили в «золотий список», який вивішували на Східних воротах столиці, про їх перемоги на конкурсі повідомлялося в рідну громаду. Імена найрозумніших висікалися на спеціальних кам'яних стінах, встановлених у Храмі літератури [1].

Популярною формою діагностики здібностей людини у ті часи була фізіогноміка – мистецтво розпізнавання характеру і здібностей людини а зовнішнім виглядом. Гіппократ вперше вжив цей термін і вважав фізіогноміку наукою.

З цього короткого історичного екскурсу бачимо, що методи тестування у давні часи були примітивними. Сьогодні у багатьох країнах Сходу тестологія

розвинена як наука, тому існує ціла система тестування особистості: чи то майбутнього працівника, чи студента, військового чи держслужбовця. При вступі до навчального закладу, при влаштуванні на роботу обов'язково потрібно пройти тести двох видів. Зазвичай це національні та особистісні психологічні тести.

Розглянемо на прикладі Ізраїлю застосування стандартизованого тестування.

Ця країна бере активну участь у міжнародних порівняльних дослідженнях. Організовує їх незалежний державний орган Національне агентство з вимірювання та оцінювання в освіті (RAMA). Так, учні 9 класів успішно взяли участь у дослідженні TIMSS з математики і природничих наук (1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015 р.). Учні 4 класів – PIRLS з читання (2001, 2006, 2011, 2016 р.). Учні 9 класів – PISA з читання, базових знань з математики і природничих наук (2000, 2006, 2009, 2012, 2015 р.). Основна цінність цих тестів полягає у можливості здійснювати порівняння та вивчати ситуацію всередині кожної окремої країни, аналізуючи цілі, досягнуті з кожного предмету. Наприклад, в Ізраїлі результати досліджень дозволяють порівнювати успішність учнів в арабськомовному та івритомовному секторах, а також за іншими категоріями учнів (хлопчики проти дівчаток тощо).

Крім цього, в Ізраїлі незалежний державний орган Національне агентство з вимірювання та оцінювання в освіті (RAMA) проводить і національне оцінювання MEITZAV з рідної мови (івриту або арабської), математики, природничих наук, англійської мови у 5 та 8 класах. У 2 класі учні додатково ще складають національне тестування з рідної мови. Тести навчальних досягнень розробляються відповідно до навчальної програми з кожного предмету та призначені дослідити, якою мірою учні початкової та базової середньої школи досягають очікуваного рівня, що вимагається відповідно до програм. Крім цього, проводиться і національне анкетування учнів, учителів, директорів початкових і середніх шкіл щодо педагогічних аспектів і умов навчання. Варто зауважити, що тест MEITZAV вирішує одвічну дилему в освітніх вимірюваннях щодо внутрішнього оцінювання (на рівні окремих шкіл) та зовнішнього (стандартизованого та централізованого оцінювання), адже поєднує обидва підходи. Кожна школа належить до одного з чотирьох «кластерів» MEITZAV – однакових репрезентативних груп початкових і базових середніх шкіл в Ізраїлі (кластери А, В, С, D). У кожному кластері школи підібрані так, щоб кожна школа представляла себе на загальнодержавному рівні. Тести MEITZAV проходять з кожного з чотирьох предметів протягом чотирирічного циклу. Школи беруть участь у зовнішньому тестуванні (зовнішній іспит MEITZAV) кожні два роки тільки з двох предметів: математика та рідна мова або англійська мова та наука і технології, а через наступні два роки навпаки. У той рік, коли школа

не бере участі у зовнішньому тестуванні з певного предмету, вона проводить внутрішнє тестування з цього предмету (внутрішній іспит MEITZAV), використовуючи той самий тест, який проходить цього року в рамках зовнішнього MEITZAV. Отже, кожна школа проходить зовнішнє тестування MEITZAV з кожного предмету (у відповідних класах) кожні чотири роки та внутрішнє тестування MEITZAV з цього ж предмету протягом наступних трьох років. Оцінки з внутрішніх тестів MEITZAV використовуються тільки персоналом навчального закладу – школи не зобов'язані повідомляти результати зовнішнім установам. Внутрішні тести MEITZAV дають змогу порівнювати досягнення учнів із зовнішніми нормативами (національними, регіональними, секторальними), які формуються на основі зовнішніх іспитів MEITZAV.

Важливість використання MEITZAV як робочого інструменту зумовлена потребою мати актуальну діагностичне уявлення щодо стану впровадження та досягнення різних системних цілей (на рівнях учня, класу, школи, системи освіти загалом), щоб реалізовувати потенціальні можливості покращення закладів освіти і системи загалом. На рівні системи зовнішні тести MEITZAV надають різні дані про заклади та систему освіти, що допомагає виявляти труднощі та прогалини, які потребують вирішення для покращення системи. Наприклад, дані про успішність порівнюються за рівнями соціально-економічного стану та надають посадовцям, відповідальним за прийняття рішень, інформацію про прогалини в системі освіти, що потребують втручання. З 2008 року створені можливості для валідного порівняння оцінок MEITZAV за різні роки, що покращило здатність здійснювати моніторинг якості системи освіти у часі.

Національне агентство з вимірювання та оцінювання в освіті (RAMA) сьогодні запроваджує вибіркове національне оцінювання Mashov Artzi, яке кожного разу буде спрямоване на окремий предмет і надаватиме інформацію системного рівня про освітні досягнення в системі освіти Ізраїлю, а також про конкретний педагогічний контекст. Для кожного предмету, з якого проводитиметься тестування Mashov Artzi, формуватиметься репрезентативна вибірка шкіл. Mashov Artzi проводитиметься циклічно кожні кілька років, а кожна галузь знань тестуватиметься у рамках власного циклу для того, щоб відслідковувати показові тенденції у часі. Уперше такий тест буде проведено у 2014 році, а першою галуззю знань, яку перевірятимуть, стане географія. Mashov Artzi будуть проводити у 9 класі ближче до кінця навчального року за допомогою комп'ютерів.

В Ізраїлі навчання у старших класах середньої школи є головною системою здобуття атестата зрілості. Починаючи з 10-го класу, а особливо в 11-му і 12-му класах, учні поступово складають іспити на здобуття атестату про середню освіту. Складають школярі набір зовнішніх предметних тестів.

Організовує та проводить це тестування інститут Сольд, який безпосередньо підпорядковується Міністерству освіти. Мінімальні вимоги для одержання атестату передбачають іспити з 21 навчального розділу, 16 з яких є обов'язковими і 5 – вибірковими (учні вибирають з широкого переліку предметів). За власним бажанням учень може скласти іспити з більшої кількості предметів або розширити коло обов'язкових предметів. Отже, кожен атестат складається з широкого набору балів, залежно від індивідуальної програми учня. Обов'язкові предмети включають: математику (3 розділи), англійську мову (3 розділи), творче завдання івритом (2 розділи), історію (2 розділи), Біблію (2 розділи), літературу (2 розділи), суспільствознавство (2 розділи), на вибір (5 розділів). Частково остаточний бал атестата Bagrut (у перекл. – зрілість), який отримує кожний учень, визначає школа. Така шкільна оцінка називається балом MAGEN (що є більш-менш еквівалентним успішності у старших класах середньої школи). Бал MAGEN за кожний предмет, який учень вивчав у старших класах, визначається вчителем відповідно до навчальних вимог та на основі попереднього внутрішнього іспиту, який за своєю структурою відповідає випускному зовнішньому іспиту на одержання атестата зрілості із цього предмета. Бал MAGEN використовується з метою відображення рівня знань учня з певного предмета та запобігання одержання випадкових результатів при складанні іспиту на атестат зрілості через фактор тривожності або хвилювання. Крім того, внутрішній іспит на здобуття бала MAGEN слугує своєрідною репетицією перед складанням дійсного і остаточного зовнішнього випускного іспиту.

В атестаті зрілості кожний бал із певного предмета є середнім арифметичним бала MAGEN та балом, отриманим із випускного іспиту на атестат зрілості. Середній бал атестата зрілості є середнім арифметичним балів учня з усіх навчальних одиниць. Після цього отриманий середній показник підлягає вже остаточному обчисленню (додаткові бали нараховуються за будь-який іспит, який за обсягом перевищує три навчальні одиниці) перед тим, як стати «середнім балом атестата для вступу до університету», або ізраїльським еквівалентом GPA (середнього бала атестата).

В Ізраїлі не всі учні отримують атестат зрілості. Це пов'язано з тим, що приблизно 20% не навчаються у 12 класі; приблизно 9 % з тих, хто навчається у 12 класі, не складають випускні іспити на одержання атестату; приблизно 23% з тих, хто складає випускні іспити на одержання атестату, не набирають достатньо балів для одержання атестату про повну середню освіту. Отже, за статистикою в середньому лише 48% випускників одержують атестат зрілості.

Як зазначалося вище, іншою складовою комбінованого балу для вступу до вищих навчальних закладів є бал із психометричного вступного тесту PET.

PET – це психометричний тест для вступу до університетів, який складається з трьох предметів і вимірює необхідні для академічного навчання здібності з трьох галузей: вербальне мислення, кількісне мислення та володіння англійською мовою як другою. Кожний із предметних тестів складається загалом із 130 завдань множинного вибору, при відповіді на які учень має вибрати правильну відповідь із чотирьох запропонованих варіантів та 1 есе. PET вимірює здатність до вербального мислення та розв'язання задач трьома «мовами»: іврит (рідна), математика та англійська мова. PET є об'єктивним тестом – практично відсутнє суб'єктивне судження при обчислюванні балів. PET є стандартизованим тестом, бо оціночна шкала єдина, не залежить від дати, інших учасників чи мови. PET не вимірює безпосередньо мотивацію, наполегливість чи творчі здібності.

PET проводиться 5 разів на рік (загалом від 60 до 70 тис. учасників тестування). Тривай тест 3,5 години. Учасник може скласти тест стільки разів, скільки забажає. PET перекладено 5 мовами: арабською, російською, іспанською, французькою та англійською. Варто зауважити, що тест PET має адаптовану версію для учасників з особливими потребами (вадами щодо навчання, фізичними вадами тощо).

Тест PET класифікує всіх вступників за ймовірністю успішного завершення ними академічного курсу навчання. Бали з усіх варіантів тесту PET пов'язуються та калібруються для того, щоб забезпечити повну порівнюваність результатів тестування усіх кандидатів на вступ, незалежно від сесії тестування, тестового варіанта або мови, якою проводиться тестування. Для певних академічних галузей також використовують спеціальні тести на навчальні досягнення, які доповнюють вищезазначені критерії, у тому числі тест на досягнення в математиці для інженерних спеціальностей і тести на мовну компетенцію для відповідних факультетів.

Іноді високий бал, здобутий учнем при складанні одного з прогностичних тестів (Bagrut або PET), звільняє вступника від необхідності подавати результати з іншого тесту. Хоча зазвичай процедура передбачає надання рівної ваги балам PET і Bagrut у комбінованому показнику, іноді різні ваги застосовуються до різних предметних розділів тесту PET або до балів Bagrut і балів PET. Кожний університет незалежно визначає власну політику прийому.

Такі інструменти відбору вступників використовуються в Ізраїлі вже понад 30 років [3]. Не зважаючи на це, у 2013 році в Ізраїлі почалася відкрита війна проти тестування. Високопосадовці, студентські організації вимагають застосовувати тестування менше або й усунути взагалі. Наприклад, міністр фінансів Ізраїлю Яір Лапід виступає за скасування тестування Meitzav, мотивуючи, що «... сутність освіти не у вимірюванні, а у навчанні. Не можна виставляти оцінки за знання й інтелект. Не можна порівнювати учнів, поки не

буде впевненості у тому, що всі вони знаходяться у рівних умовах. ... діти стали рабами заучування. ... із кількох сот стандартизованих предметних тестів на одержання атестату залишити тільки три іспити – з математики, англійської та рідної мови у форматі, подібному до чинного, а всі інші потрібно відмінити...».

Міністр освіти Ізраїлю Шай Пірон зазначає: «180 різних предметних стандартизованих тестів є результатом невіри у те, що вчителі здатні належним чином оцінити своїх учнів».

Скільки триватиме ця дискусія навколо тестування – покаже час. Поки ж одні пропонують відмінити тестування зовсім, інші – частину відмінити, ще інші – замінити міждисциплінарними дослідницькими проектами.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що тестування як метод існує з давніх часів, хоча й було примітивним. Сьогодні ж на прикладі Ізраїлю можна стверджувати, що тестологія як наука і стандартизоване тестування добре розвинене у країнах Сходу, адже школярі беруть активну участь у національних та міжнародних моніторингових дослідженнях.

Досвід Ізраїлю показує, що країни Сходу випереджають Україну за масштабами застосування тестів, рівнем і якістю теорії тестових методик і контролю, сучасними технічними засобами, які використовують при тестуванні.

Серед **перспективних розвідок** у даному напрямі – український досвід моніторингових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Аванесов В. С. Из глубины веков [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов // Сайт научно-методической поддержки слушателей курсов В. С. Аванесова. – Режим доступа : <http://testolog.narod.ru/publication/History.htm>.
2. Використання національних стандартизованих тестувань (НСТ) в Ізраїлі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://timo.com.ua/node/11753>.
3. Кадневский В. М. История тестов : монография / Валерий Михайлович Кадневский. – М. : Народное образование, 2004. – 464 с.
4. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Вячеслав Георгиевич Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
5. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Лілія Григорівна Ярошук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.

II. Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

АЛЕКСАНДРОВА К.В.,

доктор химических наук, профессор,
заведующая кафедры биологической
химии и лабораторной диагностики

КРИСАНОВА Н.В.,

кандидат биологических наук, доцент,
кафедра биологической химии и
лабораторной диагностики

БИЛОКОНЬ Л. Є.,

старший преподаватель, кафедра
биологической химии и лабораторной
диагностики

РУДЬКО Н.П.,

старший преподаватель,
кафедра биологической химии и
лабораторной диагностики,
Запорожский государственный
медицинский университет,
г. Запорожье

ПОИСКИ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БИОХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Основная цель статьи - осветить ключевые задачи и принципы методик проблемно-ориентированного обучения. Авторами представлено собственное видение проблемы внедрения методик проблемно-ориентированного обучения. В статью обобщен опыт использования активных методов обучения биохимии в работе со студентами медицинского факультета. Предложены новые подходы к организации учебного процесса на II-III курсах с использованием кейс-метода в соответствии с принципами проблемно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение, активные методы обучения, кейс-метод.

Основна мета статті - висвітлити ключові завдання і принципи методик проблемно-орієнтованого навчання. Авторами

представлено власне бачення проблеми впровадження методик проблемно-орієнтованого навчання. У статті узагальнено досвід використання активних методів навчання біохімії в роботі зі студентами медичного факультету. Запропоновано нові підходи до організації навчального процесу на II-III курсах з використанням кейс-методу у відповідності з принципами проблемно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: *проблемно-орієнтоване навчання, активні методи навчання, кейс-метод*

The main aim of this article is to observe key tasks and principles of problem-based learning methods. Authors proposed their own consideration of installation of these methods. The experience of the use of some active methods in study of biochemistry is observed also. It is proposed to look at new recommendations to organize educational process at 2-3 courses of medical faculty with the use of case-method in correlation with principles of problem-based learning.

Key words: *problem-based learning, active learning methods, case-method*

Поиск путей повышения эффективности обучения студентов медицинского факультета таким медико-биологическим дисциплинам как биохимия заставляет педагогический коллектив переосмысливать мотивационные подходы к изучению предмета и брать на вооружение современные активные методы учебно-познавательной деятельности студентов, объединяемые в направление под названием «проблемно-ориентированное обучение».

Проблемно-ориентированное обучение – это обучение решению нестандартных задач, в ходе которого студенты усваивают новые знания, приобретают навыки и умения творческой деятельности. Преимущество такого обучения – это, прежде всего, большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления и познавательной деятельности студентов. Оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, нестандартность мышления у обучаемого. Кроме того, что очень важно, проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, ибо они добываются большей частью в самостоятельной деятельности. В данном случае срабатывает известный в психологии «эффект неоконченного действия», открытый Б.В. Зейгарник («Психология личности: норма и патология», 1982). Его суть в том, что действия, которые были начаты, но

не законченны, запминаються краще. Інакше говоря, проблемне навчання зв'язано з дослідженням і потому передполагає растянутое во времени решение задачи. Студент попадає в ситуацію подобию деятелю, решающему творческую задачу или проблему, он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока ее не решит. Именно за счет этой незавершенности и формируются прочные знания, навыки и умения. Проблемная задача всегда предполагает ряд действий, для ее решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск.

Проблемное обучение отвечает требованиям времени: обучать - исследуя, исследовать - обучая. Только так можно формировать творческую личность, а значит выполнять сверхзадачу нашего педагогического труда: подготовить высококвалифицированного специалиста по лечебному делу.

Схема проблемного обучения, представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение студентами возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных системных задач.

Активные методы обучения - это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. При этом активен не только преподаватель, но активны и студенты. Активные методы обучения делятся на неимитационные (например: ведение проблемной лекции, поисковая лабораторная работа, самостоятельная работа студента с литературой, проведение семинара) и имитационные (к ним относятся игровые методы с имитацией ситуации, приближенной к реальной жизни).

Какие активные методы обучения студентов медицинского факультета использует сейчас кафедра биохимии ЗГМУ?:

Занятие – конференция (этот метод удобен при проведении семинарских занятий). Если на занятии рассматривается большой объем материала, а студенты в группе слабые, и нет уверенности, что все осилят заданное, то целесообразно провести занятие в формате конференции. В качестве домашнего задания каждому студенту даётся тема для выступления (время регламентировано), причём сведения должны быть не просто из учебника, а из научных публикаций, монографий. Занятие имитирует научную конференцию: выступления, вопросы, заключение, выбор лучшего сообщения.

Занятие с ситуационной практической задачей (разбор ситуаций из практики участника). Использование ситуационных задач способствует формированию клинического мышления студента, поощряет творческий спор,

значительно стимулирует студентов и даёт им чувство удовлетворенности от своей работы. Какие типы ситуационных задач могут быть использованы?

- *Задачи с недостающими исходными данными*, для решения которых нужно получить дополнительные сведения из анамнеза заболевания, инструментальных и лабораторных исследований и т.д. Только при этих самостоятельно полученных студентом значимых данных возможно осуществить диагностику и назначить лечение.

- *Задачи с избыточными исходными данными*, содержащие сведения, не представляющие необходимые основания для диагностики и лечения заболевания. Эти задачи содержат некий «информационный балласт» для его последовательного исключения из мыслительной деятельности студентов по нахождению правильного ответа.

- *Задачи с неопределенностью в постановке вопроса*, требующие дополнительных рассуждений по идентификации причин и следствий, утверждений и обоснований, явлений и признаков на разных этапах течения заболевания.

- *Задачи с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии*, отражающими результаты исследований по разным методикам. Деятельность студентов при решении таких задач направлена на исключение противоречий, уточнение адекватных состоянию больного данных и, на их основе, нахождению правильного ответа.

Пример ситуационной задачи по биохимии

Задача: У ребёнка 5-ти лет, поступившего в детскую больницу с диагнозом пневмония, изучено содержание 2,3-ДФГ в эритроцитах. О чём говорит его повышение в эритроцитах?

Студенты предлагают свои варианты решения. Важно, чтобы аргументация позиции каждого студента обсуждалась всеми студентами группы, а преподаватель лишь подводил итог рассуждениям студентов.

Решение. Прежде всего, студентам необходимо расшифровать аббревиатуру (2,3-ДФГ = 2,3-дифосфоглицерат), затем вспомнить какой биохимический процесс поставляет эритроциту 2,3-дифосфоглицерат (анаэробный гликолиз) и биологическую роль этого вещества в условиях его накопления (влияние на сродство гемоглобина к кислороду). Студенту необходимо подумать, в какой ситуации активность гликолиза возрастает. Тогда студент самостоятельно придёт к обоснованию, что 2,3-ДФГ является показателем гипоксии.

Занятие с кейс-методом. К сожалению, использование кейс-метода на занятиях по биохимии в условиях существующей программы обучения затруднено. Метод case-study или *метод конкретных ситуаций* (от английского case – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного

анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Данный метод относится к неигровым имитационным активным методам обучения и рассматривается как инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач.

Почему его невозможно использовать в полной мере при существующей программе обучения медико-биологическим дисциплинам? Существующие программы обучения в медицинских ВУЗах Украины на 2-3 курсах не предусматривают тесной интеграции всех медико-биологических дисциплин, что не позволяет использовать кейс-метод при рассмотрении клинических ситуаций по виртуальным пациентам. Во-первых, у студентов должна быть абсолютно иная начальная подготовка для изучения медико-биологических дисциплин. Во-вторых, желательно, чтобы учебные дисциплины 2-3-го курсов медицинского факультета были согласованы по программе в единовременном изучении систем человеческого организма. По нашему мнению, поэтапное единовременное изучение систем организма здорового человека по медико-биологическим дисциплинам 1-3-го курсов в последовательности:

Этап 1: Базовые принципы изучения живой системы (уровни изучения: субклеточная органелла, клетка, ткань, орган, организм); (изучается на первом курсе обучения)

Этап 2: Пищеварительная система

Этап 3: Респираторная система

Этап 4: Транспортные системы организма

Этап 5: Сердечнососудистая система

Этап 6: Мочевыделительная система

Этап 7: Опорно-двигательная система

Этап 8: Эндокринная система

Этап 9: Репродуктивная система

Этап 10: Нервная система

Этап 11: Защитные системы организма и окружающая среда.

позволит использовать кейс-метод с рассмотрением конкретных клинических ситуаций по виртуальным пациентам уже на младших курсах обучения (допустим, со 2-го года обучения). Необходимо, чтобы каждый этап изучался по каждой дисциплине по единому плану:

1. Чтение лекций; (уровень участия преподавателей – профессор, доцент, старший преподаватель)

2. Практические занятия (учебные группы до 8 человек); (уровень участия преподавателей – старший преподаватель, ассистент)

3. Семинар-обсуждение проблемных вопросов по изучаемой системе организма человека (ведется опытными преподавателями кафедры; уровень участия преподавателей – профессор, доцент, старший преподаватель).

4. Исследование клинических ситуаций по кейс-методу: возможен выход студентов в клиническое отделение; работа с пациентами, имеющими нарушения изучаемой системы; получение консультации от преподавателя-клинициста.

5. Индивидуальная работа студента с научной литературой и другими источниками информации по изучаемой системе (2-х недельная нагрузка). Каждая кафедра должна предоставить на это время:

- ежедневные консультации, которые проводятся опытными преподавателями;
- список возможных литературных источников (основные, дополнительные);
- возможность проведения студентами самоконтроля по изучаемой системе (тестирование в компьютерных классах университета по блокам тестов, разработанных по каждой дисциплине).

6. Экзаменационная сессия: модульное тестирование, устное собеседование, проверка практических навыков по диагностическим методам, предлагаемым каждой из дисциплин, и т.д. (уровень участия преподавателей – профессор, доцент, старший преподаватель).

Следует отметить, что современные западные медицинские школы и высшие медицинские учебные заведения Китая, Малайзии, Индии в настоящее время активно используют методы системы обучения под названием «Problem-Based Learning» и получают достаточно хорошие результаты по использованию данной системы в изучении биохимии, нормальной физиологии и других медико-биологических дисциплин. Однако в странах Западной Европы и Америки существуют другие критерии отбора абитуриентов в высшее медицинское учебное заведение:

Отсутствует система льгот для поступления на факультет. Главный критерий – высокий уровень знаний по предметам биология, химия, физика, математика, полученный абитуриентами в средней школе. В Англии абитуриент медицинского факультета сдает 5 экзаменов, 2-3 повышенного типа путем тестирования, проверкой некоторых практических навыков по экзаменационным предметам. В Германии, США абитуриенты сдают специальный национальный тест для поступления на медицинский факультет (500 тестов), кроме этого, при конкурсе учитываются результаты успеваемости абитуриента в среднем звене образования. В Канаде перед поступлением абитуриент проходит обязательное платное 2-х летнее обучение при медицинском факультете по предметам биология, общая и органическая химии, физика и др. с обязательным выпускным экзаменом, проверяющим теоретические и практические знания, приобретенные за указанный период. Приемной комиссией осуществляются мероприятия по оценке профессиональной пригодности

сти абитуриента путем психологического тестирования (Италия, Бельгия, Англия, США). По нашему мнению, такая политика приема абитуриентов обеспечивает успешное использование мотивационных подходов «Problem-Based Learning» в подготовке специалиста по лечебному делу уже на младших курсах обучения в медицинском ВУЗе.

Список использованных источников:

1. Дещёкина М.Ф., Дианкина М.С., Ильенко Л.И., Лениченко В.П. Деловая клиническая игра в медицинском институте // Педиатрия. Журнал имени Г.Н. Сперанского. -1989, № 3. -С.69-72.
2. Дианкина М.С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект). М.: Медицина, 2000 – 124 с.
3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
4. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
5. J. Bligh. Problem-based learning in medicine: an introduction. //Postgrad Med J. -1995; 71(836). - P. 323–326.
6. Cohen J.J., Todd J.S. Association of American Medical Colleges and American workforce planning and graduate medical education reform policies // JAMA. — 1994. — Vol. 272, N 9. — P. 712.
7. Dinesh Puri. An integrated problem-based curriculum for biochemistry study teaching in medical sciences // Indian Journ. Of Clin. Biochem.- 2002, 17(2) – P.52-59.

АНДРОЩУК А. Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
хіміко-фізичних факультетів,
Київський Національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ЯКІСТЬ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена проблемам сучасної професійної освіти, обґрунтовано необхідність суттєвих змін та оновлення усталених систем професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, професійна спрямованість навчання, професійна діяльність.

Статья посвящена проблемам современного профессионального образования, обоснована необходимость существенных изменений и обновления существующих систем профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, профессиональная направленность обучения, профессиональная деятельность.

The article deals with the problems of modern professional education, proved the need of substantial changes and new development of stable professional training systems.

Key words: professional training, professional competence, profession-oriented teaching, professional activity.

Сьогодні надзвичайно важливим є аналіз попиту на освітні послуги, особливо в умовах інтеграції до європейського наукового та освітнього простору. При всій різноманітності організації навчання в освітніх закладах характерною основою є їх педагогічна система, тобто сукупність взаємопов'язаних, узгоджено функціонуючих, як єдине ціле, педагогічних факторів (елементів), що визначають специфіку і результати педагогічного процесу, а також його динаміку.

При аналізі конкретного досвіду слід визначити, до якої з педагогічних шкіл і напрямків ця система належить.

Відповідно до особливостей педагогічних систем розрізняють 5 основних світових (поширених в різних країнах) шкіл: “школа знання (навчання)”, “школа праці”, “школа життя”, конфесійна (релігійна, церковна) школа, альтернативна школа. В системі професійної освіти поширені лише три перших. Педагогічна “школа знання” поширена в Німеччині, Австрії, Данії та в інших країнах. Українська освіта також побудована на основах цієї педагогічної школи. Сучасна “школа знань” проголошує такі цілі: гармонійний розвиток особистості, всестороння освіта на основі збагачення знаннями. Досягнення міцності знань – основа побудови своєї педагогічної системи. Інші характерні риси: чіткість регламентації всього педагогічного процесу, прагнення до порядку, організованості, дисципліни, централізації управління, єдність підходів і вимог, постійний контроль і вибагливість.

Педагогічна система “школа знання” має чималі переваги. Це традиційність і опора на багатий досвід, стремління до фундаментальності освіти, ясність у питаннях організації і методики, достатньо високий рівень знань, навичок і умінь, якими оволодівають учні. Ця система має певні успіхи в розвитку особистості, світогляду, світорозуміння, звички до наполегливої систематичного і добросовісного навчання.

Але, тривала практика виявила і чималу кількість недоліків “школи знання”. Педагогічна система “школи знання” практично зводить освітній процес до навчального процесу, в якому задачі виховання відступають на задній план, а освіта перетворюється на передачу інформації викладачами студентам. Ця система допускає розбіжність між високими претензіями на ефективність і реально невисокими і обмеженими результатами, особливо у формуванні особистості студентів, вона недостатньо готує студентів до життя в умовах сучасного суспільства і формує особистості, що мало сприяють прогресу суспільства, не вміючи користуватися перевагами гуманізму і демократичності суспільства (що ми спостерігаємо зараз у нас). Педагогічна система “школи знання” не диференціює підготовку студентів, мало реалізує індивідуальний підхід, стримує розвиток талановитих особистостей і їх, в решті решт стає все менше і менше.

В сучасних освітніх закладах з педагогічною системою “школи знання” вводяться новації, націлені на подолання цих недоліків. Над зменшенням і подоланням недоліків “школи знання” необхідно працювати кожному освітньому закладу, кожному викладачу, використовуючи і сильні сторони інших світових шкіл.

Світова педагогічна “школа праці” походить з середньовіччя. Класична і трудова система освіти конкурували між собою, а в ряді країн остання стала

домінуючою (Франція, Голландія, Бельгія і т.д.). Можна сказати, що професійна освіта в нашій країні знаходиться на перетині “школи знання” і “школи праці”.

Основна ознака педагогічної системи сучасної “школи праці” - направленість на безпосередню підготовку до праці поряд з досягненням загальної освіченості. Її задачі: трудове виховання, виховання позитивного ставлення до праці, націленість на результат праці, володіння сучасними технологіями, підготовка до конкретної професії, спеціальності і вирішення професійних задач на рівні сучасних досягнень та високих технологій. Велика увага приділяється практичній підготовці. Процес навчання та виховання організовується таким чином, щоб освітній заклад поновлювався новими зразками техніки і прогресивними технологіями. Критика “школи праці” зустрічається нечасто. Її елементи активно використовують в професійній юридичній освіті в багатьох країнах, але нерідко в деформованому вигляді.

Багато з того, що робиться в системі нашої вищої освіти, відповідає положенням “школи праці”. Але не приділяється достатньо уваги гуманітарній складовій підготовки, трудовому вихованню, вихованню престижу, професіоналізму, прагнення до благоустрою, що досягається чесною професійною працею.

У творах Г.Спенсера (1820-1903) бере свої філософські витoki світова педагогічна “школа життя”, а практичним її засновником став Джон Дьюї (1859-1956). Квінтесенція його ідей в афоризмі: “унція досвіду значить більше, ніж тонна теорії [8, с.21]”.

Сутність задач сучасної “школи життя” - вільний розвиток особистості, індивідуальності, що усвідомлює свої права і відповідальність та здатна до самовираження, може самостійно реалізовувати своє право на вибір і нести відповідальність за нього. Це формування особистості здатної досягти своєї мети і успіху в умовах правового, гуманного, демократичного суспільства, ринкової економіки та конкуренції. Особистості, що може використовувати всі можливості для власного успіху, розраховує лише на себе; мисляча, ініціативна, активна, самостійна, стійка до тимчасових невдач.

Для досягнення цієї мети в методиці навчання переважають розвиваючі педагогічні технології, не словесні авторитарні методи, а педагогіка співробітництва, навчання ситуативній поведінці, дискусії, обговорення, розробка проєктів, навчально-творчі конкурси, інформаційні технології, самостійні роботи, консультування, індивідуальні співбесіди, написання рефератів, проведення навчально-наукових досліджень тощо. «Школа життя» переважає в навчальних закладах Канади, Великої Британії, США, Японії та інших країнах.

Порівнюючи педагогічну систему «школи життя» із «школою знання», не можна не помітити певні недоліки першої: невисокий рівень загальної освіченості випускників, недооцінка науково-коректної обґрунтованості рішень, схиль-

ність до дій за методом спроб і помилок. Разом з тим слід звернути увагу на доцільність збагачення нашої роботи такими перевагами «школи життя»: постановку в якості пріоритетної задачі формування особистості студента, орієнтація на розвиток індивідуальних сильних сторін особистості (ментальна педагогіка) кожного студента, використання цікавого досвіду спеціальної гуманітарної, демократичної підготовки, підготовки до життя і діяльності в умовах ринкової економіки, гнучкі системи освіти, що допускають зміни строків, задоволення індивідуальних освітніх потреб, диференціацію підготовки.

Всі світові педагогічні школи продовжують існування і в сучасному суспільстві, але відбувається їх зближення, взаємне збагачення, спроби подолати недоліки та слабкості, беручи до уваги позитивні ідеї та рішення інших шкіл. Отже, про приналежність педагогічної системи в тому чи іншому навчальному закладі до однієї з світових педагогічних шкіл можна говорити лише за переважаючими ознаками. Демократизм освіти призводить до існування в кожній країні освітніх закладів, що належать до різних світових педагогічних шкіл.

Сучасний процес професійної підготовки спеціалістів, як і будь-який навчально-виховний процес, спрямовано на підготовку культурної еліти суспільства. В умовах сьогодення суспільство, а, отже і його вимоги є досить мінливими та стрімко змінними. Для педагога важливим завданням є розуміння закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням студентів; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та методичних проблем становлення сучасного інтелектуального висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва. В умовах модернізації європейської освіти в межах Болонської декларації важливу роль у професійному становленні сучасного фахівця відіграє саме компетентнісний підхід. У Європі вища освіта розглядається як „навчання на основі компетенцій”. Нове бачення поняття компетенцій відіграє важливу роль у вирішенні проблем саме професійної освіти. Експерти Ради Європи визначають компетентність як спроможність особистості сприймати і реагувати на особистісні та соціальні потреби, комплекс цінностей, ставлень, знань, умінь і навичок. Українська ж вища освіта вживає поняття компетентність в тому значенні, яке пропонують європейські країни.

Оскільки сучасні економіки багатьох європейських країн більше спрямовані на індустрію послуг, а не матеріального виробництва, важливого значення набуває саме вільний всебічний розвиток особистості та індивідуальні риси та якості працівника. Вміння конкретно і чітко висловлюватись, яскраво презентувати, грамотно вести ділові папери, організовувати ділові зустрічі, творчо підходити до розв'язання складних, комплексних завдань. Така сукупність особистісних якостей (компетенцій) часто стає більш бажаною для роботодавця, ніж

конкретні технічні знання. Сьогодні в умовах техногенної революції багато функцій виконується завдяки новітнім інформаційним технологіям. Отже людині залишається лише правильно прочитати та вміло скористатися результатами виконаної роботи. Саме тут і постає необхідність творчого, нестандартного, новітнього підходу до розв'язання конкретних завдань та досягнення кінцевих цілей. Тому, задля підвищення спроможності до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи, значна увага приділяється вивченню іноземних мов. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору володіння іноземною мовою стає необхідною вимогою сучасного соціуму. Підготовка креативної мовної особистості потребує нових освітніх технологій на основі аналізу міжнародної, української мовної картини і постулатів гуманізації освіти.

Реалізація нових освітніх цілей, зумовлених специфічними властивостями сучасності неможлива без дослідження розвитку комунікативної компетентності, що є інструментом будь-якої діяльності особистості і входить поряд із спеціальними знаннями та досвідом – у базову компетентність, потрібну працівнику для виконання дедалі складніших професійних завдань в умовах інформаційного різноманіття і появи багатофункціональних взаємин та взаємодій [3, с.27] Тому, задля підвищення спроможності до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи, значна увага приділяється вивченню іноземних мов та перекладу. Проблема міжнародного спілкування завжди була і буде актуальною, нею завжди цікавились вчені багатьох країн. Звісно, питання міжнародного спілкування є складним і багатогранним. Гуманітарні науки розглядають різні аспекти цієї проблеми: соціально-психологічний, соціально-політичний, лінгвістичний, педагогічний тощо.

Проблеми мовної культури хвилювали дослідників минулих століть. Зокрема, А.Павловський зробив спробу узагальнити мовні правила і створив малоросійську граматику. У працях XIX ст. значну увагу науковці приділяли ораторському мистецтву, красі слова. З утвердженням української мови як державної на території України розширилося коло її використання. Це спричинило появу чималої кількості помилок і знизило рівень мовної культури. Серед сучасних дослідників, праці яких спрямовані на підвищення культури спілкування і мовної культури, виділяються: Б.Антоненко-Давидович, В.Берков, Г. Волкотруб, О.Горбул, О.Кубрак, О.Сербенська, Ф.Хміль, Т.Чмут, С.Шевчук та ін. В ході мовної підготовки спеціалістів викладач має підготувати майбутнього фахівця до комунікативної діяльності, навчити не лише основам спілкування, а й етиці спілкування, особливостям міжнародного спілкування, ознайомити з можливими перепонами що можуть виникати під час спілкування в залежності

від мовної ситуації. З огляду на програму з англійської мови для професійного спілкування перед ВНЗ ставиться завдання підготувати фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні B2 (або на рівні B2+ з розвитком окремих необхідних умінь на рівні C1), що, зокрема, передбачає формування вмінь фахової комунікації в монологічній формі. Специфічним видом професійно спрямованого монологічного мовлення, актуальним для студентів немовних ВНЗ, є індивідуальна презентація з широкого кола проблем в академічній або професійній сфері ("English for Specific Purposes (ESP), National Curriculum for Ukrainian Universities").

На підставі аналізу документів Ради Європи дослідник

А.С. Родоманченко виділяє 5 основних умінь говоріння: уміння брати участь у дебатах, брати участь у дискусіях, в інтерв'ю, вміння вести тривалі бесіди та вміння виступати з доповідями та презентаціями. Для кожного з наведених умінь говоріння виділені відповідні макро та мікро уміння, що мають стати результатом у навчанні іншомовного спілкування [7, с.15] Важливо також враховувати існування різних стилів спілкування. Вибір того чи іншого стилю спілкування визначається певними обставинами: мета спілкування, ситуація та умови спілкування, статус опонента, його світогляд тощо.

Зважаючи на те, що в сучасних умовах спілкування все більше набуває ознак ділового, то і завдання розв'язуються викладачами вузів з урахуванням особливостей підготовки спеціалістів для певної сфери діяльності. В навчальному процесі ми використовуємо комплекс різноманітних видів робіт, пов'язаних з тематикою ділового мовлення, таких як усна розповідь, бесіда, презентація, моделювання ділових переговорів, диспут, рольова гра, переказ, переказ-переклад з використанням спеціальних термінів науково-професійного стилю з метою формування нових концептів (понять) ділового спілкування в сучасних ринкових умовах

Отже, одним з важливих підходів у вивченні мови є системність. Передбачене комплексне навчання англійської мови. Фонетичний, лексичний, граматичний аспекти англійської мови висвітлено й викладено у нерозривному зв'язку та паралельно з розвитком мовленнєвих умінь та навичок у процесі спілкування. Впродовж усіх етапів навчання студенти опановують методику самоосвіти, вчатьса самостійно набувати знань вмінь та навичок з англійської мови. Основна мета: навчити студентів самостійно працювати з мовним матеріалом та використовувати його для вираження думок про дійсність. У процесі досягнення цієї мети реалізуються також виховні та освітні завдання, які є складовою частиною загальноосвітньої програми. [3, с.75].

Таким чином, в умовах сьогодення, комунікативна компетентність майбутнього фахівця є необхідною умовою для його професійного становлення, адже це вміння не лише адекватно сприймати ситуацію, а й впливати на неї. Можемо

сказати, що це є складовою його професійної компетентності, рівень якої визначається державними стандартами. Адже професійна компетентність передбачає не лише оволодіння системою знань, а й вміння успішно застосовувати набуті знання, та навички у подальшій професійній діяльності. Це не лише результат тривалої професійної підготовки відповідно до обраної спеціальності, але й мовної зокрема.

Наукові пошуки оптимальних прийомів та методів навчання з урахуванням можливостей новітніх інформаційних освітніх технологій допомагають урізноманітнювати форми навчання, відтворювати мовні ситуації та ситуативні події, продуктивно використовувати час, а також переконати студента в тому, що іноземна мова - це реальний засіб спілкування, за допомогою якого він може виразити себе як особистість і самоудосконалюватись як фахівець. А міжкультурна комунікація – це необхідний у сучасному світі процес обміну інформацією з метою усвідомлення розвитку глобалізаційних процесів у світі, розуміння й сприйняття інших культурних цінностей та адекватної позиції в іншій культурі.

Список використаних джерел:

1. Алпатова В. М. Категории вежливости в современном японском языке. - М: Либроком, 2009 г.-152 с.
2. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. Изд.2.2007. 288 с.
3. Бріт Н.М., Єлисеєва В.Л. Індивідуалізація навчання іноземної мови в немовнім вузі. Проблеми методичної підготовки студентів-філологів у педвузі. Матеріали конференції.-Ж.:Журфонд, 1996. – 95 с.
4. Горбул О.Д. Ділова українська мова. - К., 2004. - 222 с.
5. Плотницька І.М. Ділова українська мова у сфері державного управління: Навч. посіб. - К.: Вид-во УАДУ, 2000. - 192 с.
6. Протасова Н.А. Профессионально-направленная система подготовки будущих юристов (на примере обучения английскому языку): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08/Н.А.Протасова. – Саратов, 2002. – С.7
7. Родоманченко А.С. Формирование и контроль макро и микро умений говорения на интегративной основе : автореферат дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень высшего профессионального воспитания)” / А.С. Родоманченко. – Москва, 2013. – 25с.
8. Стукало Н.В., Стукало В.В. Інтеграція вищої освіти України в Європейську систему через розв'язання етичних проблем. Інтеграція вищої освіти України в Європейську систему: Збірник наукових праць / За ред. Н.Є.Бойцун - Д: Арт-Прес, 2001, с. 19-20.

БІЛАЙ І.М.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри клінічної фармації,
фармакотерапії та УЕФ ФПО,
Запорізький державний медичний
університет

ДЕМЧЕНКО В.О.,

кандидат фармакологічних наук,
асистент кафедри управління і
економіки фармації, Запорізький
державний медичний університет

КРАСЬКО М.П.,

кандидат медичних наук, доцент
кафебри клінічної фармакологія,
фармакотерапії, фармації та
косметології, Запорізький державний
медичний університет

ОСТАПЕНКО А.О.,

кандидат фармакологічних наук,
старший викладач кафедри патології
та лабораторної діагностики,
Запорізька медична академія
післядипломної освіти,
м. Запоріжжя

ДОСВІД ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ КЛІНІЧНОЇ ФАРМАЦІЇ ПРОВІЗОРАМ-ІНТЕРНАМ

Клінічна фармація – базова дисципліна при навчанні провізорів-інтернів. Так, вона потребує ретельного відношення викладачів під час проведення занять для формування у провізорів-інтернів розуміння питань забезпечення ефективного і безпечного використання лікарських препаратів.

Ключові слова: клінічна фармація, післядипломна освіта, провізори-інтерни.

Клиническая фармация – базовая дисциплина при обучении провизоров-интернов. Она требует тщательного отношения

преподавателей во время проведения занятий для формирования у провизоров-интернов понимания вопросов обеспечения эффективного и безопасного использования лекарственных препаратов.

Ключевые слова: *клиническая фармация, последипломное образование, провизоры-интерны.*

Clinical Pharmacy - basic discipline in the training of pharmacists interns. It requires careful attitude of teachers during the lessons for the formation of interns-pharmacists understanding of issues to ensure the effective and safe use of medicines.

Key words: *Clinical pharmacy, postgraduate education, interns-pharmacists.*

Клінічна фармація - інтегральна галузь клінічної медицини, яка базується на досягнення експериментальної та клінічної фармакології, прогрес медичної науки в цілому. Основним змістом фармакотерапії є відомості про принципи медикаментозного лікування, заснованих на знаннях механізму дії ліків при різних стадіях захворювання, про способи і правила застосування ліків у лікарській практиці [1, 4]. Наука про ліки у сучасних умовах стала такою об'ємною і складною, що в системі підготовки провизорів-курсантів виникла потреба у впровадженні нової навчальної дисципліни - фармакотерапії. Зараз ні у кого не виникає сумнівів в тому, що після включення фармакотерапії в навчальні плани медичних (фармацевтичних) вузів рівень підготовки випускників у сфері лікарської терапії значно підвищився.

Сучасна клінічна фармація є напрямком клінічної медицини, яка постійно розвивається, розробляючи науково обґрунтовані принципи лікування хворих за допомогою лікарських препаратів [1]. Однією з головних цілей вивчення дисципліни є ознайомлення провизорів-інтернів з принципами медикаментозної терапії окремих нозологічних груп, що сприяє підвищенню професійної підготовки фахівців, відіграє велику роль у забезпеченні ефективного і безпечного використання лікарських препаратів.

Клінічна фармація вивчає основні принципи і напрями проведення медикаментозної терапії окремих захворювань. Вона базується на експериментальних даних і теоретичних положеннях фармакології, медико-біологічних наук, а також на фактичному матеріалі клінічних дисциплін. Головним завданням курсу фармакотерапії є ознайомлення провизорів-інтернів з принципами медикаментозної терапії окремих нозологічних груп захворювань, що сприяє підвищенню професійної компетентності цих фахівців, формування в них широкої ерудиції. Така система підготовки сприяє більш раціональній організації роботи аптечної мережі, яка відіграє велику роль у забезпеченні ефек-

тивного і безпечного використання лікарських препаратів у практиці лікування хворих.

Сучасні досягнення медицини сприяли розробки та впровадження у світову практику ефективних медикаментів, розширивши можливості лікування багатьох захворювань. Однак поряд з позитивними властивостями ліків все частіше з'являються побічні явища та інші ускладнення фармакотерапії. Адекватне і повноцінне використання лікарських засобів є головною умовою раціональної фармакотерапії, яка повинна бути відбірної і індивідуалізованої. Золоте правило «Лікувати хворого, а не хворобу», що донедавна було лише добрим побажанням, в даний час при використанні арсеналу препаратів стає все більш реально здійсненним. Разом з тим індивідуальні особливості хворих не завжди враховуються при лікуванні, особливо в амбулаторній практиці. Хворі отримують стандартні дози медикаментів, лікування проводиться шаблонно. Ще зустрічаються випадки рекомендації того чи іншого лікарського засобу «на всякий випадок». Такий підхід не може бути раціональним.

Метою роботи є висвітлення значення та особливостей виконання самостійної роботи та практичної частини на заняттях при підготовці провізорів-інтернів. Завданням практичної частини є формування навичок, необхідних для діяльності провізора у сфері забезпечення лікарів інформацією з клінічної фармакології для оптимізації її раціонального застосування. Провізор повинен орієнтуватися в питаннях, які вирішуються лікарем при проведенні терапії. Якісна фармакотерапія конкретного хворого в клінічній ситуації залежить від кваліфікації провізора, його вміння грамотно контролювати ефективність і безпеку лікарських засобів. На заняттях робиться основний акцент на повчальні форми практичної роботи, на активізацію навчально-пізнавальної діяльності. Самостійна робота вимагає інформаційно-пошукової роботи. Інтерни заповнюють відповідні рубрики або проводять аналіз інформаційних таблиць, складають рекомендації щодо раціонального комбінування препаратів, взаємодії ліків і їжі, профілактики ускладнень фармакотерапії, описують симптоми отруєнь і складають перелік лікарських засобів, необхідних лікарю швидкої допомоги для лікування невідкладних станів, замальовують схеми механізмів регуляції патологічних процесів до точок фармакодинамічних ефектів відповідних лікарських препаратів, обґрунтовують і пропонують лікарям адекватні засоби заміни при відсутності їх в аптеці, здійснюють вибір ліків для лікування конкретних хворих при різних захворюваннях. Зазвичай самостійна робота інтернів становить 1/3 (близько 75 хвилин) від загальної кількості часу практичного заняття і оформляється у вигляді протоколів в окремому зошиті.

У процесі вивчення клінічної фармації на основі теоретичного матеріалу, отриманого на кафедрах фізіології, патології, біохімії, мікробіології, фарма-

кології, поєднуються знання з етіології, патогенезу основних нозологічних одиниць з принципами їх медикаментозної терапії. За час навчання вони засвоюють на пізнавальному рівні основні методи клінічного обстеження хворих, загальну симптоматологію і синдромологію найбільш поширених захворювань, знайомляться з загальними принципами побудови діагнозу.

Реалізація цих та інших завдань, які стоять перед курсом клінічної фармації, дозволяє провізорам-інтернам засвоїти науково обґрунтовані принципи застосування медикаментів, які будуть сприяти усуненню недостатньої компетенції провізорів в галузі клінічної фармації, а також підвищить ефективність терапії і зменшити ризик, пов'язаний з комплексним використанням лікарських засобів. Крім того, подібна підготовка фахівців повинна передбачати їх активну участь у створенні нових і удосконаленні традиційних схем фармакотерапії.

Викладання клінічної фармації проводиться в Запорізькому державному медичному університеті з 1985 року. За цей час провізори-інтерни відчували об'єктивні труднощі, пов'язані з відсутністю навчальної літератури з фармакотерапії, адаптованої для них, а також з тим фактом, що література, призначена для студентів медичного факультету та лікарів, малодоступна для інтернів через відсутність базових знань клінічних дисциплін. У 2003 році вийшов підручник «Клінічна фармакологія і фармакотерапія» для фармацевтичних вузів та факультетів під редакцією В.Г. Кукуса і А.К. Стародубцева.

На вступному занятті проводиться знайомство зі структурою лікувально-го закладу - 2-ї міської клінічної лікарні р. Запоріжжя госпітальним відділенням і його функціональними підрозділами (маніпуляційної, постом медичної сестри, палатами для хворих), порядком медикаментозного забезпечення хворих у відділенні, знайомство з апаратурою, яка використовується для фармакодинамічних і фармакокінетичних досліджень (спектрофотометри, хроматографи, реографи). Викладач представляє аналіз електрокардіограм, реограмм, розрахунки індивідуальних доз препаратів.

Викладач визначає хворого кожному провізору-інтерну, яким він займається на практичних заняттях. Цю роботу узагальнюють у вигляді так званого протоколу щодо ефективності та безпеки застосування лікарських засобів за схемою, представленій в окремих методичних рекомендаціях.

Метою цієї роботи є показати значення курації хворих провізорам-інтернам і написання ними протоколу ведення хворого та проведення раціональної та безпечної фармакотерапії в клінічній лікарні. За родом своєї діяльності провізор безпосередньо контактує з хворими, допомагає їм у виборі лікарських засобів (безрецептурна група препаратів); при необхідності надає першу медичну допомогу, бере участь у контролі ефективності та безпеки фармакотерапії окремого хворого. Високі вимоги до рівня підготовки

провізорів в галузі клінічної фармації диктують постійну необхідність в розвитку навичок деонтологічного спілкування з хворими, вміння зібрати анамнез хворого з метою складання раціональної схеми проведення безпечної фармакотерапії.

Позитивними сторонами викладання клінічної фармації є також введена вперше курація хворих та написання протоколу по вивченню ефективності та безпеки фармакотерапії, демонстрація тематичних хворих.

На кожному занятті, починаючи з другого, проводиться тестування інтернів, що дозволяє об'єктивізувати і прискорити контроль рівня їх підготовки, що особливо важливо на сучасному етапі реформування вищої медичної школи, вимагаючи лікарів і провізорів міцних і глибоких знань по фармакології та фармакотерапії. До кожної теми є від 15 до 20 тестів. Пропонується відповісти на кілька питань (зазвичай до 5) і дати одну правильну відповідь. Відповіді на питання вирішуються в ручному варіанті з наступним підрахунком суми балів: враховуються знання як правильних, так і неправильних відповідей (кожен - по 1 балу), у разі відмови від відповіді - Про балів, при невідповідності рішення інтерна і еталону - (-1 бал). Тестування оцінюється за загальною сумою позитивних і негативних балів у відповідності з міжнародним стандартом: 91 - 100 % від еталонної суми балів даного тесту - «відмінно»; 81 - 94 % - «добре»; 71 - 84 % - «задовільно»; менше 70 % - «незадовільно».

Наш досвід показує високу ефективність і корисність, запропонованих методів тестового контролю знань з клінічної фармації. Позитивним є і те, що інтерни при навчанні на фармацевтичному факультеті мають більше годин на вивчення клінічної фармакології та клінічної фармації, ніж студенти медичного факультету. У нас є послідовність і наступність у викладанні фармакотерапії, фармакології та клінічної фармації провізорам-інтернам, а також на курсах удосконалення провізорів. Дуже велике значення мало і те, що наші інтерни користувалися навчально-методичним посібником з клінічної фармації, розробленим відповідно до нової програми, затвердженої ще у 1997 році.

Над чим потрібно працювати:

- 1) Розробка єдиної концепції розвитку клінічної фармації як наукової дисципліни.

- 2) Складання нової програми з клінічної фармації для інтернів-провізорів, а також слухачів курсів удосконалення провізорів. Має бути чітка взаємодія між викладанням клінічної фармації студентам, а потім і інтернам, курсантам.

- 3) Також має бути тісна взаємодія між дисциплінами - фармакологією, фармакотерапії і клінічною фармацією. Тим більше, що наші студенти, які склали іспит з фармакотерапії, потім приходять до нас також для вивчення

клінічної фармації, а потім і для проходження інтернатури та курсів підвищення кваліфікації.

4) Складання навчальних і тестових комп'ютерних програм для підвищення рівня знань інтернів, їх закріплення і контроль.

5) Ознайомлення інтернів з продукцією закордонних фірм на конференціях і симпозиумах, виставках.

6) Час показало, що провізори-інтерни особливо зацікавлені у вивченні клінічної фармації. Це допомагає їм в практичній діяльності. Для підвищення мотивації вивчення клінічної фармації необхідно підвищувати якість проведення практичних занять і лекцій.

7) Удосконалення практичних навичок - шлях до підвищення ефективності і безпеки клінічної фармації. Адже кінцевою метою є виховання раціонального підходу до обґрунтованого застосування лікарських засобів.

8) Можливість проведення фармакозкономічного аналізу, оцінки вартості курсового лікування.

9) Виникла необхідність освіти міжвузівського координаційної ради з узагальнення роботи кафедр і курсів клінічної фармації України щодо методичних питань, своєчасного інформування про наукові досягнення.

10) Удосконалення матеріального оснащення кафедр клінічної фармації до відповідності з міжнародними критеріями в цій галузі.

Одним з нових типів практичних завдань є проведення експертної оцінки листів призначень в історії хвороби або вищезазначених протоколах, оформлених інтернами. У роботі ставляться завдання: оцінити правильність вибору лікарських засобів, їх комбінацій з урахуванням форми, стадії хвороби, супутньої патології та інших індивідуальних особливостей організму і внести свої корективи в лікування. Інтерни відображають дані своєї роботи в узагальненні за експертною оцінкою, де вони детально вказують на наявні помилки в призначеннях лікарів та вносять свої пропозиції щодо оптимізації лікування хворих, представлених з історій хвороби і протоколах ефективності і безпеки медикаментозної терапії.

Взагалі, враховуючи наш досвід, постановка навчального процесу відповідає вимогам вищої школи. Кожне практичне заняття і лекції супроводжуються використанням сучасних досягнень експериментальної та клінічної медицини. Протягом майже двох десятиліть у викладанні цього цікавого предмета для студентів, інтернів та слухачів підвищення кваліфікації виробилася доброзичлива вимогливість з об'єктивною оцінкою знань на кожному занятті. Таким чином, враховуючи, що клінічна фармація - одна з швидко прогресуючих і динамічних галузей медицини, нам є над чим працювати і удосконалювати методи викладання, що є впроваджувати в практичну охорону здоров'я.

Висновки.

Досвід викладання клінічної фармації інтернам показує, що використувані нами методичні принципи дозволяють розширити їх уявлення про основні напрямки і можливості сучасної фармакотерапії і прискорити мотивацію для подальшого самостійного вивчення цієї важливої медичної дисципліни. Для цього є резерви подальшого удосконалення навчально-методичного процесу.

Список використаних джерел:

1. Основы клинической фармакологии и рациональной фармакотерапии Под. ред. Ю.Б. Белоусова, М.В. Леоновой. – М.: Бионика, 2002г.
2. Дунаєв В.В., Крайдашенко О.В., Білай І.М. та ін і Методичний посібник для практичних занять з фармакотерапії для студентів фармацевтичного факультету - Запоріжжя, 2004. - 104 с.
3. Рациональная фармакотерапия заболеваний органов дыхания: Рук. для практикующих врачей / А.Г. Чучалин, С.Н. Авдеев, В.В. Архипов, С.Л. Бабак и др. – М.: Литтерра, 2004. – 874 с.
5. Фармацевтическая опека: атлас / И.А. Зупанец, В.П. Черных, В.Ф. Москаленко и др. – К.: «Фармацевт Практика», 2004. – 192 с.

БІЛЕЦЬКА Ю. Г.,

аспірантка, кафедра теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

Стаття присвячена вивченню структурних компонентів формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У роботі визначено основні терміни дослідження, з'ясовано основні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, а також проаналізовано кожен структурний компонент формування професійної компетентності майбутнього перекладача при використанні засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: професійна компетентність, структурний компонент, формування компетентності, майбутній перекладач, іноземна мова, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Статья посвящена изучению структурных компонентов формирования профессиональной компетентности будущего переводчика иностранного языка средствами информационно-коммуникационных технологий. В работе определены основные термины исследования, средства информационно-коммуникационных технологий, а также проанализирован каждый структурный компонент формирования профессиональной компетентности будущего переводчика при использовании средств информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структурный компонент, формирование компетентности, будущий переводчик, иностранный язык, средства информационно-коммуникационных технологий.

Summary. The article presents the structural components of forming professional competence of future foreign language translator's by means of information and communication technologies. The article elucidates the essence of means of information and communication technologies in professional training of future translators of foreign languages. The basic terms of the research and the means of information and communication technologies are analyzed. The structural components of forming professional competence of future foreign language translator's by means of information and communication technologies are characterized as well.

Key words: professional competence, structural component, forming competence, future translator, foreign language, means of information and communication technologies.

Постановка проблеми. Орієнтація національної освіти на загальноєвропейські рекомендації та вимоги з мовної освіти передбачають реформування вищої школи, модернізацію професійної підготовки майбутніх перекладачів у класичних університетах. В освітньому процесі ми бачаємо тенденції посилення професійності, коли ставка робиться на формування професійної компетентності. Зміст Рекомендацій Ради Європи щодо мовної освітньої політики формує нові вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів в контексті демонстрації ними високого рівня володіння іноземною мовою, формування професійної компетентності, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Широке впровадження ІКТ дозволяє майбутнім фахівцям з іноземної мови використовувати такі засоби навчання, які були б адекватні їх індивідуальним рисам, відповідали професійному досвіду, наявній міжнародній практиці, сприяли б формуванню професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Над проблемою компетентності на різних рівнях аналізу працювали дослідники С.Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І.Тараненко (компетентність як здатність до найбільш ефективного застосування знань), К.Корсак (цивілізаційна компетентність), І.Ящук (життєва компетентність особистості), В.Ковальчук (соціальна компетентність учителя), О.Овчарук (європейські підходи до проблеми компетентності), В.Аніщенко, А.Михайличенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності) та ін.

Професійна компетентність майбутнього фахівця з іноземної мови досліджувалась у працях І. І. Костікової [2], А. О. Маслюк [3], Л. І. Морської [4].

Суттєвим внеском у розробку проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця з іноземної мови стали дослідження, присвячені формуванню окремих мовних та мовленнєвих компетенцій (В. В. Баркасі, Л. В. Гайдукова, В. О. Калінін, Г. В. Мельниченко, І. Й. Халимон), методичної компетенції (О. Б. Бігич), інформаційної компетенції (Л. Т. Тишакова), соціокультурної компетенції (І. А. Закір'янова, Т. М. Колодько, С. О. Шехавцова), граматичної компетенції (О. І. Вовк, В. В. Осідак).

Але не вирішеною раніше частиною цього питання залишається проблема визначення структурних компонентів формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови в умовах впровадження ІКТ.

Мета роботи – визначити структурні компоненти формування професійної компетентності майбутнього перекладача в умовах впровадження ІКТ. Для вирішення вказаної мети поставили такі *завдання*: 1) проаналізувати стан дослідження питання «професійно-педагогічна компетентність майбутнього перекладача», 2) схарактеризувати засоби ІКТ, що використовуються при формуванні професійної компетентності майбутнього перекладача; 3) дослідити та детально описати кожен структурний компонент формування професійної компетентності майбутнього перекладача в умовах впровадження ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення професійної компетенції як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Ми здійснили пошук визначення понять у словниках, наводимо такі визначення. Словник іноземних мов (Oxford Russian Dictionary) визначає компетентність як оволодіння знаннями, які дозволяють розмірковувати про щось, висловлювати вагому, авторитетну думку. Великий тлумачний словник сучасної української мови як поінформованість, авторитетність – коло питань, явищ, в яких людина володіє авторитетністю, знаннями, досвідом. Енциклопедія професійної освіти – як міру відповідності знань, умінь і досвіду особистості певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних завдань і вирішуваних нею проблем.

Враховуючи зміст професійної діяльності майбутнього перекладача, ми вважаємо особливістю формування професійної компетентності майбутнього перекладача з іноземної мови опору на провідну комунікативну компетенцію [1]. Комунікативна компетенція включає окремі складові: лінгвістичну (мовну), соціолінгвістичну (мовленнєву), прагматичну (соціальну) компетенції, що є базовими в діяльності майбутнього перекладача іноземної мови. Професійна компетентність майбутнього перекладача іноземної мови розглядається нами як єдність теоретичної й практичної готовності до професійної

діяльності, яка має комунікативну спрямованість, характеризує сукупність професійно важливих якостей і характеристик, компетенції, що сприяють особистісному динамічному збагаченню, умінню співвідносити власну діяльність із накопиченим провідним світовим досвідом, доповнювати відомі методи, форми, прийоми навчання засобами ІКТ.

Безперечно, формування професійної компетентності сучасного фахівця неможливо без засобів ІКТ. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як система методів і способів, що забезпечують збирання, накопичення, збереження, опрацювання, передавання й відображення інформації на основі використання комп'ютерної техніки та комп'ютерних мереж. Засоби ІКТ у сфері підготовки фахівців з іноземної мови – це сукупність апаратних і програмних засобів комп'ютера й телекомунікацій і способів їх функціонування

Формування професійної компетентності відбувається за допомогою комплексного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у всіх формах професійної підготовки майбутніх перекладачів, що передбачає використання комп'ютерних навчальних програм, комп'ютерних словників, комп'ютерних енциклопедій, комп'ютерних програм-перекладачів, тестових середовищ, експертних систем, інформаційних систем, електронних джерел інформації, а також телекомунікаційних засобів (комп'ютери, мультимедійні екрани, проектори, принтери, факси, а також інші наземні, кабельні, радіо, стільникові, супутникові системи зв'язку, комп'ютерна техніка, локальні мережі, мережі Інтернет), які використовуються в навчальному процесі.

У якості прикладу наведемо аналіз використання на заняттях комп'ютерної навчальної програми Straightforward видавництва Macmillan Heinemann English Teaching на 1-3 курсах під час практичного курсу “Практика усного та писемного мовлення” в Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна, оскільки ця програма вдало поєднується з навчальними підручниками.

Програма Straightforward має свій сайт www.macmillanenglish.com/straightforward, де можна ознайомитися з детальною інформацією про курс, додаткові ресурсні матеріали, щомісячний інтерактивний урок, біографії авторів автентичних підручників та інтерв'ю з ними тощо. Така інформаційна підтримка дозволяє впровадити великий загальний обсяг роботи для підготовки до практичних занять з іноземної мови за короткий час.

У мультимедійній версії відображені всі основні особливості оригінального курсу, що розроблений у суворій відповідності з найвищими стандартами, прийнятими в Оксфорді в процесі вивчення англійської мови як іноземної. Слід підкреслити, що “Straightforward” має повну мультимедійну версію. У кожний рівень мультимедійного курсу введено матеріали всіх книг, усі аудіо-

додатки відповідних рівнів. Усі вправи курсу спрямовані на рівномірний розвиток основних фонетичних, лексичних, граматичних навичок, що забезпечує бездоганне засвоєння всього матеріалу курсу. Важливу роль відіграє граматична програма, що охоплює основні категорії мови та структурований до занять словник активної лексики. А максимальне наближення навчання до реального життя (оригінальні англомовні тексти, велика кількість інформації лінгвокраїнознавчого характеру) сприяє формуванню професійної компетентності.

У процесі вдосконалення мовних продуктивних лексичних і граматичних навичок через систему мовних вправ важливими є додаткові можливості мультимедійного курсу “Straightforward”: вибір рівня складності заняття; збереження результатів роботи; довідкова інформація в розділах: “Vocabulary Reference”, “Grammar Reference”; варіативність перевірки й контролю (перевірка комп’ютером або викладачем, самоконтроль); система підказок (кнопки “Показати помилки”, “Показати відповіді”); можливість поліпшення результатів уроку (кнопка “Почати спочатку”).

Контроль мовних інтерактивних умінь студентів на ситуативній основі базується на демонстрації ними умінь мовної взаємодії та оцінюванні досягнутого рівня. В основу оцінювання були покладені такі критерії: лінгвістичний: мовна правильність висловлювання, словниковий запас і різноманітність граматичних структур адекватні поставленому завданню; інформативний: ясність, чіткість, логічність викладу інформації й повнота її розуміння; інтерактивний: здатність сприймати висловлювання співрозмовника відповідно до його комунікативних намірів, вести спілкування гнучко, з урахуванням інтересів партнера і його особистісних характеристик, здатність змінювати свою мовну й немовну поведінку, з урахуванням ситуації спілкування.

Ця комп’ютерна навчальна програма забезпечує студента допомогою під час виконання вправ, постійним поточним контролем засвоєних знань. Результати поточної перевірки кожного заняття автоматично заносяться в розділ “Results” на кожного студента. Необхідно враховувати, що в розділі “Results” фіксується виклик студентом підказок, тобто, якщо під час виконання вправ уроку студент використовує команду-підказку “Показати відповіді”, це щоразу відображатиметься в розділі “Results”: у колонці “Attempts” з’являється кількість спроб виконання завдання. Отже, “залік” – 70% виконаних правильно завдань без команди-підказки, оцінка “незалік” – менше 70%, незважаючи на загальний відсоток виконаних завдань. Усі дані збережено в журналі успішності.

Формування професійної компетентності майбутнього перекладача в ході професійної підготовки засобами ІКТ є тривалим і багатоплановим процесом. Згідно з “Програмою з англійської мови для університетів” протягом

двох перших років навчання в класичному університеті на факультеті іноземних мов професійна компетентність студентів формується за рахунок вправ, які вони виконують на заняттях та аналізують, спираючись на власний навчальний досвід, і як студенти, і як майбутні перекладачі. На третьому курсі професійна компетентність розвивається шляхом виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретичного курсу методики навчання іноземних мов у школі. На четвертому курсі до вищезначених шляхів формування професійної компетентності додається педагогічна практика в школі (відвідування уроків, спостереження, викладання). На п'ятому курсі здійснюється вдосконалення професійної компетентності за вищезначеними напрямками. Цьому процесу також сприяє робота над проектними роботами з професійних питань у сфері навчання іноземних мов [5, с. 9–10].

Розглядаючи основні компоненти професійної компетентності майбутнього перекладача іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій, ми враховуємо діалектику загального, особистісного й одиничного. Так, професійна компетентність майбутнього перекладача синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до фахівця як до особистості, по-друге, особливості його професійної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих властивостей, вимог, рис, притаманних особистості, в діяльності кожного окремого майбутнього перекладача.

Структуру професійної компетентності різні дослідники описують по-різному, як: створення конструктивної моделі професійної діяльності та її функціонування (С. О. Зайцева); суму конкретних показників, що відображають зміст діяльності (С. О. Сисоєва та Н. В. Баловсяк); структуру професійних умінь, яка складається із підструктур діяльності з такими компонентами: конструктивний, проєктивний, когнітивний, організаторський і комунікативний (Н. В. Кузьміна).

Порівняльно-зіставний аналіз означених вище наукових джерел, врахування результатів здійсненого нами дослідження щодо важливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі дають нам підстави виділити в структурі професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій такі компоненти: 1) *мотиваційний*; 2) *змістовий*; 3) *оцінний*.

Розглянемо детально кожен структурний компонент формування професійної компетентності майбутнього перекладача засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Мета першого мотиваційного компонента – перевірити сформованість мотиваційної сфери майбутнього перекладача. Формування мотиваційного компонента безпосередньо залежить від мотивації. Задля визначення різниці в поняттях порівняємо зміст понять “мотив” і “мотивація”.

Мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її спрямованість, активність. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість сталої цілісної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Поняття “мотиву” менш ємне у порівнянні з терміном “мотивація”, яка є сукупністю стійких мотивів, що мають окреслену ієрархію і відображують спрямованість особистості. На основі цього визначення ми можемо дійти висновку, що мотив визначає спрямованість професійної діяльності.

Мотиваційний компонент спонукає майбутнього перекладача до оволодіння знаннями і способами професійної діяльності, стимулює волю зусилля щодо подолання пізнавальних ускладнень, що виникають, оскільки студент у подальшому користуватиметься отриманими у вищому навчальному закладі знаннями.

У межах нашої проблеми використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє здійснити в другому – змістовому компоненті – формування професійної компетентності майбутнього перекладача: накопичення мовних і мовленнєвих знань за допомогою використання засобів ІКТ; поповнення граматичних знань іноземної мови, словникового запасу як активного, так і пасивного лексику сучасної англійської мови, що відображує певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства; ознайомлення з культурознавчими знаннями, що включають мовний етикет, особливості культури, традиції країни, мова якої вивчається; вдосконалення навичок читання на основі використання мультимедійних електронних підручників чи матеріалів мережі Інтернет різного ступеня складності; вдосконалення вміння аудіювання на основі мультимедійних програмних засобів або автентичних звукових текстів мережі Інтернет; вдосконалення вміння монологічного й діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення матеріалів в мережі засобами ІКТ – на форумах, в чатах.

Важливим також є формування фахових компетенцій, знань та вмінь у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та особливостей їх застосування. Для реалізації поставленої мети необхідно охарактеризувати суть і зміст ІКТ; довести перспективність використання ІКТ у навчанні іноземної мови, важливість використання ІКТ у навчанні іноземної мови, формування навичок усного та письмового перекладу для майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до поставленої мети такі завдання вирішуються в ході практичних курсів “Практика усного та писемного мовлення”, заняття з яких ми проводили на 1 факультеті курсі іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, курсів “Практична граматики англійської мови”, “Практична фонетика англійської мови”, “Переклад” тощо.

Так, в змістовому компоненті формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови засобами ІКТ дозволяє здійснити: вдосконалення умінь усної і писемної комунікації та перекладу, різних способів комунікативної діяльності, в ході якої іноземна мова виступає як засіб формування і формулювання думок; живий діалог культур, у процесі якого відбувається занурення студентів у культуру країни, мова якої вивчається, ознайомлення з особливостями усного та писемного перекладу, мовної поведінки різних народів в умовах спілкування; відпрацювання умінь самоконтролю в процесі комунікації з носіями мови, яка відрізняється непередбачуваністю, спонтанністю висловів; формування культури мережного спілкування.

Третій компонент моделі формування професійної компетентності – оцінний, характеризується продовженням формування професійної компетентності під час вивчення як навчальних курсів, спецкурсів, так і перекладацькою практикою шляхом поглиблення отриманих базових знань, умінь, навичок, умінь у галузі ІКТ та особливостей їх застосування у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі відбувається вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, навичок використання ІКТ у майбутній професійній діяльності в ході практичних курсів “Практика усного та писемного мовлення”, “Практична граматики англійської мови”, “Практична фонетика англійської мови” та теоретичних курсів “Лексикологія”, “Лінгвокраїнознавство”, “Переклад”, протягом перекладацької практики на 3-5 курсах навчання у ВНЗ.

В оцінному компоненті ІКТ дозволяють залучати студентів у іншомовне спілкування за допомогою мережної взаємодії; надання свободи у виборі власної траєкторії формування професійної компетентності; усвідомлення власних професійних можливостей у процесі навчання перекладу, професійної самореалізації, опосередкованої ІКТ.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що комплексне поєднання засобів ІКТ (на прикладі програми “Straightforward”) дозволяє підвищити ефективність формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови. У роботі визначено структурні компоненти формування професійної компетентності майбутнього перекладача іноземної мови. Ми дійшли висновку, що в першому – мотиваційному та другому – змістовому компонентах, при вивченні фахових дисциплін у майбутнього перекладача іноземної мови формується стала мотивація, фахові компетенції, уявлення про впровадження ІКТ у всі сфери професійної діяльності; в третьому компоненті – оцінному – розвиваються та поглиблюються отримані професійні знання, вміння, навички з перекладу, навички у галузі ІКТ та особливості їх застосування у професійній діяльності.

Проте, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної компетентності майбутніх перекладачів іноземної мови

засобами ІКТ. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень можуть стати такі: експериментальна перевірка сформованості визначених структурних компонентів в побудові моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів іноземної мови засобами ІКТ, визначення критеріїв і показників ефективності моделі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів іноземної мови засобами ІКТ, визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх перекладачів іноземної мови засобами ІКТ тощо.

Список використаних джерел:

1. Білецька Ю.Г. Засади професійної компетентності майбутніх перекладачів в умовах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій / Ю.Г. Білецька // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Вип.39, (частина 2). – Ялта, 2013. – С. 134–138.
2. Костікова І.І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія / І.І. Костікова. – Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.
3. Маслюк А.О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій / А.О.Маслюк: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», Кіровоград, 2012. – 284 с.
4. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2007. – 243 с.
5. Програма з англійської мови для університетів \ інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В.Головач та ін.– К.: КДПУ, 2001. – 245 с.

БІЛІЧЕНКО А.,

старший викладач,
кандидат педагогічних наук,
кафедра англійської мови
для технічних та агробіологічних
спеціальностей,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАУКОВОГО СПРЯМУВАННЯ У НЕМОВНОМУ ВНЗ УКРАЇНИ

У статті подано ключові методичні компоненти викладання англійської мови наукового спрямування як нової навчальної дисципліни в магістратурі немовного ВНЗ України. Рекомендовано апробовану досвідом систему відповідних вправ та завдань.

Ключові слова: англійська мова наукового спрямування, вища освіта України, немовний вищий навчальний заклад, наука і суспільство, наукове спілкування, анотація, реферування.

В статье представлены ключевые методические компоненты преподавания английского языка научного направления как новой учебной дисциплины в магистратуре неязыкового вуза Украины. Рекомендуется апробированную опытом систему соответствующих упражнений и заданий.

Ключевые слова: английский язык научного направления, высшее образование Украины, неязыковой вуз, наука и общество, научное общение, аннотация, реферирования.

The article presents the key components of methodological teaching English scientific direction as a new discipline in non-language master's universities in Ukraine. Recommended system proven experience relevant exercises and assignments.

Key words: English language scientific direction, higher education of Ukraine, non-language institution of higher education, science and society, science communication, abstract, abstracting.

У сучасних умовах суспільно-освітніх трансформацій в Україні очевидним і незаперечним є факт необхідності знання іноземної мови як однієї з ключових передумов входження національної освітньої системи нашої держави до єдиного європейського освітнього простору. Це, у свою чергу, сприяє розвитку у студентів вищих навчальних закладів мобільності та у подальшому — їхній конкурентоспроможності на міжнародних професійних і наукових площинах за умови вільного володіння ними англійською мовою як світовою.

Трансформація змісту сучасної вищої освіти в Україні передбачає коригування освітньо-професійних програм, у тому числі й магістерських, з метою орієнтування майбутніх магістрів на поглиблене опанування навичок науково-дослідницької роботи. Згідно зі ст. 8 другого розділу «Закону України про вищу освіту» (2002)¹, магістр — це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Як зауважує І.О. Наумова, «сучасні вимоги до підготовки магістра потребують від нього перш за все бути плідним учасником міжкультурної комунікації і мати необхідні навички й уміння професійного, ділового та ситуативного спілкування в усній та письмовій формах, бути спроможними оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела»².

Освітньо-професійна програма підготовки сучасного магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку³. Професійна підготовка магістрів у сучасному вищому навчальному закладі реалізується у тому числі й через поглиблене вивчення англійської мови за фаховою спрямованістю, а також формування навичок наукового спілкування та письма англійською мовою. Під час навчання в магістратурі студенти повинні брати участь у науково-практичних семінарах, виступати на наукових конференціях, виголошувати наукові доповіді, готувати та проводити презентації, писати тези, причому ці заходи можуть мати міжнародний рівень. З цього випливає значущість володіння студентами-магістрантами англійською мовою на належному рівні.

І.М. Куліш. акцентує увагу на тому, що «зміст навчання науковій комунікації іноземною мовою має забезпечити досягнення головної мети навчання, спрямо-

1 Про вищу освіту : Закон України Закон від 17.01.2002 № 2984-III [Ел. ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

2 Наумова І.О. Програма та робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова науково-го та ділового спілкування» (англ. мова) [Ел. ресурс] / І.О. Наумова. — Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/18642/1>. — С. 4.

3 Там само.

ваної на удосконалення студентами університету: вмінь та навичок практичного оволодіння іноземною мовою; вмінь одержувати та передавати іншомовну наукову інформацію за фахом; здатності вирішувати проблеми і задачі наукової діяльності, використовуючи інформаційні технології та іншомовну інформацію на електронних носіях (включаючи CD-ROM-носії та мережу Internet); застосування усних контактів у ситуаціях наукового та професійного спілкування; здійснення письмових контактів у ситуаціях наукового та професійного спілкування; здійснення читання й осмислення професійно орієнтованої та наукової іншомовної літератури, використання її в соціальній та професійній сферах; анування наукових статей та обґрунтування свого наукового дослідження іноземною мовою»⁴.

Саме для ефективної реалізації професійної підготовки студентів до спілкування в усній та письмовій формах англійською мовою до змісту освітньо-професійної програми підготовки магістрів факультету інженерії агробіосистем Національного університету біоресурсів і природокористування України у 2009 році була включена дисципліна «Англійська мова наукового спрямування». Метою цього навчального курсу визначено опанування магістрантами рівня знань, умінь і навичок, здатних забезпечити необхідну для них комунікативну спроможність у сфері наукового спілкування. Завданням курсу є вдосконалення та розвиток знань, умінь і навичок з англійської мови наукового спрямування, набутих у межах вузівської програми в різних видах мовленнєвої діяльності.

Навчальна програма з дисципліни «Англійська мова наукового спрямування», розроблена автором цієї статті, передбачає наступність вузівського та магістерського курсів вивчення англійської мови, відображає специфіку зокрема магістерського курсу: поглиблене вивчення лексики англійської мови наукового спрямування, опрацювання розмовних тем, пов'язаних зі специфікою наукової роботи, набуття навичок наукового спілкування та письма англійською мовою.

Ефективне навчання іноземної мови у вищій школі України не можливе без навчально-методичного комплексу (підручників, посібників, наочності, словників тощо), причому одна із ключових ролей відводиться словникам (одно- або двомовним, термінологічним, тлумачним). У межах професійної підготовки студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України викладання англійської мови наукового спрямування у магістратурі передбачає роботу студентів зі словниками, зокрема, із тлумачно-синонімічним англо-українським словником загальнонаукової термінології, який був укладений автором цієї статті. Важливо навчити магістрантів орієнтуватися у площині ключових наукових термінів при перекладі відповідних текстів, правильно добирати адек-

4 Куліш І.М. Особливості професійного та наукового спілкування іноземною мовою [Ел. ресурс] / І.М. Куліш. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N120/N120p039-041.pdf.

ватний синонімічний ряд, чітко диференціювати загальнонавчання та наукову лексику, підвищувати рівень власної професійної та мовної підготовки.

Зазначений словник має п'ять частин: 1) номер слова в алфавітному порядку, 2) безпосередньо лексична одиниця англійською мовою, її визначення як частини мови, тлумачення значення слова та приклад його вживання у реченні, 3) транскрипція слова, 4) переклад українською мовою (подається декілька варіантів), 5) синонімічні відповідники англійською мовою. Словник налічує 597 термінів, які описують найбільш важливі та найуживаніші поняття, пов'язані з науковою сферою знань, наприклад: *verify (verb)* — *to check or determine the correctness or truth of by investigation, reference etc.*, *underline (verb)* — *to emphasize something or state that it is important*, *summary (noun)* — *brief account giving the main points of something*, *observe (verb)* — *to make a systematic or scientific observation of*. Таким чином, термінологічна домінанта словникових статей та її лексичне оточення реалізовані у мікроконтекстах уживання наукових термінів і синонімічних відповідників, що спонукає студентів до самостійного пошуку під час роботи зі словником.

Безумовно, не менш важливу роль у навчанні магістрантів англійській мові наукового спрямування відіграє навчальна література (підручники та посібники) як базовий компонент підготовки магістрантів як майбутніх науковців, котрі за період навчання в магістратурі повинні виконати певний обсяг наукових завдань. Відповідно до програми автор цієї статті у співавторстві з кандидатом педагогічних наук О.В. Вощевською уклали навчальний посібник «Scientific English» (вперше опублікований у 2010 році)⁵.

Розглянемо детальніше особливості практичного вивчення англійської мови наукового спрямування студентами освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» спеціальностей «Організація перевезень і управління транспортом» (далі — «ОПУТ») та «Організація і регулювання дорожнього руху» (далі — «ОРДР») у Національному університеті біоресурсів і природокористування України як одного із провідних немовних вищих навчальних закладів України.

Згідно з навчальним планом, на викладання англійської мови наукового спрямування відведено осінній семестр, протягом якого передбачається опрацювання магістрантами розмовних тем за такою тематикою: «Kinds of scientific papers. Structure (title, introduction, main body, conclusions, bibliography, and appendices)», «Master's degree dissertation as a type of a scientific work», «From the history of the notion «master», «Public speaking. How not to be afraid of audience», вивчення масиву лексичних одиниць, підбраного до кожної теми, виконання певних практичних завдань тощо⁶.

5 Біліченко А.М. Англійська мова : навч. посіб. / А.М. Біліченко, О.В. Вощевська. — К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2012. — 180 с.

6 Там само.

Магістрант повинен упізнавати фразеологічні словосполучення, вміти їх адекватно перекладати, а також оволодіти базисом слів і словосполучень, характерних для усного мовлення у ситуаціях наукового спілкування (a scientific research — наукове дослідження, a project — проект, a purpose — мета, намір, to carry out — виконувати, to analyze — аналізувати, to determine — визначати, вирішувати, according to — відповідно до (згідно з), a headline — заголовок, actual — фактичний, notion — поняття, dependable — надійний, from somebody's point of view — на чийсь думку, an approval — апробація, схвалення, дозвіл, to be related — бути пов'язаним, available — доступний, наявний, to specify — визначати, встановлювати, an abstract — анотація, реферат, background — дрюгорядний тощо)⁷.

Студенти також опановують інформацію про аббревіатури⁸, умовні скорочення, назви та терміни латинського походження⁹, їх коректне написання та вживання у наукових роботах¹⁰, адекватно читають і перекладають формули, символи, наприклад: phys. — physical, physicist, physics (фізичний, фізик, фізика), Ph.D. (доктор філософії), v.p. — vice president (віце-президент), rps. — revolutions per second (обертання за секунду), pct. — percent (відсоток), kW (kilowatt) — кіловат, LT (local time) — місцевий час, ITS (International Temperature Scale) — Міжнародна шкала температур, NASA (National Aeronautics and Space Administration) — Національний комітет з астронавтики і дослідження космічного простору, vice versa — навпаки, obvious — очевидний, et cetera (etc) — і т. д., verbatim — дослівно, i. e. (id est) — тобто, іншими словами, e. g. (exempli gratia) — наприклад, in vitro — у пробірці, definito (definition) — визначення, дефініція.

Фахова спрямованість у навчанні читанню та адекватному перекладу реалізується через тематичну орієнтацію матеріалів: «Science and society», «How to write a research paper? Latin names, terms and abbreviations», «Mistakes to avoid in scientific papers», «Types of informational searching; advantages, disadvantages» тощо. До кожного зі спеціалізованих текстів підібрано комплекс вправ і різнопланових завдань, спрямованих на закріплення набутих знань, умінь і навичок з певної теми: дати відповіді до запитань на основі прочитаного тексту, заповнити пропуски у реченнях відповідними до контексту словами, знайти синоніми до запропонованих слів тощо.

Мовний матеріал може відтворюватися у формі монологічних висловлювань за конкретною темою, діалогів, бесід, обговорень, типових ситуацій спілку-

7 Біліченко А.М. Англійська мова : навч. посіб. / А.М. Біліченко, О.В. Вощевська. — К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2012. — С. 175—177.

8 Abbreviations in Scientific Text [El. resource]. — URL: http://cc.oulu.fi/smac/TRW/textabbreviations_handout.html/

9 Philosophy: Latin terms with English translation [El. resource]. — URL: <http://www.inrebus.com/phylosophyterms.php>.

10 A Research Guide for Students [El. resource]. — URL: <http://www.aresearchguide.com>.

вання з науковою метою: магістранти вчатьсЯ презентувати свій науковий проєкт, виголошувати доповіді на обрану тему, у полілогічній формі опрацьовують зміст запропонованих викладачем наукових статей, створюють власні презентації з використанням інноваційних засобів навчання тощо.

На практичних заняттях з англійської мови наукового спрямування майбутні магістри опановують навички письма, наприклад, вчатьсЯ складати анотацію до наукової статті, реферувати текст, створювати запрошення до участі у роботі наукової конференції, пишуть наукові статті та невеликі за обсягом доповіді.

Розглянемо на прикладі ситуацію підготовки магістрантів до реферування наукової статті англійською мовою та створення власного повідомлення наукового змісту на певну тему. Студенти в усній формі опрацьовують основні лексичні дефініції та вирази, необхідні для ефективного виконання письмового завдання: слова і вирази оціночного характеру (actual, principle, theoretical, basic, scientific, practical, concrete, real, objected in view, indicated, analogical, similar, verifying), сталі конструкції у наукових текстах (right ways are being marked, the point of view to... Is represented, it is important to mark that, from the author's point of view, there can be no doubt that, it is incomprehensibly that, to hold the same opinion, to recognize advantages, to suggest one's supposition, to assume that), якщо є потреба — перекладають складні слова і вирази, записують приклади їх вживання у науковому середовищі, роблять нотатки.

На другому етапі студенти опрацьовують відповідний текст, наприклад, «Articles writing», отримують уявлення про статтю як вид наукової роботи, визначають її структуру, складають план-проєкт до неї, детально визначають основні особливості написання наукової роботи: підбір адекватного заголовка, здатного привернути увагу читача, оскільки від цього значної мірою залежить загальний зміст статті, виклад основного матеріалу у доступній для звичайного читача формі тощо.

Наступний етап — це, власне, самостійне створення наукового повідомлення чи анотації до статті за вибором студента та презентація його перед аудиторією. Магістранти можуть користуватися інтернет-ресурсами для вибору наукової статті для реферування, пошуків додаткової інформації, ілюстрацій тощо.

Фінальний етап — практичний — передбачає безпосереднє відтворення студентами поставленого викладачем завдання, вміння ефективно презентувати підготовлений матеріал перед аудиторією. У цій ситуації викладач найчастіше відіграє роль рецензента: аналізує виконані студентами завдання, визначає переваги та недоліки кожної роботи, акцентує увагу на типових помилках, допущених студентами при виконанні письмових завдань.

Таким чином, наведений приклад ілюструє використання на заняттях з англійської мови наукового спрямування як теоретичного матеріалу, так і його закріплення у практичному середовищі — підготовці та виконанні студентами

різнопланових завдань наукового змісту.

Отже, фахова спрямованість вивчення англійської мови наукового спрямування досягається шляхом взаємодії усіх видів мовної діяльності з урахуванням рівня опанування матеріалу, співвідношення двох мовних систем і ситуативно-рольової обумовленості мовного спілкування та набуття магістрантами умінь і навичок у професійному та науковому спілкуванні, вмінь анотувати, рецензувати та реферувати тексти наукового спрямування; організації та проведення наукових конференцій за фахом, їхньої участі в організації конференції, виступу з науковою доповіддю на ній.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України Закон від 17.01.2002 № 2984-III [Ел. ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
2. Біліченко А.М. Робоча навчальна програма з дисципліни «Англійська мова наукового спрямування». Напрямок підготовки фахівців: 0701 — Транспортні технології, спеціальності: «ОПУТ», «ОРДР» / А.М. Біліченко, О.В. Вощевська. — К., 2009. — 16 с.
3. Біліченко А.М. Англійська мова : навч. посіб. / А.М. Біліченко, О.В. Вощевська. — К. : ЦП «КОМПРИНТ», 2012. — 180 с.
4. Куліш І.М. Особливості професійного та наукового спілкування іноземною мовою [Ел. ресурс] / І.М. Куліш. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N120/N120p039-041.pdf.
5. Наумова І.О. Програма та робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова наукового та ділового спілкування» (англ. мова) [Ел. ресурс] / І.О. Наумова. — Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/18642/1>.
6. Цареградська К.В. Про особливості навчання іноземних мов студентів-магістрів інженерно-технічних спеціальностей [Ел. ресурс] / К.В. Цареградська // VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов». — Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/21>.
7. Philosophy: Latin terms with English translation [El. resource]. — URL: <http://www.inrebus.com/phylosophyterms.php>.
8. A Research Guide for Students [El. resource]. — URL: <http://www.aresearchguide.com>.
9. Abbreviations in Scientific Text [El. resource]. — URL: http://cc.oulu.fi/smac/TRW/textabbreviations_handout.htm/

ВІКТОРОВА Л.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант,
Національна академія
Служби безпеки України,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті визначено, що однією з головних умов формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів є педагогічна майстерність викладача, а також зміст навчального процесу та методи навчання. Одними з ефективних методів підвищення професіоналізму викладачів дисциплін, є курси підвищення кваліфікації.

Ключові слова: професійна компетентність, іншомовна професійно-комунікативна компетентність, організаційно-педагогічні умови, функціональний компонент.

В статье определено, что одним из главных условий формирования иноязычной профессиональной-коммуникативной компетентности студентов является педагогическое мастерство преподавателя, а также содержание учебного процесса и используемые методы обучения. Одними из эффективных методов повышения профессионализма преподавателей дисциплин, являются курсы повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, иноязычной профессионально-коммуникативной, компетентность, организационно-педагогические условия, функциональный компонент.

The article stipulates that one of the main conditions for the formation of professional competence of students is the teacher's pedagogical skills and content of the learning process and teaching methods used. One of the effective methods to improve the professionalism of teachers of special subjects are refresher courses.

Key words: professional competence, professionally communicative competence, structural component, functional component.

Постановка проблеми. Сьогодні спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінним, а у деяких випадках навіть менший. Вирішення означеної суперечності, як вказує О. Сисоєва, полягає у підвищенні ефективності організації навчального процесу у професійних закладах освіти, «спрямованості його на розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які сприяють його творчій, самостійній діяльності, успішній адаптації до нових соціально-економічних реалій» [7]. Одночасно в умовах інтеграції України до Європейського простору, зростають вимоги до майбутніх фахівців, які передбачають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою не тільки як академічної дисципліни, але і як засобу оволодіння вузькогалузеву спеціалізацією.

Тому перед вищою школою виникла потреба переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до іншомовної освіти; пошуку і впровадження відповідних педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню у студентів *іншомовної професійно-комунікативної компетентності* як сукупності професійних і лінгвістичних знань (знань з граматики, лексики, фонетики), комунікативних умінь, професійно-особистісних якостей (комунікативність, толерантність, здатність до подолання мовного бар'єру), а також комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти особистості, здатність і готовність здійснювати ефективну професійно спрямовану іншомовну комунікацію та як необхідний рівень сформованості досвіду міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання студентів професійного спілкування широко висвітлена у педагогічних, психологічних та психолінгвістичних дослідженнях.

У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів представлено в дослідженнях багатьох вчених (Л. Барановська, Л. Боліна, О. Тарнопольський, С. Кожушко, Л. Морська, С. Заскалета; B. Clarc, J. Sheils, R. Mason). Питання розвитку комунікативної компетентності у процесі вивчення іноземної мови досліджувалося у працях Л. Биркун, О. Вишневського, І. Зимньої, Ю. Пассова, Т. Сірик та ін. Вчені розглядають досліджувану компетентність як багатоаспектне явище і висвітлюють його сутність і структуру (Г. Архипова, Н. Гез, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко), професійну спрямованість (Е. Клименко, Л. Ковальчук, О. Павленко, М. Прадівляний, Н. Прудникова), вказують на особливості набуття досліджуваної компетентності у майбутніх фахівців різних

спеціальностей (Є. Пассова, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба). Однак, слід зауважити, що дана проблема досліджується дещо фрагментарно, вчені переслідують різні цілі і незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, не вирішена проблема підготовки викладачів ВНЗ до розвитку іншомовної комунікації, деякі важливі аспекти методики формування професійного мовлення майбутніх фахівців. Недостатньо вивчені організаційно-педагогічні умови формування професійного мовлення студентів різнопрофільних вищих навчальних закладів; у наукових джерелах мало уваги привертається аналізу структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійного мовлення майбутніх фахівців.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у розробці умов формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів шляхом удосконалення організаційно-методичних аспектів навчальної діяльності викладачів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи проблеми розвитку національної системи освіти варто відзначити, що сьогодні відбувається процес переосмислення фундаментальних складників освіти: навчально-виховні та науково-методичні засади. Оновлення сутності навчання є визначальним складником реформування освіти в Україні відповідно до сучасних потреб як особистості, так і суспільства. Відтак виникає об'єктивна потреба посилити увагу на проблемах педагогіки і психології професійної освіти, здійснити комплекс спеціальних дидактичних досліджень у галузі сучасних проблем професійного навчання фахівців.

Проблеми оновленням змісту освіти та концептуальні засадами професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Ю. Бабанський, В. Безпалько, С. Гончаренко, Е. Зеєр, І. Зязюн, В. Сидоренко та інші вчені. Питання аналізу і розвитку професійної компетентності сучасного фахівця, її складових вивчали Л. Волошко, Л. Дибкова, І. Зимня, Д. Іванов, В. Калінін, Г. Копил, Г. Короткова, К. Корсак, А. Маркова, О. Овчарук, А. Онкович, З. Підручна, Дж. Рамен, А. Хуторської, Т. Шаргун, Л. Шевчук, Н. Уйсімбаєва, С. Шишов. Теоретичний аналіз змісту понять «професійна компетентність», «професійні компетенції», «професіоналізм» показав багато спільного у підходах учених до їх трактування. Загальним для всіх спроб дати визначення професійній компетентності є розуміння її як здатності людини ефективно виконувати професійні функції завдяки спеціальним знанням, умінням і навичкам. Розбіжності у визначеннях стосуються розгляду особистісної складової фахівця, зокрема, його потреб, мотивів, особистісних якостей, попереднього досвіду діяльності.

Розглядаючи питання формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, необхідно зазначити, що рівень такої

компетентності визначається здатністю особистості реалізувати себе як успішного та ефективного фахівця у іншомовному спілкуванні. Компетентність – не тільки певний обсяг знань, вмінь і навичок, які потрібні висококваліфікованому спеціалісту. Поняття компетентності є ширшим, ніж знання чи вміння: компетентність включає в себе знання, вміння, навчальний та життєвий досвід комунікації, цінності, інтереси, які самостійно реалізуються людиною і використовуються нею в певній конкретній ситуації спілкування. Іншими критеріями іншомовної професійно-комунікативної компетентності традиційно виступають суспільна значущість результатів праці спеціаліста, його авторитет у колективі, соціально-трудова статус у конкретній галузі діяльності, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю.

Таким чином, поняття іншомовна професійно-комунікативна компетентність можна визначити як інтегральну системну якість, яка формується на певному етапі фахової діяльності, у рамках певної комунікативно-професійної ситуації й на основі індивідуально-психологічних якостей особистості. Підготовка професійно компетентних фахівців, у свою чергу, вирішальною мірою залежить від викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим, як наголошує П. Лузан, «особливої гостроти набуває проблема удосконалення педагогічної діяльності викладачів. Адже, соціальна функція викладача навчального закладу полягає в тому, щоб виховувати та навчати студентів відповідно до потреб суспільства, з врахуванням особистісних якостей, кваліфікації, світогляду»[2]. Крім того, необхідно піклуватися про постійне поповнення кафедр педагогічно обдарованою молоддю. В. Струманський, обґрунтовуючи концептуально-структурний зміст виховання, справедливо наголошує: «...окреслюючи вагу і значення цього питання, маємо всі підстави класифікувати цю науково-педагогічну проблему як фундаментальну» [8].

Проблема вдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів є актуальною, перспективною у світлі розбудови системи вищої освіти та потребою суспільства в іншомовній професійно-комунікативній компетентності фахівців, здатних адекватно реагувати на запити часу та взаємодіяти з представниками інших культур.

Формування досліджуваної компетентності у студентів відбувається тільки за умови цілеспрямованих і кваліфікованих дій усіх викладачів навчального закладу, що загалом піднесе рівень професійного спілкування. «Кожен викладач повинен власним прикладом впливати на студентів та оточення, ... постійно стежити за усним та писемним мовленням студентів, поглиблювати їхні знання про походження та вживання термінів, формувати навички володіння науковим стилем, звертати увагу на оформлення ділових документів,

письмових робіт...» [9]. Адже відомо, що з усіх педагогічних засобів впливу на вихованців одним із найдієвіших є сила живого прикладу.

Наочним і живим прикладом, еталоном іншомовної професійно-комунікативної компетентності має бути для студентів сам викладач іноземної мови, рівень культури його професійного мовлення. Педагогічна діяльність тісно пов'язана з особистісними якостями педагога, його мотивами та ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками і впливає на результативність навчально-виховного процесу. Під педагогічною діяльністю викладача іноземної мови необхідно розуміти його професійну діяльність, яка в цілому спрямована на якісну іншомовну підготовку студентів до здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. На якість педагогічної діяльності викладача впливають потреби, інтереси, педагогічна ситуація, установка, мотиви, мета, воля, почуття, рівень інтелекту, пізнавальні процеси, педагогічні здібності, професійна самосвідомість.

Крім того, викладач, перш за все, повинен дотримуватись виконання певних функцій психолого-педагогічного змісту (діагностичної, орієнтаційно-прогностичної, організаторської, інформаційно-пояснювальної, аналітико-оцінної, дослідницько-творчої, мотиваційної, комунікативної). Комунікативна функція досить гостро ставить проблему як професійного розвитку викладача, його сумлінної роботи над підвищенням свого науково-педагогічного рівня. Сутність останньої полягає у вмінні швидко встановлювати зі співрозмовником психологічний контакт, переконувати його, попереджати конфліктні ситуації, доступно й переконливо викладати власні думки [3, с. 158].

Зміст навчального матеріалу, як один з основних педагогічних факторів, забезпечує цілеспрямоване формування необхідними знаннями, уміннями та навичками. Врахування ступенів складності та орієнтація на поетапне формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів освіти повинні бути відображені у змісті навчальних програм, підручників та навчальних посібників. Таким чином, удосконалення змісту навчального матеріалу з формування досліджуваної компетентності студентів передбачає: часовий перерозподіл навчального матеріалу з тенденцією викладу нової лексичної інформації на початку заняття, коли сприйняття студентів більш активне; раціональне дозування навчального матеріалу; відбір мовного матеріалу з чітким виділенням у ньому основних термінологічних лексем, професійно орієнтованих; забезпечення логічної наступності, послідовності при опануванні новою професійною лексикою та формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності.

Надання викладачам свободи вибору змісту навчання уможливорюється через визначення ними найбільш цікавої та необхідної у практичній іншомов-

ній діяльності інформації. Важають, що «рівень освіченості студентів вищий... коли вони бачать глибоку зацікавленість викладача в удосконаленні методики навчання, якщо самі прилучаються до підготовки занять, а взаємодія з ними має творчий характер» [1].

Одночасно алгоритм вибору оптимального методу навчання за має включати такі положення:

1) Рішення про те, чи матеріал вивчатимуть самостійно, чи під керівництвом педагога. Якщо студент може без зайвих зусиль і затрат часу досить глибоко вивчити матеріал самостійно, то допомоги педагога він не потребує.

2) Визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів. Якщо є умови, перевагу потрібно надавати продуктивним методам, методам стимулювання мовленнєвої діяльності (наприклад, конкурсам, змаганням, іграм, заохоченням, семінарам, подорожам, прес-конференціям, змаганням, інтегрованим заняттям, творчим проектам, імітаційним методам тощо), методам релаксації, контролю та оцінки, пояснювально-ілюстративним методам, частково-пошуковим, дослідницьким методам.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови формування у студентів іншомовної професійно-комунікативної компетентності, як поняттям, що може позначати складне за структурою та функціями явище, з точки зору його вивчення у педагогіці.

Проблема мовленнєвої підготовки майбутніх фахівці та сформованість їх іншомовної професійно-комунікативної компетентності, як обов'язкового компоненту майбутньої фахової діяльності передбачає визначення основних організаційно-педагогічних умов: сформованість професійної педагогічної компетентності викладачів та відбір і структурування змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей та іншомовних здібностей студентів. Одночасно одним із дієвих заходів підвищення педагогічної майстерності викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів є розробка та проведення спецкурсів та курсів підвищення кваліфікації, що поєднують в собі різні компоненти підготовки (педагогічний, психологічний, методичний) та сучасні методи навчання.

Перспективними напрямками досліджень з розробки питань формування досліджуваної компетентності студентів є вивчення можливостей стимуляції їх пізнавальної та мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземних мов та діяльності студентських наукових гуртків з урахуванням специфіки підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Кобзар Б. С. Система і методика викладання педагогічних дисциплін у вузі / Б. С. Кобзар // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С.85–93.
2. Лузан П. Г. Активізація навчання студентів / П. Г. Лузан. – К. : РВВ Наукметодцентру агроосвіти, 1999. – 216 с.
3. Манько В. М. Психологічні фактори педагогічної діяльності викладача у професійній підготовці фахівців правоохоронних органів / В. М. Манько, Н. Г. Іванова // Проблеми освіти. – 2012. – № 70. – С. 157–160.
4. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К. : „K.I.C.”, 2004. — 112 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник / С. О. Сисоєва. – К.: ІСДОУ, 1994. – 111 с.
6. Струманський В.П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проекціях української наукової педагогіки / В. П. Струманський // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2(3). – С.124–127.
7. Юкало В.Я. Культура мови: Навч. посібник для студ. вищих мед. закладів освіти / За ред. Л.В.Струганець. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. – 77 с.

ВОЙТЕНКО Л.П.,

кардидат педагогічних наук, доцент,
кафедра медичної інформатики та
комп'ютерних технологій навчання,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця
м. Київ

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ІНФОРМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті досліджується історико-генезисний аспект становлення та розвитку змісту інформатичної складової фахової підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів. Здійснено періодизацію та виокремлено основні етапи становлення та розвитку змісту інформатичної підготовки студентів-медиків.

Ключові слова: інформатична підготовка, медична інформатика, зміст медичної інформатики, модель змісту навчання.

В статье исследуется историко-генезисный аспект становления и развития содержания информатической составляющей профессиональной подготовки студентов высших медицинских учебных заведений. Осуществлена периодизация и выделены основные этапы становления и развития содержания информатической подготовки студентов-медиков.

Ключевые слова: информатическая подготовка, медицинская информатика, содержание медицинской информатики, модель содержания обучения.

This article examines establishment formation and development historical aspect of the computer science component for medical students in higher educational institutions content. The periodization and structurization of the computer science component for medical students content development have been performed.

Key words: computer science, medical informatics, content of computer science course, computer science content modeling.

Інформатична підготовка майбутнього лікаря є невід'ємною складовою його професійної підготовки. Зміст інформатичної підготовки як історично обумовленої категорії постійно оновлюється внаслідок неперервного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що активно впроваджуються у медичну науку і практику, відкриваючи нові можливості для медицини та сприяючи формуванню нових напрямків її розвитку. Саме тому, проблема цілей та змісту інформатичної підготовки майбутнього лікаря потребує ґрунтовних науково-методичних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що значну увагу дослідників приділено питанням розробки та розвитку методичної системи навчання інформатичних дисциплін у вищій школі. Разом з тим, питанням історико-генезисному аспекту становлення та розвитку змісту інформатичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів приділено недостатньо уваги, що зумовлює актуальність таких досліджень.

Метою статті є дослідження історико-генезисного аспекту становлення та розвитку змісту інформатичної складової фахової підготовки майбутнього лікаря на основі ретроспективного аналізу розвитку змісту та цілей навчання інформатичних дисциплін.

Для реалізації поставленого завдання з використанням методу моделювання були створені моделі змісту навчання інформатичних дисциплін починаючи з моменту введення цих дисциплін до навчальних планів підготовки фахівців галузі знань «Медицина» по теперішній час. Ці моделі, на нашу думку, найкраще ілюструються структурою змісту навчальних підручників та навчальних посібників з дисципліни, адже саме у них конкретизується зміст освіти, визначений програмою навчальної дисципліни.

Інформатична підготовка студентів-медиків розпочалася з вивчення у вищих медичних навчальних закладах основ інформатики. У 1985 році було розпочато процес інформатизації вітчизняної освіти як один з магістральних напрямків реформи загальноосвітньої школи. У цьому ж році у середніх школах було введено новий предмет «Основи інформатики та обчислювальної техніки». Аналогічний курс почав вивчатися і у вищих навчальних закладах, що реалізують професійну підготовку на базі загальної освіти [1].

У вищій школі курс основ інформатики враховував специфіку предметної області та забезпечував у достатній мірі набуття знань і умінь відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик відповідних спеціальностей. Однак основна мета для всіх спеціальностей може бути сформульована аналогічно – навчити студентів ефективно використовувати засоби інформатики та обчислювальної техніки, відповідне програмне забезпечення для розв'язання практичних задач у предметній області [2, стор. 153].

На рис. 1 представлено модель змісту основ інформатики для студентів



Рис. 1. Модель змісту основ інформатики за навчальним посібником [3], 1993 рік.



Рис. 2. Модель змісту основ медичної інформатики за навчальним посібником [4], 1998 рік.

вищих медичних навчальних закладів за одним із діючих у той час навчальних посібників з [3].

Як видно з рисунку, зміст інформатичної підготовки майбутніх лікарів об'єднував дві компоненти: фундаментальну теоретичну підготовку у галузі інформатики та прикладні питання практичної діяльності лікаря. Основна мета вивчення дисципліни полягала у навчанні студентів основним прийомам роботи з ЕОМ, набуття навичок алгоритмізації процесів розв'язання задач у предметній області та навичок складання і налагодження програм розв'язання конкретних задач в предметній області. Зокрема, у курсі основ інформатики студенти-медики вивчали дві мови програмування: Фокал та Бейсік.

Подальша еволюція змісту та цілей інформатичної підготовки студентів-медиків пов'язана зі становленням медичної інформатики як науки. У систему вищої медичної освіти дисципліна «Медична інформатика» була введена у 1996 році.

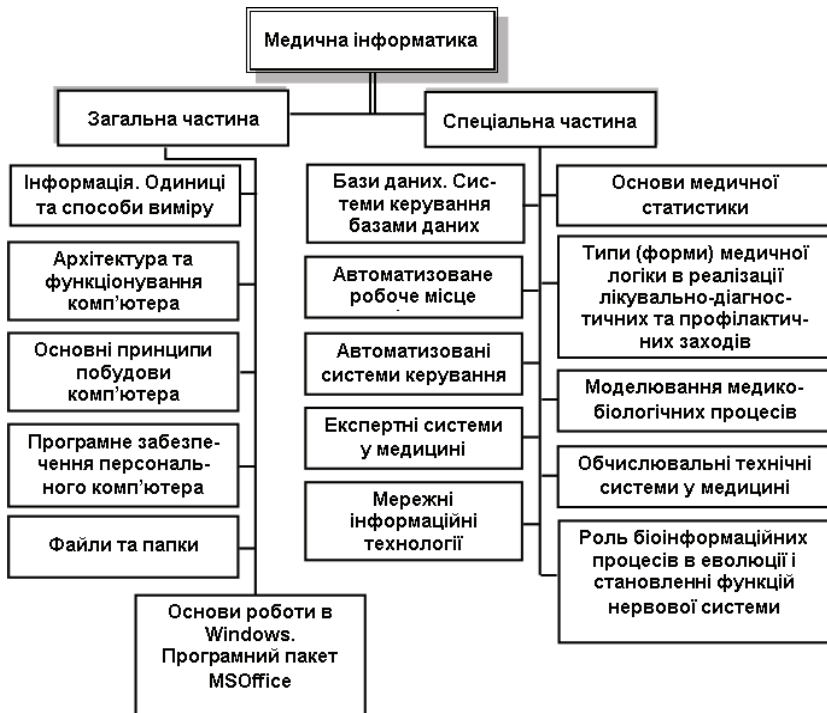


Рис. 3. Модель змісту медичної інформатики за навчальним посібником [5], 2001 рік.

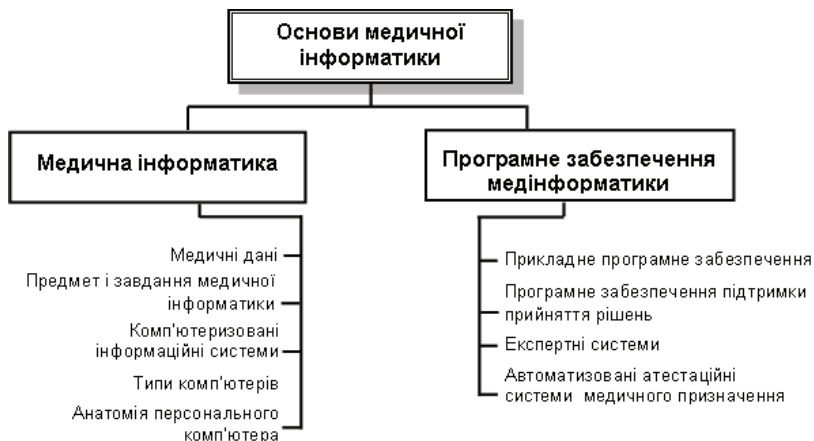


Рис. 4. Модель змісту основ медичної інформатики за навчальним посібником [6], 2003 рік.

На рис. 2 – 4 представлені моделі змісту медичної інформатики за навчальними підручниками, діючими у період з 1996 до 2004 року.

Аналіз цих моделей дозволяє констатувати, що медична інформатика як навчальна дисципліна поєднувала у собі:

- вивчення основ загальної інформатики, яка є базовою та забезпечує єдину методичну основу для вивчення медичної інформатики;
- вивчення пакетів обробки даних загального призначення при розв'язуванні медичних задач;
- вивчення окремих розділів медичної інформатики.

Така структура змісту була зумовлена головними чиним недостатнім рівнем комп'ютерної грамотності студентів, що навчалися у цей період. Введення у систему загальної середньої освіти курсу інформатики та зміщення акцентів з вивчення основ алгоритмізації і програмування на підготовку користувачів готових програмних продуктів зумовив поступове переосмислення змісту інформатичної підготовки майбутніх лікарів та зміну її структури.

Цілі вивчення дисципліни сформульовані у складових галузевих стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки фахівців галузі знань «Медицина»:

1. Визначати можливості застосування інформаційних технологій та електронно-обчислювальної техніки в медицині.
2. Демонструвати базові навички роботи з персональним комп'ютером,

пошуку медичної інформації з використанням інформаційних технологій.

3. Використовувати методи обробки медичної інформації.

4. Пояснювати принципи формалізації і алгоритмізації медичних задач, принципи моделювання в біології та медицині.

Суттєвого оновлення зміст медичної інформатики зазнав з початком педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (з 2004 року). Зокрема, з дисципліни «Медична інформатика» були виокремлені основи загальної інформатики, що лягли в основу елективного курсу «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності». Цей елективний курс викладається поряд з медичною інформатикою, починаючи з 2001 року. Він покликаний підвищити рівень базових знань студентів у галузі інформаційних технологій, а також базової компетентності при користуванні комп'ютером та типовим програмним забезпеченням: текстові процесори, електронні таблиці, бази даних тощо.

Виключення основ інформатики дозволило оновити змістове наповнення дисципліни за рахунок спеціальних фахових знань з основ телемедицини, кодування, класифікації, візуалізації медико-біологічних даних, аналізу біосигналів та методів їх обробки, методів підтримки прийняття рішень, стратегій отримання медичних знань, моделювання системи підтримки прийняття рішень, засобів прогнозування, доказової медицини, госпітальних інформаційних систем, індивідуальних електронних медичних карток, етичних та правових принципів управління інформацією в системі охорони здоров'я [7]. Оновлена модель змісту медичної інформатики за діючим навчальним підручником представлена на рис. 5.

Нині значний вплив на зміст медичної інформатики мають дослідження та рекомендації Міжнародної асоціації медичної інформатики (International Medical Informatics Association, IMIA) та аналогічної за функціональним призначенням організації «Українська асоціація «Комп'ютерна медицина» (УАКМ). УАКМ об'єднує 87 установ, у тому числі науково-дослідні інститути, університети, лікувальні заклади та виробників медичного програмного забезпечення. Дійсними та асоціативними членами УАКМ є 69 провідних вчених-експертів в області медичної інформатики, медицини, комп'ютерної техніки, математики, радіоелектроніки із України, Росії, країн СНГ, США, Японії, Великобританії, Франції, Ізраїлю, Польщі, Туреччини, Канади.

Таким чином, проведений ретроспективний аналіз показує досить швидку зміну змісту інформатичної підготовки майбутніх лікарів за відносно малий проміжок часу. Проведене дослідження також дає можливість здійснити періодизацію та виокремити основні етапи становлення та розвитку змісту інформатичної підготовки студентів-медиків:

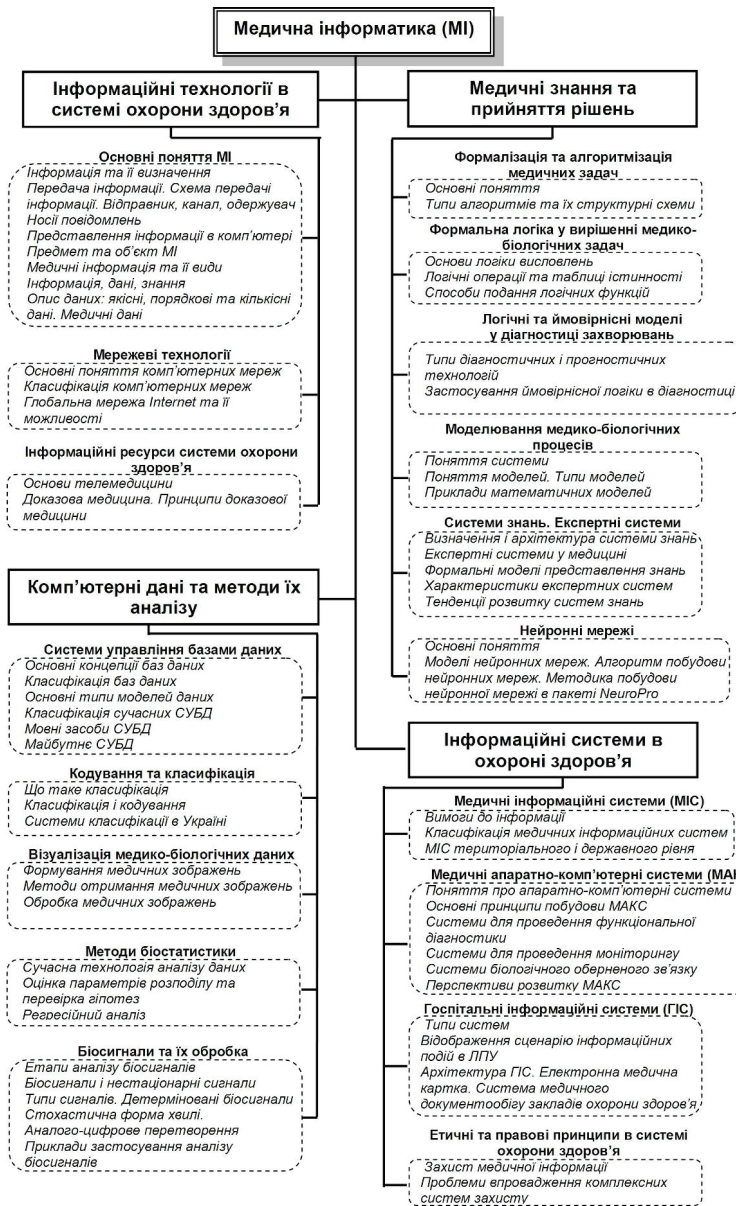


Рис. 5. Модель змісту медичної інформатики за навчальним за навчальним підручником [8], 2008 рік

Перший етап (1986 – 1998 роки) – інформатична підготовка студентів-медиків здійснювалася у процесі вивчення основ інформатики. Основна мета вивчення дисципліни полягала у навчанні студентів основним прийомам роботи з комп'ютером, набуття навичок алгоритмізації процесів розв'язання задач у предметній області та навичок складання і налагодження програм розв'язання конкретних задач в предметній області з акцентом на вивчення основ алгоритмізації і програмування.

Другий етап (1999 – 2004 роки) – інформатична підготовка студентів-медиків здійснювалася у процесі вивчення дисципліни «Медична інформатика», синтезованої з основ базової та медичної інформатики.

Третій етап (із 2005 року) – інформатична підготовка студентів-медиків здійснюється у процесі вивчення оновленої сучасної фахово-профільованої навчальної дисципліни «Медична інформатика».

Нині відбувається активний пошук та впровадження нових освітніх технологій, нових підходів стосовно змістового наповнення медичної інформатики відповідно до новітніх напрямків застосування інформаційно-комунікаційних технологій у медицині.

Список використаних джерел:

1. Гончарова О.М. Проблеми інформатизації освіти / О.М. Гончарова // Наукові записки Ніжинського держ. унів-ту. №1. – Ніжин. – 2005. – С.6 – 10.
2. Информатика и компьютерная грамотность. Сборник. / Ответственный редактор акад. Б.Н. Наумов. – М.: «Наука», 1988. – 238 с.
3. Чалий О.В. Основи Інформатики: Навч. посібник / О. В. Чалий, В. А. Дяков, І. І. Хаїмзон. – К. : Вища шк..., 1993. – 142 с.
4. Хаїмзон І.І. Основи медичної інформатики: Навч. Посіб. / І.І. Хаїмзон, В.Т. Желіба К. : Вища шк., 1998. 181 с.
5. Чирський М. В. Медична інформатика / М.В. Чирський, О.О Горлов. – Сімферополь : [б.в.], 2001. – 175 с.
6. Афанасьєва Л.О. Основи біологічної і медичної фізики, інформатики й апаратури: навч. посібник / Л.О. Афанасьєва, П.Г. Жуматій, О.В. Мандель, О.М. Мацко, А.В. Садлій; під ред. Л.С. Годлевського Одеса : Одес. держ. мед. ун-т, 2003. 258 с.
7. Булах І.Є., Мруга М.Р., Войтенко Л.П. Еволюція інформатичної підготовки лікарів на додипломному етапі навчання // Перший Всеукраїнський з'їзд «Медична та біологічна інформатика і кібернетика» з міжнародною участю: Збірник праць К., 2010. С. 95.
8. Булах І.Є., Лях Ю.Є., Хаїмзон І.І. Медична інформатика. Навч. посіб. для студентів II курсу медичних спеціальностей: у 3 ч. / І.Є. Булах, Ю.Є. Лях, І.І. Хаїмзон – Вінниця: Друкарня ВНМУ ім.. М.І.Пирогова, 2006. – Ч. І – 104 с.

ГАМАНЮК В.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри німецької мови і
літератури з методикою викладання,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний
університет»,
м. Кривий Ріг

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФРН

В статті розглядаються питання іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей у системі вищої освіти ФРН. Увага зосереджується на навчанні фахової іноземної мови та професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов, рецептивні навички.

Ключові слова: іншомовна освіта, професійна освіта, іноземна мова професійного спрямування, іншомовна комунікативна компетенція.

В статье рассматриваются вопросы иноязычной подготовки специалистов в системе высшего образования в ФРГ. В центре внимания обучение языку специальности и профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычное образование, профессиональное образование, иностранный язык профессиональной направленности, иноязычная коммуникативная компетенция.

Foreign languages teaching of specialists' as a component of professional education in Germany taking is studied. Attention is focused on teaching professional foreign languages and professional-based learning foreign languages.

Key words: foreign languages teaching, professional education, foreign languages for specific purposes, foreign language communicative competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Потреби суспільства спонукають систему освіти створювати можливості для їх задоволення. Мовна

освіта є сьогодні не тільки одним із складників вищої освіти, без якого не можна реалізувати сьогодні ані соціальну, ані професійну мобільність людини, особливо зважаючи на залучення України до Болонського процесу, але й на передумову працевлаштування. В умовах сучасного інформаційного простору фахівець не здатен зберегти достатній рівень своєї компетентності, не маючи змоги підвищувати рівень своєї кваліфікації, без доступу до свіжої інформації іншими мовами він не здатен залучитися до новітніх розробок науковців інших країн. Зважаючи на те, що знання іноземних мов є сьогодні одним з показників професійної підготовки фахівців, у ФРН велика увага приділяється іншомовній підготовці з огляду на професійну сферу.

Про значимість іноземних мов у змісті професійної освіти у вітчизняній системі освіти свідчить той факт, що за останні десять років науковцями було розроблено цілий ряд рамкових програм з іноземних мов для професійного спілкування [2; 3], де визначено ключові позиції щодо мети, змісту та методів навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі немовного спрямування. Всі вони ґрунтуються на вимогах Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Рада Європи, 2001 р.) [1] і містять опис ключових компетенцій у сфері професійної освіти. Більше того, у 2012-13 рр. була розроблена нова редакція Рамкової програми з німецької мови, де враховано сучасні вимоги до фахівців з огляду на багатомовність суспільства, стали потребу у іншомовних знаннях та необхідність формування часткових компетенцій у декількох іноземних мовах. Тож, проблема іншомовної підготовки фахівців немовного спрямування є актуальною, а вивчення досвіду Німеччини у цьому питанні є доцільним. Найтипівішим для навчальних закладів різних рівнів є навчання фахової іноземної мови та професійно-орієнтоване навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням навчання іноземних мов для професійного спілкування у європейських країнах приділяється багато уваги. Воно стало предметом наукових досліджень С. Амеліної, Р. Гришкової, Н. Жданової, О. Токменко, праці яких присвячені окремим питанням іншомовної підготовки фахівців в Україні. Ґрунтовних досліджень, які б узагальнювали теоретичні надбання та практичний досвід іншомовної підготовки фахівців немовного напрямку у системі освіти ФРН не проводилося, хоча у науковому просторі Німеччини уваги до професійно-орієнтованого навчання іноземної мови не бракує. Серед публікацій останніх років слід назвати насамперед дослідження А. Феарнс (A. Fearn) та Г. Функа (H. Funk). Окрім названих дослідників, навчання іноземних мов як змісту професійної освіти розглядається також в рамках дидактики багатомовності (Б. Хуфайзен (B. Hufeisen), Г.-Ю. Крумм (H.-J. Krumm), Г. Нойнер (G. Neuner)).

Мета статті – дослідити специфіку навчання фахової іноземної мови та професійно-орієнтованого навчання мов у системі професійної освіти ФРН.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для навчання фахової іноземної мови та для професійно-орієнтованого навчання суттєвим є поняття *фахової мови* (Fachsprache). Словник «Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache» містить визначення цього поняття, згідно якого фахова мова це мовні засоби, які є необхідними для вирішення комунікативних задач у межах певного фаху. Спільною ознакою усіх фахових мов є висока частотність або домінантне використання певних мовних структур, які забезпечують лаконічність і точність формулювань [1, с. 75]. Під *навчанням фахової іноземної мови* (Fachsprachenunterricht) розуміють іншомовне навчання, спрямоване на формування та розвиток іншомовної компетенції у межах фаху відповідно до потреб тих, хто вивчає мову. Іншомовна компетенція розуміється при цьому як здатність використовувати мову з метою отримання фахової інформації та її опрацювання засобами цільової мови. Конкретніше це означає, що той, хто вчиться, може, використовуючи відповідні стратегії, отримувати максимум необхідної для нього інформації з письмових та усних фахових текстів та, спираючись на фахові знання, адекватно висловлюватися стосовно її основних положень [5, с. 169]. Іншомовна компетенція включає також спеціальні знання обумовлених культурною специфікою особливостей фахової комунікації, традиції та місця фаху або професії у суспільстві, знання типових ситуацій та розподілу ролей у межах усної комунікації.

Навчання фахової іноземної мови здійснюється вчителями іноземних мов, які впроваджують дидактико-методичні знання у навчальний процес, що базується на загальних методах навчання та вивчення іноземних мов з використанням основних положень дидактики і з урахуванням фахової специфіки. У основу навчання фахової іноземної мови покладено комунікативний і міжкультурний підхід, так само як і при звичайному вивченні мов, але це не означає, що фахова спрямованість навчання зводиться лише до читання спеціальних текстів, а включає також і засвоєння мовних та мовленнєвих засобів, характерних для тієї чи іншої галузі.

Навчання фахової іноземної мови у сучасному розумінні з 60-х рр. XX століття охоплює пропозиції для шкільної, академічної та професійно орієнтованої освіти і його розвиток відбився у навчальних посібниках, які демонструють поступовий перехід від граматичного, а згодом комунікативного підходу до міжкультурного. Зважаючи на потреби навчання та завдання, що ставилися перед іншомовною освітою, починаючи з 70-х рр., до наукового обігу було введено поняття «дидактика фахової мови» і дослідження у її межах стосувалися переважно таких галузей як природничі науки та техніка. Ці сфери характеризувалися відносно закритими комунікативними системами та незначною кількістю комунікативних форм у їх рамках. На основі результатів дослідження загальної дидактики фахової мови у 80-х рр. з'явля-

ються дидактика відповідно для природничої, технічної та економічної галузі.

90-ті рр. XX століття позначилися зростанням попиту на курси фахової іноземної мови у економічній та торгівельній сфері, особливо аспектів ділової та професійної мови, а також компонентів міжкультурного спілкування. Тож, навчання фахової мови включає той зміст, який є основою професійного спілкування і сприяє розвитку не тільки комунікативної, але й соціальної і міжкультурної компетенції. Відповідно до практичних потреб тієї чи іншої цільової групи підібрані теми, ситуації та форми роботи [5, с. 170].

Навчання фахової іноземної мови, зважаючи на необхідність паралельного розвитку як рецептивних, так і продуктивних навичок, відбувається на середньому рівні володіння іноземною мовою. Заняття відбуваються у гомогенних з точки зору фахової спрямованості групах. Гетерогенні групи для вивчення фахової мови можуть утворюватися лише для тих спеціальностей, які мають суміжний характер, наприклад, екологія та захист навколишнього середовища.

Для визначення мети при навчанні фахової іноземної мови враховується специфіка кожної цільової групи, і окрім звичайних для іншомовного навчання показників, як то інформація про курикулярні аспекти шкільної освіти, але й відомості про фахові знання, відношення до теорії та практики, специфіка професійної діяльності, досвід роботи, а також професійні цілі та прагнення, можливо також і відомості про партнерів, з якими доведеться спілкуватися. Точний опис вихідних даних дозволяє конкретизувати комунікативні ситуації і відібрати адекватні типи текстів для опрацювання, підготувати лексичний та граматичний матеріал, які відповідали б фаховим та мовним вимогам рівня, якого слід досягти у процесі навчання. Одним словом, така розлога інформація про суб'єктів навчання дозволяє сформулювати навчальні цілі, а вже виходячи з цього визначити фаховий, країнознавчий, стратегічний та міжкультурний зміст.

Дуже суттєвою складовою навчання фахової іноземної мови є термінологія, а для економічних спеціальностей також і знання структури підприємства, культури ведення господарської діяльності, стилів керівництва та стилів спілкування, а також особливості розподілу ролей [5, с. 172].

Зв'язок з фахом та орієнтація на професійну діяльність при навчанні фахової іноземної мови відбувається за рахунок використання автентичних фахових текстів, побудови навчання на принципах прогресії та відповідної дидактизації матеріалу.

Особливістю навчання фахової іноземної мови є використання принципу нарощування труднощів не тільки там, де це стосується мови, але й будувати навчальний процес, враховуючи при цьому особливості прогресії навчання фаху, що означає введення тем та матеріалів відповідно до того, як це відбувається при навчанні спеціальності, але засобами іноземної мови. А. Феарнс

(A. Fearn) зазначає: «фахово-дидактична прогресія, як правило, відповідає фахово-мовній і дозволяє розпочинати навчання мови введенням основних, простих понять та простого змісту, і через нього переходити до більш складного змісту та понять» [5, с. 173].

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови (berufsbezogener Fremdsprachenunterricht) слід відрізнити від навчання фахової іноземної мови (Fachsprachenunterricht) та ділової іноземної мови (Wirtschaftsdeutsch; Wirtschaftsenglisch), хоча чіткого розмежування цих понять не існує, тому що вони мають спільну сферу використання – практика іншомовного спілкування у професійній діяльності. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови (berufsbezogener Fremdsprachenunterricht), або іноземна мова для професії/ професійного спілкування (Sprache für den Beruf), як поняття виходять з концепції навчання мови, яка не орієнтована ані на курикулярні засади шкільної іншомовної освіти та європейські мовні сертифікати, ані на фахове навчання мов. Професійно-орієнтоване навчання мови має ознаки прагматичного, орієнтованого на учня та його потреби.

Слід зауважити, що іншомовна комунікативна компетенція є неподільною і реалізується і у приватній, і у професійній сфері, тож, розвиток професійно-орієнтованої іншомовної компетенції не може відбуватися відокремлено, тому що переважна більшість комунікативних дій у професійній сфері так само виконуються і у повсякденних ситуаціях. Це означає, що на початковому етапі навчання мови професійного спілкування слід зосереджуватися на розвитку загальних мовленнєвих навичок. Як зауважив Г. Функ (H. Funk), навчання мов, щоб бути ефективним, має з самого початку і у шкільному, і у позашкільному контекстах бути професійно-орієнтованим. Для цього слід ввести професійні теми та сценарії у підручники та свідомо практикувати робочі техніки та навчальні стратегії, що мають велике значення для професійної сфери. Саме на цих засадах організоване таке навчання у ФРН.

Слід зазначити, що професійно-орієнтоване навчання іноземних мов можливе у трьох цільових групах: для тих, хто не має професійного досвіду, для тих, хто має професійний досвід, та супровідне у професійній діяльності навчання мов. Тож, професійно-орієнтоване навчання може виконувати підготовчу, супровідну та кваліфікаційну функції і відбуватися відповідно на різних етапах професійної освіти. Г. Функ пропонує таку структуру системи професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.

Дослідження проблем професійно-орієнтованого навчання іноземних мов набрало обертів у 80-х рр. XX століття через суттєві зміни у підходах до визначення ключових кваліфікацій, відповідно до вимог щодо підготовки фахівців різних спеціальностей, а також розвитку професійної педагогіки, що в свою чергу позначилося на визначенні мети професійної освіти та її курику-

Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов
(berufsbezogener Fremdsprachenunterricht) [5, с. 176].

Підготовче (berufsvorbereitend)	Супровідне (berufsbegleitend)	Кваліфікаційне (berufsqualifizierend)
- включення професійно-орієнтованого змісту до навчання іноземної мови на початковому етапі навчання молоді та дорослих; - навчання відбувається переважно у професійних школах.	- супровідне у межах загальної освіти навчання іноземної мов в умовах дуальної системи професійних шкіл; - спрямоване на отримання документу про завершений курс навчання; - іншомовний інструктаж щодо виконання конкретних професійних завдань у професійній сфері; - навчання, організоване підприємствами для своїх співробітників, наприклад, як підготовка до роботи за кордоном.	- іншомовна підготовка з метою отримання відповідного сертифікату у професійній сфері; - мовний екзамєн як інтегрована складова або умова отримання документу про освіту або рівень кваліфікації.
Мета навчання – загальна підготовка до вимог іншомовного професійного спілкування	Мета – покращення рівня знань з метою забезпечення їх відповідності актуальними вимогам іншомовної підготовки у професійній діяльності	Мета – правові підстави для отримання документу про освіту.

лярних засад. Серед цілей професійної освіти і підвищення кваліфікації сьогодні називають надійність, здатність досягати мету, здатність пристосовуватися до нових умов, гнучкість, здатність до трансферу, тож, відповідно визначають п'ять вимірів цих ключових кваліфікацій:

- організація та проведення професійних операцій;
- комунікація та кооперація;
- використання робочих технік та технік навчання;
- самостійність та відповідальність;
- здатність до навантажень [5].

Крім того, вивчення іноземних мов має внести свій внесок у розвиток ключових кваліфікацій за рахунок розвитку здатності самостійно приймати рішення, самостійно визначати шляхи вирішення проблеми, здатність до кри-

тики та самооцінки, здатність до роботи в команді, до міжкультурної комунікації. Це свідчить про те, що у Німеччині професійно-орієнтоване навчання включає ще й розвиток прагматичної компетенції, а не обмежується лише навчанням мови.

Важливою складовою навчання іноземних мов є так зване «*action learning*», під чим розуміють орієнтоване на отримання продукту навчання. Особливо продуктивним таке навчання є на рівні супровідного вивчення іноземних мов і використовується як для індивідуальної і парної, так і для групової роботи. Наприкінці навчального процесу учні отримують реальний продукт у вигляді, наприклад, реального документу, портрету фірми у відео- або друкованому форматі. Найпоширенішою формою орієнтованого на кінцевий продукт навчання є проектна робота. Вона складається з постановки проблеми і визначення мети, складання плану, аналізу факторів, що сприяють та заважають досягненню мети, розробці планів для кожного члена команди та самооцінки зробленого, тож, включає необхідні для роботи за спеціальністю стратегії.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців відбувається у ФРН у рамках навчання фахової іноземної мови та професійно-орієнтованого навчання. Навчання фахової іноземної мови відбувається у гомогенних групах, орієнтується на потреби тих, хто вчиться, а метою є насамперед здатність отримувати і опрацьовувати інформацію іноземною мовою. На відміну від навчання фахової іноземної мови професійно-орієнтоване навчання іноземних мов має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції, має ознаки прагматичного, включає окрім суто мовної підготовки, яка не обмежується потребами професійного спілкування, а орієнтоване на комунікативні потреби взагалі, ще й міжкультурний компонент, а також розвиток соціальної компетенції. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов на різних етапах професійної освіти може бути підготовчим, супровідним та кваліфікаційним, і у межах кожного з них виявляє відмінності на рівні організації, змісту й мети навчання. Досвід навчання іноземних мов для професійного спілкування у ФРН, зважаючи на потреби України у кваліфікованих фахівцях з високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції, потребує подальшого вивчення, насамперед щодо курикулярних засад та урізноманітнення іншомовної пропозиції. Появу Рамкових програм з іноземних мов для професійного спілкування слід віднести до позитивних зрушень у напрямку формування іншомовної професійної компетенції випускників вітчизняних університетів, але що стосується урізноманітнення мовної пропозиції, то це питання залишається відкритим. Крім того, викладання традиційно спрямовується на розвиток усіх мовленнєвих компетенцій (рецептивних і комунікативних), хоча доцільно було б зосереджуватися на тих з них, яке є домінантними у межах того чи іншого фаху.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид.: док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
1. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін.]. – К. : Гете-інститут, Ленвіт, 2006. – 90 с.
1. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / [H. Barkowski, H.-J. Krumm]. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.
1. Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen, Basel : A. Francke, 2007. – 656 S.

ГОЛОВЧЕНКО О.В.,

кандидат біологічних наук, доцент

КРАВЧУК М.Г.,

кандидат медичних наук, доцент

ДИМАР Н.М.,

асистент

РОМАНЕНКО О.В.,

член кореспондент НАН України,

доктор біологічних наук, професор,

завідувач кафедри біології,

Національний медичний університет

імені О.О. Богомольця,

м. Київ

ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА-МЕДИКА: РОЛЬ КОНТРОЛЮ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ

Обговорюються методологічні аспекти організації контролю якості знань, одержаних під час вивчення студентами курсу медичної біології. Акцентується увага на поєднанні таких форм як усне та письмове опитування, стандартизований тестовий контроль, розв'язання ситуаційних задач та навчальних вправ для забезпечення систематичності контролю знань студентів.

Ключові слова: форми контролю знань, медична біологія, якість знань.

Обсуждаются методологические аспекты организации контроля качества знаний полученных студентами в процессе изучения медицинской биологии. Акцентируется внимание на сочетании таких форм как устный и письменный опрос, стандартизированный тестовый контроль, решение ситуационных задач и учебных упражнений для обеспечения систематичности контроля знаний студентов.

Ключевые слова: формы контроля знаний, медицинская биология, качество знаний.

Methodological aspects of the control of knowledge obtained during the course of medical study of biology are discussed. Attention is focused on the combination of such forms as oral questioning, a

standardized test control, resolution of problems and situational training exercises to ensure systematic monitoring of student learning.

Key words: *forms of knowledge control, medical biology, the quality of knowledge.*

Головним завданням сучасної вищої медичної освіти є підготовка висококваліфікованих лікарів та фармацевтів, освітній рівень яких відповідав би сучасним європейським стандартам. З огляду на це, організація навчального процесу в вищих медичних навчальних закладах потребує не тільки сучасного методичного забезпечення, а й оптимізації поєднання різноманітних методів контролю якості знань, засвоєння вмінь, формування навичок.

У кредитно-модульній системі навчання систематичному контролю знань і вмінь студентів надається особлива увага. Він включає поточний, проміжний та підсумковий контроль. Форма проведення та кількість етапів поточного і підсумкового контролю знань студентів фіксується в навчально-методичних планах і доводиться до відома студентів ще до початку занять з даної дисципліни. При розробці контрольних заходів враховуються особливості дисципліни та навчально-педагогічні принципи її викладання.

Вибір методів комплексного оцінювання рівня засвоєння знань та вмінь завжди є одним з головних питань, які необхідно розв'язати для успішної реалізації тієї чи іншої освітньої програми. Медична біологія вивчається на першому курсі, коли більшість студентів ще тільки адаптуються до навчання у вищому навчальному закладі. Тому особливо актуальним є питання про оптимальні способи визначення якості набутих знань студентами з цього предмету. Для більш успішного та об'єктивного підходу необхідно, щоб система контролю навчальних досягнень майбутніх медиків була з одного боку орієнтована на перевірку знань і умінь, а з іншого – на виявлення творчих здібностей студентів. Проблеми вимірювання рівнів навчальних досягнень розглядаються багатьма авторами з різних точок зору [2]. Найбільш відомою є наступна класифікація рівнів навченості: перший рівень – репродуктивний, передбачає знання основних визначень, понять, законів, правил, тощо; другий рівень – алгоритмічний, передбачає застосування понять, законів, правил, алгоритмів при виконанні стандартних завдань; третій рівень – евристичний, передбачає використання знань з різних галузей, застосування декількох алгоритмів, пошук рішень; четвертий рівень – творчий, вимагає від студентів уміння конструювати нові, не відомі раніше алгоритми розв'язку, дослідити можливі варіанти рішень, діяти в нестандартній ситуації. Кожен рівень вимагає своєї системи контролюючих інструментів. Завдяки поєднанню різноманітних способів контролю забезпечується не тільки перевірка

засвоєння теоретичних положень навчальної дисципліни, але й активізація процесу навчання, що спонукає студента до самостійного мислення, аналізу, зіставлень і узагальнень. У зв'язку з цим, слід виділити складові елементи якості знань: повнота і глибина засвоєння фактичного матеріалу за темою; усвідомленість, гнучкість і конкретність у тлумаченні матеріалу; дієвість знань, вміння застосовувати знання на практиці [4].

Оцінювання успішності – це загальна категорія, яка охоплює широкий спектр методик визначення міри досягнення студентами запланованих результатів навчання. Навчання ефективніше, коли добре розроблені методики оцінювання можна використовувати для вимірювання навичок (кваліфікаційне оцінювання), відстеження прогресу в навчанні (інформаційне та діагностичне оцінювання) або для вимірювання успішності наприкінці навчання (підсумкове оцінювання). Оцінювання успішності може стимулювати мотивацію студентів до навчання, до збереження та передачі вміння вчитися, до формування навичок самооцінки і оцінювання ефективності навчання [2].

Форми контролю рівня набутих знань та вмінь визначаються викладачем. Найчастіше при підсумковому контролі використовуються тестові завдання (виберіть правильну відповідь), письмові роботи: короткі відповіді, есе, виконання творчих завдань та інше. Для попереднього та поточного контролю використовуються домашні письмові завдання, різні індивідуальні та групові проекти, реферати. Різноманіття форм аудиторних та домашніх завдань, а також їх значна кількість протягом семестру переслідують одну головну мету – мотивувати студента на регулярну та інтенсивну роботу з оволодіння навчальним матеріалом [2].

Основними методами контролю знань, умінь і навичок студентів під час вивчення медичної біології можуть бути: усне та письмове опитування, стандартизований тестовий контроль, розв'язання ситуаційних задач та навчальних вправ, заповнення тематичних таблиць, складання схем циклів розвитку організмів тощо.

Щоб контроль знань здійснювався систематично, необхідно забезпечити на практиці використання всіх його складових компонентів. Зокрема: вхідний контроль – для встановлення рівня підготовленості студентів з даного предмету; поточний контроль – для індивідуальної перевірки знань та вмінь на кожному практичному занятті. На основі поточного контролю викладач оцінює ступінь сприйняття навчального матеріалу студентами. В той же час викладач має змогу аналізувати і результативність своєї викладацької діяльності. Тематичний контроль проводиться після закінчення вивчення тієї чи іншої теми, а тому метою його є встановлення рівня володіння студентами системою відповідних знань та вмінь. Контроль залишкових знань проводиться під час складання ліцензованих інтегрованих іспитів «Крок-1. Загальна

лікарська підготовка» та «Крок-1. Стоматологія». Різноманіття застосовуваних форм опитування допомагає розвинути більшу гнучкість у відтворенні матеріалу, що сприяє розвитку відповідних здібностей студентів. При цьому вирішальними чинниками, що забезпечують вироблення звички мислити, узагальнювати є контрольні роботи, опитування, лабораторні дослідження, навчальні вправи, тестові завдання різного рівня складності.

При організації і плануванні перевірки знань студентів-іноземних громадян слід враховувати додаткові труднощі, які виникають при вивченні медичної біології не рідною мовою. Адже ця дисципліна викладається на першому курсі, коли більшість іноземних студентів не тільки адаптуються до умов навчання у вищих навчальних закладах, а й до сприйняття навчального матеріалу російською або англійською мовами, на яких відбувається викладання. Для викладачів це створює додаткові лінгвістичні проблеми контролю знань. Проте, багато залежить від самого студента, від національних традицій і базової підготовки з природничих дисциплін.

Особливе значення для перевірки знань та набутих вмінь з медичної біології, як однієї із базових дисциплін природничо-наукового спрямування, має практична робота студентів. Організація практичної роботи повинна бути методично забезпеченою та включати чіткий алгоритм її виконання. Тому в методичних вказівках має бути ретельно описано хід виконання кожної практичної роботи. Це здійснюється за рахунок введення в текст описання ходу практичної роботи таких словосполучень як «знайдіть», «відшукайте в полі зору», «намалюйте», «позначте на малюнку», «поясніть», «пригадайте», «дайте відповідь на питання», що сприяє розвитку в майбутнього лікаря практичного мислення, вимогливості до результатів своєї діяльності, вміння правильно оформити одержані результати у протоколі заняття, здатності робити певні висновки, що в кінцевому результаті слугує базою для подальшого формування клінічного мислення майбутнього лікаря.

У процесі спостереження за ходом виконання практичної роботи викладач виявляє сформованість практичних навичок студента-медика здатності аналізувати отримані результати, формулювати висновки, оформляти результати практичної роботи. Всі ці уміння і навички необхідні студентам у подальшому вивченні навчальних дисциплін клінічного спрямування.

Практична перевірка сформованості навичок та вмінь займає особливе місце в системі контролю знань і вмінь студента-медика. Основні цілі навчання студентів у вищих навчальних медичних закладах – це не тільки засвоєння ними певної системи знань, але і головним чином формування професійної готовності вирішувати практичні завдання. Така готовність визначається ступенем сформованості системи вмінь, передусім професійних. Практична перевірка дозволяє виявити, як студенти вміють застосовувати отримані

знання на практиці, наскільки вони оволоділи необхідними вміннями. В процесі виконання завдань студент обґрунтовує прийняті рішення, що дозволяє встановити і рівень засвоєння ним теоретичних знань.

Тестовий контроль рівня засвоєння знань передбачає надзвичайно потужний арсенал засобів. Тест – це вимірювальний засіб, призначений для оцінки результатів самостійної роботи студента, для визначення сформованого в нього рівня навчальної підготовки. Коректно складені і правильно застосовані під час практичного заняття тести дають досить об'єктивні оцінки знань і готують студентів до підсумкового модульного контролю.

Для діагностики успішності студентів, які вивчають курс медичної біології протягом двох навчальних семестрів, на кафедрі біології Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця розроблено і використовуються в навчальному процесі комплекс тестових завдань. При їх розробці враховувались такі принципи, покладені в основу складання тестових завдань, як валідність, реалістичність, складність, значущість, ефективність, прийнятність та надійність [3]. Окрім цього, при складанні тестових завдань важливим є дотримання ряду правил, які необхідні для створення надійного, збалансованого інструменту оцінки успішності, а саме: контрольовані елементи різних навчальних тем повинні бути представлені в змісті завдань однаковою мірою; питання тесту необхідно формулювати чітко, коротко і недвозначно, щоб виключити фактор нерозуміння студентом суті завдання; завдання для тестів слід підбирати інформативні, вони не повинні бути занадто громіздкими; не рекомендується включати в тест другорядні терміни, незначні деталі, точні формулювання або фрагменти з підручника; варіантів відповідей на тест бажано робити не менше чотирьох-п'яти, при цьому в якості невірних відповідей бажано використовувати ті, що належать до категорії найбільш типових помилок; варіанти відповідей підбирати таким чином, щоб не було можливості просто здогадатись або відкинути очевидно невірну відповідь [2].

Найбільш прийнятними для підготовки майбутніх лікарів можуть бути тести, що використовуються для оцінки впливу навчання на формування логічного мислення, здатності міркувати, будувати висновки на основі аналізу певного кола даних тощо. Ці тести найбільшою мірою наближаються за своїм змістом до тестів інтелекту.

Тести ситуативного характеру, спрямовані на оцінку впливу навчання на формування логічного мислення, здатності міркувати, будувати висновки.

Застосовуючи тестові завдання, викладач досить точно і об'єктивно при мінімальній затраті часу може перевірити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу з різних розділів медичної біології. Тестові завдання, що використовуються для оцінки засвоєння знань з конкретних розділів

медичної біології можуть бути розраховані на групову роботу в аудиторії, а також бути спрямованими на оцінку ступеня сформованості в студента окремих навичок і вмінь.

Найбільш легкими і простими є тести першого, початкового, рівня, що дозволяють встановити наявність знань. На виконання таких завдань студенту потрібно небагато часу. Такі тести слід використовувати на початку заняття для перевірки самостійної підготовки студентів.

Тести складнішого рівня дають можливість визначити наявність знань одержаних під час заняття на базі самостійно вивченого матеріалу та з урахуванням підґрунтя утвореного на довузівському рівні освіти. Ці завдання більш складні, тому вимагають більше часу для виконання. Такі тести покликані перевірити наявність знань, умінь і навичок. У цих тестах може бути один або декілька варіантів правильних відповідей.

Застосування тестового контролю має ряд позитивних моментів: можливість швидкого оцінювання з широким охопленням студентів; за короткий час можна швидко перевірити засвоєння студентом великого обсягу знань, що вивільняє час на занятті для вирішення інших завдань; розвиток в студентів уваги та гостроти сприйняття; системність у засвоєнні ними навчального матеріалу; необхідність систематично готуватися до занять; можливість студентів простежувати зв'язок між різними темами; можливість корекції рівня засвоєння окремих питань теми; своєчасне реагування на типові помилки студентів. В той же час, аналізуючи застосування тестів і підходи до оцінювання знань студентів за допомогою тестування, не слід забувати, що поряд з позитивними сторонами тестування є й проблемні: можливість відповідей навмання; неможливість перевірити глибину знань; різний рівень підготовки студентів до самого процесу тестування тощо.

Усне опитування є найпоширенішим методом контролю знань студентів. Під час усного контролю встановлюється безпосередній контакт між викладачем і студентом, у процесі якого викладач отримує широкі можливості для вивчення індивідуальних особливостей засвоєння студентами навчального матеріалу. Усне опитування вимагає від викладача попередньої підготовки: ретельного відбору змісту, всебічного продумування формулювання запитань, задач і прикладів, які будуть запропоновані, шляхів активізації діяльності всіх студентів групи в процесі перевірки; створення на занятті ділової, доброзичливої обстановки.

У разі проведення фронтального опитування, бесіда викладача з групою, будучи засобом для закріплення знань і умінь, органічно поєднується з повторенням вивченого матеріалу. Перевага фронтального опитування в тому, що до активної розумової роботи можна залучити всіх студентів групи. Для цього запитання повинні допускати коротку форму відповіді, бути лаконічними.

ми, логічно взаємопов'язаними одне з одним, подані в такій послідовності, щоб відповіді студентів в сукупності могли розкрити зміст теми. За допомогою фронтального опитування викладач має можливість перевірити виконання студентами домашнього завдання, з'ясувати готовність групи до вивчення нового матеріалу, визначити сформованість основних понять тощо. Доцільно використовувати фронтальне опитування перед проведенням виконання практичних робіт з медичної біології, оскільки воно дозволяє перевірити підготовленість студентів до їх виконання. При цьому запитання повинні мати переважно пошуковий характер, щоб спонукати студентів до самостійної розумової діяльності.

Індивідуальне опитування передбачає ґрунтовні відповіді студентів на запитання, тому воно є важливим навчальним засобом розвитку мовлення, пам'яті, мислення студентів. Щоб зробити таку перевірку більш глибокою, необхідно ставити перед студентами запитання, що вимагають розгорнутої відповіді. Вони повинні бути чіткими, конкретними, мати прикладний характер, охоплювати основний, раніше вивчений навчальний матеріал. Їх зміст має стимулювати студентів логічно мислити, порівнювати, аналізувати, доводити, добирати переконливі приклади, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтовані висновки. Щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів усієї групи при перевірці знань з медичної біології, доцільно поєднувати і індивідуальне і фронтальне опитування.

Уміння викладача керувати опитуванням студентів полягає в умінні слухати студента, спостерігати за процесом його діяльності та коригувати цю діяльність. Але усне опитування як метод контролю знань, умінь і навичок вимагає великих витрат часу. В цілях раціонального використання робочого часу можна проводити комбіноване, ущільнене опитування, поєднуючи усне опитування з іншими методами контролю.

Контроль засвоєних знань та вмінь дає необхідний навчальний і виховний ефект лише при дотриманні ряду вимог. Він повинен бути планомірним і систематичним; об'єктивним, що дозволяє реально порівнювати і оцінювати успіхи і недоліки навчальної діяльності студентів; всебічним, тобто найбільш повно виявляти фактичний рівень засвоєння студентами навчальної інформації, охоплювати всі розділи програми, забезпечувати перевірку не тільки предметних знань, але і засвоєння світоглядних ідей, загально навчальних та спеціальних умінь і навичок; педагогічно тактовним, тобто здійснюватися в спокійній діловій обстановці.

Таким чином, вибір методів оцінки якості знань студентів з медичної біології – досить складна і кропітка робота, основною метою якої є виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу, а також отримання інформації для удосконалення роботи самого викладача. В кінцевій оцінці знань слід врахо-

увати відповіді на тестові завдання, результати практичних робіт, вирішення ситуаційних задач, навчальних вправ, заповнення таблиць, інші застосовані форми контролю. Всі зауваження, вказівки і оцінку діяльності студента необхідно робити у тактовній і доброзичливій формі. Позитивна оцінка викладача націлює студентів на успішне подальше навчання, справедлива критика викликає бажання покращити свій рівень знань. Застосовування різних форм контролю спонукає студентів до активної навчальної діяльності, сприяє підвищенню рівня їхньої підготовки з медичної біології.

Список використаних джерел:

1. Булах І. Є. Створюємо якісний текст: Навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
3. Костильов О. В. Удосконалення методів навчання студентів у вищих медичних закладах освіти шляхом створення критеріально орієнтованих тестових завдань / О. В. Костильов, О. Ю. Руда, О. В. Романенко. – Медична освіта. – 2009. – № 2. – С. 92-94.
4. Пидкасистый П.И. Опрос как средство обучения [Текст] // П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – С.11.

ГОЛУБ Т.П.,

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

ЗНАЧЕННЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У РЕАЛІЯХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ Й ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті проаналізовано значущість курсу іноземної мови у вищих навчальних закладах у реаліях інтеграційних і глобалізаційних процесів, які відбуваються в сучасному світовому освітньому просторі; виявлені недоліки в організації мовної підготовки студентів немовних спеціальностей; досліджено особливості викладання курсу іноземної мови студентам немовних спеціальностей на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: іноземна мова, вища освіта, Болонський процес, глобалізація, інтеграція, особистісно-орієнтоване навчання, компетенції.

В статье проанализировано значение курса иностранного языка в вузах в реалиях интеграционных и глобализационных процессов, которые происходят в современном мировом образовательном пространстве; выявлены недостатки в организации языковой подготовки студентов неязыковых специальностей; исследованы особенности преподавания курса иностранного языка студентам неязыковых специальностей на базе компетентностного подхода.

Ключевые слова: иностранный язык, высшее образование, Болонский процесс, глобализация, интеграция, личностно-ориентированное обучение, компетенции.

The article is devoted to the analyses of significance of foreign language study in universities in terms of integration and globalization occurring in modern educational area; to the defects reveal in language education of students; to the study of peculiarities of foreign language teaching based on competence approach.

Key words: foreign language, higher education, Bologna process, globalization, integration, person-oriented learning, competence.

Сучасні процеси глобалізації й інтеграції системи освіти України в світовий освітній простір, розвиток нових інформаційно-комунікаційних технологій сприяють підвищенню ступеню інтернаціоналізації освіти, одним з важливих результатів якої є виникнення різноманітних концепцій формування іншомовної комунікативної компетенції висококваліфікованого фахівця та комунікативної культури особистості в цілому. Гуманітарна природа освіти у реаліях Болонського процесу ставить перед викладачами іноземних мов конкретну задачу широкомасштабної підготовки студентів, які готові до навчання в умовах європейських університетів. Така підготовка передбачає не лише традиційне, фактичне оволодіння всіма аспектами іноземної мови, але й формування мовної компетенції студентів, яка надає їм можливість здійснювати культурно-освітню діяльність у Європейських вищих навчальних закладах.

Протягом багатьох років педагоги прагнуть досягти того, щоб володіння випускниками вищих навчальних закладів іноземною мовою було комунікативно достатнім. Однак, стало очевидним, що за наявних реалій глобалізації суспільства встановлені концептуальні підходи, методики викладання, способи оволодіння студентами іноземними мовами не відповідають сучасним вимогам. У зв'язку з цим, одним із нагальних завдань вищих навчальних закладів є модернізація програми курсу іноземної мови та удосконалення освітніх технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладах.

Про зростання важливості та наукового інтересу до удосконалення іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах свідчить ціла низка праць, серед яких варто відзначити роботи Л. Макар, І. Мороз, Т. Астафурової, В. Тамілової, О. Олейника, Г. Баранової та інших учених. Методичні особливості формування вмінь і навичок комунікативного спілкування в процесі вивчення іноземної мови розкриваються в роботах С. Калашникової, Н. Паперної, С. Знаменської, Т. Макарової, Л. Павлової та інших науковців.

Однак, не зважаючи на велику кількість праць, присвячених проблемі удосконалення іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах, ця проблема все ще є нерозв'язаною та надзвичайно актуальною, особливо в реаліях активної суспільної глобалізації та інтеграції системи освіти України у європейський освітній простір. Відповідно, нашу статтю присвячено дослідженню особливостей і значення викладання курсу іноземної мови в глобалізаційних і інтеграційних реаліях.

Модернізація освіти всіх рівнів і ступенів тісно пов'язана з появою в суспільстві нової філософії, яка стверджує пріоритет вільної, самостійної особистості фахівця, що саморозвивається та прагне до творчого світо- і самоперетворення. В сучасний період закінчується епоха інтелектуальної, технологічної освіти, починається новий період, коли індивідуум сприймаєть-

ся як цілісність. Ці процеси призвели до виникнення природної необхідності підготовки фахівців якісно нового типу, характерними рисами яких є конструктивна самокритика, наявність творчих і дослідницьких здібностей, здатність реалізовуватися у професійному та загальнолюдському аспектах.

Однією з найважливіших складових моделі сучасного конкурентоздатного фахівця за наявних інтеграційних умов є можливість особистості успішно орієнтуватися в потоках інформації, встановлювати ділові й міжкультурні контакти та стосунки. За таких умов актуальною стає потреба суспільства та й самих студентів у оволодінні іноземною мовою як найважливішим засобом здійснення ділової та міжкультурної комунікації.

З цієї причини актуальним є не лише розширення діапазону знань, умінь і навичок, які необхідні тим, хто навчається, під час застосування іноземної мови як засобу іншомовного професійного спілкування з метою встановлення контактів, ведення ділової кореспонденції та телефонних переговорів, участі в нарадах і перемовинах, міжнародних конференціях і симпозіумах, але й формування комунікативних ключових компетенцій, які забезпечують конкурентоздатність фахівця.

Для переходу на актуальну парадигму формування комунікативних компетенцій в сучасній педагогіці наявні достатні методологічні та теоретичні основи. Разом з тим, такий аспект проблеми як формування комунікативних компетенцій у процесі навчання володінню іноземною мовою студентами немовних спеціальностей і формування комунікативних компетенцій як способу подолання недоліків традиційної знаннево-орієнтованої парадигми, не отримали достатньої уваги та наукової розробки.

А. Зимня вважає, що освіта в кожній країні співвідноситься з конкретно-історичними умовами, які характеризують кожен конкретний період розвитку країни [1]. Якщо в суспільстві відбуваються певні соціально-економічні та політичні зміни, то, як наслідок, змінюється система освіти. Трансформація традиційної знаннево-орієнтованої парадигми освіти в напрямку особистісно-орієнтованої освіти гуманістичного типу повинна призвести до виходу системи освіти з наявної кризи.

Безперечно, що в XXI столітті метою навчання іноземній мові вже не може бути передача лінгвістичних знань, умінь і навичок, і навіть не енциклопедичне засвоєння країнознавчої інформації, яка обмежується, перш за все, сумою географічних та історичних понять і явищ. Центральне місце в педагогічному процесі нині посідає формування компетентності фахівця.

Компетентність включає у себе такі три аспекти:

- смисловий – адекватне осмислення ситуації в більш загальному культурному контексті, тобто в контексті наявних культурних зразків розуміння, ставлення, оцінки такого типу ситуацій;

- проблемно-практичний – адекватність розпізнавання ситуації, адекватна постановка та ефективне виконання цілей, задач, норм у цій обстановці;
- комунікативний – адекватне спілкування в ситуаціях такого типу та стосовно таких ситуацій з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування та взаємодії [2].

На загальноєвропейському рівні, у постанові Ради Європи виокремлюються такі базові компетенції, що є необхідними сучасним висококваліфікованим фахівцям: політичні та соціальні компетенції; компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві; компетенції, які визначають достатність оволодіння усним і письмовим спілкуванням; інформаційні компетенції; компетенції, які дозволяють реалізувати потребу в освіті протягом усього життя.

У зарубіжній педагогіці термін «компетенція» з'явився у зв'язку з необхідністю індивідуалізації навчання. Так, К. Роджерс розробив положення, за допомогою яких викладач може створити в аудиторії необхідну атмосферу для індивідуалізації розвитку: з самого початку і протягом усього навчального процесу викладач повинен демонструвати студентам свою повну довіру до них; допомагати студентам у формулюванні та уточненні цілей і задач, які стоять як перед групами, так і перед кожним студентом окремо; він повинен виходити з того, що у студентів є внутрішня мотивація до навчання; виступати для студентів як джерело різноманітного досвіду, до якого завжди можна звернутися за допомогою, якщо виникнуть складнощі у розв'язуванні тієї чи іншої задачі; розвивати в собі здібність відчувати емоційний настрій групи та приймати його; бути активним учасником групової взаємодії; відкрито виражати в групі свої почуття; розуміти почуття та переживання кожного студента [3, с. 78].

До складу комунікативної компетенції, базуючись на підходах Е. Ван і Дж. Трима [4], входять декілька підрівнів:

- лінгвістична (мовна) компетенція – здатність того, хто говорить, створити на основі правил, які йому викладалися, низку граматично правильних речень;
- соціолінгвістична – застосування та перетворення мовних форм відповідно до ситуації спілкування;
- дискурсивна – досягнення пов'язаності окремих висловлювань у значущих моделях спілкування;
- стратегічна – застосування вербальних і невербальних способів для пробілів у знанні коду;
- соціокультурна – знайомство з соціокультурним контекстом, в якому застосовується мова;

- соціальна – прагнення взаємодіяти з оточуючими, відчувати впевненість у собі, а також поставити себе на місце іншого.

Розвиток суміжних наук, поява психолінгвістики, соціальної психології, теорії діяльності викликали в життя розробку діяльнісно-особистісно-комунікативної технології навчання іноземній мові. В центрі її уваги знаходиться формування комунікативних компетенцій, врахування особистісних особливостей студентів, комунікативної вмотивованості навчального процесу.

Це означає, що повідомлення готових знань, відтворення чужих думок не можуть бути провідними формами навчання за сучасних умов розвитку освіти та суспільства. Свідомість у навчанні спілкуванню – це вміння орієнтуватися в особливостях аудиторії, співставляти з нею задачі, форму, засоби власного повідомлення, вміння прогнозувати його дію, можливі реакції аудиторії або партнера.

Однак, усе зазначене – це лише загальні вихідні положення, які характеризують сучасний підхід до навчання іноземній мові, його конкретна реалізація залежить від викладача, його психологічного складу, темпераменту, володіння мовою та від аналогічних особливостей студентів.

Технологія може стати особистісно-орієнтованою за двох умов: за наявності особистісно-сміслового змісту, який іде від студентів і викладача, а також покрокового виконання. Гуманітарність в освіті повинна бути поєднана з технократичністю. Концепція особистісно-орієнтованої освіти по суті й є спробою такого поєднання.

Особистісно-орієнтовані технології, які застосовуються у навчанні іноземній мові в немовному вищому навчальному закладі, ставлять у центр своєї освітньої системи особистість студента, забезпечення комфортних, безконфліктних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. Особистість студента в цій технології є пріоритетним суб'єктом. Саме особистість студента є метою освітньої системи, а не засобом досягнення певної опосередкованої мети.

Нині закономірним є процес засвоєння нових технологій, за якого можуть застосовуватися і традиційні методи, і розвиваюче навчання, і особистісно-орієнтовані елементи викладання. За такого поєднання викладач іноземної мови набуває можливості особистісної орієнтації різноманітних етапів навчальної діяльності з застосуванням апробованих методів, зокрема, усвідомлено-практичного, проблемного, комунікативного, інтенсивного навчання та ігрового моделювання.

Описуючи особистісно-орієнтовану організацію навчання іноземній мові майбутніх фахівців немовних спеціальностей, не варто забувати, що вона характеризує лише одну сторону складної діалектичної єдності, яка складається з взаємодії певним чином організованого навчального матеріалу (зміст

предмету) і процесу навчання йому. Таким чином, адекватність організації навчального матеріалу навчальному процесові набуває першочергового значення. Органічна єдність предмету та процесу в навчанні іноземній мові вперше було запропоноване Г. Лозановим [5] і полягає в тому, що основним навчальним текстом є полілог, а учасниками цього полілогу стають самі студенти.

Процес оволодіння іноземною мовою стає більш економічним і ефективним, якщо студенти розуміють, чому, навіщо і як вони вчаться, і усвідомлюють комунікативну цінність кожної мовної одиниці, яка вивчається. Крім того, важливо встановити зв'язок між практичною та розвивальною метою. Тут розвивальна мета розглядається не стільки як розширення світогляду (освітній аспект), скільки як розвиток інтелекту, а власне і розвиток інтелектуальних операцій, які лежать в основі функціонування мовних навичок і вмінь.

Так, автори аудіолінгвального методу Ч. Фриз і Р. Ладло [6] стверджують, що потрібно не лише навчати мові, але й формувати нове іншомовне мислення. У зв'язку з цим вони передбачали розділити весь курс навчання іноземній мові на дві стадії. На першій формуються окремі компоненти нового мислення поряд з навчанням мові, а на другій – закінчується формування іншомовної системи понять в цілому. В Росії аналогічні ідеї висував професор Б. Беляєв. Характеризуючи розроблений ним «свідомісно-практичний метод», він стверджував, що потрібно не навчати мові, а формувати іншомовне мислення [7].

В контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов у зарубіжній теорії та практиці виділяється концепція автономії студента й автономного самокерування навчання (*learner autonomy and autonomous (self-directed learning)*), запропонована Х. Холеком [8]. Автономія студента в процесі оволодіння предметом розуміється як «вміння брати на себе відповідальність за власну навчальну діяльність» і визначається Х. Холеком через поняття «навчальна компетенція» – *learning competence, educational competence*. Це поняття є особистісною характеристикою та може вважатися широкою здатністю студента до прийняття рішень, рефлексії, аналізу навчальної ситуації та власного досвіду, усвідомленню себе як суб'єкта навчальної діяльності, відповідального за її результат.

Дотримування норм і правил Болонської декларації передбачає значну самостійність студентів у навчанні й оволодінні знаннями, що вимагає від вищого навчального закладу, зокрема від викладачів, забезпечення студентів особливою інформаційною підтримкою. Необхідність постійного зворотнього зв'язку між учасниками процесу навчання визначає нову структуру як для презентування навчального матеріалу, так і для форми та змісту супроводжувальних матеріалів. Також на сучасному рівні розвитку освіти науково-прак-

тичний інтерес являє собою методологія педагогічної комунікації в освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі, яке активно формується і виступає в якості багатомірного макросередовища, маючи на увазі масштаби можливої комунікації, мультисередовища, маючи на увазі множину педагогічних взаємодій, або метасередовища, маючи на увазі інтеграцію засобів і середовищ комунікації [9].

Навчання іноземній мові полегшується у зв'язку з виникненням нових мотиваційних умов, за яких студент бачить реальну можливість досягнення власних освітніх цілей, де володіння іноземною мовою є компонентом розширення освітнього поля. Все це, а також універсалізація Європейської освітньої системи змушують нас переосмислити роль навчання іноземній мові в процесі переходу до нових стратегій вищої освіти та реального входження України в Болонський процес. Нова освітня модель повинна містити мотивований підхід до вивчення іноземної мови як основного засобу міжнародної комунікації, що надасть студентам можливість активно підключитися до Європейського інформаційно-освітнього середовища вже на початковому етапі навчання.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
2. Розов Н. Ценности гуманитарного образования // Высшее образование в России. – 1996. - № 1. – С. 85-89.
3. Rogers G.F.C. The Nature of Engineering / G.F.C.Rogers. – The Macmillan Press LTD. – 1983.
4. Crystal D. English as a Global Language / David Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 212 p.
5. Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестологической системы при обучении иностранным языкам / Г.К.Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып.3. – М., 1977. – С. 7-16.
6. Lado R. Language Resting / R.Lado. – London, 1961.
7. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
8. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H.Holec. – Oxford, 1979.
9. Розина И.Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития / И.Н.Розина // Educational Technology and Society, 7(2), 2004. – P. 257-269.

ГУРІНЧУК С.В.,

кандидат історичних наук,

старший викладач,

Державний економіко-технологічний

університет транспорту,

м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕРЕКЛАД НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ» У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядається проблема викладання навчальної дисципліни «Переклад науково-технічної літератури» у вищому технічному навчальному закладі. Автор аргументовано доводить, що в професійній характеристиці фахівця технічного профілю одним з обов'язкових компонентів є практичне володіння іноземною мовою.

Ключові слова: вища школа, англійська мова, технічний переклад, сучасна мова, наука і техніка, особливості, підготовка висококваліфікованого фахівця.

В статье рассматривается проблема преподавания учебной дисциплины «Перевод научно-технической литературы» в высшем учебном заведении технического профиля. Автор аргументировано доказывает, что практическое овладение иностранным языком является одним из обязательных компонентов профессиональной характеристики специалиста технического профиля.

Ключевые слова: высшая школа, английский язык, технический перевод, современный язык, наука и техника, особенности, подготовка высококвалифицированного специалиста.

The article considers the problem in teaching academic discipline «The translation of scientific and technical literature» in technical higher educational establishments. The author convincingly proves that practical mastering of a foreign language is one of the compulsory components in professional characteristics of a technical profile specialist.

Key words: *higher educational establishment, English language, process of teaching, foreign, technical translation, contemporary language, science and technology, peculiarities, training of highly qualified specialists.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами в усіх сферах життя. Набуває обертів і реформування освіти. Особливо це стосується вищої освіти, яка готує фахівців для усіх галузей економіки, науки, техніки, промисловості та сільського господарства. Визначаючи, що підготовка саме таких освічених, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, відповідальних за долю країни, її соціально-економічне процвітання, є передумовою побудови розвинутого суспільства, метою освіти в Україні проголошено Законом України «Про освіту» проголошено всебічний розвиток людини як особистості, розвиток її талантів і здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [1].

Хоча Україна здійснює заходи щодо розвитку та зміцнення взаємовигідного міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти, створюючи для цього всі умови (Закон України про вищу освіту № 298 - III із змінами, 2010р.) [2], і є повне розуміння принципів, пріоритетів ЄЄПО та реформування національної системи освіти, практика реалізації цих принципів визиває неоднозначне їх розуміння.

Європейські освітні стандарти закріплено Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, документом, що регулює вивчення, викладання, оцінювання знань за європейською шкалою (2001) [3, С. 144]. В Україні з 2005 р. вищі навчальні заклади нефілологічного профілю послуговуються Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), розробленою на основі Рекомендацій Ради Європи.

Англійська мова є найпоширенішою серед європейських мов, вона набула статусу мови міжнародного співробітництва та міжкультурного спілкування завдяки своїй універсальності, попиту з боку бізнесових кіл, молоді тощо. *Мета поданої публікації* – проаналізувати особливості проблем викладання дисципліни «Переклад науково-технічної літератури» у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу: У зв'язку з бурхливим розвитком техніки та поширенням науково-технічної інформації виросло значення науково-технічного перекладу. Наш перекладацький та викладацький досвід показує, що для успішного навчання вмінь вільно читати, розуміти та правильно перекладати науково-технічну літературу необхідні, крім загальних підручників та словників, практичні посібники з перекладу технічних текстів, які направлені

на вивчення як лексичних, так і граматичних особливостей англійської мови. Технічний переклад – певний вид перекладацької діяльності, основу якої складають творчі розумові здібності перекладача.

Наука про переклад і теорія перекладу – одна з наймолодших галузей мовознавства. У світі постійно зростає потреба спілкування у таких сферах діяльності як наука, культура, торгівля тощо. В більшості випадків таке взаємне спілкування можливе завдяки перекладу.

Мета навчальної дисципліни «Переклад науково-технічної літератури» у вищому технічному навчальному закладі полягає в активізації професійно-зорієнтованої комунікативної діяльності студентів, у їхній підготовці до самостійної роботи з англомовною науково-технічною літературою та у набутті студентами досвіду застосування англійської мови для своїх професійно-прагматичних цілей.

Не можна недооцінювати той факт, що мова науково-технічної літератури має свої особливості: граматичні, лексичні, фразеологічні, скорочення. Найбільш типовою лексичною ознакою науково-технічної літератури є насиченість тексту спеціальними термінами, термінологічними словосполученнями. [4]. Терміни виражають науково оброблені поняття і властиві лише конкретній галузі науки і техніки. Окрім термінів, технічні тексти характеризуються вживанням спеціальної технічної фразеології. Сюди також відносяться випадки, коли загальноновживане слово в певних словосполученнях набуває термінологічного значення. Наприклад, *electric eye* – фотоелемент, *atmospheric disturbance* – атмосферні перешкоди. Характерною рисою сучасної науково-технічної літератури є широке використання різних скорочень і абrevіатур. Слід пам'ятати, що прийняті скорочення є офіційними, загальноновживаними і їх не можна довільно змінювати та замінювати. Наприклад, *A.C.* – *alternating current*, *H.P.* – *horse power*.

Існує декілька видів науково-технічного перекладу. Наприклад, вільний переклад – розуміння і передача загального змісту тексту. Крім знання граматики і лексики він потребує певного обсягу знань з науки і техніки.

Дослівний переклад розкриває зміст кожного речення і допомагає вірно зрозуміти його. При такому перекладі перекладене речення має ту саму структуру і порядок слів, як і відповідне англійське речення. Але дослівний переклад не завжди є адекватним перекладом. Адекватний переклад передає точний зміст тексту із всіма відтінками і особливостями стилю у відповідності до норм рідної мови.

Серед лексичних труднощів науково-технічного перекладу В. І. Карабан виокремлює «багатозначність слів (термінів) та вибір адекватного словникового відповідника або варіанту перекладу слова (терміна), особливості вживання загальнонародних слів в науково-технічних текстах, пра-

вильне застосування того чи іншого способу перекладу лексики, визначення межі припустимості перекладацьких лексичних трансформацій, переклад термінів-неологізмів, абревіатур, такі «фальшиві друзі» перекладача, як псевдоінтернаціоналізми, лексикалізовані форми множини іменників та термінів-омоніми, етноспецифічна лексика і етнонаціональна варіантність термінів, іншомовні слова і терміни в англійських науково-технічних текстах, різного роду власні імена і назви (фірм, установ і організацій) тощо» [5]. До граматичних відмінностей автор відносить особливості граматичної будови мови, форми і традиції письмового наукового мовлення.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що основні труднощі у навчанні перекладу науково-технічних термінів полягають у наявності термінів-синонімів, полісемантичних термінів та термінів-неологізмів, що не мають відповідників, омонімічних термінів. Так, велика кількість термінів виражає одні й ті ж самі поняття чи явища дійсності. Це так звані терміни-синоніми, наприклад: *disease* – *illness* → хвороба, *moving staircase* – *escalator* → ескалатор, *business* – *company* → компанія, *durable goods* – *durables* – *remote goods* – *hard goods* → товари довготривалого вжитку тощо. Для запобігання синонімії, небажаної в межах однієї термінологічної системи, треба використовувати певні критерії, наприклад, кількісні оцінки вмотивованості терміна, що виводяться на основі зіставлення його внутрішньої форми (буквального значення) та лексичного значення (словникової дефініції). Виходячи з цього, точність мотивації – це рівень відображення значення у внутрішній формі, а ступінь вмотивованості – середнє арифметичне між точністю і повнотою [6]. Отже, в подібних випадках при перекладі із групи термінів-синонімів слід надавати перевагу більш умотивованим термінам.

На додачу до всього перерахованого, варто звернути увагу також на те, що значні складнощі при перекладі виникають також через існування омонімічних термінів, коли один і той же термін може входити до різних терміносистем даної мови, наприклад: *reaction* → 1) в хімії – взаємодія при змішуванні двох або більше хімічних речовин, 2) у фізіології – спроможність швидко реагувати при загрозі безпеки, 3) в політиці – сильна і безпричинна протидія до різних соціальних та політичних змін; *assimilation* → 1) у фонетиці – процес зміни звуку в слові під впливом сусіднього звуку, 2) в етнографії – процес сприйняття культурних реалій; *mouse* → 1) у зоології – тварина класу гризунів, 2) в техніці – прилад, поєднаний з комп'ютером, за допомогою якого подаються команди до комп'ютера; *banker* → I 1) банкір, 2) карт. банкомат; II 1) рибальське судно, 2) діалект. землекоп тощо [7, С. 52]. Таке співіснування термінів різних терміносистем часто трактують як міжгалузеву омонімію [8, С. 122].

Для правильного перекладу термінів-неологізмів можна скористатися уже існуючим відповідником у рідній мові, калькуванням, описово, транско-

дуванням або наявними інтернаціоналізмами, наприклад: limit – ліміт (межа, границя); promotion – промоушен (підвищення в званні, просування товару); surveillance satellite – розвідувальний супутник для спостереження за наземними об'єктами; rationalization – раціоналізація; modernist – модерніст тощо.

Зростання кількості інтернаціоналізмів у сучасній мові науки і техніки свідчить про тенденції міжнародного кооперування, інтеграції багатьох галузей з метою покращення ефективності професійного спілкування та обміну досвідом. Тому, хоча кожна мова з часом і витісняє чужі для рідної мовної системи утворення і замінює їх термінологічними сполученнями з ресурсів рідної мови, міжнародна близькість термінів більш характерна для найновіших галузей науки та техніки, терміни і поняття яких поширилися у багатьох мовах майже одночасно: azimuth – азимут; sputnik – супутник; management – менеджмент тощо.

Виходячи з зазначеного вище, можна з певною на те підставою зробити такі висновки:

- 1) при перекладі науково-технічної літератури необхідно орієнтуватися у тематиці текстів та володіти термінами і поняттями відповідної галузі науки чи техніки;
- 2) слід уникати «хибно орієнтуючих» термінів; перекладач повинен враховувати, до якої галузі науки чи техніки належить термін, особливо іншомовний;
- 3) небажано вживати синонімічні термінологічні одиниці, слід користуватися терміном з більшою вмотивованістю внутрішньої форми, який висвітлює найбільш важливі ознаки денотата, розкриває саму сутність поняття і тим самим характеризується найбільшою кількістю диференційних ознак;
- 4) не допускати довільного скорочення термінів;
- 5) не варто шукати іншомовне слово, якщо в рідній мові вже функціонує лексична одиниця з тим самим значенням;
- 6) термінологічні «прогалини» варто заповнювати інтернаціоналізмами;
- 7) у перекладі повинні використовуватися терміни, що встановлені відповідними державними стандартами;
- 8) якщо в тексті зустрічається термін-неологізм, перекладач повинен сам добрати еквівалент, використовуючи довідкову літературу, або проконсультуватися з фахівцем, у крайньому випадку термін можна перекласти описово тощо [9, С.10-44].

Повертаючись до теми даної публікації, слід зазначити, що останнім часом англійська мова стає все більш і більш затребуваною. Сучасному інженерові для успіху в професійній діяльності англійська мова так само необхідна, як французька мова була потрібною для успіху в суспільстві в 18-19 століттях [10, С. 77]. Таким чином, інтенсивний обмін інформацією всередині професійних співтовариств, необхідність обробки значної кількості інформації англійською мовою зобов'язує молодих фахівців володіти іноземною мовою на досить високому рівні.

Не можна недооцінювати той факт, що основною проблемою, що постає перед викладачами технічної англійської мови, є необхідність поєднання знання іноземної мови зі знанням техніки. Успішним викладачем «технічної англійської» може бути або «технічний спеціаліст» з гарним знанням мови, або «лінгвіст» з глибокими знаннями з тематики. Беззаперечно, введення до учбових планів університетів дисципліни «Переклад науково-технічної літератури» вимагає підвищення кваліфікації викладачів, яка здійснюється частково самостійно (самоосвіта, використання міждисциплінарних зв'язків, відвідування лекцій професорсько - викладацького складу, читання спеціальної літератури), частково силами вузу (організація зарубіжних стажувань, участь у міжнародних конференціях у якості перекладачів). Нова дисципліна вимагає створення і нових посібників, а це процес трудомісткий і довготривалий.

Як згадувалося раніше, оволодіння спеціальною лексикою є достатньою проблемою для студентів, зважаючи на те, що спеціалізоване професійне навчання у студентів починається з третього курсу, а навчання іноземної мови проходить в рамках двох перших курсів.

Не можна не відзначити і ті труднощі, які постають перед студентами, незнайомими з таким видом мовленнєвої діяльності, як переклад іншомовних неадаптованих технічних текстів. Крім сформованих лексичних та граматичних навичок, потрібні особливі навички, як-то: робота зі словником, що включає не тільки пошук, але і вибір потрібного значення; бачити за набором окремих речень зв'язний текст і за необхідності вміти видозмінювати ці речення на користь цілісності й логічності розповіді.

Специфіка викладання іноземної мови, а особливо навчання основам технічного перекладу окремо від вивчення спеціальності як такої, створює певні труднощі для студентів. Крім труднощів при перекладі, спричинених власне лексикою, не можна не згадати і про труднощі граматичного порядку. Як показує досвід, проблеми виникають при перекладі конструкцій з дієсловом у пасивному стані. Досить характерною для студентських перекладів є підміна об'єкта дії суб'єктом. Конструкції з інфінітивом, герундієм і дієприкметником, широко представлені в технічних текстах, також викликають труднощі при перекладі.

У навчальному процесі на кафедрах іноземних мов студентів знайомлять з усіма вищеописаними особливостями письмового та усного перекладу сучасних автентичних науково - технічних текстів. Для письмового перекладу текстів студенти використовують поряд з класичними словниками спеціальної та загальної лексики – електронні словники і спеціальні програми для перекладу текстів, які дозволяють прискорити процес перекладу. Навички усного перекладу студенти отримують, зокрема, під час участі в міжнародних конференціях, семінарах, закордонних стажуваннях.

Таким чином, проаналізувавши особливості викладання дисципліни «Переклад науково-технічної літератури» у вищому технічному навчальному закладі (на прикладі ДЕТУТ), **можна зробити висновок про те**, що соціальна значущість зазначеної навчальної дисципліни підтверджується і сучасною концепцією вищої освіти, де в професійній характеристиці фахівця будь-якого профілю одним з її обов'язкових компонентів вказується практичне володіння іноземною мовою. Більше того, оскільки мета діяльності вищого навчального закладу в цій концепції позначена не тільки як підготовка висококваліфікованого фахівця у своїй галузі, але і як формування високо освіченої особистості, іноземна мова як навчальний предмет виявляється соціально затребуваною і в цьому плані, будучи в немовному вищому навчальному закладі чи не єдиною навчальною дисципліною, здатною природним шляхом сприяти вирішенню поставленої задачі.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 34. – С. 451.
2. Закон України «Про вищу освіту». – № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. – С. 246.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва // К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Гладуш Н. Ф. Прагматика перекладу, навч. посібник. / Н. Ф. Гладуш // К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – 104с.
5. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури : Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. - 4-е вид., виправлене. / В. І. Карабан // Вінниця: Нова книга, 2004. – 574 с.
6. Кияк Т. Р. Мотивированность лексических единиц (количественные и качественные характеристики / Т. Р. Кияк // Львов, 1988. – 320 с.
7. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах: Учебное пособие для филологических спец. вузов. / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин // – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.
8. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова // М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
9. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. – М., 1988. – 86 с.
10. Борисова П. В., Перфилова М. А. Развитие профессиональной компетенции преподавателя английского языка для специальных целей // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков. Сборник научных статей / П. В. Борисова, М. А. Перфилова // Чебоксары : Новое знание, 2004. – 227 с.

СМЕЛЬЯНОВА Т.В.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, Харківський національний
автомобільно-дорожній університет,
м. Харків

ПРО ФОРМУВАННЯ БАЗОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

В работе рассмотрены составляющие математической компетентности студентов-иностранцев в техническом университете. Предложен вариант изложения одной из тем модуля «Случайные события» как реализация принципа наглядности в курсе «Теория вероятностей и случайные процессы» в контексте формирования базовой математической компетентности студентов-иностранцев в техническом университете.

Ключевые слова: компетентностный подход к обучению, принцип наглядности, коммуникативная компетентность, базовая коммуникативная математическая компетентность.

У роботі розглянуті складові математичної компетентності студентів-іноземців в технічному університеті. Запропоновано варіант викладу однієї з тем модуля «Випадкові події» як реалізація принципу наочності в курсі «Теорія ймовірності і випадкові процеси» в контексті формування базової математичної компетентності студентів - іноземців в технічному університеті.

Ключові слова: компетентнісний підхід до навчання, принцип наочності, комунікативна компетентність, базова комунікативна математична компетентність.

The paper discusses the components of the mathematical competence of foreign students in the technical University. The variant of the description of one theme of the module of "Random events" as realization of the principle visualization of the course «Probability theory and random processes» in the framework of formation of the basic mathematical competence of students-foreigners in the technical University.

Key words: *competence approach to training, principle visualization, communicative competence, basic mathematical communicative competence*

У сучасному освітньому просторі склалася стійка тенденція до інтернаціоналізації і інтеграції. Міжнародні освітні зв'язки розгалужуються і зміцнюються. Їх взаємозалежність приймає глобальний характер. Створені умови для побудови європейського освітнього простору зі збереженням особливостей і досягнень національних освітніх систем.

Перед європейською вищою освітою встають великі проблеми і відкриваються нові можливості, обумовлені глобалізацією і прискоренням науково-технічного розвитку з їх новими постачальниками освіти, новими формами навчання. У 2010 було введено в дію Європейський простір вищої освіти (ЕПВО), в якому студенти можуть користуватися перевагами мобільності, вибирати найбільш відповідні освітні траєкторії. Спостерігається тенденція створення світового освітнього простору.

Посилюється конкуренція у світовій системі освіти, лідерство в якій дозволяє претендувати на гідне місце у світовій економіці. [1; 2].

Європейські держави визначили цілі, завдання, напрями діяльності в області підготовки фахівців із зарубіжних країн. Державна політика Російської Федерації у сфері підготовки національних кадрів для зарубіжних держав визначена в документі «КОНЦЕПЦИЯ государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях». [3]. Стратегічним завданням державної політики у галузі підготовки іноземних фахівців у російських освітніх закладах є ефективне використання наявних та створення нових можливостей для підготовки в рамках російської системи освіти високопрофесійних національних кадрів для зарубіжних країн. [3].

У Комюніке Конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, 28-29 квітня 2009 року, відмічено «мобільність студентів посилює академічну і культурну інтернаціоналізацію європейського вищого образования. Мобільність имеет важное значение для развития личности, формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Она побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского пространства высшего». [1].

У Європейському просторі вищої освіти Україна, маючи потужний інтелектуальний ресурс, з високим педагогічним потенціалом займає гідне місце. Зберігши високу якість і доступність освіти, Україна має можливість надавати освітні послуги не лише своїм громадянам, але і громадянам іноземних дер-

жав. У європейському просторі ринок освітніх послуг для громадян іноземних держав досить широкий. Вищі учбові заклади різних країн конкурують між собою.

Підготовка іноземних студентів є одним із стратегічних чинників розвитку суспільства в області освітніх послуг.

Досвід навчання студентів іноземних держав виявив проблеми, пов'язані з тим, що майже усі ті, що навчаються не підготовлені до вищої

освіти в іншомовному середовищі. Процес навчання, в основному, відбувається російською мовою, якою погано володіють, іноді і зовсім не володіють, студенти-іноземці країн Азії (Туркменістан) і Африки. Проблема навчання студентів - іноземців на нерідній мові, завдання і напрями вдосконалення системи їх підготовки розробляються в основному у межах довузівської підготовки. [4, с. 199]. У науково-педагогічних і дисертаційних роботах в області навчання іноземних громадян підкреслюється, що нині проблема навчання іноземних студентів природничим наукам в технічному вчз, у тому числі вищій математиці, досліджена досить поверхнево. [5, с. 41] .

Ціллю підготовки іноземних студентів в інженерних вчз на основі компетентнісного підходу до навчання являється формування професійних навичок, розвиток творчих здібностей, уміння самостійно освоювати нові знання.

Компетентнісний підхід до навчання припускає оптимальне поєднання змістовного і методичного компонентів навчального процесу. Ці складові регламентуються системою дидактичних принципів навчання у вищій школі. З них основними принципами є: принцип науковості, принцип системності, принцип наочності, принцип професійної спрямованості, принцип активності. [6, с. 15]. Особливий інтерес представляє принцип професійної спрямованості. [6, с. 16].

Професійно спрямоване навчання формує, розвиває, стимулює пізнавальну діяльність студентів до вибраної професії.

Організація навчання іноземних студентів в інженерному вчз висуває на перший план інший дидактичний принцип - принцип наочності. Цьому дає пояснення теорія навчання на нерідній мові. [5, с. 123]. Мова навчання, нерідна мова, виступає і як засіб комунікації, і як засіб учбово-пізнавальної діяльності. Тому доводиться враховувати рівень володіння мовою навчання і вибудовувати навчання відповідно до рівня володіння студентом мовою навчання.

В результаті, необхідно застосовувати різноманітні методичні прийоми навчання, щоб розвивати інтерес до майбутньої професії, формувати правильні уявлення про взаємозв'язок предметів, що вивчаються, розширювати кругозір, підвищувати рівень пізнавальної активності і самостійності. Дослідження сенсорного розвитку сучасної людини показало, що початковою

моделлю в принциповій схемі процесу сприйняття є зоровий образ. [7].

Інформаційні технології, глобалізація інформаційного простору, різноманітність прийомів подання інформації роблять сильний вплив на розвиток сучасної молоді людини. Відповідно, система дидактичних принципів трансформується і перебудовується, а дидактичні принципи розширюються і оновлюються.

Реалізація принципу наочності історично зв'язується з використанням різних засобів навчання, почуттів (на зір), що впливають на органи. Підхід до наочності в навчанні математиці як опори на чуттєве сприйняття може дати максимальний ефект в навчанні студентів - іноземців, що погано володіють мовою навчання, в даному випадку, російською мовою. У сучасних умовах принцип наочності, один з найважливіших дидактичних принципів навчання, має досить широке тлумачення.

Базові математичні компетенції в технічному університеті формуються у студентів молодших курсів в процесі вивчення вищої математики. Дидактичний принцип наочності стає засадничим принципом при формуванні базових математичних компетенцій у студентів-іноземців. Під принципом наочності в сучасній педагогіці мають на увазі опору на предмети, їх зображення і моделі, в яких повинні відбиватися основні властивості, закономірності процесу, що вивчається, або явища. [8].

Ефективність принципу наочності підвищується за допомогою оптимального поєднання наочної інформації і додатковою словесною інформацією. Відбір і структуризація навчального матеріалу, правильний вибір форми, засобів і видів наочного представлення здатні підвищити зорову наочність і полегшити сприйняття того або іншого смислового фрагмента.

Оскільки навчання проходить на нерідній мові для студентів - іноземців, то мова навчання виконує дві функції: взаємодію з «середовищем» і навчально-пізнавальну діяльність. При взаємодії з «середовищем» мова навчання виступає як засіб комунікації.

Взаємодія з «середовищем» при навчанні математиці відповідає створенню інформаційних зв'язків, в результаті яких формується математична комутативна компетентність студента. Під комунікативною компетентністю розуміють здатність людини організовувати свою мовну діяльність способами, що відповідають конкретній ситуації спілкування адекватними по меті, змісту, формі засобами. [9]. В процесі викладання дисципліни мають бути створені умови для формування комунікативної компетентності.

Наступним етапом учбової діяльності є навчально-пізнавальна діяльність, ціль якої полягає у формуванні базовою професійно - орієнтованій математичній компетентності.

В зв'язку з цим можна говорити про функцію принципу наочності, як

функцію управління пізнавальною діяльністю студентів (іноземних студентів).

Наочність навчання обумовлена простотою викладу і виділенням основних властивостей теми, що вивчається. Від наочності матеріалу, що викладається, залежить швидкість сприйняття навчальної інформації, її розуміння, засвоєння і закріплення отриманих знань. Цей прийом сприяє підвищенню розумової активності, розвиває розумову здатність учнів, що особливо важливо для студентів, що навчаються на нерідній мові, - іноземних студентів. В результаті підвищується ефективність навчально-пізнавальної діяльності. В принципі наочності знаходиться великий резерв підвищення якості навчання іноземних студентів.

Короткий виклад матеріалу з розставленими акцентами дає можливість створити інформаційні зв'язки (етап формування у студентів комунікативної компетентності, необхідної і достатньої для вивчення лекційного матеріалу). Наступним етапом навчальної діяльності є навчально-пізнавальна діяльність, ціль якої полягає у формуванні базовою професійно - орієнтованій компетентності.

У цьому контексті розглянемо реалізацію принципу наочності при викладі дисципліни «Теорія ймовірностей і випадкові процеси» студентам - іноземцям напряму «Автоматизація та комп'ютерна інтегровані технології» в технічному університеті. Дисципліна «Теорія ймовірностей і випадкові процеси», будучи частиною базової математичної підготовки, продовжує формувати базову математичну компетентність студентів.

Для полегшення засвоєння дисципліни студентами - іноземцями, до цього часу що мають математичну компетентність різною мірою, була зроблена спроба наочного викладу курсу. Курс «Теорія ймовірностей і випадкові процеси» орієнтований на 72 аудиторних години, з яких 36 лекційних годин. Практичні заняття проводяться в групах, складених тільки із студентів - іноземців. Такий склад груп дозволяє використати на практичному занятті конспект лекцій в наочному викладі.

Короткий виклад матеріалу з розставленими акцентами дає можливість створити інформаційні зв'язки (етап формування у студентів математичної комунікативної компетентності, необхідної і достатньої для вивчення курсу «Теорія ймовірностей і випадкові процеси»), які потрібні студентам для організації своєї мовної діяльності способами, що відповідають конкретній ситуації спілкування, адекватними по цілі, змісту, формі засобами. [7].

В процесі викладання дисципліни мають бути створені умови для формування комунікативної компетентності. Наступним етапом навчальної діяльності є навчально-пізнавальна діяльність, ціль якої полягає у формуванні базовою професійно - орієнтованій математичній компетентності.

Дисципліна «Теорія ймовірностей і випадкові процеси» починає форму-

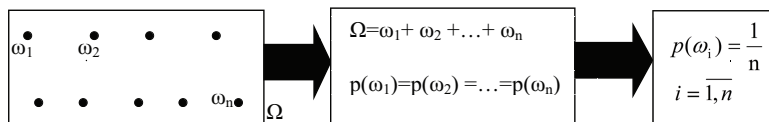
вати напрям і технологічних прийоми професійної підготовки студентів, підготовки студентів до вибраної професії. З цієї ціллю і для полегшення засвоєння змісту курсу вводиться професійно-орієнтований супровід - математичні завдання з елементами професійної спрямованості, близькі прикладним, технічним завданням, або як їх частину.

Наведемо приклад реалізації принципу наочності у викладі лекційного матеріалу однієї з тем змістовного модуля «Випадкові події» курсу «Теорія ймовірностей і випадкові процеси», розробленого для студентів - іноземців напряму «Автоматизація та комп'ютерна інтегровані технології» за фахом «Автоматика та автоматизація на транспорті» в технічному університеті.

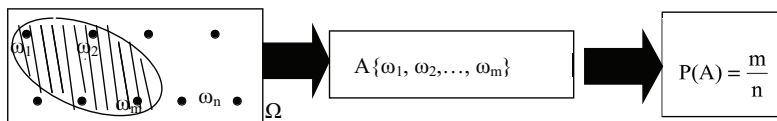
Классическое определение вероятности Классическая вероятностная схема

Общее число равновозможных исходов опыта равно n .

Вероятность каждого из них равна $\frac{1}{n}$.



Вероятность $P(A)$ события A , которому благоприятны m исходов опыта, вычисляется как отношение числа исходов m , благоприятных A , к общему числу исходов n .



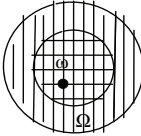
Если пространство элементарных событий не является конечным множеством, то классическое определение не может быть применено

Геометрическое определение вероятности

Равновозможные исходы опыта образуют непрерывное множество Ω с подмножеством ω .
Вероятность события A , которому благоприятны исходы подмножества ω , равна

$$P(A) = \frac{\text{mes}\{A\}}{\text{mes}\{\Omega\}}$$

Замечание: $\text{mes}\{\omega\}$ – геометрическая мера множества ω . Мерой может быть длина, площадь, объем.

Какова вероятность того, что точка, наудачу вброшенная в круг радиуса R, окажется в круге меньшего радиуса r ($r < R$), который находится в круге R.		Вероятность $P(A)$ попадания точки в область ω равна отношению размера области ω, $S_\omega = \pi r^2$, к размеру области Ω, $S_\Omega = \pi R^2$: $P(A) = \frac{S_\omega}{S_\Omega} = \frac{\pi r^2}{\pi R^2};$ $P(A) = \frac{r^2}{R^2}$

ПРИМЕР

Для студентів - іноземців, що навчаються на нерідній мові, надмірна інтенсивність і недостатня структурованість інформаційного потоку знань негативно позначається на якості їх математичної освіти. Організація процесу навчання з використанням конспекту лекцій, в яких закладений принцип наочності, формує комунікативну математичну компетентність шляхом обговорення вузлових, опорних властивостей, запропонованих математичних об'єктів і математичних фактів.

Отримана комунікативна інформація полегшує розуміння прикладів, що наводяться, і рішення професійно - прикладних завдань.

Така організація навчального процесу при оптимальному поєднанні принципу наочності і принципу професійної спрямованості позитивним чином позначається на розумінні дисципліни студентами - іноземцями, до цього часу що мають математичну компетентність різною мірою, і сприяє формуванню у них базової математичної освіти.

Список використаних джерел:

1. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен - Лувен_ла_Нев, 28-29 апреля 2009 года / Высшее образование в России. - № 7, 2009. - С. 156-162.
2. Будапештско – Венская декларация о европейском пространстве высшего образования 12 марта 2010 года / Высшее образование в России. - № 5, 2010. - С. 59-61.
3. Основные положения Концепции государственной политики российской федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях. – 2002.
4. Петрук В.А. Проблеми довузівської підготовки студентів-іноземців до навчання вищих технічних навчальних закладах / В.А. Петрук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Зб. наук. пр. - 2013. - Випуск 34 . – С. 198-201.
5. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. - СПб., 2000. - 311 с.
6. Князева О.Г. Проблема профессиональной направленности обучения математике в технических вузах / О.Г.Князева // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выход 9(87). – С. 14- 18.
7. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Б.Г.Ананьев. - Издательство: Институт практической психологии, МОДЭК. – 1996. – 384 с.
8. Теоретические основы наглядного моделирования в процессе обучения математике. / ЯГПУ. – Центр информационных технологий обучения. – 2008. - [Электронный ресурс]. Режим доступа [http:// link1/metod/met24/node3.html](http://link1/metod/met24/node3.html) .
9. Костылева Н. В. Цели и задачи обучения математике студентов-иностранцев на этапе предвузовской подготовки / Н.В.Костылева // Секция 3. Особенности методики преподавания спецдисциплин для иностранных учащихся. – [Электронный ресурс]. Режим доступа [http:// science/seminar/rusfil/doc/sbornik2_3.doc](http://science/seminar/rusfil/doc/sbornik2_3.doc) .

КАЛЮЖНА Т.М.,
кандидат педагогічних наук,
Державний вищий навчальний заклад
«Національний гірничий університет»,
м. Дніпропетровськ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ, ЗДАТНИХ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено вхідні компоненти, що формують ключові компетенції в процесі підготовки фахівців, здатних працювати в сучасних умовах.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентнісний підхід, інноваційна діяльність.

В статье рассмотрены входящие компоненты, что формируют ключевые компетенции в процессе подготовке специалистов, способных работать в современных условиях.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентносный подход, инновационная деятельность.

Incoming components are considered in the article that forms key competence's in a process to preparation of specialists able to work in modern terms.

Key words: professional competence, competence approach, innovative activities.

Постановка проблеми. Однією з основних вимог до вищої освіти є осмислення того, якою повинна бути людина, людина – професіонал, яке її призначення, роль у суспільстві, очікування від освіти і т.д. В той час завданням сучасної освіти являється реалізація компетентнісного підходу, а саме формування ключових компетенцій, узагальнюючих, узагальнених і прикладних вмінь і життєвих навиків. Якість освіти тісно пов'язана з результатом навчання, що являється системоутворюючим фактором у підготовці кваліфікованого фахівця. Є.В. Бондаревська серед складових якості освіти виділяє відповідність стандартам і потребам споживача, акцентує увагу на компетентності якості освіти як соціальній категорії, тобто тій що відповідає потребам і очіку-

ванням суспільства щодо розвитку і формуванню громадянських, моральних і професійних компетенцій особистості[1].

Діючі у наш час стандарти вищої освіти побудовані на базі кваліфікаційної моделі фахівця. У них домінує складова знань. На жаль у стандартах не закладено можливість оцінки якості освіти на основі таких показників як готовність випускників до майбутньої педагогічної діяльності, рівня професійної мотивації.

У компетентнісній моделі фахівця цілі освіти пов'язані не тільки з виконанням конкретних функцій, але й інтегрованими вимогами до результату навчального процесу.

Сучасні умови пред'являють до випускників нові вимоги, серед яких все більший пріоритет одержують вимоги до системної організації, інтелектуального розвитку, комунікативної поведінки, самоорганізації тощо.

Аналіз актуальних досліджень. На підставі аналізу літературних джерел і практичного досвіду підготовки студентів вищих навчальних закладів IV рівня акредитації виявлено суперечності між сучасними суспільними вимогами до якості освіти студентів. Питання про визначення професійної компетентності обговорюється уже давно. Ґрунтовне описання даної проблеми, її сутності, відображені в роботах науковців: Г.О. Балля, Є.О. Клімова, О.М. Алексюка, І. А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, В.О. Сластьоніна та інших.

Так, Н.В. Кузьміна розкриває професійну компетентність через п'ять елементів (видів) компетентностей:

- спеціальні і професійна компетентність в області дисципліни, що викладається;
- методична компетентність в області способів формування знань, умінь у студентів;
- соціально-педагогічна компетентність в області процесів спілкування;
- диференційно-психологічна компетентність в області мотивації здібностей;
- аутопсихічна компетентність в галузі переваг і недоліків особистої діяльності [2].

А.К. Маркова трактує компетентність як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» і виділяє в структурі професійної компетентності викладача такі елементи:

- професійні психологічні і педагогічні знання;
- професійні педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції, установки викладача, які вимагаються професією;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння викладачем

професійних знань і умінь [3].

О.С. Заболоцька розмежувала поняття «компетентність» і «компетенції». Так компетентність вона розкриває як якість реалізації на практиці компетенцій фахівця, що сформувалися під час навчання які визначалися нормативними джерелами для певної галузі діяльності. Компетенції, на думку О.С. Заболоцької, є результатом освітньої діяльності у процесі реалізації компетентнісного підходу, яка формується під час навчання у результаті поєднання знань, навичок, особистого досвіду, умінь, цінностей, та здатність їх застосовувати у професійній діяльності [4].

Виклад основного матеріалу. Нині не існує загальноприйнятого визначення компетенції. Загальним для усіх визначень є розуміння її як здібності особи справлятися з найрізноманітнішими завданнями. Необхідно розкрити складові елементи поняття «компетенція»: знання – це набір фактів, потрібних для виконання роботи. Знання – ширше поняття, ніж навички. Знання представляють інтелектуальний контекст, в якому працює людина. Навички – це володіння засобами і методами виконання певного завдання.

Наступним кроком буде визначення видів компетенцій. По видах компетенції можна класифікувати таким чином: ключові, базові і функціональні. Під ключовими нами розуміються компетенції, необхідні для життєдіяльності людини і пов'язані з його успіхом в професійній діяльності у суспільстві, що швидко змінюється. Експерти Ради Європи вказують на основні ключові компетенції, необхідні сучасним випускникам вищих навчальних закладів професійної освіти. Ключові компетенції пов'язують в освіті соціальне і особистісне, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти і можливостей реалізації особистості.

Під базовими компетенціями розуміють компетенції, що відображають специфіку певної професійної діяльності. Функціональні компетенції є сукупністю характеристик конкретної діяльності і мають набір функцій, характерних для даного робочого місця. Таким чином, ключовими компетенціями можна назвати такі, які повинен мати кожен член суспільства і які можна було б застосовувати в найрізноманітніших ситуаціях. Ключові компетентності стають універсальними і застосовними в різних ситуаціях.

Радою Європи вироблено список ключових компетенцій відповідно до основних положень:

- політичні і політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати відповідальність на себе, брати участь в спільному ухваленні рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних громадських інститутів;
- компетенції, що стосуються життя у багато культурному суспільстві,

такі як розуміння відмінностей, повага один одному, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій, переконань;

- компетенція в області комунікації, таких, як володіння усним і письмовим спілкуванням, декількома мовами;
- компетенції, пов'язані з суспільством інформації, такі як володіння інформаційними технологіями, розуміння можливості їх застосування, здатність критичного відношення до поширюваної ЗМІ інформації;
- компетенції, пов'язані з формуванням здатності постійного як основи безперервної підготовки в професійному плані, досягнення успіху в особистому і громадському житті.

Оскільки одним з напрямів формування якості освіти є підвищення рівня навчальних досягнень студентів на основі самоосвітньої діяльності, тому актуальним стає формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі навчання, що базується таких складових як: навчально-організаційні уміння (працювати за алгоритмом, самооцінювання, уміння працювати в колективі), навчально-інформаційні уміння (робота з підручниками, складання конспекту, плану, уміння користуватись бібліотекою, уміння проводити експеримент), навчально-комунікаційні уміння (керування увагою, володіння прийомами запам'ятовування) та навчально-інтелектуальні уміння (синтез, аналіз класифікація, визначення понять, абстрагування, уміння відповідати на запитання, виконувати творчі завдання).

У світовій освітній практиці поняття компетентності виступає в якості центрального поняття, тому воно об'єднує інтелектуальну і навикову складові освіти. Важлива роль у підготовці фахівців приділяється не тільки отриманню знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, але й у розвитку гуманітарного мислення, без чого сама професійна діяльність не може бути плідною. Така освіта перетворює людину з об'єкта освітньої діяльності в її активний суб'єкт, укріплює в її свідомості уявлення про творчість – як основу життя.

Формування вітчизняної системи освіти та її інфраструктури, перехід до ринкових економічних відносин обумовлює потребу в необхідності підготовки фахівців, здатних до інноваційної діяльності. З огляду на це, актуальним завданням науковців є розробка моделей і педагогічних технологій підготовки в системі багаторівневої професійної освіти спеціалістів інноваційного типу.

Вхідними компонентами, що впливають на досягнення поставленої мети – підготовку фахівця, здатного до інноваційної діяльності, є індивідуальні характеристики особи (її інтелектуальний, пізнавальний, комунікативний, творчий потенціал тощо), а також фактори, що обумовлюють актуальність (затребуваність) професії на регіональному ринку праці, привабливість про-

фесії, яка визначається особою та її оточенням. Результатом навчання (підготовки фахівця) є його індивідуальні компетенції: базові, загальноосвітні; професійно – фахові; соціально – особистісні.

Мотиваційна компонента характеризує ставлення особистості до майбутньої практичної роботи, визнання необхідності отримання нових знань, умінь і навичок – тобто стійку позитивну пізнавальну зацікавленість до вирішення освітніх і професійних завдань.

Когнітивно – ментальна компонента пов'язана з наявністю професійних, фахових і психологічних знань щодо об'єкту і суб'єкту трудової діяльності, зі здібністю особи аналізувати, систематизувати й узагальнювати, а також застосовувати отримані під час навчання знання і вміння при виконанні конкретних професійних функцій.

Креативно – операціональна компонента включає професіональне мислення, вміння й навички знаходити шляхи вирішення нестандартних задач, індивідуальність у практичній діяльності.

Інформаційна компонента представляє собою готовність особи до використання в навчанні й роботі сучасних можливостей комп'ютерної техніки, інформаційно – комунікаційних технологій і систем загального та спеціального призначення.

Емоційно – вольова компонента включає цілеспрямованість, сильні вольові якості особи, спроможність долати зовнішні і внутрішні труднощі в процесі вирішення професійних задач, відповідальність за досягнення позитивних результатів у навчанні, реалізацію поставлених цілей. В якості своєрідного «механізму», що має забезпечити реалізацію поставленої мети – підготовку фахівців – випускників ВНЗ, здатних до інноваційної діяльності, виступають: професорсько – викладацький склад, який має відповідати сучасним вимогам щодо своєї науково – педагогічної кваліфікації; навчально – наукове та навчально – методичне забезпечення освітнього процесу; матеріально – технічна база; інформаційне та програмне забезпечення; сучасні педагогічні технології навчання; загальний науковий, інноваційний та інвестиційний потенціал навчального закладу, міжнародна діяльність, співпраця з провідними закордонними вищими навчальними закладами. Вхідними компонентами, що впливають на досягнення поставленої мети – підготовку фахівця, здатного до інноваційної діяльності, є індивідуальні характеристики особи (її інтелектуальний, пізнавальний, комунікативний, творчий потенціал тощо), а також фактори, що обумовлюють актуальність (затребуваність) професії на регіональному ринку праці, привабливість професії, яка визначається особою та її оточенням. Результатом навчання (підготовки фахівця) є його індивідуальні компетенції: базові, загальноосвітні; професійно – фахові; соціально – особистісні.

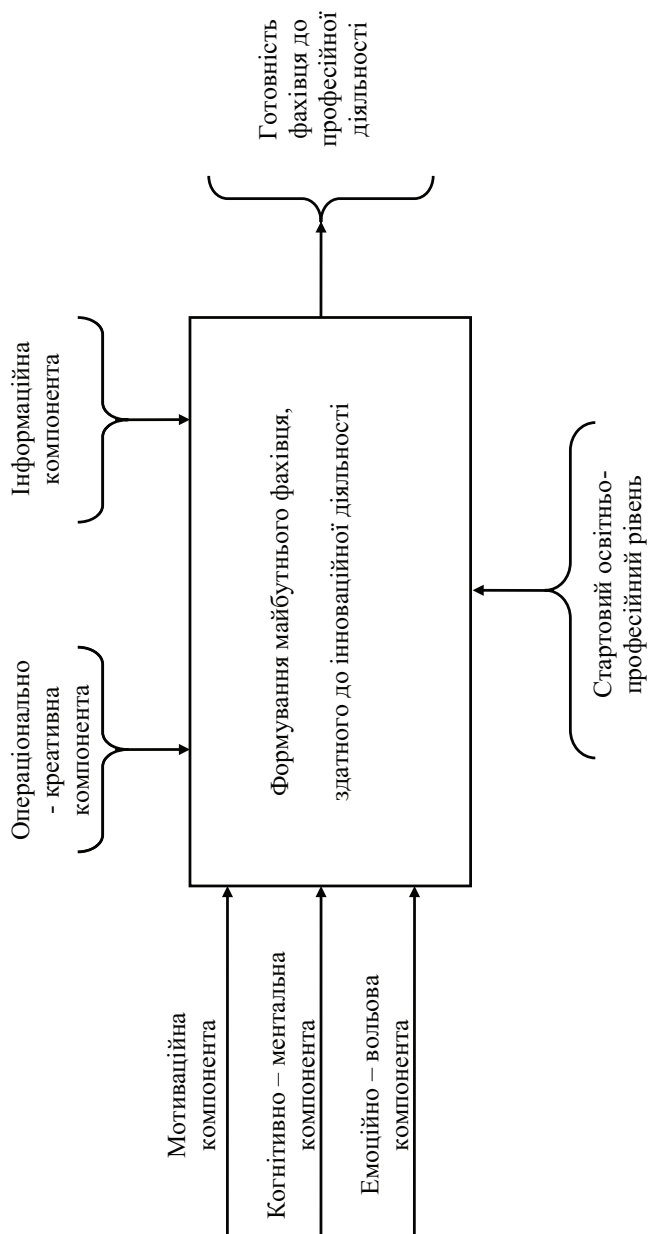


Рис. 1. Декомпозиція моделі формування майбутнього фахівця, здатного до інноваційної діяльності

Однією з характерних суперечностей часу є формування все більш жорстких вимог до рівня підготовки випускників ВНЗ з боку працедавців і, одночасно, практично повна відсутність системної практики інвестування вищої школи з боку реального сектору економіки. Роботодавці вкрай рідко залучаються як до формування змісту освітніх програм, так і до оцінки якості освіти – кваліфікаційного рівня випускників. Моніторинг якості освіти здебільшого виконується лише самими вищими навчальними закладами, без участі студентів, громадськості, роботодавців, ще не відпрацьована загальносприйнята система рейтингування – (комплексного оцінювання) результатів діяльності ВНЗ.

Ринок освітніх послуг все ще недостатньо взаємодіє з реальним сектором економіки: відомо, що професійні і кваліфікаційні параметри молодих фахівців далеко не завжди відповідають стрімким змінам вимог до них з боку роботодавців. Вищі навчальні заклади повинні надавати освітні послуги на основі критичного осмислення закордонного і вітчизняного досвіду у тісній взаємодії з роботодавцями, що підвищить ефективність підготовки фахівців та буде враховувати потреби попиту на випускників вищих навчальних закладів на регіональних ринках праці[6].

Висновок. Отже, одним з важливих аспектів у процесі формування професійних знань студентів ВНЗ має бути формування наукового світогляду студентів, що націлює їх на творчий підхід до використання отриманих знань та сприяє становленню їх як особистості. Формування професійної компетентності потребує створення таких умов, які б сприяли його інтелектуальному та професійному зростанню. Вважаємо, що такими умовами та факторами є: вплив на мотиваційну сферу особистості, розробка дієвого механізму формування професійної компетентності. Отже, для підвищення якості випускників, їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці необхідно змінювати стандарти підготовки у вищих закладах освіти. Крім фундаментальних теоретичних знань необхідно враховувати професійний компетентнісний підхід. А для того, щоб реалізувати цей підхід в освіті необхідно пам'ятати – головним є не предмет, якому навчають а особистість, яку формують.

Список використаних джерел:

1. Бондаревська Е.В. Теория и практика личностно-ориентированого образования/ Е.В. Бондаревська. – Ростов-на-Дону:ИздательствоРостовского педагогического университета,2000. – 352 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения./ Кузьмина Н.В.–М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя./ Маркова А.К. – М.: Просвещение,

1993. – 192 с.

4. Заболоцька О.С. Компетентність, кваліфікація, компетенції як ключові категорії компетентностної парадигми вищої освіти/ О.С. Заболоцька.// Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. - №39. – С.52-56.

5. Калюжна Т.М. Організаційно-педагогічні умови застосування освітньо-наукового порталу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті: дис. канд. пед. наук:13.00.04/ Т.М. Калюжна. К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2009. – 183 с.

МАЙЄР Н.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано і конкретизовано поняття «інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови», визначено особливості його контенту та особливості забезпечення комунікаційної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу з метою організації учіння та контролю за його результатами.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційне навчальне середовище, інтерактивність, контент, майбутній викладач французької мови, методична компетентність.

В статье обосновано и конкретизировано понятие «информационно-коммуникационная обучающая среда для формирования методической компетентности у будущих преподавателей французского языка», определены особенности её контента и особенности обеспечения коммуникационного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса с целью организации учения и контроля за его результатами.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная обучающая среда, интерактивность, контент, будущий преподаватель французского языка, методическая компетентность.

The article justifies and specifies the term “information and communications training environment for the formation of methodical competence of future teachers of French,” especially its content and

especially of ensuring the communication interaction of subjects of the educational process in order to organize the teaching and monitoring its effects.

Key words: *information and communication learning environment, interactivity, content, future teacher of French, methodical competence.*

Розвиток освітнього процесу у вищій школі в умовах інформатизації суспільства науковці пов'язують з розробкою та використанням віртуального освітнього середовища (Богомолов А.Н, Вайндорф-Сысоева М.Е.), інформаційно освітнього середовища (Атанасян С.Л., Курылёв А.С., Назаров С.А., Обдалова О.С., Панкратова О.П., Прокофьева А.Г., Романов А.М., Чернобай Е.В.), інформаційно-комунікаційного освітнього середовища (Зенкина С.В., Розина И.Н.), комп'ютерного комунікативного середовища (Михайлов С.Н.), що по своїй суті є синонімічними поняттями.

Мету створення середовища В.В.Гура вбачає у моделюванні особистісно орієнтованих електронних освітніх ресурсів, спрямованих не лише на навчання, але й на творчий розвиток майбутнього фахівця [6].

Дослідники (Атанасян С.Л., Вайндорф-Сысоева М.Е., Назаров С.А., Обдалова О.С., Панкратова О.П., Прокофьева А.Г., Романов А.М., Чернобай Е.В.) вважають, що спеціально спроектоване інформаційно-освітнє середовище уможливорює підготовку майбутніх викладачів – інформаційно компетентних фахівців – до ефективного, системного і комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій в особистій професійній педагогічній діяльності.

Мета статті – обґрунтувати й конкретизувати поняття «інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови» та визначити його особливості.

Інформаційно-освітнє середовище, як вважає С.О.Назаров, – це педагогічна система, у якій поєднуються інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби керування навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи та технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої соціально значущої творчої особистості, яка має необхідний рівень професійних знань, умінь і навичок [12, с. 69].

З точки зору В.А.Красильнікової, інформаційно освітнє середовище – це багатоаспектна цілісна соціально-психологічна реальність, яка забезпечує сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, сучасних технологій навчання та програмно-методичних засобів навчання, створених на основі сучасних інформаційних технологій, які забезпечують пізнавальну діяльність студентів та доступ до інформаційних ресурсів [9, с. 278].

В.П.Дронов розглядає його як системну структурну організацію, яка є сукупністю взаємодіючих систем: інформаційних освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, сучасних засобів комунікації та педагогічних технологій [4, с. 45].

Інформаційно-комунікаційне освітнє середовище у розумінні С.В.Зенкіної – це комплекс компонентів, які забезпечують системну інтеграцію засобів інформаційних технологій в освітній процес з метою підвищення його ефективності та є засобом розбудови особистісно орієнтованої педагогічної системи. Інформаційно-комунікаційне освітнє середовище є сукупністю суб'єктів (викладач, студенти) та об'єктів (зміст, засоби навчання та навчальних комунікацій, передусім на основі інформаційно-комунікаційних технологій тощо) навчального процесу, які забезпечують ефективність реалізації освітніх технологій [5, с. 17].

С.О.Старіков вважає, що інформаційно-комунікаційне освітнє середовище є сукупністю інформаційних технологій, яка полягає в задоволенні особистісно значущих освітніх потреб кожного студента на основі побудови індивідуального маршруту його учіння; двосторонньому зв'язку та інтерактивний взаємодії викладача і студентів; системі передачі знань, в якій процеси викладання й учіння розділені в просторі та часі; можливості здійснення студентами самостійної роботи з метою засвоєння знань та їх оцінку [18].

І.М.Розіна розуміє інформаційно-комунікаційне освітнє середовище як інформаційний зміст і комунікаційні можливості локальних, корпоративних та глобальних комп'ютерних мереж, які створюються й використовуються учасниками навчального процесу з освітньою метою [15, с. 12].

У термінах Г.К.Селевко, інформаційно-комунікаційне середовище – це сукупність умов, які забезпечують реалізацію діяльності користувача з інформаційним ресурсом з метою збору, оброблення, продукування, транслявання, використання інформації, а також інформаційна взаємодія з іншими користувачами за допомогою інтерактивних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, які взаємодіють з користувачем як суб'єктом інформаційного спілкування і особистістю [16, с.56]

Однією із переваг організації навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища науковці відзначають можливість реалізації особистісно-діяльнісного підходу, зокрема створення умов для самонавчання, проектування власного освітнього маршруту та реалізації індивідуальної траєкторії учіння [13, с. 29].

Дослідники вважають, що навчання, організоване в інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі, є абсолютно новою парадигмою, яка спирається на функціональну ефективність інформаційно-комунікаційних технологій та формується на основі особливої культури учіння (e-learning culture),

яка характеризується як з позиції студента (e-learner), так і з позиції викладача (e-teacher) [15, с. 257].

Попри різні підходи щодо трактування цих понять, йдеться про створення спеціального середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачає вплив умов навчання на тих, хто навчається [6], а отже, розробку інформаційно-комунікаційного середовища відносно предмету діяльності студентів, спрямованого на реалізацію цілей предметного учіння відповідно до навчальної дисципліни, адже зазначене середовище майбутніх викладачів французької мови і викладачів інших дисциплін буде суттєво відрізнятись. Тому вважаємо за доцільне конкретизувати термінологію в межах нашого дослідження.

Виходячи з того, що «освітній – це той, який поширює освіту, знання [17, с. 756]», а «навчальний – призначений для навчання; метою якого є навчання, тренування, підготовка до чого-небудь; пристосований для навчання [17, с. 43]», вважаємо за доцільне натомість поняття «інформаційно-комунікаційне освітнє середовище» оперувати поняттям *«інформаційно-комунікаційне навчальне середовище»* як найбільше прийнятним у контексті нашого дослідження.

Дослідники інформаційно-комунікаційних середовищ [4; 5; 9; 12; 15] вважають, що діяльність у ньому реалізується через

- *суб'єктів* навчального процесу (у нашому випадку – магістрант як суб'єкт учіння та викладач як суб'єкт опосередкованої організації цієї діяльності);
- *ресурси* (у нашому дослідженні забезпечують реалізацію навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності магістрантів і дозволяють студентам бути активними учасниками суб'єкт-об'єктної взаємодії з ними);
- *комунікації*, які реалізуються засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- *засоби керування* процесом учіння (самоконтроль студента за процесом і результатом навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності через зворотний зв'язок на основі інформаційно-комунікаційних технологій, самокорекція) та процесом навчання (опосередковане керівництво викладачем за процесом та результатом діяльності студентів, де керівництво ми розглядаємо, передусім, як оцінку реальної ситуації відповідності запропонованих завдань і результату їх виконання).

Підтримуючи точку зору О.П.Панкратової [14, с. 43], вважаємо, що в процесі організації асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності магістрантів з оволодіння

методичною компетентністю викладач повинен передбачити використання різних технологій навчання, серед яких:

- *інформаційно-освітні технології* (електронні засоби навчання, розроблені викладачем; аудіовізуальні та мультимедійні навчально-методичні матеріали, зокрема для оволодіння студентами методичними знаннями);
- *Інтернет-орієнтовані технології* навчального призначення (дібрані викладачем електронні засоби навчання, навчально-методичні комплекси з французької мови, представлені в мережі Інтернет; подкасти, відеофрагменти практичних занять з французької мови, представлені в мережі Інтернет; електронні наукові, науково-методичні та навчально-методичні джерела, іноземними мовами зокрема, тощо);
- *кейс-технологія* – як вид технології навчання, що базується на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчальних матеріалів, які використовуються студентами в процесі самостійної роботи з оволодіння методичною компетентністю як результатом навчально-пізнавальної на науково-пізнавальної діяльності;
- *діяльнісно-орієнтовані технології* (метод проектів, ділова гра, метод проблемного навчання).

Для ефективної діяльності майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі слід передбачити регулярні консультації з викладачем як у режимі синхронної, так і в режимі асинхронної комунікації та можливості спілкування студентів між собою.

Отже, спираючись на викладене вище та підтримуючи точку зору С.В.Зенкіної (у термінах – «комплекс»), ***інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови*** визначаємо як комплекс електронних засобів навчання і комунікації, з використанням яких реалізується поетапна навчально-пізнавальна та науково-пізнавальна діяльність магістрантів з оволодіння методичною компетентністю та керівництво викладачем за її процесом та результатом.

Погоджуємося з В.П.Дроновим у тому, що сучасне інформаційно-освітнє середовище повинно відповідати потребам тих, хто навчається, мати можливість адаптації до різних педагогічних ситуацій та відповідний зміст і структуру [4]. Тому в процесі проектування інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови особливого значення набувають а) добір та розробка контенту, б) структура та взаємозв'язок різних компонентів контенту.

Контент інформаційно-комунікаційного навчального середовища для

формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови визначається проміжними цілями (формування окремих компетенцій та субкомпетенцій) в процесі здійснення навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності, що забезпечує реалізацію кінцевої мети – формування методичної компетентності.

Контент має бути представлений різними ресурсами, які, як зазначає О.П.Панкратова, мають відповідати рівню підготовки студентів з відповідної дисципліни, особливостям конкретної предметної галузі та її методам дослідження, специфіці відповідної науки, її понятійному апарату [14, с. 44].

У процесі добору та розробки контенту важливого значення, з нашої точки зору, набуває його адаптативність і гнучкість, що передбачає, з одного боку, можливість збільшення чи зменшення викладачем навчального матеріалу й інформаційних ресурсів (адже причини перевантаження студентів не в насиченості програми, а в способах пред'явлення інформації та способах організації навчання [10, с. 78]), а з іншого – можливість вибору студентами послідовності та темпу виконання завдань під час здійснення різних видів діяльності, що уможливорює реалізацію індивідуальної траєкторії учіння кожного магістранта.

Не викликає сумніву необхідність забезпечення інтерактивності (зокрема коли йдеться про засоби навчання) у процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої діяльності майбутніх викладачів французької мови в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

У широкому змісті інтерактивність передбачає взаємодію будь-яких суб'єктів один з одним, використання доступних їм засобів і методів та відбиває одну із фундаментальних характеристик процесу навчання – взаємовплив у нових формах на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 300].

Науковці, відносно до процесу навчання, розглядають інтерактивність як взаємодію між тими, хто навчається, і навчальними ресурсами, або тих, хто навчається, між собою, яка надає можливість роботи з навчальними матеріалами і можливість спілкування з учасниками навчального процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій [2, с.113], та визначають такі її види: «студент» ↔ «студент», «студент» ↔ «викладач», «студент» ↔ «навчальний матеріал», «студент» ↔ «засоби керування мультимедійними презентаціями» [2, с. 116].

Інтерактивність, у термінах М.Г.Мур, є однією із життєвоважливих характеристик під час проектування і створення навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання [21, с. 3].

Нам імponує точка зору Ю.І.Машбиць, який розглядає інтерактивність як здатність комп'ютерного засобу навчання забезпечити вербальний чи невербальний навчальний діалог між людиною і комп'ютером, у результаті якого здійснюється обмін навчальними матеріалами та результатами його опрацю-

вання [11, с. 76].

Аналіз наукових праць з проблеми забезпечення інтерактивності засобів навчання [2; 7; 8; 11; 21], які створюються на основі інформаційно-комунікаційних технологій засвідчує, що про їхню інтерактивність можна говорити тоді, коли в них реалізуються відповідні показники, зокрема:

- нелінійний доступ до навчальної інформації; оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків;
- комунікативна взаємодія між суб'єктами навчання;
- адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- реалізація стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю під час позааудиторної роботи.

Домінантою в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів французької мови в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі є їхня особистісна продуктивна взаємодія на основі навчального матеріалу. Тому інтерактивність необхідна для комунікаційної взаємодії майбутніх викладачів із засобами навчання в процесі учіння, для самоконтролю і самокорекції його результатів.

Т.І.Коваль виділяє суб'єкт-суб'єктний та суб'єкт-об'єктний види зовнішнього зворотного зв'язку [8, с. 188].

Суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок встановлює діалог між викладачем та студентом або студентів між собою (наприклад, під час роботи в малих групах, виконанні проектних завдань тощо) в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі. Цей вид зворотного зв'язку має використовуватися для контролю викладачем окремих завдань, які виконуються магістрантами.

На думку науковців, взаємодія учасників навчального процесу, який проходить дистанційно, має здійснюватися виключно на основі широкого застосування сучасних засобів зв'язку, серед яких електронна пошта, телеконференції, форум тощо [7, с. 30]. Тому для реалізації суб'єкт-суб'єктного зворотного зв'язку в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої діяльності майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю слід передбачити можливість спілкування (синхронного та асинхронного) студентів із викладачем та між собою за допомогою різних сучасних засобів комунікації.

Суб'єкт-об'єктний зворотний зв'язок забезпечує зв'язок між магістрантом, як суб'єктом навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності, та дібраними / розробленими викладачем електронними засобами навчання для формування методичної компетентності, «здійснює навчально-розвивальні впливи на студентів та програмне управління процесом навчання кожного за індивідуальною траєкторією учіння через організацію комп'ютерного контролю

й оцінювання рівня навчальних досягнень та програмну самокорекцію їхніх знань, навичок і вмінь [7, с. 66]».

Аналіз наукових доробок, доповнений нашими власними надбаннями позитивного педагогічного досвіду, переконує в тому, що використання суб'єкт-об'єктного зворотного зв'язку уможливорює надання миттєвої відповіді щодо навчальних дій магістрантів; обробку та статистику інформації, що надходить в процесі виконання ними навчальних завдань, порівняння з шаблонами, у результаті чого студенти мають можливість коригувати своє учіння та реалізувати його індивідуальну траєкторію у власному темпі відповідно до «особливостей володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок і вмінь [20, с. 46]».

Як зазначає В.І.Андрєєв, поетапний контроль знань і практичних умінь гарантує ефективність навчання [1, с. 270]. Тому одним із принципових чинників, що уможливлюють ефективне формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі є організація контролю магістрантами за результатами учіння, що є важливим елементом функціонування всієї системи навчання [19, с. 4].

Погоджуємося із М.А.Шелінгером, що в процесі самостійної позааудиторної навчальної діяльності студентів контроль виконує низку специфічних функцій [19, с. 4]. В контексті досліджуваної нами проблеми контроль є важливим інструментом:

- мотивації, а отже, й успішного оволодіння майбутніми викладачами методичною компетентністю;
- оцінки студентом якості набуття методичних знань і володіння методичними навичками та вміннями;
- корекції навчальних дій та індивідуальної траєкторії учіння студентів на основі зворотного зв'язку, що можливо лише за умови заздалегідь передбачених реакцій на виконанні студентами завдання, тобто використання комп'ютерно орієнтованих методів навчального контролю й самоконтролю, одним із яких є метод автоматизованого навчального контролю.

Автоматизований навчальний контроль може застосовуватися як самостійний метод навчання чи бути складовою роботи студентів з електронним навчальним засобом та базується на використанні тестових навчальних завдань для самонавчання, самоконтролю та самокорекції навчальних досягнень студентів [7, с. 57] та має певні переваги, серед яких:

- швидкий зворотний зв'язок, що дозволяє уникнути зовнішніх суб'єктивних чинників, які, за певних обставин, зокрема у традиційній системі

- навчання, можуть негативно вплинути на учіння студента;
- об'єктивне, неупереджене оцінювання навчальних досягнень студента;
- сприятливі умови для самоконтролю студента за результатами своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, ми обґрунтували і конкретизували поняття «інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови», визначили особливості його контенту в контексті ресурсного наповнення, забезпечення комунікаційної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу з метою організації учіння та контролю за його результатами.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні структури інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 325 с.
2. Гриценко В.И. Дистанционное обучение: теория и практика / [В. И. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, Е. В. Веренич]. – К.: Наукова думка. – 2004. – 375 с.
3. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Гура. – Ростов-на-Дону, 2007. – 47 с.
4. Дронов В.П. Информационно-образовательная среда XXI века / В.П.Дронов // Вестник образования. – 2009. – № 15. – С. 44-52.
5. Зенкина С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» / С. В. Зенкина. – М., 2007. – 49с.
6. Кожухов К.Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материале дисциплины “Теория и методика обучения иностранным языкам”): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. Ю. Кожухов. – Курск, 2008. – 24 с.
7. Коваль Т. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

8. Коваль Т.І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр. С 202-232.
9. Красильникова В.А. Технология разработки компьютерных обучающих средств / В. А. Красильникова // Сб. статей IX Международной НПК. Выпуск 7. Том 2. М.: МГТА, 2003. – С. 277-285.
10. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка / Алексей Михайлович Кушнир. – М., 1997. – 192с.
11. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. Б. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.
12. Назаров С.А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза / С. А. Назаров // Научная мысль Кавказа. – Спецвыпуск № 2. – 2006. – С. 68-71.
13. Ниматулаев М.М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе возможностей веб-технологий / М. М. Ниматулаев // Стандарты и мониторинг в образовании. - № 3 (май-июнь), 2012. – С. 27-29.
14. Панкратова О.П. Реализация компетентного подхода в формировании информационной образовательной среды вуза (на примере Ставропольского государственного университета) // Стандарты и мониторинг в образовании. - № 3 (май-июнь), 2012. – С. 42-45.
15. Розина И.Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень высшего профессионального образования)» / И. Н. Розина. – Москва, 2005. – 49 с.
16. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 224 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
17. Словник української мови: в 11 томах. – Том 5. – К.: Наукова думка, 1974. – 840с.
18. Стариков С.А. Обучение педагогическим дисциплинам студентов вуза на основе дистанционных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Стариков Сергей Александрович. – Екатеринбург, 2007. – 212с.
19. Шелингер Н.А. Управление учебной деятельностью студентов и проблемы контроля / Н. А. Шлингер // Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающий иностранные языки: Межвузовский сборник. – Выпуск 5. – 1989. – С. 3 – 8.
20. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 186 с.
21. Moore M.G. Editorial: Three types of interaction // The American Journal of Distance Education. – 1989. – 3(2). – P. 1–6

МЕЛЬНИК О.В.,
аспірант,
Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто систему вищої освіти Німеччини, зокрема, вищої економічної освіти, та дана загальна характеристика підготовки викладачів вищої школи до викладання у ВНЗ, а саме дві моделі досягнення найвищого наукового звання.

Ключові слова: викладач, вища школа, вища економічна освіта, кандидат наук, професор.

В статье рассмотрена система высшего образования Германии, в частности, высшего экономического образования, и дана общая характеристика подготовки преподавателей высшей школы к преподаванию в ВУЗ, а именно, две модели достижения высшего научного звания.

Ключевые слова: преподаватель, высшая школа, высшее экономическое образование, кандидат наук, профессор.

In the article it is reviewed the system of higher education in Germany, precisely higher economic education, and it is generally characterized the lectors' training, particularly, two models of academic degree achievements are considered.

Key words: lector, higher education, higher economic education, PhD, habilitation, professor.

Постановка проблеми. В останні десятиліття Україна переживає активний соціальний, економічний і політичний розвиток, що висуває нові вимоги до України, а саме необхідність забезпечити молоду державу висококваліфікованими кадрами, які зможуть ефективно вирішити проблеми сьогодення. Ця потреба зумовлює необхідність модернізації вищої освіти. Система підготов-

ки викладачів економічних дисциплін в країнах Європи, а в нашому випадку Німеччині, є ефективнішою, ніж в Україні. Дослідження та вивчення даної системи дозволить окреслити напрями щодо вдосконалення існуючої системи підготовки в Україні та покращити рівень викладання економічних дисциплін у вітчизняних ВНЗ, а відтак підвищити загальний рівень знань студентів.

Аналіз останніх досліджень На пострадянському просторі окремі аспекти західноєвропейської системи освіти вивчали: Н. Абашкіна (принципи розвитку професійної освіти в Німеччині); А. Андрощук (система освіти в Австрії); В. Луговий, В. Майборода, О. Романовський (реформування освіти в Європі); Л. Зязюн (саморозвиток особистості в освітній системі Франції); К. Корсак, Н. Ничкало (європейські кваліфікації і дипломи); О. Матвієнко (стратегія розвитку освіти у країнах Європейського Союзу); А. Вихрущ, О. Коваленко, Б. Корольов, В. Манько (професійна освіта Європи); Л. Пуховська (модель підготовки викладачів на Заході); А. Сбруєва (тенденції реформування освіти розвинених англomовних країн) та ін.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про наявність наукових праць, присвячених вивченню проблем професійної підготовки. Дослідженню у галузі підготовки викладачів вищих навчальних економічних закладів присвячено публікації М. Артюшиної (психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності), Л. Савенкової (формування комунікативної компетенції педагогів в умовах економічного ВНЗ), В. Стрельнікова (проектування дидактичних систем), Г. Романової (підготовка викладачів вищих економічних закладів до проектування навчальних технологій) та ін. Зарубіжний досвід професійної підготовки викладачів представлений у роботах Т. Осадчої (професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США), Є. Нероби (професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних закладах Польщі), О. Пришляк (професійна підготовка соціальних педагогів у ВНЗ Німеччини), Н. Журавської (підготовка викладачів аграрних дисциплін ВНЗ країн західноєвропейської інтеграції) та ін.

Мета статті – розглянути і охарактеризувати систему підготовки викладачів економічних дисциплін у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Україна стала на шлях розвитку демократичної країни з ринковою економікою. Міжнародні економічні зв'язки та внутрішні процеси трансформації створюють ситуації, які може вирішити людина з новим баченням економічних проблем. У цьому контексті особливо актуальною є модернізація саме вищої економічної освіти.

Сьогодні перед вищими навчальними закладами України стоїть непросте завдання якісної підготовки фахівців-економістів. Одним із шляхів покращення якості є удосконалення форм і методів викладання, відповідно підви-

щення кваліфікації викладачів економічних спеціальностей.

У законах України „Про освіту” [2], „Про вищу освіту” [3], в „Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір” [4] висвітлені вимоги до якості професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів. З огляду на це, вивчення досвіду підготовки викладачів економічних дисциплін в країнах Європейського Союзу стає одним із першочергових завдань для успішної імплементації процесу інтеграції до європейського освітнього простору та втілення в життя вищезазначених національних завдань.

Інтерес до підготовки та перепідготовки викладачів у Німеччині викликає рядом причин:

- саме в Німеччині найкраще розвинута система післядипломної педагогічної освіти;
- питанням підвищення педагогічної кваліфікації викладачів, а в зв'язку з цим розвитку дидактики вищої школи в Німеччині приділялась і приділяється значна увага, про що свідчать численні дослідження в цій області.

Німеччина належить до країн з найрозвинутішою економікою.

У Німеччині 167 вузів надають послуги отримання вищої освіти. Вищі навчальні заклади Німеччини - це університети (Universitaet, скорочено Uni), у тому числі технічні (Technische Universitaet), вищі спеціальні школи (Fachhochschule), а також різні спеціалізовані ВНЗ, включаючи педагогічні, теологічні, музичні, економічні тощо. В основному ВНЗ у Німеччині державні, але нещодавно почали з'являтися приватні ВНЗ, в яких навчання платне. Мають свою нішу на ринку освітніх послуг і бізнес-школи.

Серед усієї цієї розмаїтості особливе місце займають університети - насамперед тому, що з ними пов'язано багато століть німецької історії, наукові відкриття, імена геніальних людей. У сучасній німецькій системі вищої освіти представлені університети трьох типів:

- класичні «старі» університети, історія яких сягає в середньовіччя. Це найстарший у Німеччині Хайдельберзький університет, університети у Фрайбурзі, Тюбінгені, Марбурзі, і в інших містах;

- технічні університети (ТУ Дрезден, ТУ Фрайбург, ТУ Мюнхен) і прирівняні до них по статусу вищі технічні школи в Ахені та Дармштадті. У цілому в цих університетах престижними вважаються факультети, що здійснюють підготовку за технічними, природно-математичними, економічними і медичними спеціальностями;

- вузи, що виникли в останні 30-40 років під час стрімкого розвитку системи вищої освіти в Німеччині. Це Рурський університет у Бохумі, університети в Констанції, Регенсбурзі, Билефельді, Потсдамі [5, с.93].

Поточне управління навчальними економічними закладами перебуває в компетенції урядів Федеральних земель, а координується Міністерством освіти, яке розробляє концепцію освітньої політики, виділяє кошти на розширення вузів тощо. Кожна Федеральна земля має свій закон про освіту, однак в основі всіх цих законів лежить загальний федеральний закон. Програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів. Багатоваріантність економічної освіти Німеччини досягається за рахунок вільного вибору форм підготовки, наявності обов'язкових і вибіркових дисциплін, широкого спектру затверджених підручників з кожної дисципліни та ін. Система економічної освіти Німеччини інтегрована в загальноєвропейську: всі види навчальних закладів задіяні в реалізації програм ЄС, відбувається уніфікація стандартів навчання країн співтовариства, орієнтація на взаємне визнання дипломів.

Університетська економічна освіта націлена на підготовку всебічно розвиненого економіста з широким світоглядом. Спеціальні (професійні) ВНЗ мають величезне значення в підготовці економістів. Вони випускають більше 70% німецьких економістів, до 50% фахівців у галузі інформатики, організації виробництва тощо. Ці ВНЗ відрізняються скороченим циклом навчання, який передбачає теоретичну підготовку протягом трьох років і рік практичної роботи. Навчання в них максимально наближене до практики, всі викладачі обов'язково мають професійний досвід і щільні зв'язки із промисловими підприємствами.

Половина ВНЗ країни належить до академічних вищих навчальних закладів, для яких характерна підготовка високого рівня, обов'язковою є науково-дослідна робота та право присуджувати вчений ступінь.

До неакадемічних відносять вищі професійні навчальні заклади, що займаються підготовкою фахівців для виробництва, в тому числі економістів, менеджерів, маркетологів і т.д. Термін підготовки фахівців становить 3-4 роки на базі 12 - річної, а не 13 - річної освіти, як в академічних ВНЗ. Випускникам присвоюється кваліфікація фахівця-практика.

Особливе місце в системі вищої економічної освіти займають вищі професійні школи (Fachhochschule). У «Загальному законі про вищу школу», прийнятому в 1976 р., як основна мета університетської освіти проголошувалася підготовка до професійної діяльності (економічної). Останнє було обумовлено необхідністю орієнтації вищої економічної школи на вимоги ринку праці, посилення зв'язку її із практикою. Сучасна економіка пред'являє особливі кваліфікаційні вимоги до економістів, а класичні університети, зорієнтовані на ідеї В. Гумбольдта, згідно яким університетська освіта повинна носити тільки світоглядний, загальнонауковий характер і виключати підготовку до конкретної професії, не могли задовольнити запити держави. Тому

відразу після закінчення університету близько 70% фахівців проходили перепідготовку на курсах для одержання професійних знань [5, с.95].

Для виходу з такої ситуації в Німеччині почали створюватися вищі професійні економічні школи, які, починаючи з 1970 року, стають найбільш масовими й популярними вищими навчальними закладами. Сьогодні більше половини фахівців з вищою освітою у Німеччині навчається у вищих професійних економічних школах. Тривалість навчання в цих школах становить 3-4 роки, а навчальний процес характеризується щільним взаємозв'язком теоретичної та практичної підготовки. Випускникам присуджується ступінь дипломованого фахівця вищої професійної економічної школи.

Політика федерального уряду націлена на посилення співробітництва ВНЗ із промисловими фірмами. З 50-х рр. поширена форма «спільних досліджень», коли малі і середні фірми визначеної галузі створюють з ВНЗ (чи з науково-дослідним інститутом) союз для роботи над проблемами, у розв'язанні яких зацікавлені фірми - члени об'єднання. Важливо, що практикується не тільки стажування працівників фірм у ВНЗ, але і робота студентів та молодих вчених у фірмах. Особливо це характерно для спеціальних (професійних) ВНЗ, де навіть викладачі зобов'язані періодично самі проходити практику на фірмі.

При ВНЗ створюються демонстраційні і консультаційні центри для ознайомлення представників фірм із досягненнями науки в ключових галузях. Значний інтерес до вузівських розробок виявляють представники не тільки дрібного бізнесу, але й великих компаній [1, с.10].

Отримання посади викладача економічних дисциплін відрізняється у кожній Федеральній землі, у кожному навчальному закладі. Кожна земля має власні освітні і професійні вимоги. Для того щоб стати викладачем технікуму або ліцею людина має успішно скласти екзамени в спеціалізованому університеті після 3-4.5 років навчання і крім цього скласти екзамени з педагогічних дисциплін після 1,5-2 років практичної роботи в школі [8, с.4].

В контексті Болонського процесу у 2001 році була започаткована реформа для лібералізації науково-педагогічної системи і розширення зразків побудови наукової кар'єри. Вона включає нову посаду «молодшого професора», при якій оцінюється не лише науковий ступінь і стаж. Однак, не всі університети відкрили в себе дану посаду.

На даний час, після реформи 2001 року в країні співіснують два способи побудови науково-викладацької кар'єри. Перша і давніша включає в себе наступні кроки:

1. Кандидат наук (PhD Candidate) – людина на даний період отримує посаду наукового співробітника/ молодшого науковця.
2. Підготовка і захист докторської дисертації (Habilitation) – на цьому

етапі людина отримує посаду наукового асистента/ старшого наукового співробітника.

3. C3 професура - посада професора.

4. C4 професура – посада професора.

Нова запропонована система включає наступні етапи:

1. Кандидат наук (PhD Candidate) – людина на даний період отримує посаду наукового співробітника/ молодшого науковця.

Після завершення роботи над кандидатською роботою, в рамках нової системи дослідник має два варіанти:

2a. Підготовка і захист докторської дисертації (Habilitation) – під час якої людина займає посаду наукового асистента /старшого наукового співробітника (Wissenschaftlicher асистент).

2b. W1 професура / посада молодшого професора (Молодший - професор)

3. W2 професура / посада професора.

4. W3 професура /посада професора [9].

Кар'єрні моделі відповідно до старої і нової системи не є лінійними і прямими. Наприклад, не треба бути професором рівня C3 щоб стати професором рівня C4. Також немає необхідності, бути професором рівня W2 для отримання звання професор рівня W3. Багато вчених почали з C4 професури, не будучи професорами рівня C3 раніше. Досить складно порівнювати німецьку систему, наприклад, з системою Великобританії або США.

Важливо відзначити, що звання молодшого професора не замінило процедури захисту докторської дисертації (Habilitation). Середній вік на здобуття наукового ступеня кандидата наук становить 33 роки. Посади професорів рівня C3/C4 і W2/W3 є повністю штатними.

Для того щоб отримати посаду наукового співробітника або молодшого професора необхідне вчена ступінь кандидата наук (PhD). Як уже згадувалося, максимальний термін перебування на цих посадах – шість років [9].

Вчені на посадах наукових помічників працюють над докторськими дисертаціями (Habilitation), в той час вчені, що займають посаду молодшого професора, не зобов'язані писати докторську дисертацію. Замість цього вони повинні виконувати більш широке коло завдань, включаючи наукові дослідження, викладання, адміністрування та управління. На практиці, однак, посада молодшого професора поки що не стала конкурентною альтернативою традиційному написанню і захисту докторської дисертації (Habilitation). Це стало очевидним, наприклад, в галузі права. Не багато університетів створили посади молодших професорів і вчені, які дійсно все таки отримали такі посади, активно заохочуються до написання докторської дисертації.

Процедура отримання звання молодший професор включає кілька ета-

пів і займає приблизно рік. І зовнішня, і внутрішня комісії оцінюють кандидатів. У разі, якщо обидва списки співпадають, остаточний рейтинг представляється кафедрі або факультету. Потім директор університету повинен погодити список, після чого він відправляється до міністра освіти Німеччини для остаточного затвердження.

Для того щоб стати професором рівня W2, необхідно написати і захистити докторську дисертацію, займаючи посаду наукового помічника (Habilitation) або отримати позитивну оцінку діяльності на посаді молодшого професора.

Докторська дисертація є додатковим етапом кваліфікації після кандидатської роботи (PhD) і називається також «друга кандидатська». Як правило, вчені пишуть свої докторські дисертації в той час, коли працюють у якості помічників викладачів (Wissenschaftliche Assistenten). Для того щоб отримати ступінь професора потрібно пройти процедуру захисту своєї наукової роботи, яка може бути або дисертацією (opus magnum) або кількома науковими публікаціями про визначні відкриття (cumulative Habilitation). Вчена Рада факультету приймає рішення щодо присудження ступеня. Цей комітет надає вчене звання викладач (Privatdozent) і ліцензію на викладання (venia legendi). Після досягнення цього наукового ступеня, вчені можуть подати заявку на професорство. Вчені, які захистили докторську, але які не мають посади повного професора в університеті, мають статус приватний викладач і можуть працювати як фрілансери або повністю найняті на роботу в одному університеті.

Порядок призначення професорів (Berufungsverfahren) є однаковим для всіх німецьких університетів. У гуманітарних і соціальних науках, комітет факультету представляє список з трьох кандидатів. До комітету призначення можуть входити представники з інших факультетів. Особлива увага приділяється «питанню компетенції». Згідно з положеннями державних федеративних законів, принаймні дев'ять осіб членів виборчого комітету повинні брати участь у процедурі. «Достатня кількість» експертних висновків формується експертами, які не мають особистих стосунків з кандидатами і які мають високу академічну репутацію в академічних колах. Цих експертів просять надати порівняльну оцінку всіх кандидатів.

Відповідно до звичайної процедури призначення, комітет з призначення посилає ранжований список в університетський сенат, який може зміни список до його подання в міністерство. Міністерство освіти може вільно призначити одного з трьох кандидатів. Трапляються випадки, коли міністерство не враховує пропозиції, які надсилаються факультетами.

Важливою особливістю німецького наукового співтовариства є те, що за винятком молодших професорів, вчені з докторським ступенем зазвичай не можуть отримати посаду професора рівня W3 у своєму власному універси-

теті. Це визначається Законом про вищу освіту (HRG) [9].

Висновки. Система вищої освіти Німеччини включає декілька видів університетів, які надають можливість отримання економічної освіти. Незважаючи на різноманітність видів університетів, система підготовки викладачів є універсальною для всіх і регламентується федеральними законами. Вона включає дві моделі. Відповідно до першої традиційної, вчений проходить два обов'язкових етапи – написання кандидатської дисертації (PhD) і потім докторської (Habilitation), тільки після цього вчений може отримати звання професора. Друга модель відрізняється від першої тим, що після отримання наукового ступеня кандидата наук вчений може отримати звання молодшого професора без захисту докторської (Habilitation). Однак, по-перше, не всі університети прийняли це нововведення, по-друге, вчені зі званням молодшого професора все одно активно заохочуються до написання і захисту докторських дисертацій.

У цілому треба зазначити, що система підготовки і відбору викладачів економічних дисциплін в Німеччині є дуже вимогливою. При всій своїй складності вона досить вдало забезпечує ВНЗ висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами. Для того, щоб викладати в університеті фахівець повинен мати не лише відповідну кваліфікацію та бажання працювати, але й прагнути до постійного наукового росту і професійного розвитку. Це прагнення відображається у відповідному кар'єрному зростанні. На наш погляд, така система могла б стати зразком для розвитку і побудови української структури науково-педагогічних кадрів у вітчизняних університетах.

У подальших дослідженнях планується розглянути систему підготовки викладачів економічних дисциплін середніх професійних закладів освіти.

Список використаних джерел:

1. Высшее образование в Европе. – ЮНЕСКО СЕПСЕ. – Т.12. - № 3. – 1987; Т.14. – 1989. - № 1.
2. Закон України «Про освіту». – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
3. Закон України «Про вищу освіту». – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
4. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc
5. Набока О. Стан та основні напрямки розвитку економічної освіти за рубежом / О. Набока // Гуманізація навчального-виховного процесу. Сер.:Вища школа. – Слов'янськ, 2010. – Випуск L. – С.91-100.
6. Отрощенко Л. С. Реформування вищої освіти Німеччини у контексті

Болонського процесу [Текст] / Л. С. Отрощенко // Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном : зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Випуск 5 (155). – С. 62-66. – Режим доступу: <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/handle/123456789/730>

7. Питерскова Т.А. Использование проектной технологии в подготовке и переподготовке преподавателей Германии в системе непрерывного профессионального образования / Питерскова Т.А. // Гуманитарные науки. Педагогика, 2009. – №3(11). – С. 177-185

8. Weber B. Economic Education in Germany. /Birgit Weber // Civic and Economic Education in Europe, 2002. – OSD 2. – Режим доступу: http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/germany_weber.htm

9. Офіційний сайт “Germany, Academic Career Structure”. – Режим доступу: <http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/AcademicCareersbyCountry/Germany.aspx#InfoforLaw>

НІЗОВЦЕВ А.В.,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

Полтавський національний технічний

університет імені Юрія Кондратюка,

м. Полтава

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ НАФТОГАЗОВОЇ СПРАВИ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ

У статті виявлена специфіка інженерної підготовки та визначені фактори й умови запровадження компетентнісного підходу засобами моделювання. Проаналізовані поняття «компетенція» і «компетентність», побудована психолого-педагогічна структура компетентності. Встановлено зміст технологічної діяльності інженера. Розроблена інтегративна модель системи формування технологічної компетентності майбутніх інженерів нафтогазової справи. Розкриті сутність етапів та підходи упровадження системи професійної підготовки.

Ключові слова: підготовка інженера, компетентнісний підхід, конструювання технологій, засоби моделювання.

В статье выявлена специфика инженерной подготовки и определены факторы и условия внедрения компетентностного подхода средствами моделирования. Проанализированы понятия «компетенция» и «компетентность», построена психолого-педагогическая структура компетентности. Установлено содержание технологической деятельности инженера. Разработана интегративная модель системы формирования технологической компетентности будущих инженеров нефтегазового дела. Раскрыты сущность этапов и подходы внедрения системы профессиональной подготовки.

Ключевые слова: подготовка инженера, компетентностный подход, конструирование технологий, средства моделирования.

The specificity of training the engineers was revealed in the article and the factors and conditions of introduction of a competency approach by means of modelling were determined. The ideas of

«terms of reference» and «the competence» were analysed, the psychological and pedagogical structure of competence was build. The content of technological activity of an engineer was determined. The integrative model of the forming system of technological competence by future engineers in oil and gas industry was worked out. The essence of steps and approaches to introduction of professional training system was disclosed.

Key words: *training of an engineer, competency approach, constructing of technologies, means of modelling.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Економічні та соціальні зміни в Україні зумовили необхідність реформування вищої технічної освіти, становлення інженерного фахівця як професіонала, котрий глибоко знає свою галузь виробництва. Суть системи підготовки інженерів визначається пріоритетним значенням забезпечення конкурентоздатними, високопрофесійними та компетентними фахівцями, що відповідає сучасним соціально-економічним потребам і вимогам. Формування технологічної компетентності майбутнього інженера є ключовою метою системи технічної освіти, можливістю підготувати особистість до роботи на підприємстві, забезпечити стійке та позитивне ставлення до всіх сфер життєдіяльності. Особливе значення набувають вимоги до професійних якостей інженера, особистісного творчого потенціалу, глибокого розуміння промислових явищ і процесів, володіння методами конструювання технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми компетентнісного підходу досліджували В. Болотов, В. Серіков, А. Овчарук, І. Тара, А. Чучалін [17 – 19] та ін. Учені наголошують на зв'язку формування фахової компетентності, як основи інженерного професіоналізму, із сукупністю чинників: майстерність, інновації, інтеграція, дотримання вимог безперебійного функціонування технологічного процесу. Науковці А. Андреев, В. Байденко [3], Є. Бондаревська, Б. Гершунський, А. Дерка, Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Мітіна, А. Мітяєва, Е. Симанюк, А. Хторський [15] вважають, що новий зміст вищої освіти складає система формування компетенцій різного рівня як результат оволодіння професією. Компетенція синтезує в собі знання, відповідні вміння й навички нового типу, що людина інтегрує впродовж професійної підготовки та фахової діяльності, зростання особистості, накопичуючи досвід. Існує кілька точок зору на професійну компетентність: 1) інтегративне поняття, що включає сукупність мобільних знань, альтернатив методу діяльності, критич-

ність мислення; 2) система компонентів (соціальна, спеціальна, індивідуальна); 3) ієрархія складових (професійної підготовки і ключових компетенцій); 4) комплекс знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду; 5) володіння знаннями в дії, соціальним та власним досвідом діяльності у галузі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є обґрунтування системи формування технологічної компетентності майбутніх інженерів нафтогазової справи засобами моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Мета професійної підготовки – забезпечення студентів кваліфікацією, навчання усвідомлювати, розуміти, розв'язувати різноманітні виробничі ситуації й проблеми. Сучасним недоліком вищої професійно-технічної підготовки є зосередження уваги на широкій фундаментальній освіті, формуванні теоретичних знань, з недостатньою і низькою самостійністю, відсутністю адаптації до умов виробництва, нездатністю до перепрофілювання під суміжну спеціалізацію. Причини такого стану: використання типових технологій, планів, алгоритмів, програм; незастосування професійних компетентностей студентів у реальних умовах виробництва (професійному середовищі); епізодичність екскурсій на підприємства, оглядового, ознайомчого характеру, що не залучає до розв'язання проблем, а лише ставить більше запитань перед випускниками [7].

Оновлення змісту і технологій освіти має узгоджуватися зі світовими вимогами та суспільними потребами створення ефективних механізмів впровадження компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід – це спроба модернізувати існуючу професійну підготовку в систему виконання відкритого замовлення на зміст освіти роботодавця, задоволення сучасних потреб ринку праці, запитів, особистості й суспільства [14]. Пошук його реалізації в інженерній освіті відбувається у площині науково-педагогічної практики і техніко-технологічних проблем виробництва. Компетентнісний підхід дозволяє здійснювати відбір змісту професійної підготовки згідно потреб особистості, що розвивається та одночасно орієнтує на інноваційний досвід успішної фахової діяльності в конкретній галузі. Головне завдання компетентнісно орієнтованої освіти (Міжнародний департамент стандартів, ПРОН, Документи Генеральної Асамблеї Асоціації провідних Європейських університетів в галузі інженерної освіти і досліджень CESAER, Організація європейського співробітництва та розвитку, Рада Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ) підвищення значення здобутих у процесі навчання первинного досвіду та прогнозованого рівня компетентності для забезпечення ефективної взаємодії в динамічному професійному середовищі [7].

Професійна підготовка в умовах компетентнісного підходу передбачає моделювання та залучення до середовища ситуацій і підтримки дій форму-

вання технологічної компетентності. Моделювання – основна категорія і засіб наукового пізнання, метод теоретичної побудови й вивчення абстрактних та натурних моделей, ситуацій, проблем, середовищ, шляхом експериментального пізнання аналогів, відтворення характеристик досліджуваного об'єкта. Модель (лат. *modulus* – міра, зразок) – уявний чи реальний аналог, опис, схема, креслення, графік, план, карта середовища, об'єкта, процесу чи явища, оригінала, що використовується в якості «замісника», «представника», відображає у спрощеному вигляді структуру, зміст, властивості, зв'язки, взаємодію, відношення між елементами досліджуваного з метою полегшення, адаптації, виявлення й отримання інформації про цікавий факт. Вчені виділяють вимоги до моделі, повинна: демонструвати ступінь цілісності процесу і явища; описувати умови й засоби його перебігу; будуватися структурно; виділяти компоненти, їх взаємозв'язки, взаємозалежності й взаємопідпорядкованість [4; 6; 9].

Професійне середовище моделює життєво важливі моменти, фактори роботи, параметри виробничої діяльності й несе потенціал невизначеності в умовах пропозиції можливостей вибору, знаходячи резонанс у досвіді [12]. Досвід інженерної діяльності здобувається в лабораторно-практичних умовах ВНЗ та безпосередньо на виробництві, а традиційна підготовка інженерів спирається на «кваліфікаційні характеристики спеціаліста», у вишах ОКХ, згідно національної рамки кваліфікацій [11]. Вона враховує лише дві сторони роботи інженера: функціональну (діяльнісну) та предметно-змістову (особистісну). Перша пов'язана зі ступенем сформованості й розвитку спеціальних навичок пізнання і накопичення досвіду виконання обов'язків у якісних параметрах суспільно орієнтованої діяльності. Друга сторона роботи інженера характеризується рівнем узагальненості, абстрагування понять та переходом від кількісного (широта знань) до якісного (глибина проникнення у сутність предмета, явища чи об'єкта пізнання) характеру знань. Для забезпечення ефективної адаптації молодого інженера у виробничий процес визначений обсяг змісту професійної підготовки недостатній для просування науки і техніки на передові позиції. Готовність до фахової діяльності вимагає наявності компетентності у професійному середовищі та суміжних галузях [13]. Таким чином, формування технологічної компетентності інженерів має відбуватися у професійному середовищі, що змодельоване згідно освітніх стандартів і кваліфікаційних вимог роботодавців. Адже сучасна інженерна діяльність відіграє вирішальний вплив на матеріальну й соціальну бутність суспільства, що вимагає нового визначення цілей, створення компетентнісних моделей (різної комплектності складових та компонентів) фахівців, адаптованих до умов діяльності та розвитку особистісних якостей [2].

Більшість учених компетенцію визначають через сукупність повнова-

жень, якими володіє установа чи особа відповідно до законів, нормативних документів, статутів, положень тощо [5; 9; 12 – 14; 18]. Г. Ахмедьянова [1] під компетенцією розуміє групу взаємопов'язаних і взаємозумовлених знань, умінь і навичок виконання конкретного професійного завдання. На думку А. Вербицького, В. Віленського, П. Образцова, А. Умана, В. Сластьоніна [6], компетенція – це здатність людини змінювати в собі те, що повинно сформуватися, як відповідь на виклик ситуації зі збереженням ключового ядра цілісного світобачення в системі цінностей. Вона виявляється в точці дотику людини і світу, описує прояв ситуативного потенціалу, є основою оцінювання відстрочених результатів підготовки. На нашу думку, компетенція: інтегративне поняття опису елементів системи і зв'язків з ними; інструментарій одночасного розуміння та дії; здатність сприймати нові реалії, залежно від типів обставин; єдність часових і просторових характеристик; властивість забезпечення життєдіяльності; ступінь практичної реалізації знань і особистісних якостей, стратегічних орієнтацій розвитку. Д. Мещеряков, А. Хуторський вважають компетенцію наперед заданою вимогою до фахової готовності випускника, характеристикою майбутньої професійної ролі [15], а компетентність – відповідність студента/спеціаліста цим вимогам. За визначенням М. Чошанова [16], існує різниця між компетентністю і досконалістю, компетентність пов'язана з реальними можливостями особистості, специфікою процесу навчання й умовами діяльності. І. Белоновська вважає, що інженерна компетентність спеціаліста – це інтегративна професійно-особистісна якість, необхідна для здійснення інженерної діяльності [4]. Під професійною компетентністю С. Фролова розуміє ієрархічну професійно-особистісну характеристику суб'єкта діяльності, що дозволяє максимально адекватно самоактуалізувати себе під час творчого вирішення задач [14]. На нашу думку, компе-



Рис. 1. Психолого-педагогічна структура компетентності.

тентність – це ієрархічна система сенсових орієнтацій (рис. 1), інтегрованих знань, умінь, навичок, індивідуально-особистісних характеристик (здібностей, якостей, схильностей, властивостей), цінностей та досвіду відносно певного кола галузевих повноважень і об'єктів реальної дійсності, що потрібна для здійснення особистісно та соціально значимої продуктивної діяльності. Компетентність в умовах професійної освіти і розв'язання завдань модернізації вищої школи – підвищення якості підготовки, розглядається нами як інтегральний прояв здатностей особистості. Вона відображає рівень професійної та загальної культури, досвіду практичної діяльності й творчості майбутнього спеціаліста.

Аналіз літературних джерел з дослідження структури компетентності дозволив встановити, що розвиненість мотиваційної сфери майбутнього інженера на початковій стадії зосереджена на загальнотехнічній освіті, спрямованій комплексно розв'язувати завдання вищої школи – виховання студентів, формування їх інтелекту, розумового і фізичного розвитку. Ідея підготовки конкурентоспроможного фахівця – це поєднання професійної освіти з елементами переоснащення виробництва, залучення потенціалу інтелектуальної власності, інновацій, в індивідуальній, суспільній і трудовій діяльності. Так, набір засвоєних випускником способів інженерної праці повинен бути предметом запиту ринку, соціально затребуваним, що дозволить студентові бути готовим до типових професійних ситуацій і проблем. Вимоги роботодавців та замовників від МОН України актуальні в межах певного періоду часу, після чого має проводитись коригування згідно соціально-економічних змін. З іншої сторони, компетентності неможливо детально і чітко розмежувати за видами компетенцій, адже вони формуються, проявляються та застосовуються в діяльності впродовж життя, яка достатньо різноманітна та водночас інтегрована.

Значимими компетенціями (за даними європейського дослідження в рамках проекту TUNING, 2006) є турбота про якість та здатності до: аналізу і синтезу; самонавчання; розв'язання задач; застосування знання на практиці; пристосування до нових ситуацій; самостійна робота й співпраця в команді; сприймання інформації та керування нею. Вчені (А. Чучалін, В. Шишов, І. Зимня, В. Серіков, А. Митяєва та ін.) класифікуючи професійні компетенції не враховують вплив стану виробництва на процес підготовки. Дані моделі в своїй структурі містять базові, фахові (ключові), гуманітарні компетенції сформовані при вивченні природничо-наукових, загально-професійних, спеціальних, гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Базові – здатність до логічної діяльності, читання, складання, оформлення текстової та графічної документації. Ключові компетенції формуються на основі знань, умінь і навичок пов'язаних з професією й спеціалізацією (для інженерів проектуван-

ня конструкцій, технологія роботи обладнання його експлуатація, обслуговування і ремонт та ін.). Гуманітарні компетенції – здібності пов'язані з питаннями охорони праці, екологічної безпеки, економічної ефективності розробок, історії, філософії техніки й виробничої діяльності, психологічною адаптацією в колективі, виконанням професійної ролі тощо.

Складовими загальної структури інженерної компетентності спеціаліста, на думку І. Белоновської, виділяються: концептуальна, спеціальна, функціональна, операціональна, праксеологічна, адаптивна, екстремальна, комунікативна, соціальна, особистісна, індивідуальна, інтегрована [4]. В середині вказаних груп особливу актуальність у сучасних умовах здобувають нові ознаки інженерної компетентності: інноваційність, мобільність, бізнес-ефективність, інформаційність, корпоративність, соціально-екологічна відповідальність, відданість професії. Під технологією ми розуміємо упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого та діагностованого результату в умовах організованого і керованого процесу. Тому, комплекс взаємопов'язаних між собою компонентів системи інженерної діяльності, взаємопідсилення, цілеспрямованого й опосередкованого впливів, у сукупності створюють єдине поле, що забезпечує синергетичну дію на розвиток технологічної компетентності студентів, завдяки чому відбуваються позитивні перетворення у межах компонентів (особистісного, діяльнісного) і структурних складових: мотиваційно-ціннісна, творчо-інноваційна, когнітивно-змістова, рефлексивно-оцінювальна. Технологічна компетентність, як одна з важливих складових професійної, оцінюється готовністю й можливістю впровадити проектну ідею в графічних образах і макетах з подальшим натурним випробуванням дослідного зразка, впровадженням отриманих результатів у практику.

До технологічної діяльності майбутнього інженера нафтогазової справи ми відносимо розуміння і використання технологічних карт, креслень, схем, графіків, умовних позначень тощо; конструювання техніки й технологій; створення моделей та проектування виробничих процесів і об'єктів на основі фактичних та прогнозованих даних залежно від умов функціонування й видів взаємодії; аналіз і систематизація, вияв розміщення, установлення залежності, зв'язків та впливів; оперування і збереження наукової інформації, уявлення та відтворення взаємного розташування, розмірів, форми і властивостей технічних об'єктів; прогнозування розвитку технологій та пов'язаних із ними явищ; оформлення звітів про отримані результати. Компетентність ґрунтується на: читанні та виконанні зображень просторових форм з урахуванням вимог єдиної системи конструкторської документації (ЄСКД); законах і правилах побудови креслень; методиках та алгоритмах розв'язування позиційних і метричних завдань; способах перетворення, розміщення геометричних фігур,

виконання аксонометричних проєкцій, компонування вузлів і складових одиниць; використання засобів комп'ютерної графіки; розгортання поверхонь, деталізації, оформлення конструкторської документації; розрахунків і опису технологічних систем.

На підставі теорії компетентнісного підходу (В. Байденко, І. Зимня, А. Мітяєва Б. Гершунський, А. Дерка, Е. Симанюк, Е. Зеєр, Л. Мітіна та ін.) компетентнісними компонентами є компетенції різних видів, якостей майбутнього професіонала, що відповідають вимогам освітніх стандартів і роботодавців. На думку В. Байденко [3], проблема не в складанні переліку компетенцій, а в наявності його методичного обґрунтування. Існує кілька класифікацій (В. Богословський, І. Галяміна, Є. Караваєва, М. Коршунов, Р. Петруньов та ін.) компетенцій, найбільш відома з них описана в проєкті TUNING [5]. При розгляді компетенцій інженерів згідно глосарію ринку праці, розроблених освітніх стандартів і програм, на сьогодні існує чотири моделі визначення компетентностей на основі: параметрів особистості; виконання завдань і розв'язання проблем; видів діяльності; керування роботою.

Метою створення компетентнісної моделі випускника є формування фахівця максимально наближеного до еталона сучасного інженерно-технічного працівника промислового виробництва. Запропоновані вченими моделі дозволяють сформувати лише найбільш значимі та затребувані якості конкурентоздатної особистості, потрібні для сучасного виробництва. В прогресивних компетентнісних моделях інженера, мета професійної підготовки пов'язується з об'єктами діяльності, предметами праці, взаємодією суб'єктів, виконанням конкретних функцій і видів робіт, міждисциплінарними інтегрованими вимогами до затребуваних результатів. Розробка моделі передбачає врахування оптимізації навчання фаховим дисциплінам і організації проходження практик з виділенням структури, компонентів, складових компетентності, змісту діяльності, можливості формування й використання у професійному середовищі спеціалістами з різним рівнем підготовки. В основу концепції формування технологічної компетентності майбутніх інженерів покладені сучасні підходи до системи професійної підготовки, головними чинниками яких є соціальні, економічні, теоретичні, суб'єктивні, матеріальні, технічні, наукові, методичні й практичні. Розроблена нами система створює умови та враховує фактори сприяння реалізації інтересів і потреб студента, вільного й усвідомленого вибору способів власної пізнавально-практичної діяльності й підвищення рівня компетентності, здатності до творчої самореалізації у майбутній професії, що спирається на принципи: цілісності, гуманізації, диверсифікації, фундаменталізації, індивідуалізації, модульності. Система має багатокомпонентну, ієрархічну структуру, ґрунтується на загальнодидактичних і специфічних принципах: конструктивного й композиційного прогнозування та

проектування, функціональності, ускладнення завдань, випереджальної освіти (рис. 2):



Рис. 2. Інтегративна модель системи формування технологічної компетентності майбутніх інженерів нафтогазової справи.

Система запроваджена шляхом створення психолого-педагогічних умов цілеспрямованого й опосередкованого впливів на студентів, що передбачає: 1) вивчення процесу професійної підготовки; 2) урахування результатів формування виходячи з факторів впливу; 3) коригування і вибір критеріїв оцінювання ефективності; 4) стимулювання, підтримка та забезпечення комфортності усіх суб'єктів педагогічної взаємодії у професійному середовищі; 5) інтегрування можливостей досягнення прогнозованих результатів; 6) накопичення ресурсного пакету з використанням внутрішніх можливостей та мобілізації зовнішніх [8 – 10]. Формування технологічної компетентності пов'язане з пристосуванням, введенням у професію, оволодінням способами діяльності на практиці.

Реалізація системи здійснювалася у кілька етапів. *Проектування* (цілепокладання на трьох рівнях: предметному, модульному і конкретного заняття) – визначення значущих цілей, обґрунтування і опис методики професійної підготовки фахівців. *Конструювання* – структурування змісту й професійного середовища в контексті майбутньої діяльності студентів. Вибір навчальних елементів (об'єктів, явищ і видів діяльності), без яких формування компетентності неможливе. Пошук дидактичних процедур засвоєння виробничого досвіду, використання шляхів, способів і засобів інженерної діяльності, організації форм активної взаємодії, забезпечення цілісності принципів відображення об'єктивних закономірностей навчання. *Контроль* – введення контрольних-тестових завдань і елементів виконання обов'язків та повноважень інженера, встановлення правильної послідовності згідно вимог, що пред'являються до такого роду діяльності. Визначення якості засвоєння студентами змісту навчального матеріалу, необхідного для подальшого просування у формуванні компетентності, забезпечення мотиваційної функції (інформація для самоаналізу підготовленості). *Завершення* – узагальнення і корекція змісту навчання. Методичні рекомендації формування технологічної компетентності майбутніх інженерів містять цільові установки фахової діяльності (дидактична мета, сформульована діагностично); зміст пізнавально-практичного матеріалу, представлений у модульній (кількість навчальних модулів) і структурній формі (матриці зв'язків, логічні схеми, плани проведення занять); система оцінювання професійної підготовки.

Логіка впровадження системи формування технологічної компетентності майбутніх інженерів нафтогазової справи засобами моделювання, наступна: 1) виділення загальної мети та кожної складової за діагностованими показниками; 2) визначення проміжних цілей, конкретизація попередньо встановлених критеріїв; 3) добір і дидактичне обґрунтування змісту професійної підготовки; 4) реалізація фахової освіти через упровадження ефективних технологій навчання у професійному середовищі, які забезпечені об'єктивними

методиками контролю якості; 5) поетапне врахування процесу досягнення прогнозованого рівня сформованості.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Запропонована система забезпечує можливість досягнення гарантованого результату у процесі формування технологічної компетентності майбутніх інженерів нафтогазової справи засобами моделювання. Проаналізовані поняття компетенція і компетентність, побудована психолого-педагогічна структура компетентності. Визначено зміст технологічної діяльності інженера. Розроблена інтегративна модель системи формування технологічної компетентності. Розкриті сутність етапів та підходи упровадження системи професійної підготовки.

Упровадження розробленої системи доцільно здійснювати за напрямками: стимулювання ефективної політики у сфері освіти; переорієнтація навчально-виховного процесу з передачі знань на оволодіння фаховими компетентностями; поглиблення співпраці між ВНЗ і роботодавцями; розробка й уведення в навчальний процес професійного середовища. До подальших напрямів дослідження особливостей професійної підготовки інженерів ми відносимо питання створення професійного середовища на основі комп'ютерної техніки та інформаційно-телекомунікаційних систем.

Список використаних джерел:

1. Ахмедьянова Г.Ф. Инженерная компетентность как результат интеграции творческого и технологического компонентов обучения / Г.Ф. Ахмедьянова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 13 – 16. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7796550.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.
3. Байденко В.И. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 24 – 39.
4. Белоновская И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Белоновская Изабелла Давидовна. – Оренбург, 2006. – 487 с.
5. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.
6. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. // Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России. – 2004.

– 275 с.

7. Грищенко С.М. Формування професійної спрямованості навчального процесу та оцінка якості підготовки майбутнього інженера / С.М. Грищенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 27. Т. VII (40). – К. : Гнозис, 2012. – С. 589 – 597.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
9. Матвеева Н.Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов (на примере факультета и кафедры вуза): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Матвеева Наталья Николаевна. – Самара, 2009. – 253 с.
10. Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: учебное пособие / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – 144 с.
11. Постанова кабінету міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. м. Київ. Про затвердження національної рамки кваліфікацій // Вища школа. – 2012. – № 3. – С. 103 – 109.
12. Похолков Ю. Бакалавр-инженер: реальность и перспективы для России / Ю. Похолков, А. Чучалин, О. Боев // Высшее образование в России. – 2004. – №9. – С. 3 – 14.
13. Пузанков Д. Взгляд на развитие системы высшего профессионального образования / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – №9. – С. 14 – 18.
14. Фролова С.В. Компетентностный подход к формированию инженерной составляющей дизайн-образования / С.В. Фролова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 4 (23): в 2-х ч. Ч. II. – С. 174 – 176. URL: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/60.html
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
16. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 2012. – 160 с.
17. Чучалин А.И. Гарантии качества инженерного образования: мировой опыт / А.И. Чучалин, О.В. Боев, А.А. Криушова // Платное образование. – 2007. – № 1–2. – С. 48–53.
18. Чучалин А.И. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций / А.И. Чучалин, О.В. Боев, А.А. Криушова // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 9–18.
19. Чучалин А.И. Технология проектирования инженерных программ на основе международных критериев аккредитации / А.И. Чучалин, А.А. Криушова // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – С. 30 – 42.

ПОЛКОВЕНКО О.В.,

кандидат біологічних наук, доцент,
кафедра анатомії і фізіології людини,
Інститут людини,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

АКТУАЛЬНІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ “ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ” ДЛЯ СУЧАСНИХ ВНЗ

***У статті** розглянуті основні питання актуальності дисципліни «Цивільний захист» у зв'язку з вимогами сучасного суспільства та необхідність викладання її на рівні, що відповідає Болонській системі.*

Ключові слова: цивільний захист, викладання, небезпеки, Болонська система

В статье рассмотрены основные вопросы актуальности дисциплины «Гражданская защита» в связи с требованиями современного общества и необходимость ее преподавания на уровне, отвечающем Болонской системе.

Ключевые слова: гражданская защита, преподавание, опасности, Болонская система.

In the article the main questions of relevance of discipline “Civil protection” in connection with requirements of modern society and need of its teaching at the level answering to the Bologna system are considered.

Key words: civil protection, teaching, dangers, Bologna system.

Бурхливий науково-технічний прогрес, особливо в ХХ сторіччі, сприяв не тільки підвищенню виробництва, росту матеріального добробуту та інтелектуального потенціалу суспільства, але й значно підвищив можливість аварій великих технічних систем. Разом з тим економічні, духовні, релігійні, етнічні та інші суперечки спричинили в цей період до великої кількості війн та збройних конфліктів. Зростання кількості і розширення масштабів надзвичайних

ситуацій техногенного та природного характеру, які викликають значні матеріальні та людські втрати, роблять вкрай актуальною

проблему безпеки в природно-техногенній та екологічній сфері [2,3].

На початку нашої ери на Землі мешкало 250 млн. осіб. На початку XIX століття чисельність населення планети сягнула 1 млрд., а в 1986 році — 5 млрд. осіб. У листопаді 1999 року на Землі з'явився 6-ти мільярдний мешканець. Одночасно з демографічним вибухом відбувається процес урбанізації населення. За даними ООН, частка міського населення складає понад 80%. Виникають мегаполіси, які спричиняють знищення природного середовища. Проблеми взаємодії між людиною та навколишнім середовищем зумовлені її життєдіяльністю. Під впливом діяльності людини відбуваються зміни природного стану. Недотримання законів природокористування негативно впливає на довкілля і на умови життя як нинішнього так і наступних поколінь людей. Зростання чисельності населення зумовлює зростання промислового виробництва та транспортних засобів. Це, в свою чергу, супроводжується зростанням споживання сировинних ресурсів. Порівняно з 1960 роком у 2000 році споживання електроенергії у світі складає 413%. Як показує статистика, промислове виробництво подвоюється кожні 12—15 років, але при цьому зростають викиди забруднювальних речовин в атмосферу [3,4].

Серйозні занепокоєння викликає стан техногенної безпеки, оскільки техногенні катастрофи призводять до загибелі великої кількості людей. Прискорення темпів науково-технічного прогресу, використання складних технічних систем, збільшення ризику аварій при їхній експлуатації, це реальна загроза для здоров'я і життя людей. До того ж, науково-технічний прогрес, забезпечуючи задоволення постійно зростаючих матеріальних та духовних потреб суспільства, разом з тим породжує нові проблеми, пов'язані з появою потужніших та небезпечніших джерел техногенного ризику. Розвиток науки і техніки призводить до наслідків у двох протилежних напрямках. З одної сторони, значно зросли засоби та способи ліквідації наслідків аварій і стихійних лих, їх прогнозування та попередження [4].

З іншої сторони, також незвично зросли можливі масштаби аварій і катастроф внаслідок великої концентрації енергії окремих енергетичних комплексів. До найбільш типових з них можна віднести транспортні аварії та катастрофи, вибухи, пожежі, завали, затоплення, аварії з викидом радіоактивних, сильнодіючих отруйних та біологічних речовин, аварії на електроенергетичних, комунальних, очисних системах та інші. Серед основних факторів, що впливають на збільшення масштабів наслідків надзвичайних ситуацій слід відзначити рівень технічного стану підприємств, концентрацію виробництва та населення у великих промислових містах, прорахунки та недоліки в розміщенні виробництва, організацію потенційно небезпечної діяльності в

зонах можливих катастроф природного характеру [4].

Катастрофічні наслідки природних катаклізмів та стихійних лих широко відомі всьому людству. Залишки зруйнованих, затоплених, похованих під попелом та залишених жителями міст свідчать не тільки про масштаби трагедій, силу сліпої стихії, недосконалість знань у питаннях містобудівництва та надійності споруд, але і про обмежені можливості при ліквідації наслідків цих лих, не кажучи уже про організоване проведення рятувальних та відновлювальних робіт. Стихійні сили природи, що не підвладні людині, наносять населенню нашої планети значні збитки. У деяких випадках причиною виникнення катастрофічних лих є дії самих людей [3,4].

Досвід боротьби із стихійними лихами, які часто розповсюджуються на ряд сусідніх країн, показав настійливу необхідність у міжнародному співробітництві та наданні всебічної допомоги при ліквідації їх наслідків. Для ліквідації втрат причинених стихійним лихом, іноді приходиться поєднувати зусилля багатьох країн. З цією метою при ООН створена Міжнародна консультативна організація (МОГО), у склад якої входять представники більше 30 держав та міжнародних організацій, її завданнями є не тільки надання допомоги при катастрофах і рятування потерпілих, але і проведення заходів спрямованих на попередження можливих втрат при промислових і транспортних аваріях, забрудненні навколишнього середовища. На даному етапі стратегія техногенної безпеки містить у собі:

- районування територій за ступенями ризику; здійснення заходів з попередження аварій і техногенних катастроф;
- підготовку сил для ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій;
- контроль з питань техногенної безпеки; соціальний захист постраждалого населення.

У зв'язку з вищевказаним пріоритетним завданням вищих навчальних закладів є підготовка висококваліфікованого фахівця, органічно адаптованого до взаємодії з навколишнім світом, спроможного до вирішення завдань як специфічно технологічного характеру, так і глобальних проблем, що виникають в процесі життєдіяльності людства загалом. На сучасному етапі розвитку цивілізації науково-технічний прогрес не тільки не гарантує повної безпеки людству, але й призводить до підвищення ймовірності виникнення різноманітних надзвичайних ситуацій та збільшення кількості факторів, які негативно впливають на життя та діяльність людини. Варто звернути увагу на той факт, що в нашому суспільстві не сформоване розуміння активних дій для побудови безпечного середовища проживання, зокрема захисту від природних і техногенних небезпек, впливу їх наслідків на подальший розвиток нації та держави. На загальному тлі соціальних негараздів проблеми безпеки останнім часом відсуваються на другий план. Саме тому необхідно звернути першочер-

гову увагу на дисципліни, спрямовані на вирішення цих задач, зокрема на таку як «Цивільний захист» («Цивільна оборона»), яка викладається сьогодні практично у всіх вищих навчальних закладах України [3,4].

Метою вивчення цієї дисципліни є формування у студентів елементів техногенно-екологічного світогляду щодо запобігання виникнення надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків. Забезпечення знань студентів щодо організації цивільного захисту на об'єктах різного класу небезпеки є основою формування практичних навичок майбутніх управлінців, керівників підприємств, організацій та інших об'єктів, оскільки, незалежно від профілю спеціальності вони повинні бути підготовлені до вирішення завдань цивільного захисту у випадку виникнення надзвичайних ситуацій різного рівня.

Наразі у галузі освіти відбуваються зміни та перебудови, спрямовані на удосконалення та поглиблення рівня інтегрування до міжнародних систем освіти. Дисципліни, пов'язані з безпекою, викладаються за кредитно-модульною системою (ECTS). Вивчення студентами цього блоку нормативних дисциплін у ВНЗ України передбачається відповідно до Конституції України (згідно з якою, забезпечення життя та здоров'я людини є обов'язком держави, оскільки людина та її здоров'я є найбільшою цінністю) та на виконання вимог концепції ООН «Про сталий людський розвиток», а також відповідно до Законів України: «Про цивільну оборону України» від 3 лютого 1993 р. № 2974-XII (із змінами і доповненнями); «Про захист населення і територій в надзвичайних ситуаціях техногенного та природного характеру» від 8 червня 2000 р. № 1809-III; Положення «Про єдину державну систему запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру» затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 3 серпня 1998 р. № 1198; спільного наказу МОН, МНС та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України» від 21.10.2010 р. № 969/922/216 [4, 5].

«Цивільний захист» («Цивільна оборона») є обов'язковою дисципліною, яка включається в навчальні плани як нормативна і самостійна та викладається на відповідних кафедрах (циклах) вищих навчальних закладів. Згідно з нормативними документами, курс «Цивільний захист» («Цивільна оборона») повинен зберігати свою самостійність за будь-якої організаційної структури вищого навчального закладу та викладатися студентам освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», «магістр». Проте не можна не зауважити, що наразі спостерігається низька мотивація до вивчення зазначеної дисципліни, що пов'язано, в першу чергу, зі зменшенням рівня освітніх пріоритетів в цій галузі. Зазначена ситуація в деякій мірі пов'язана з тим, що термін «оборона»

більшість з нас розуміє як протидію активному нападу супротивника, відповідно в більшості випадків, значення терміну «цивільна оборона» асоціюється з системою оборонних заходів держави щодо цивільного населення у воєнний час. Дійсно, причиною зародження системи цивільної оборони стала необхідність забезпечення захисту населення та важливих для економіки держави об'єктів саме в умовах застосування зброї масового ураження. Однак ще в радянські часи велику роль формування Цивільної оборони відігравали у боротьбі зі стихійними лихами, виробничими аваріями, катастрофами тощо. Оскільки пріоритетна орієнтація Цивільної оборони була спрямована на підготовку до дій під час війни, то не завжди з очікуваною оперативністю і необхідною кваліфікацією вирішувалися завдання мирного часу, пов'язані з надзвичайними ситуаціями техногенного характеру, які перед нею поставали. Чорнобильська катастрофа та інші тяжкі надзвичайні ситуації об'єктивно довели необхідність докорінних змін у розумінні сутності основних завдань системи Цивільної оборони, форм її функціонування тощо [1,5].

Цивільна оборона на сучасному етапі набуває все більшого соціального значення і спрямування на збереження життя і здоров'я кожного громадянина нашого суспільства, що дозволяє визначити її як цивільний захист населення. Такі зміни повинні стосуватися, в тому числі, й системи освіти в галузі безпеки. При цьому мають бути переглянуті як мета навчання з цивільного захисту, так і зміст навчання (понятійний апарат, закони і теорії, практичне застосування здобутих знань і умінь). Становлення нової культури безпеки, що ґрунтується на підвищенні ступеня розвитку особистості і суспільства, можливе лише в результаті перетворення свідомості всіх прошарків суспільства. Освіта при цьому повинна носити випереджувальний характер, що дозволяє суспільству перейти від пріоритету захисту в складних

ситуаціях до пріоритету попередження цих ситуацій, інактивації причин загроз, створення цілісної системи безпеки життєдіяльності [5].

Формування структури дисципліни повинно ґрунтуватися на гармонійному поєднанні головних тем і питань та охоплювати всі важливі аспекти безпечного існування людини в сучасному світі. Вся складність дисципліни в тому, що педагогічні засоби мають бути зорієнтованими не стільки на передачу знань, скільки на формування ставлення особистості до проблеми, а також особистісних якостей студента. Ключовим завданням навчальної дисципліни «Цивільний захист» в сучасних умовах повинно стати опанування студентською молоддю вмінь і навичок поведінки в екстремальних умовах, знань і вмінь у сфері виявлення негативного впливу на життєдіяльність та здоров'я людини зовнішніх та внутрішніх факторів, основ пошуку і обґрунтування шляхів виходу з надзвичайної ситуації з найменшими людськими та матеріальними втратами.

Цивільний захист як навчальна дисципліна повинен знайомити студентів із загальними закономірностями небезпечної трансформації систем «людина↔машина↔середовище», спричиненої різноманітними впливами. Особлива увага має бути приділена методам навчання, що відповідають сучасному рівню розвитку науки та забезпечують загальні передумови наукового пізнання світу. Інтенсивний розвиток соціальних систем, інтеграція фахівців у різні сфери життя і діяльності суспільства вимагають зміни традиційних елементів освіти з врахуванням психофізіологічних, особистісних і професійних якостей студента. Варто використовувати інноваційну методiku навчання, яка передбачає не тільки доведення змісту предмета (тобто його мети і завдань), але і має на меті активізувати організацію навчального процесу і пізнавальну діяльність студентів [5].

Результатом вивчення зазначеної дисципліни повинно стати набуття студентами відповідних теоретичних знань і практичних навичок пов'язувати інженерне рішення у галузі функціонування об'єкта економіки, удосконалення відповідного технологічного устаткування із завданнями забезпечення стабільності та надійності їх функціонування в умовах надзвичайних ситуацій. Майбутній фахівець повинен уміти надавати оцінку існуючому технологічному обладнанню з врахуванням роботи в умовах надзвичайних ситуацій. Він повинен чітко уявляти вплив усіх можливих факторів ураження на виробничий персонал, будівлі, комунально-енергетичні мережі, технологічне устаткування і на підставі цього визначати оптимальні шляхи запобігання, а також пропонувати нові розробки технологічного обладнання, засобів контролю, сигналізації, автоматизованих систем управління, а також автоматизованої системи локалізації аварійних ситуацій [5].

Таким чином, перебудова вітчизняної вищої школи на шляху її входження до єдиного Європейського та Світового освітнього простору вимагає удосконалення й розвитку навчальної дисципліни «Цивільний захист» як удосконаленої та розвинутої на сучасному науковому рівні дисципліни «Цивільна оборона», набуття нею атрибутів соціально-орієнтованої навчальної дисципліни, що органічно поєднувала б теоретичні знання та практичні вміння студентів. Такі зміни сприятимуть зміцненню, удосконаленню і розвитку Цивільного захисту України, адже, як свідчить вітчизняний і зарубіжний досвід, уміння розробляти необхідні заходи щодо попередження надзвичайних ситуацій, кваліфіковані дії щодо їх локалізації і ліквідації наслідків разом з іншими діями по захисту населення є надійною запорукою безпеки як окремих об'єктів, так і економіки держави загалом.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року» від 21 грудня 2010 року N 2818-VI.
2. Кобилянський О. В. Проблеми підготовки спеціалістів з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / О. В. Кобилянський // Електронне наукове видання матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Гуманізм та освіта». – Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua>.
3. «Безпека життя і діяльності людини» / [Кузнецов В. О., Мухін В. В., Буров О. Ю. та ін.] // Інформаційний вісник «Вища освіта». – К. : видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, 2001. – № 6. – С. 6–17.
4. Щодо необхідності перегляду навчальних програм з дисципліни «Безпека життєдіяльності» / [Волненко Н. Б., Богатов О. І., Кулявець Ю. В., Литвиненко В. М.] // Вісник Національного технічного університету «ХПІ». – 2009. – № 9. – С. 54–59.
5. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисципліни «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці» та «Цивільний захист» / [Запорожець О. І., Русаловський А. В., Заплатинський В. М., Халмурадов Б. Д.] // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 11. – С. 11–13.
6. Депутат О. П. Цивільна оборона : [підручник] / [Депутат О. П., Коваленко І. В., Мужик І. С.]. – Л.: ПП «Василькевич К.І.», 2005. – 340 с.

САРЖЕВСКИЙ С.Н.,

кандидат медицинских наук, доцент,
Запорожский государственный
медицинский институт,
г. Запорожье

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Представлен анализ различных методик обучения, применяющихся в последипломном образовании врачей. Обобщён опыт эффективной коммуникации между педагогом и слушателями курсов усовершенствования. Выделены возможности современных информационных технологий.

Ключевые слова: последипломное образование, коммуникация, современные технологии.

Проведено аналіз різноманітних методик навчання, що застосовувались у післядипломній освіті лікарів. Узагальнено досвід ефективної комунікації між викладачем та слухачами курсів удосконалення. Виділено можливості сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: післядипломна освіта, комунікація, сучасні технології.

The analysis of different teaching methods used in doctors' post-graduated education is presented. Experience of the effective communication is generalized between tutor and listeners of post-graduate medical courses. Possibilities of modern information technologies are distinguished.

Key words: postgraduated education, communication, modern technologies.

В настоящий период проблема повышения квалификации врачей является актуальной в связи с процессом интеграции Украины в Европейское содружество. Подобное усовершенствование фактически обусловлено последипломным образованием в структуре проведения различных циклов.

В этой сфере сегодня прослеживаются следующие неоднозначные, а иногда спорные позиции:

- между объективной необходимостью в постоянном обновлении профессиональных знаний врачей и недостаточным вниманием к коммуникативной составляющей их профессиональной компетентности;
- между потребностью повышения компетентности медицинских работников и слабой соответственной теоретической базой;
- сложность, обусловленная отсутствием современной научной психолого-педагогической базы в построении курсов повышения квалификации по различным специальностям.

В связи с этим всё чаще говорят, что медицинское образование должно включать не только додипломное и последипломное совершенствование специалиста, а и непрерывное профессиональное развитие в виде самостоятельного опыта и опыта коллег на протяжении всей профессиональной деятельности. Особенно этот тезис становится актуальным в связи с повышением заболеваемости, высокой смертностью в нашей стране, что формирует неблагоприятную демографическую динамику. Профессионализм врача становится одним из важнейших составляющих улучшения качества оказания медицинской помощи населению [3].

Необходимость реформирования последипломного образования показывает эволюционный процесс перехода от индустриального к информационному обществу с социально-экономическими изменениями, происходящими в мире. Структурированная форма преподнесения материала становится более эффективной, чем традиционная, поэтому значение приобретают вопросы не места и формы обучения специалиста, а оценки его уровня компетентности. Квалификационная модель врача рассматривается как функциональное соответствие требованиям профессии. Компетентность подразумевает более широкие возможности специалиста, включая личностные, для адекватного реагирования в социуме. На первый план выступает профессиональная компетенция, понимаемая как высокий уровень знаний, умений и навыков, особенностей личностных качеств, позволяющих эффективно реализовать трудовую деятельность в выбранной специальности.

На современном уровне компетентностный подход к образованию особенно востребован в рамках Болонского процесса, позволяя по-новому взглянуть на существующее содержание образования, методы и средства обучения. Комплекс компетенций специалиста включает:

- социально – политические с активной позицией в обществе;
- коммуникативные, обуславливающие способность эффективного общения;
- информационные, связанные с возникновением и развитием инфор-

мационного общества;

- личностные - умение ставить и реализовывать жизненные цели.

Конечной компетенцией является профессиональная, состоящая из областей в широкой профессиональной деятельности и в своей специальности, в общенаучной сфере, в социальных отношениях, в понимании личностных взаимоотношений [1].

Имеется большой опыт в высшей школе додипломного образования в рамках Болонского процесса по разработке квалификационных уровней. Под ними понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимания и навыки обучаемого, определяемые как для каждого модуля, так и для программы в целом. Пришло время переноса этих наработок и в систему последипломного обучения курсантов.

Последипломное образование представляет собой часть континуума обучения в медицине, также включающее непрерывное медицинское образование, причём характеризуется самостоятельным обучением, а не подготовкой под каким-либо руководством. Целесообразные его формы в мировом масштабе продолжают обсуждаться и совершенствоваться. Так в некоторых регионах подготовка специалистов проводится методом деловых свиданий в отделениях больницы по предварительной договорённости, назначаемых в течение нескольких лет. В странах постсоветского пространства предлагаются преимущественно теоретические курсы в течение более коротких промежутков времени без специфического акцента к практической подготовке [2].

На протяжении последних двух десятилетий наблюдается взаимосвязь методов, основывающихся как на теории, так и на практике. Это доказывают новейшие учебные программы, включающие теоретические, семинарские и практические занятия, приобретение опыта исследовательской работы, наличие систематической проверки. Подобная конвергенция принципов последипломной подготовки стала возможной за счёт возрастающего общения между университетами различных стран, медицинскими обществами и ассоциациями. Продолжает вносить свою лепту мобильность врачей, увеличивающаяся интернационализация медицинских кадров, что поддерживается международными соглашениями в первую очередь Европейского сообщества. Конечной перспективой представляется составление международных стандартов, оценка на базе которых была бы стимулом улучшения и повышения качества медицинского образования в процессе его реформирования [4].

Целью данного исследования является оценка возможностей улучшения последипломного образования в рамках имеющейся программы, основанная на оптимизации педагогического мастерства и учёте особенностей современного курсанта.

Послевузовская подготовка в настоящее время включает интернатуру с получением сертификата специалиста, дальнейшую практическую или научно-клиническую деятельность. Каждый врач обязан проходить курсы усовершенствования по определённой специальности с обязательным сертификационным циклом. Традиционно задача последующего обучения решается путём пятилетних циклов аттестации, предаттестационных курсов и компьютерного тестирования. Прохождение циклов тематического усовершенствования особенно не регламентируется, они могут быть различной продолжительности (2 – 4 недели) и не всегда благоприятно воспринимаются пациентами, администрацией медицинского учреждения и даже самим врачом.

Процесс обучения сформировавшегося врача отличается от подготовки студента. Педагог должен понимать, что специалист стремится к самостоятельности, самореализации и представляет себя таким. В пределах циклов повышения квалификации каждый курсант имеет профессиональный, бытовой и социальный опыт, который может быть использован как источник обучения для его коллег. Потенциально врач значительно чаще, чем студент повышает свои знания на основании собственного желания, это особенно проявляется при выявлении потребностей профессионального или личностного уровней. Не менее важным является понимание, что наивысшее качество знаний реализуется в атмосфере активного привлечения к процессу обучения с использованием собственного опыта.

Отражением ценностной ориентации специалиста является его мотивация. Именно внутренние побуждения являются решающими в отношении дальнейшего направления поведения при профессиональной деятельности. Чем выше понимание врачом его роли в медицинской деятельности, тем большее желание к совершенствованию. Повышение квалификации в данном случае является способом достижения положительного профессионального имиджа, позитивной конкурентоспособности среди коллег, дальнейшего карьерного роста. Для преподавателя данная информация является значимой для достижения эффективности обучения.

Тактически неверным нам представляется акцент тематики курсов на информационном обеспечении материала. Первоначально нужно учесть, насколько значима данная тема для слушателей. Возможно практический опыт некоторых врачей позволяет им думать, что ничего нового им не придется услышать. Возможны периоды, когда предлагаемый материал является дискуссионным и у курсанта может сформироваться внутренний протест и несогласие. В данных случаях необходимо обращение к аудитории с целью обратной связи и обсуждения. Встречаются ситуации, когда слушателя проще отпустить с занятия, чем заставить слушать далее (так или иначе их мысли далеко от аудитории). В некоторых лекциях стиль преподавания не отвечает

требованиям, либо идёт стандартное студенческое изложение темы, либо набор специфической и трудно понимаемой практическому врачу специальной терминологии не позволяет полноценно принять материал. Таким образом, индивидуальный подход является значимым для повышения эффективности обучения.

При проведении занятий необходимо понимать, что каждый сформировавшийся врач имеет своё «профессиональное мировоззрение», которое может препятствовать принятию подаваемой информации. В этих ситуациях от преподавателя требуется выдержка и терпение; должно пройти время, когда курсант сам поймёт целесообразность изменения позиции для себя. Возможны ситуации, когда врач со стажем практической работы или занимаемый определённый административный пост не хочет показаться некомпетентным или неопытным в обсуждении материала, решении ситуационных задач. Чаще всего такие курсанты пытаются отмалчиваться или вообще пропускать занятия. Задача педагога в этих случаях деликатно помочь им в решении вопросов без акцента на этом в группе. Преподаватель должен быть знаком с невербальными формами поведения человека (взгляд, движения тела), это поможет ему понимать подтекст ответа, в обсуждении вопросов очень важно быть откровенным, заинтересовывать к комментариям.

Следующим важным компонентом эффективного коммуникационного взаимодействия между педагогом и слушателем курсов является умение слушать друг друга. Не всегда начало фразы в ответе отражает основной и правильный его смысл, поэтому желательно выслушать все высказывание до конца. В это время преподаватель должен себя вести так, чтобы было всей группе понятно – их слушают. Кроме того в период высказывания курсанта необходимо поддерживать тишину и прерывать отдельные комментарии или одновременные ответы других. Таким образом, формируется уважение к любому высказыванию, поддерживающееся выражением лица, направлением взгляда. Ещё более позитивной является демонстрация активного выслушивания, которая помогает врачу понять высказанные им мысли и чувства. Педагог при этом обязан описать своё впечатление об услышанной информации. Эффективность любого занятия будет выше, если обращается внимание на удачные, либо полноценные ответы и игнорируются (особенно на эмоциональном уровне) неточные или недостаточно верные. При категоричной критике любому человеку свойственно занимать оборонительную позицию, что в дальнейшем может привести к невозможности полноценного диалога.

Педагог, вступающий в коммуникацию с равными по возрасту и опыту врачами, обязательно должен уметь спокойно высказывать свои мысли, не меняя позицию если с ним кто – то не соглашается. В его доказательствах не

должны присутствовать нотки раздражения и агрессивности, а поддерживать свою точку зрения желательно опосредованными проявлениями. К ним относятся: зрительный контакт, поза в момент общения, расстояние до собеседника, жестикуляция, мимические и пантомимические составляющие, мягкий тембр и плавность речи, содержание реплик. Подобный опыт преподаватель не может сформировать сразу после студенческой скамьи, поэтому, по нашему мнению необходимо не меньше пяти лет опыта работы для педагога на клинических кафедрах желательно с высшей врачебной квалификационной категорией. Практика привлечения педагога, не имеющего подобных навыков, приводит к низкой эффективности всего последипломного цикла.

Не следует забывать, что любая форма проводимого занятия это работа не с одним курсантом, а с группой. Для эффективного обучения целесообразна группа не более 5 - 6 слушателей. В ней могут быть специалисты различного возраста и уровня профессиональной подготовки. Так врачи с большим стажем забыли себя в роли студентов, могут не иметь навыков работы с современными информационными технологиями. Молодые курсанты, как правило, неуютно себя чувствуют при высказывании собственного мнения, обоснования диагноза, уточнения лечения. В связи с этим преподаватель должен иметь навык управления группой с применением различных стилей и стереотипов работы. Для выбора метода преподавания необходимо определиться с целью проведения занятия. Важнейший итог всего цикла образования – подвести группу к саморазвитию, показать, что интерактивное обучение базируется на собственном опыте, на изменении знаний и представлений и это должен сделать каждый слушатель самостоятельно. Мастерство преподавателя должно проявиться в смещении его в процессе курса занятий с доминантной, лидирующей роли и постепенного установления значимости и авторитета каждого из слушателей.

Завершающим и закрепляющим фактором эффективного учебного процесса должна быть обратная связь в коммуникации педагог – курсант. Именно её наличие формирует сотрудничество и последующие перемены. Так преподаватель может доказать, что новый опыт имеет свои преимущества. Слушатели могут самостоятельно проявить обратную связь, для этого на кафедре необходимо подготовить анкеты с перечнем вопросов по каждой теме, где учитывались бы их пожелания. Окончательный акцент цикла делается на последующее самостоятельное овладение учебным материалом при помощи дополнительных информационных ресурсов. Укрепляется осознание необходимости самообразования, с выработкой различных стратегий, облегчающих усвоение информации. В период интернатуры наиболее целесообразна стратегия повторения, позволяющая создавать предпосылки для перехода материала в долговременную память. Для врачей со стажем целе-

сообразна стратегия разработки с активизацией уже имеющихся знаний и присоединения к ним новых. Не следует забывать об организационных технологиях, которые помогают внутри новой области знаний установить порядковые отношения и расширять представление по теме.

Оптимизация качества образования невозможна без внедрения информационных технологий и компьютерных средств обучения, обеспечивающих расширение функций преподавателя, активизируя интерес к процессу обучения, за счёт повышения уровня восприятия изучаемого материала. Данные технологии являются частью нового типа занятий, когда педагог, соблюдая преемственность к традиционным, согласовывает и инновационные подходы. При этом внедрение инноваций не должно становиться самоцелью, когда единственным становится обязательное включение метода в обучающий процесс. В подобной ситуации возможны как субъективные, так и объективные ограничения. Первые тесно связаны с личностью педагога и курсанта, их желанием принять новое, интеллектуальным потенциалом. Объективные трудности зачастую обусловлены материальными затратами и материальными ресурсами. Не следует забывать, что врачебная деятельность относится к профессиям «человек – человек». Виртуальное общение никогда не заменит реального контакта между врачом и пациентом, поэтому подобные технологии возможны лишь как дополнительный элемент. Наряду с этим встают технические вопросы – в какой период времени должен педагог общаться в интернете с курсантами, каким образом оно будет включаться в педагогическую нагрузку. Очевидным преимуществом использования компьютерных технологий является то, что ресурсы глобальной сети имеют возможность регулярного обновления и дополнения. Кроме того, для подачи учебного материала могут быть использованы современные технологии визуального представления. Одно из значимых преимуществ интернета – возможность взаимосвязи и взаимного дополнения учебного материала одной дисциплины материалами смежной с помощью гиперссылок и специально организованной поисковой системы. Отрицательным фактором от внедрения электронных ресурсов в образовательный процесс является сокращение социального взаимодействия и общения, а также трудность перехода от знаковой формы представления знания к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков. Следует признаться, что большинство преподавателей клиницистов медицинского университета нарабатывают своё мастерство путём проб и ошибок, не имея научных знаний по педагогике. Поэтому взаимные посещения занятий с последующим их разбором являются ценным подспорьем для повышения своей квалификации.

Совершенно новые возможности открывает сегодня форма дистанционного обучения в формате реального регламентированного времени. Данный

подход реализовывается с помощью видеоконференцсвязи, интернет - технологий. Необходимо отметить, что отдельные лекции или семинары не дают ощутимого образовательного эффекта. Эффективен лишь комплекс подходов, организованный в регулируемую на кафедре систему. В перспективе желательно иметь индивидуальную базу данных о каждом курсанте. Эта система должна быть контролируема, что происходит посредством непрерывного мониторинга уровня знаний с помощью дистанционных методов индивидуального тестового контроля. В дальнейшем на этой базе возможно обучение в индивидуальном самостоятельном режиме.

Таким образом, описанные подходы и методы позволят повысить эффективность образовательного уровня врачей, что является неотъемлемой частью стратегии повышения качества медицинской помощи. Внедрение новых современных технологий позволит достойно адаптировать последипломное отечественное медицинское образование в международное сообщество.

Список использованных источников:

1. Будяк Л.В. Компетентностный подход в высшем образовании./ Л.В. Будяк // Вектор науки ТГУ. – 2011. - №1 (4). – С.31 – 35.
2. Вороненко Ю.В. Дидактивні технології викладання питань репродуктивного здоров'я. Навчально – методичний посібник для викладачів/ Ю.В. Вороненко, А.І. Бойко, Н.Г. Гойда // К.:Книга-плюс, 2011. - 192с.
3. Куличенко В.П. Качество медицинского образования как основа развития отрасли здравоохранения/ В.П.Куличенко, С.А. Блашнцева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук – 2010. – Т.12. №3 (2) – С.310 – 313.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина // М.: Педагогика, 2009. – 49с.

СУРА Н.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
СНУ імені Володимира Даля,
м. Луганськ

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розглянуто проблему якості освіти як одну з провідних проблем менеджменту освіти, наведено визначення, які тлумачать концепцію якості як відповідність цілям освіти, висвітлено сутність компетентнісного підходу, вітчизняний та зарубіжний досвід реалізації компетентнісного підходу в освітній діяльності сучасних університетів.

Ключові слова: *якість освіти, компетенції, компетентність, компетентнісний підхід, навчання, вища освіта, результати навчання.*

В статье рассмотрена проблема качества образования как одна из ведущих проблем менеджмента образования, поданы определения, которые трактуют концепцию образования как соответствие целям образования, раскрыта сущность компетентностного подхода, представлен отечественный и зарубежный опыт реализации компетентностного подхода в образовательной деятельности современных университетов.

Ключевые слова: *качество образования, компетенции, компетентность, компетентностный подход, обучение, высшее образование, результаты обучения.*

The article considers the problem of quality of education as one of the leading problems of management of education, it have been reviewed determinations, which define the concept of education as one that applies to the objectives of education, revealed the essence of the competence-oriented approaches, represented home and foreign experiences of realization of the competence-oriented approaches in the educational activities of modern universities.

Key words: *quality of education, competences, competitiveness, competence-oriented approaches, education, higher education, results of education.*

Відповідно до міжнародного стандарту ISO 9000:2001 якість – це сукупність властивостей і характеристик продукції, які надають їй здатність задовольняти зумовлені або передбачувані потреби [9].

Проблема якості освіти є однією з провідних проблем менеджменту освіти. Поняття „якість освіти” сформувалося й набуло міжнародного визнання в 1988 р. на Всесвітній конференції з вищої освіти, яка відбулася в Парижі та констатувала, що підвищення якісного рівня стає одним з головних завдань вищих навчальних закладів на тривалу перспективу [6].

Тому метою статті є розгляд проблеми якості освіти та компетентнісного підходу в освітній діяльності сучасних університетів на підставі вітчизняного та зарубіжного досвіду.

У дослідженнях [3; 10; 20] трапляються визначення, які тлумачать концепцію якості як відповідність цілям освіти.

Перша група дослідників у трактуванні якості освіти зорієнтована на відповідність очікуванням і потребам особистості та суспільства (Т. Шамова, Т. Давиденко, Г. Шибанова [19]; С. Шишов, В. Кальней [21]). При цьому якість освіти визначається за сукупністю показників результативності й стану процесу освіти (зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо). Друга група дослідників спирається на сформований рівень знань, умінь, навичок і соціально значущі якості особистості (Є. Бондаревська [4], Л. Санкін, С. Вікторенкова [11]). Параметрами якості освіти є соціально-педагогічні характеристики (цілі, технології, умови, особистісний розвиток). Третя група дослідників акцентує увагу на відповідності сукупності властивостей освітнього процесу та його результату вимогам стандарту, соціальним нормам суспільства, особистості (В. Байденко [2], О. Субетто [17]). Четверта група дослідників аналізує в якості критерію відповідність результату цілям освіти, спрогнозованим на зону потенційного розвитку особистості (В. Панасюк [14], В. Полонський [15], М. Поташник [16]). Якість освіти розглядається як сукупність характеристик освіченості випускника. П'ята група дослідників виділяє здатність освітньої заклади задовольняти встановлені й прогнозовані потреби (Г. Бордовський [5], Т. Шамова, Т. Давиденко, Г. Шибанова [19]). Якістю освіти тут є властивість, що зумовлює здатність освітнього заклади задовольняти запити споживачів.

Розвиток структури категорії якості в наш час пов'язаний з новою квалітативною парадигмою О. Субетто [17], теоретичною основою якої є взаємодія якості й кількості з урахуванням її екстенсивної та інтенсивної сторін, принципів й закономірностей системогенезу якості. Ці принципи й положення детально висвітлено в працях В. Панасюка [14], де якість розглянуто як категорію науки, що включає теорію якості, теорію виміру й оцінки якості та теорію управління якістю.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що представити категорію якості в єдиному визначенні неможливо, хоча спроби зробити це відомі. Тому можна прийняти думку О. Субетто [17]: якість – складна філософська, економічна й соціальна системна категорія, повне визначення якої в усіх аспектах можна розкрити лише через узагальнювальну систему поглядів: якість є сукупністю властивостей (аспект властивості); якість структурна, вона є ієрархічною системою властивостей або якостей частин об'єкта або процесу (аспект структурності); якість динамічна – це динамічна система властивостей (аспект динамічності); якість є сутнісна визначеність об'єкта або процесу, що виражається в закономірному зв'язку її частин та елементів (аспект визначеності); якість – основа існування об'єкта або процесу, має подвійну зумовленість, що виражається в єдності зовнішнього й внутрішнього, потенційного та реального як об'єкта або процесу (аспект зовнішньо-внутрішньої зумовленості); якість зумовлює одиничність об'єкта або процесу, його специфічну реакцію на зовнішні впливи, цілісність, упорядкованість, стійкість (аспект специфікації); якість створюваних людиною об'єктів і процесів, на відміну від якостей інших явищ природи, зумовлює цінність відповідних об'єктів і процесів, їхню придатність для певних цілей, завдань, умов (аксіологічний аспект) [17].

Згідно з документом ЮНЕСКО „Реформа і розвиток вищої освіти” можна виділити три критерії освітньої діяльності [6], які найбільш істотно відображають якість вищої освіти: Перший критерій – якість персоналу, яка визначається ступенем академічної кваліфікації викладачів і наукових співробітників ВНЗ. Другий критерій – якість інфраструктури й „фізичного навчального середовища” ВНЗ, що охоплює всю сукупність умов їхнього функціонування. Третій критерій – якість підготовки студентів [6].

Сьогодні якість освіти оцінюється за ступенем оволодіння компетенціями та компетентністями. В. Байденко [1] стверджує, що компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, зі швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці тощо.

За визначенням В. Лугового [13], компетентність – це соціально-культурні новоутворення освіченої людини, її реалізаційні здатності, спроможність здійснювати види діяльності. Компетентності за так званим компетентнісним підходом покладені в основу визначення освітнього результату й описів рівнів кваліфікацій за Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти і Європейської рамки кваліфікацій для навчання протягом життя, національних рамок.

За визначенням експертів Європейського економічного комітету, Національна рамка кваліфікацій – це оціночна (атестаційна) система професійного досвіду і знань, подана у формі ротації за рівнями кваліфікаційного рейтингу [8, с. 46]. Основою для розробки Національної рамки кваліфікацій (для вищої освіти) служить „Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти” (еталонний опис кваліфікацій за версією Болонського процесу).

Основою „болонського” еталону є дублінська модель універсальних описів результатів навчання (Dublin Descriptors) [8]. Результати навчання для кожного з трьох циклів вищої освіти (бакалавріат, магістратура, ступінь PhD) розглядаються як сукупність п’яти складників: знання та розуміння (knowledge and understanding); застосування знань та розуміння (applying knowledge and understanding); формування тверджень (making judgements); комунікативні навички (communications skills); навички навчання (learning skills) [8].

При переході на компетентнісний підхід до освіти має принципове значення пред’явлення випускником додатка до диплома (Diploma Supplement): перелік предметів, відповідних його академічній кваліфікації, їхній обсяг та якість засвоєння. У цьому ж додатку передбачено опис компетенцій, які відповідають академічному рівню виданого диплома [18].

Компетентнісний підхід – це метод моделювання результатів навчання та їх представлення як норм якості вищої освіти (система забезпечення якості) [7].

Під результатами розуміють набори компетенцій, які включають знання, розуміння й навички того, хто навчається, які визначаються і для кожного модуля програми, і для програми загалом [7].

Зарубіжний досвід реалізації компетентнісного підходу у вищій школі дозволяє виділити три категорії трактування якості результатів навчання. Ці підходи з’явилися незалежно один від одного спочатку в Сполучених Штатах Америки, потім у Великобританії, й в останню чергу, у Франції й Німеччині [12].

Обговорюючи американський підхід до компетентнісного трактування якості результатів навчання вчені нерідко використовують термін „поведінковий підхід” [22], підкреслюючи тим самим чітку орієнтацію результатів освіти на здібність до їх застосування на практиці після закінчення навчального закладу.

Уважається, що термін „компетенція” в 1956 р. ввів до обігу Р. Уайт [22] для опису тих здібностей випускника вищого навчального закладу, які найтісніше пов’язані з його професійною діяльністю на основі отриманої підготовки й сформованої в процесі навчання у вищому навчальному закладі високої мотивації до її виконання.

Поступлюючи взаємозв’язок між когнітивними компетенціями й мотива-

цією, Р. Уайт [22] визначив компетентність як ефективну взаємодію людини з навколишнім середовищем і стверджував, що серед особистісних характеристик випускника має бути „компетентнісна мотивація” на додаток до компетенції, яку можна трактувати як сформовану здатність.

Американська асоціація менеджменту, класифікуючи компетенції, виділила п'ять кластерів, до яких увійшли ресурсні, міжособистісні, інформаційні, системні й технологічні компетенції [12].

Зв'язок між різними кластерами компетенцій та їх диференціація мають здійснюватися в процесі моделювання ключових чинників успіху й оцінювання рівня їхньої сформованості в окремих кластерах [12].

Зокрема, у модель компетентності лідера, створену в 2000 р. (Holton і Lynham), включено шість кластерів компетенцій, що виявляються на трьох рівнях, див. рис. 1, які містять загальноорганізаційний рівень, рівень процесів та індивідуальний рівень [12].

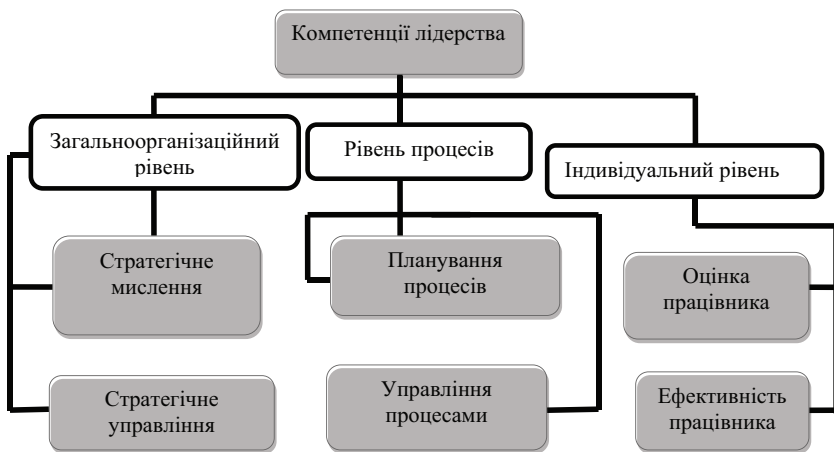


Рис. 1. Модель компетенцій лідера Holton і Lynham (американська традиція).

Представники цього підходу (Holton і Lynham), як зауважують В. Звонников, М. Челишкова [12], ідентифікували два кластери компетенцій на загальноорганізаційному рівні: стратегічне мислення й стратегічне управління, до яких входять кілька груп компетенцій відповідно з подальшим дробленням на субкомпетенції. На рівні процесів кожен з двох кластерів (управління процесами й планування процесів) розбивається на три групи компетенцій, які діляться на субкомпетенції (Baker і ін., 2000). На індивідуальному рівні сформовано два кластери: ефективність працівника та оцінка працівника, у

яких було виділено чотири групи компетенцій з субкомпетенціями (Wilson і ін., 2000) [12].

Хоча, з першого погляду, кластери компетенцій, які входять у модель, див. рис. 1, мають функціональний характер, проте в основі формування їхньої класифікації лежать поведінкові аспекти, тому загалом представлений приклад аніскільки не суперечить американській традиції в розробці компетентнісного підходу в освіті.

Для Великобританії в компетентнісному підході характерне прагнення до більшої цілісності й функціональності шляхом інтеграції знань, розуміння, цінностей і навичок, властивих тим, хто сформувався як професіонал після закінчення навчання. Так, Чисмен і Чиверс у 1996 – 1998 рр. запропонували інтегративну модель професійної компетентності, див. рис. 2, що включає п'ять груп пов'язаних компетенцій і вимагає п'ять рівнів вимірювань [12].

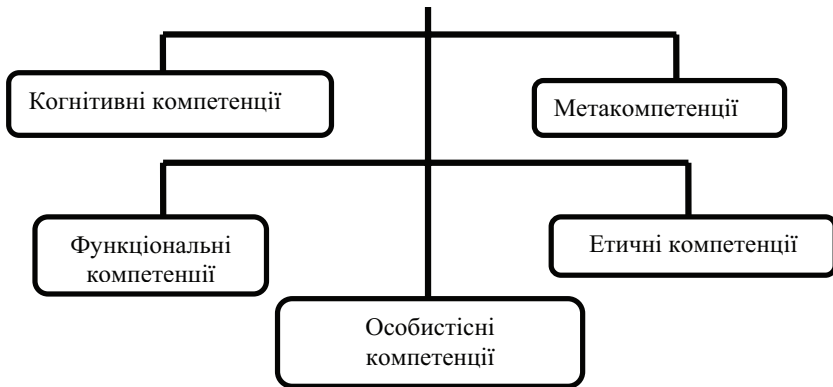


Рис. 2. Інтегративна модель професійної компетентності (британська традиція).

Характеризуючи компетентнісний підхід до оцінювання якості результатів освіти у Великобританії загалом, можна говорити про розширене тлумачення поняття „компетенція” порівняно з американським розумінням цього терміна. Дійсно, на відміну від Сполучених Штатів Америки, де кластери компетенцій орієнтовані виключно на поведінкові характеристики результатів навчання, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності випускника, у Великобританії при класифікації компетенцій охоплюються функціональні характеристики якості базисних знань і результатів навчання [12].

Німецька система освіти висвітлює підхід, який був спочатку орієнтований на так звані компетенції дії. Типологія компетенцій орієнтована на сферу майбутньої професійної діяльності випускників [12], див. рис. 3.

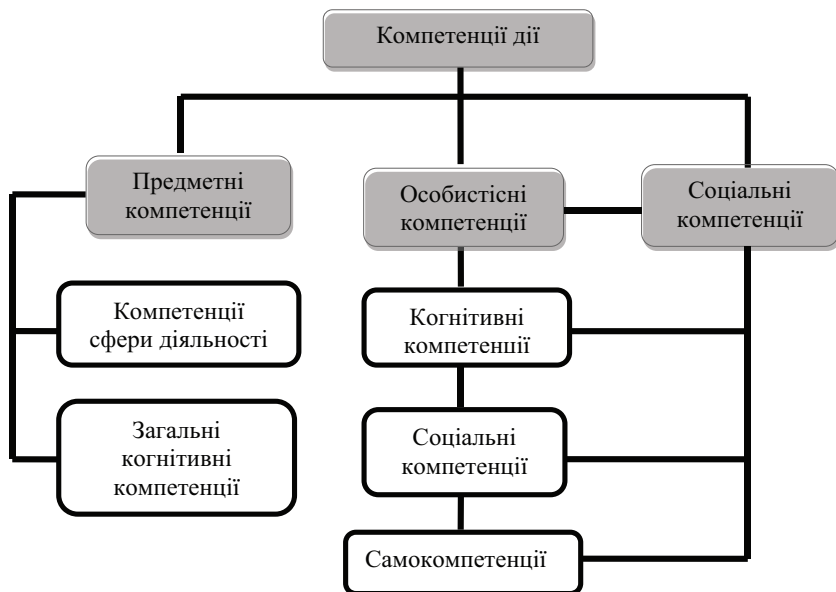


Рис. 3. Німецький підхід: „компетенції дії”

Згідно з прийнятою типологією в німецькій системі освіти предметні компетенції пізнавального й функціонального характеру описують здібності студента виконувати завдання й вирішувати практичні проблеми на основі предметних знань і навичок. Загальні когнітивні компетенції розглядаються як передумови для розвитку предметних компетенцій [12].

До найважливіших особистісних компетенцій – когнітивних й соціальних – належать здібності студентів до пошуку, аналізу й оцінки можливих шляхів саморозвитку, самостійного формування вимог та обмежень в особистому,



Рис. 4. Зарубіжні підходи до визначення й виділення кластерів компетенцій.

трудовому й суспільному житті, розвитку навичок вибору й реалізації життєвих планів тощо [12].

Узагальнюючи досвід зарубіжних країн на шляху розвитку компетентнісного підходу у вищій освіті [12], див. рис. 4, можна стверджувати, що одновимірні моделі, розраховані на побудову єдиної шкали для оцінювання якості результатів освіти, значно поступаються багатовимірним оцінним структурам.

Поява функціональних і когнітивних компетенцій розширила початковий поведінковий підхід, що склався в Сполучених Штатах Америки в період формування уявлень про компетенції в освіті [12].

Компетентнісний підхід знайшов більш цілісну структуру, найбільш характерну для Франції й Німеччини, де знання, уміння та навички разом з поведінковими й мотиваційними аспектами ввійшли як складники загальної кластерної структури компетенцій [12].

Модель багатомірної структури компетенцій [12] представлено на рис. 5.

	Професійні	Особистісні
Концептуальні	Когнітивні компетенції	Метакомпетенції
Операційні	Функціональні компетенції	Соціальні компетенції

Рис. 5. Модель багатомірної структури компетенцій.

Модель багатомірної структури компетенцій, див. рис. 5, широко використовується для оцінювання процесів, коли йдеться про вимірювання рівня сформованості компетенцій майбутніх фахівців у межах компетентнісного

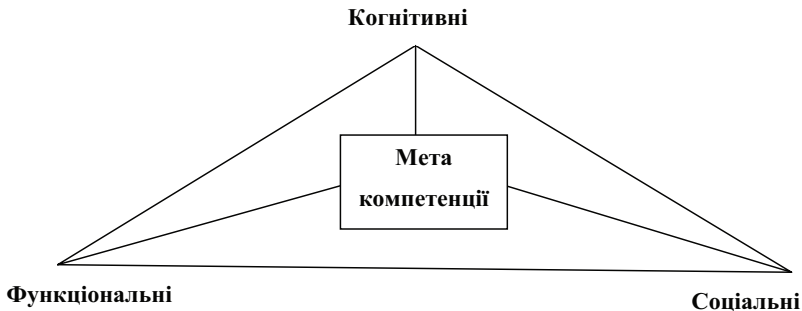


Рис. 6. Структурна модель компетенцій.

підходу. Згідно з моделлю, див. рис. 5, професійні компетенції, так необхідні для ефективної роботи випускників, містять кластери когнітивних і функціональних компетенцій. Особистісні компетенції розпадаються на мета компетенції та соціальні компетенції [165]. Метакомпетенції відрізняються від перших трьох кластерів, вони служать основою для набуття інших компетенцій, див. рис. 5 [12].

Структурну модель компетенцій можна представити у вигляді тетраедра, що відображає єдність компетенцій [12], див. рис. 6.

Із часом багатомірний (цілісний) підхід до трактування й оцінювання компетенцій [12] стає все більш поширеним, оскільки він забезпечує розширення можливостей для синхронізації освітнього процесу вищої технічної школи з вимогами суспільства й ринку праці.

Отже, якість освіти в системі підготовки у сучасних університетах, інтегральним показником якої є якість спеціаліста-випускника, є результатом низки якостей: контингенту абітурієнтів, а потім студентів; викладацького складу; змісту освіти; якості освітнього середовища й умов організації навчання; якості педагогічних технологій; якості освітнього процесу; якості його ресурсного забезпечення; якості участі фахівця у виробництві товарів або послуг після закінчення ВНЗ; якості його соціокультурної діяльності в суспільстві; і, нарешті, якості життя самого фахівця, можливостей його самореалізації.

Перспективи проблеми, що досліджується, полягають у розгляді практико орієнтованих й предметно-професійних аспектів сучасної вищої освіти, у визначенні ролі досвіду, у формуванні вмінь майбутніх фахівців практично реалізовувати знання, вирішувати різні виробничі завдання.

На нашу думку, на основі компетентнісного підходу відбувається формування в майбутніх фахівців таких ключових компетенцій, як-от: соціально-особистісних, економічних та організаційно-управлінських, загальнонаукових, загально технічних, загально професійних, спеціальних.

Ці компетенції є невід'ємним складником освітньої діяльності сучасних фахівців і одним з основних показників їхнього професіоналізму, а також необхідною умовою підвищення якості сучасної вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : мате-

- риалы ко второму заседанию метод. семинара. – М. : Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
3. Болотов В. А. Системы оценки качества образования : учеб. пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Унив. кн. ; Логос, 2008. – 192 с.
4. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11 – 17.
5. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
6. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 271 с.
7. Глоссарий: сущность компетентностного подхода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aael.altai.ru/index/fictive/sajt/sistema/_mezhdunar/dokument/glossari/at_word_doc/736/index.htm/2007/
8. Голубенко О., Морозова Т. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього процесу / Олександр Голубенко, Тетяна Морозова // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 44 – 56.
9. ГОСТ Р ИСО 9000-2001 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М. : ИПК Изд-во стандартов, 2001. – 25 с.
10. Давыдова Л. О показателях качества образования / Л. Давыдова // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 92 – 96.
11. Духовно-нравственное воспитание студентов / Л. А. Санкин, С. В. Викторенкова // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 108 – 111.
12. Звонников В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М. : Изд-во „Университетская книга” ; Логос, 2009. – 272 с.
13. Луговой В. І. Високі педагогічні технології та їх детермінація змістом освіти. – Режим доступа : http://www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2&sobi2Task=dd_download&fid=267&format=html&Itemid=11
14. Панасюк В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса / В. П. Панасюк. – СПб. ; М. : Изд-во Исслед. Центра проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 297 с.
15. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
16. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 352 с.
17. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы : в 4 кн. /

А. И. Суббето. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1991 – . –

Кн. 1. – 1991. – 96 с.

Кн. 2. – 1991. – 122 с.

Кн. 3. – 1991. – 171 с.

Кн. 4. – 1991. – 163 с.

18. Томильцев А. В. Управление качеством образования : учеб. пособие / А. В. Томильцева. – Екатеринбург : Ин-т управления и предпринимательства, 2010. – 184 с.

19. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

20. Чернова Ю. К. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: методология и практика / Ю. К. Чернова. – М. : МОРФ: ИЦПКПС, 2002. – 249 с.

21. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Рос. пед. о-во, 1998. – 354 с.

22. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – Vol. 66. – № 5. – P. 297 – 333.

ХМИЗОВА О. В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійного
англомовного навчання,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті досліджено особливості формування англомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутніх економістів у контексті оптимізації процесу вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі; висвітлено різні підходи до розуміння сутності іншомовної комунікативної компетенції, проаналізовано її структуру; запропоновано основні етапи та методи формування англомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: компетенція, іншомовна комунікативна компетенція, професійна компетентність, структура англомовної комунікативної компетенції.

В статье исследованы особенности формирования англоязычной коммуникативной компетенции как составной части профессиональной компетентности будущих экономистов в контексте оптимизации процесса изучения иностранного языка в высшем учебном заведении; отражены разные подходы к пониманию сущности иноязычной коммуникативной компетенции, проанализирована ее структура; предложены основные этапы и методы формирования англоязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетентность, структура

англомовної комунікативної компетенції.

In the article some peculiarities of English communicative competence forming as a part of professional competence of future economists in the context of the optimization of learning a foreign language in high school are researched, the different approaches to understanding the essence of foreign language communicative competence are highlighted, its structure is analyzed, the main stages and methods of forming of future economists' English language communicative competence are proposed.

Key words: *competence, foreign language communicative competence, professional competence, structure of English communicative competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Потреба формування професійної іншомовної комунікативної компетенції є відображенням об'єктивних вимог суспільства до фахової підготовки майбутніх економістів. Так, англomовне спілкування є невід'ємною складовою професійної діяльності сучасних фахівців економічної галузі, яким необхідно вміти ефективно співпрацювати із закордонними партнерами, аналізувати сучасні ринкові тенденції, вести ділову кореспонденцію.

Підкреслимо, що у світовому освітньому просторі спостерігається стійка тенденція розробки та оновлення професійних галузевих стандартів для вищої школи з позицій компетентнісного підходу до освіти. Відповідно, метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є не тільки оволодіння нею як засобом комунікації, а й набуття професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції для успішного виконання подальшої фахової діяльності, що, у свою чергу, потребує розробки різних методик та технологій її формування у студентів з урахуванням вимог спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання обраної проблеми і на які спирається автор. Аналіз теоретичних і практичних досліджень свідчить, що іншомовна комунікативна компетенція є багатоаспектним явищем. Так, вчені розглядають його сутність і структуру (А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін.), професійну спрямованість (Є. Клименко, Л. Ковальчук, О. Павленко та ін.), зауважують на особливості набуття іншомовної компетенції у мовних та немовних ВНЗ (Є. Шубін, Є. Пассова, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба та ін.), моделюють психолого-педагогічні умови її формування (Т. Ганніченко).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим при-

св'ячується означена стаття. Слід зазначити, що така різноманітність підходів не сприяє цілісному розумінню поняття іншомовної комунікативної компетенції. Також, незважаючи на значну наявність розробок у галузі дослідження, певна частина питань ще недостатньо висвітлена у науково-педагогічній теорії та практиці, зокрема, проблема формування іншомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті оптимізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз особливостей формування англомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутніх економістів у контексті оптимізації процесу вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Відповідно до мети визначено *завдання дослідження*: розглянути структуру іншомовної комунікативної компетенції студентів; визначити ефективні методи формування англомовної комунікативної компетенції у майбутніх економістів для оптимізації їх фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній стратегії навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції у різних сферах спілкування. Зазначимо, що у психолого-педагогічній та методичній літературі існує широке коло тлумачень іншомовної комунікативної компетенції фахівців різного профілю, а у деяких роботах терміни “компетенція” та “компетентність” застосовуються майже як синонімічні. У нашій роботі ми дотримуємося думки В.Краєвського та А. Хуторського, які розрізняють ці поняття та вважають, що компетенція означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана і має певний практичний досвід, а компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють мати обґрунтовані судження щодо цієї сфери й ефективно діяти у ній [7].

Компетентність як інтегровану характеристику особистості, яка побудована на комбінації пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, розглядає О.Пометун, вказуючи на те, що вона є потенціалом, який а) виявляється ситуативно; б) описує інструментарій одночасного розуміння та дії, що дозволяє сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реалії [6, с. 19]. У “Енциклопедії освіти” професійна компетентність трактується “як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності” [2, с. 722].

Вчені визначають іншомовну комунікативну компетенцію як “сформовану в процесі навчання іноземної мови здатність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти й зумовлювати

відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями і знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови” [5, с. 12]; “знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно – адаптативному рівні залежно від мовленнєвої ситуації” [8, с. 14].

Дослідники феномена комунікативної компетенції вказують на її багато-компонентний характер, хоча різні автори вносять до складу цієї компетенції різну кількість компонентів під різними назвами.

Наприклад, С. Козак [5] у структурі професійної комунікативної компетенції виокремлює лінгвістичну (блок знань, умінь та навичок, які забезпечують оволодіння мовними засобами, визначення комунікативного змісту розуміння окремих мовних одиниць, їх значення, форму і структуру, зв'язки між ними), соціокультурну (розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, лексики з національно-культурною семантикою), стратегічну (наявність блоку знань, умінь та навичок, що забезпечують розуміння методу викладу й способу поєднання речень) та професійну компетенції (блок знань, умінь та навичок двох типів: тих, що обумовлюють розуміння конкретних професійних проблем та адекватність формулювання висновків; таких, що забезпечують подолання психологічного бар'єру під час спілкування за допомогою засобів іноземної мови та активізацію комунікативного потенціалу особистості на основі усвідомлення нею власної потреби в такому спілкуванні; здатність налагоджувати контакт, розпочинати, підтримувати й закінчувати комунікацію, емоційно відгукуватися на наміри партнера; передбачати наслідки своїх та чужих дій тощо).

До складу професійної англійської комунікативної компетенції Л. Єрмакова включає лінгвістичний, предметний, формально-логічний, лінгво-соціокультурний та паралінгвістичний компоненти [3].

У якості компонентів комунікативної компетенції О.Павленко розрізняє лінгвістичні (говоріння, сприймання на слух, письмо, читання); прагматичні (уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами, знання й уміння вступити в мовленнєвий контакт у конкретних ситуаціях); соціокультурні (правила ввічливого спілкування, соціальних і культурних умовностей) компетенції [8, с. 14].

Відтак, у сучасних лінгвопедагогічних дослідженнях існує значна варіативність компонентного складу іншомовної комунікативної компетенції, що пов'язано із багатоаспектністю самого процесу спілкування. Проте, більшість вчених у її структурі виділяють такі компоненти [1]: мовний (лінгвістичний)

компонент, який передбачає володіння системою знань мови на її фонетичному, лексичному, словотворчому, морфологічному, синтаксичному, стилістичному рівнях; соціокультурний компонент – знання соціокультурного контексту, а також вплив культурного середовища на вибір мовних форм; рефлексивний компонент, що має такі складники: 1) самостійна організація навчальної діяльності; 2) вміння співпрацювати з іншими, реалізуючи різні ролі; 3) оцінювання своєї діяльності з точки зору моральних і правових норм.

Проаналізувавши структуру іншомовної комунікативної компетенції, можна стверджувати, що інколи перелічені компоненти співпадають, також є випадки, коли дослідники виділяють як окремі компоненти ті, які інші вчені розглядають як складові більших компетенцій.

Загальновизнаною є структура іншомовної комунікативної компетенції, що представлена у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, які передбачають досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації [4], і на яку ми надалі будемо спиратися. Зокрема, до складу комунікативної компетенції входять: лінгвістична компетенція (здатність продукувати та розуміти усне і письмове мовлення відповідно до мовних норм), соціолінгвістична компетенція (здатність продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до тих норм, які існують у даній мовній та культурній спільноті) та прагматична компетенція (здатність продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до власних цілей і намірів, взаємовідносин із співрозмовниками, конкретної ситуації; знання про принципи, за якими повідомлення: а) структуруються та укладаються (дискурсивна компетенція); б) використовуються для здійснення комунікативних функцій (функціональна компетенція), в) узгоджуються відповідно до інтерактивних та трансактивних схем (компетенція програмування мовлення)) [4, с. 122].

Досягнення результату у контексті оптимізації навчання майбутніх економістів англійської мови вимагає додавання ще одного компоненту до складу комунікативної компетенції – предметної компетенції як спроможності орієнтуватися в предметно-змістовому аспекті професійного спілкування, який містить спеціально-професійні знання [9].

Ми виділяємо чотири основні етапи формування англословної комунікативної компетенції у майбутніх економістів: мотиваційний (мотивування значущості розвитку комунікативної компетенції), репродуктивний (засвоєння знань про певні стилі комунікації, стратегії ділового спілкування); продуктивний (оволодіння механізмами мовно-поведінкової діяльності через вирішення комунікативних завдань з використанням опорних схем, зразків); творчий (вдосконалення і реалізація компетенцій у різноманітних комунікативних ситуаціях).

Враховуючи вищевказане, оптимізація процесу вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі вимагатиме врахування наступних чинників: комплексності та інтегративності навчання майбутніх фахівців із врахуванням оптимального співвідношення індивідуальності спеціаліста і навчального середовища; високої вмотивованості до навчання, що пов'язано з професійними цілями фахівця [5].

Відтак, орієнтирами розвитку внутрішньої мотивації студентів можуть бути: очікування успіху (впевненість у тому, що вдасться досягти наміченої мети); цінність досягнення успіху з точки зору задоволення основних особистісних мотивів майбутнього фахівця; усвідомлення реальних досягнень, заходи дійсного успіху. Сприятиме формуванню високої вмотивованості майбутніх фахівців до вивчення англійської мови застосування технології створення ситуації успіху.

Формування англомовної комунікативної компетенції передбачає оволодіння мовними (понятійно-термінологічна лексика фахового спрямування, грамика ділової іноземної мови, фонетична та орфографічна бази) та мовленнєвими (аудіювання: вміння зрозуміти, проаналізувати, опрацювати прослухане повідомлення; говоріння: уміння вести іншомовну бесіду, переконувати, доводити, презентувати інформацію, розв'язувати комунікативні завдання засобами іноземного мовлення; письмо: володіння правилами оформлення ділової документації фахового напрямку; читання: вміння прочитати та зрозуміти іншомовний професійно-спрямований матеріал) видами діяльності. Для цього слід використовувати комунікативні методики, інноваційні технології, активні та інтерактивні методи вивчення іноземної мови. Застосовуючи їх, викладач стає для студента взірцем наслідування моделей спілкування.

Зауважимо, що особливу увагу слід приділяти відбору навчального матеріалу, відповідного перспективній сфері функціонування англомовної комунікативної компетенції на основі комунікативного підходу, тому що одиницею навчання та організацією навчального матеріалу має стати мовленнєва діяльність, що здійснюється на основі вирішення комунікативних завдань, які містять інтегровані компоненти всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Наприклад, студентам першого-другого курсів економічних факультетів можна запропонувати розглянути такі теми: вступ до економічної спеціальності, форми ведення бізнесу, види компаній, фінансування та облік бізнесу тощо. На старших курсах слід приділяти увагу формуванню лексичних одиниць за конкретним напрямом майбутньої економічної діяльності студентів, наприклад, у фінансовій або банківській сферах. Таким чином, розвиток професійно орієнтованої комунікативної компетенції у студентів відбувається поступово, системно, що дає змогу викладати ділову англійську мову з біль-

шою ефективністю в межах нормативного курсу вивчення дисципліни.

З метою формування англомовної комунікативної компетенції студентів доречно створювати проблемні комунікативні ситуації, організовувати імітаційні та рольові ігри, проводити письмові роботи у формі есе, звертатися до технологій колективно-групового (кооперативного) навчання, використовувати метод мозкового штурму (brain storm), внутрішні / зовнішні кола (inside / outside circles), обмін думками (think-pair-share), читання зигзагом (jigsaw reading), парні інтерв'ю (pair-interviews), метод проектів (projects), метод ситуацій (case method).

Для створення середовища англомовного спілкування також можна організовувати дискусії із залученням іноземних фахівців і без них, реферування й обговорення зарубіжної наукової літератури, викладання окремих курсів англійською мовою, участь студентів у міжнародних конференціях. Необхідно розвивати позааудиторні форми спілкування: клуби, наукові гуртки, де можуть брати участь студенти різних спеціальностей.

Висновки з наведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямку. Таким чином, англомовна комунікативна компетенція є важливою складовою професійного розвитку майбутніх економістів. Ефективність її формування значною мірою залежатиме від урахування різних факторів, що притаманні процесу вивчення іноземної мови. Вважаємо, що на формування англомовної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців економічного профілю впливають: розвиток внутрішньої мотивації завдяки змінам технологій навчання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей студентів; процес організації навчання, основою якого є використання методів, прийомів і форм, що активізують аудиторну і позааудиторну діяльність; професійно спрямований зміст навчання (відбір навчального матеріалу, відповідного перспективній сфері функціонування англомовної комунікативної компетенції); звернення до власного досвіду майбутніх економістів; особистісно орієнтоване педагогічне спілкування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку інтерактивних форм і методів, що становили б єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу з метою оптимізації підготовки висококваліфікованих фахівців.

Список використаних джерел:

1. Абдуразякова Е. П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста [Електронний ресурс] / Е.П.Абдуразякова. – Режим доступу: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media61853/089Abdurazyakova.pdf

2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза) : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.А.Ермакова. – Москва, 1988. – 308 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д.пед.н., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.
5. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. / С. В. Козак. – Одеса, 2001. – 20с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в общеобразовательных стандартах / Краевский В.В., Хуторской А.В. // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3-10.
8. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук / Павленко О.О. – К., 2005. – 20 с.
9. Пшеничнова Е. Н. Обучение иностранных учащихся русскому языку профессионально ориентированного делового общения (модуль «Страхование») : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Е.Н.Пшеничнова. – М., 2007. – 25 с.

ЦИМБАЛЮК В.І.,

доктор медичних наук, професор,
академік НАМН України

ЛУЗАН Б.М.,

кандидат медичних наук, доцент,

МАРУЩЕНКО М.О.,

кандидат медичних наук

ТРОЯН О.І.,

кандидат медичних наук

МЕДВЕДЄВ В.В.,

кандидат медичних наук,

кафедра нейрохірургії,

Національний медичний університет

ім. О.О. Богомольця,

м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НЕЙРОХІРУРГІЇ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті проаналізовано підходи до викладання нейрохірургії у контексті Болонської системи освіти, запропонований сучасний комплекс навчально-методичного забезпечення викладання нейрохірургії з акцентом на підготовку лікаря загальної практики. Висвітлені переваги та деякі проблеми викладання дисципліни за новою системою.

Ключові слова: нейрохірургія, вища освіта, Болонська система освіти.

В статье проанализированы подходы к преподаванию нейрохирургии в контексте Болонской системы образования, предложен современный комплекс учебно-методического обеспечения преподавания нейрохирургии с акцентом на подготовку врача общей практики. Освещены преимущества и некоторые проблемы преподавания дисциплины по новой системе.

Ключевые слова: нейрохирургия, высшее образование, Болонская система образования.

Article presents analysis of principles of neurosurgery teaching in context of Bologna declaration. The modern complex of studying materials for doctors of general practice is presented. The advantages and some prob-

lems of teaching of discipline after providing of the new system are expounded.

Keywords: *neurosurgery, high education, Bologna educational system.*

Вступ. Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є модернізація вищої школи, в тому числі і медичної відповідно до принципів Болонської декларації [1,2]. Запровадження положень Болонської системи освіти у навчальний процес у вищих медичних навчальних закладах (ВМНЗ), які перш за все які полягають у введенні двоциклового принципу навчання (бакалавр, магістр); запровадженні системи кредитів ECTS та створенні системи європейського контролю якості освіти, розширенні мобільності студентів і викладачів для взаємного збагачення європейським досвідом зумовили необхідність переосмислення існуючої системи організації підготовки лікарів, особливо на клінічних кафедрах [2]. В цьому контексті бажано не тільки проаналізувати шляхи інтеграції нейрохірургічних шкіл та викладання у вузах Європи для уніфікації підходів до навчання, але і розробити власні підходи, з урахуванням вітчизняної специфіки, умов навчання, технічного забезпечення, не втратити надбання вітчизняної медичної школи.

Основна частина. Знання основ клінічного перебігу нейрохірургічних хвороб, сучасних методів діагностики і лікування нейрохірургічних хворих, уміння надати невідкладну допомогу є невід'ємними складовими підготовки сучасного лікаря. Нейрохірургія — прикладна та фундаментальна медична наука, практична галузь медицини, яка займається діагностикою, оперативним та неоперативним лікуванням (тобто профілактикою, лікуванням, інтенсивною терапією і реабілітацією) пацієнтів з патологічними процесами, які впливають на центральну, периферичну (в т.ч. вегетативну) нервову систему, включаючи їхні підтримуючі структури і судинну систему, а також усунення болю оперативним та неоперативним шляхом.

Підготовка лікаря-нейрохірурга достатньо складна та тривала і складає в більшості країн 5-7 років післядипломного навчання. Звичайно підготовка лікаря загального профілю не може включати всієї специфіки такої підготовки, але випускники ВМНЗ в будь-якому разі повинні володіти сучасною інформацією про можливості нейрохірургічних закладів охорони здоров'я, знати патологію, яка потребує нейрохірургічної допомоги, вміти своєчасно надати адекватну медичну допомогу при невідкладних станах хворим з нейрохірургічною патологією.

За навчальним планом 2007 року в редакції 2009 та доповненнями 2010 року вивчення навчальної дисципліни «Нейрохірургія» забезпечує втілення принципу наскрізності викладання, що сприяє підвищенню якості підготовки студентів. Забезпечення зв'язку і послідовності в засвоєнні різних розділів

медицини досягається за рахунок викладання нейрохірургії на п'ятому курсі після засвоєння студентами таких клінічних дисциплін, як неврологія, оториноларингологія, очні хвороби, травматологія тощо [2-4].

Основні положення, на яких базується викладання нейрохірургії в ВМНЗ:

Нейрохірургія, як навчальна дисципліна, базується на вивченні студентами морфологічних дисциплін — анатомії людини; гістології, цитології, цитології та ембріології; фізіології, патоморфології; патофізіології; клінічних дисциплін — загальної хірургії (з оперативною хірургією та топографічною анатомією), пропедевтики внутрішньої медицини, пропедевтики педіатрії, неврології, психіатрії, офтальмології, оториноларингології, травматології та ортопедії, онкології, радіології, анестезіології і інтенсивної терапії, фармакології й інтегрується з цими дисциплінами;

Нейрохірургія — прикладна та фундаментальна медична наука, практична галузь медицини, яка є хірургією захворювань і уражень центральної та периферичної нервової системи різного генезу (травматичного, пухлинного, інфекційного, паразитарного та ін.), судинної патології головного та спинного мозку, хірургією на провідних шляхах та центрах ЦНС, хірургією невгамовних больових синдромів та наслідків уражень ЦНС та ПНС різного генезу. Знання основ клінічного перебігу нейрохірургічних хвороб, сучасних методів діагностики і лікування нейрохірургічних хворих, уміння надати невідкладну допомогу є невід'ємними складовими підготовки сучасного лікаря.

Нейрохірургія — передбачає інтеграцію викладання по-перше з навчальними дисциплінами, де застосовуються хірургічні методи лікування (загальною хірургією, травматологією та ортопедією, анестезіологією та інтенсивною терапією, онкологією, акушерством і гінекологією, офтальмологією, оториноларингологією та ін.), а також іншими клінічними дисциплінами — неврологією, психіатрією, терапією, ендокринологією, функціональною діагностикою, радіологією тощо, та формує уміння застосовувати знання в процесі професійної діяльності на рівні лікаря загального профілю;

Програма з нейрохірургії включає сучасний стан розвитку дисципліни та враховує необхідність навчання студентів згідно до вимог підготовки лікаря загальної практики — сімейної медицини. Вивчення нейрохірургії дає можливість молодим фахівцям володіти сучасною інформацією про можливості нейрохірургічних закладів охорони здоров'я, знати патологію, яка потребує нейрохірургічної допомоги, вміти своєчасно надати адекватну медичну допомогу при невідкладних станах хворим з нейрохірургічною патологією та своєчасно направити хворого в спеціалізоване нейрохірургічне відділення.

Мета викладання нейрохірургії — надання широкої бази знань, необхідних навичок та досвіду, а також формування професійної розсудливості при підготовці кваліфікованого лікаря, який знає загальні принципи діагностики та ліку-

вання основних видів нейрохірургічної патології, який вміє надати першу лікарську допомогу, веде активну просвітницьку роботу по профілактиці нейрохірургічних захворювань.

Студентам 5-го курсу за спеціальністю «лікувальна справа», «педіатрія», «медико-профілактична справа» під час вивчення нейрохірургії викладаються основи патогенезу, клініки, діагностики і лікування найбільш поширених нейрохірургічних захворювань. Програма складається із практичних занять, лекцій та матеріалів для самостійного вивчення.

Практичні заняття проводяться у відповідності із кредитно-модульною системою навчання. Мета практичних занять навчити студентів навичкам всебічного клінічного обстеження нейрохірургічного хворого та вмінню узагальнювати отримані данні для постановки діагнозу, проведення диференційної діагностики та вибору відповідного лікування. Методика проведення практичних занять передбачає самостійну роботу студентів під керівництвом викладача. Під час практичних занять, студенти здобувають навички дослідження хворих, беруть участь в операціях, працюють в маніпуляційній, перев'язочній, виконують деякі нейрохірургічні маніпуляції.

Сучасний комплекс навчально-методичного забезпечення викладання нейрохірургії стандартно включає навчальну програму, відомості про практичні заняття та лекції, методичні розробки для викладачів та студентів на кожен тему практичних занять, тексти лекцій (в т.ч. мультимедійні еквіваленти), модулі (тести) перевірки знань, тести для самоконтролю, перелік рекомендованої літератури.

Вимоги до сучасної медицини і сучасного лікаря потребують розробки та знання протоколів надання допомоги при різноманітній патології, в тому числі нейрохірургічного профілю, що з однієї сторони уніфікує надання медичної допомоги, підвищує її якість, а з іншої сторони надає можливість контролювати лікувальний процес, об'єктивізувати його.

Згідно з новою структурою навчального плану тривалість навчального року – 40 тижнів, при цьому на самостійну роботу виділяється до 30% часу (бажано, згідно вимог, довести її до 60%) [3,4]. Викладання нейрохірургії на кафедрі чи курсі становить 1,5 кредиту і складається із одного залікового модулю, а кожний модуль – зі змістових модулів, або тем. Згідно із наказом МОЗ України від 31.01.2005 року №52 на нейрохірургію для студентів, які навчаються за спеціальністю «лікувальна справа», «педіатрія», «медико-профілактична справа» виділено 45 годин (10 лекційних годин, 20 практичних та 15 самостійної роботи). Разом з тим, враховуючи високу частоту нейротравми та судинної патології в структурі смертності (відповідно 1 і 2 місце в структурі всієї смертності від травм та захворювань), медико-соціальну значимість цієї проблеми, розширення спектру нейрохірургічних втручань при патології нервової

системи вважаємо виділену кількість годин на нейрохірургію явно недостатньою.

Враховуючи специфіку предмета, модуль «Нейрохірургія» поділено на п'ять змістових модулів по 2 теми в кожному: 1) Травматичні ураження нервової системи (Черепно-мозкова травма. Травма хребта та спинного мозку і травма периферичних нервів); 2) Пухлини головного мозку. Гідроцефалія; 3) Судинні захворювання головного та спинного мозку (Судинна патологія головного мозку, що супроводжується ГПМК за геморагічним типом. Судинна патологія головного мозку, що супроводжується ішемічними ПМК. Патологія судин спинного мозку.); 4) Пухлини хребта та спинного мозку. Остеохондроз; 5) Функціональна та відновна нейрохірургія. Хірургія болю.

Завданням навчання студентів є формування клінічного мислення, засвоєння знань та умінь по курсу нейрохірургії в об'ємі, який вимагається кваліфікаційною характеристикою лікаря за спеціальністю «лікувальна справа». Вивчення кожного з модулів повинно сформувати у студента чіткий план послідовних дій (алгоритм) при основних видах невідкладних станів в нейрохірургії, який базується на загальнодержавних та світових стандартах надання медичної допомоги.

Реформування освіти на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу з відповідним матеріально-технічним та інформаційним забезпеченням, розробкою відповідних робочих програм і реалізація нового навчального плану по нейрохірургії потребувала розробки нового навчально-методичного, інформаційного забезпечення та нових форм контролю знань – оцінювання модуля, дисципліни, поточної навчальної діяльності, самостійної позааудиторної роботи.

Для студентів створені комфортні умови для практичної роботи та теоретичної підготовки із можливістю на кожному практичному занятті за допомогою мультимедійної демонстрації побачити конкретні морфологічні та функціональні зміни при нейрохірургічній патології. Тематичні практичні заняття проводяться в клінічних підрозділах головного нейрохірургічного закладу України — ДУ «Інститут нейрохірургії ім. акад. А.П.Ромоданова НАМН України» у безпосередньому контакті з хворими в діагностичних відділеннях, перев'язочних, операційних, палатах та інших медичних підрозділах. Але, на превеликий жаль, обмежена тривалість практичного заняття та специфіка нейрохірургічної патології не дозволяє в повній мірі оцінити три основні складові підготовки студента — теоретичну, практичну та самостійну роботу. Саме тому основний наголос в теоретичній підготовці припадає на лекційний процес. Лекційний курс поглиблює знання з найбільш важливих розділів нейрохірургії.

Основою навчання студентів на кафедрі нейрохірургії та відповідно основою контролю викладача за якістю підготовки є курація тематичних хворих,

обходи, клінічні конференції, самостійна робота в перев'язочній, присутність на тематичних операціях та перегляд їх за допомогою систем відеоспостереження, вирішення клінічних ситуаційних задач і тестів. Оптимальним ми вважаємо проведення тематичних практичних занять малими групами студентів (4-5 осіб) за участю, в якості помічників, клінічних ординаторів, аспірантів та лікарів-інтернів і магістрів 3-4-го року навчання. Обговорення результатів обстеження хворого, групою студентів у навчальній групі проводиться під керівництвом викладача щодо правильності встановленого діагнозу, обсягу призначеного обстеження та аналізу даних допоміжних методів обстеження, лікувальної тактики та ін.

Важливою складовою навчання є самостійна робота, на яку на нейрохірургії виділяється 30% від кількості аудиторних годин. Самостійна робота студентів передбачає підготовку студентів до практичних занять та лекцій, вивчення ними самостійно тих питань нейрохірургії, які не виносяться на практичні заняття, лекції, але їх опрацювання контролюється викладачем на консультаціях. Самостійна робота також включає участь студентів в роботі гуртка на кафедрі, участь в дослідницькій роботі, в науково-практичних конференціях, студентських олімпіадах, тощо.

Оцінювання навчальної діяльності студента при кредитно-модульній організації навчального процесу базується на рейтинговому контролі за шкалою ECTS, а також дублюється традиційною шкалою оцінки. Стосовно контролю знань студентів необхідно зазначити, що оптимальним і найбільш демократичним є оцінювання студентів за допомогою стандартизованих тестів та вирішення ситуаційних задач.

Підсумковий модульний контроль (ПМК) засвоєння змістових модулів здійснюється по їх завершенню на підсумковому контрольному занятті. Оцінка успішності студента з дисципліни є рейтинговою і виставляється за багатобальною шкалою як середня арифметична оцінка засвоєння відповідних модулів і має визначення за системою ECTS та традиційною шкалою, прийнятою в Україні. Сама структура ПМК з нейрохірургії дозволяє цілком об'єктивно оцінити кожного студента за короткий проміжок часу, при цьому вона цілком прозора і до певної міри захищена від людського фактору. ПМК складається з трьох блоків — I). 5 конкретних „ключових питань” (по одному питанню з кожного змістового модулю); II). 2 ситуаційні задачі, одна з яких по невідкладним станам; III). практичні навички (оцінка результатів лабораторних та інтерпретація результатів інструментальних методів дослідження, визначення принципів лікарської тактики та складання плану обстеження при певній патології).

Наш досвід викладання нейрохірургії за новою системою навчання та оцінки показав ряд переваг в цьому процесі — нерозривність педагогічного процесу, постійна підготовка студентів та викладачів, багаторівнева та об'єктив-

на система оцінювання знань, — але також виявив певні недоліки та проблеми. Так, не зважаючи на постійне зростання нейрохірургічної патології: травми ЦНС та ПНС, судинної патології, нейроонкології, згідно з новою структурою навчального плану має місце скорочення кількості годин на нейрохірургію. На сьогоднішній день можна говорити про недостатнє матеріально-технічне забезпечення кафедр та курсів нейрохірургії. На превеликий жаль, відсутність власних клінічних баз у ВМНЗ в Україні, ускладнює викладання клінічних дисциплін.

Висновки. Дуже важливо при євроінтеграції медичної освіти зберегти кращі надбання вітчизняної школи нейрохірургії. Необхідно модифікувати програми підготовки з нейрохірургії відповідно до європейського медичного освітнього процесу. Навчання студентів повинно бути орієнтовано на практичні цілі охорони здоров'я, де ключовими моментами є протоколи обстеження та лікування хворих, згідно позицій доказової медицини. Самостійна позааудиторна робота студента повинна стати ключовою в підготовці студента, а лекції та практичні заняття повинні розглядатися як направляючий, інтегруючий фактор. Важлива координація програм підготовки із суміжними кафедрами та курсами. Вивчення нейрохірургії повинно проводитися лише після засвоєння основ неврології, очних хвороб, оториноларингології та травматології.

Список використаних джерел:

1. Осійчук М.С. Вплив євроінтеграційних процесів на розвиток вищої медичної освіти / М.С.Осійчук // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних(фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі. Матеріали X ювілейної Всеукр.навч.-наук.конф.з міжнар.участю (Тернопіль, 18-19 квітня 2013 року). — Тернопіль: ТДМУ.- 2013. — Ч.1.- С. 6-9.
2. Колесник Ю.М. Управління якістю освіти у системі вищої школи / Ю.М.Колесник, Ю.М.Нерянов // Запорізький медичний журнал.- 2011.- Т.13.- №3.- С.102-104.
3. Наказ МОЗ України №52 від 31.01.2005 «Про затвердження та введення нового навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” кваліфікації „лікар” у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації України за спеціальностями „лікувальна справа”, „педіатрія”, „медико-профілактична справа”»
4. Наказ МОЗ України №414 від 23.07.2007 Про внесення змін до наказу МОЗ України №52 від 31.01.2005 «Про затвердження та введення нового навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» кваліфікації «лікар» у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації України за спеціальностями лікувальна справа, педіатрія, медико-профілактична справа».

ЩЕРБАКОВА А.В.,

аспірант,

Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка,

асистент,

ДЗ «Луганський державний

медичний університет»,

м. Луганськ

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті розкрито сутність та зміст полікультурної компетентності студентів-медиків, під якою автор розуміє інтегральну складову професійної підготовки майбутнього лікаря, яка забезпечує його здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобального полікультурного середовища сучасного світу на основі здобутих ним полікультурних знань, умінь, навичок та сформованих професійно-особистісних інтересів, потреб, мотивів, цінностей в реальних ситуаціях професійної полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас та релігійних конфесій.

Ключові слова: полікультурна компетентність, полікультурне середовище, полікультурна взаємодія, студенти-медики.

В статье раскрывается сущность и содержание поликультурной компетентности студентов-медиков, под которой автор понимает интегральную составляющую профессиональной подготовки будущего врача, которая обеспечивает его способность решать профессиональные задачи в условиях глобального поликультурного пространства современного мира на основе полученных им поликультурных знаний, умений, навыков и сформированных профессионально-личностных интересов, потребностей, мотивов, ценностей в реальных ситуациях поликультурного взаимодействия с представителями разных социальных групп, национальностей, рас и религиозных конфессий.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, поликультурная среда, поликультурное взаимодействие, студенты-медики.

The article reveals the essence and content of the polycultural competence of medical students which is understood by the author as an integral component of the professional training of a future doctor that ensures his ability to solve professional tasks in conditions of a global polycultural space of the modern world on the basis of the gained polycultural knowledge, skills, and habits and the formed professional and personal interests, needs, motives and values in the real situations of polycultural interaction with the representatives of different social groups, nationalities, races and religious confessions.

Key words: *polycultural competence, polycultural environment, polycultural interaction, medical students.*

Перед сучасним медичним вищим навчальним закладом України постає вкрай актуальна й складна проблема з формування полікультурної компетентності майбутніх лікарів в умовах глобального світового полікультурного середовища сьогодення. З одного боку, вітчизняні вищі медичні заклади повинні вирішувати проблему підготовки майбутніх випускників до роботи у медичних установах багатовісності України, а також здійснювати фахову підготовку майбутніх лікарів з урахуванням можливості їх участі у різноманітних міжнародних проектах, таких як „Лікарі без кордонів”, „Медицина катастроф”, „Міжнародний рух Червоного Хреста і Червоного Півмісяця” тощо та надання медичної допомоги населенню в країнах, що розвиваються, у рамках діяльності ВООЗ. З іншого боку, за даними Міністерства освіти і науки України понад 20 тисяч іноземних студентів із майже 150 країн світу щороку здобувають вищу освіту з медичних спеціальностей у ВНЗ України [9]. Тож при організації навчально-виховного процесу у медичному ВНЗ треба враховувати необхідність адаптування іноземних студентів-медиків до соціально-культурних реалій нашої країни.

Зміст та особливості фахової підготовки майбутніх лікарів у навчально-виховному процесі ВНЗ проаналізовано в роботах В. Бабаліч, І. Денисова, Л. Добровської, М. Коломойченка, В. Корзуніна, О. Кутузової, М. Лісового, В. Мілеряна, М. Мруги, Л. Переймибиди, З. Поповича, Д. Хацаєвої та ін.

Попри наявність наукових доробок стосовно проблем фахової підготовки майбутніх лікарів, розвитку їх професійних компетентностей, питання формування полікультурної компетентності у студентів медичних вищих навчальних закладів потребують додаткового ретельного вивчення.

Мета статті – проаналізувати сутнісні характеристики полікультурної компетентності студентів-медиків.

Для визначення сутнісних характеристик полікультурної компетентності студентів-медиків необхідно проаналізувати зміст таких її складових та суміжних понять, як „культура”, „полікультурність”, „полікультурне середовище”, „полікультурна особистість”, „полікультурна освіта”, „компетентність”, тощо.

Визначаючи сутність поняття „полікультурна компетентність”, необхідно зосередитись на змістовній характеристиці його центральної ланки – поняття „культура”, яке має безліч інтерпретацій у сучасних наукових дослідженнях. Це пояснюється багатогранністю феномена і широким вживанням терміна „культура” в конкретних дисциплінах. У галузі історичних, філософських, етнографічних, соціологічних, філологічних та інших досліджень зустрічаються різноманітні уявлення про культуру. Кожна дисципліна підходить до з’ясування поняття із власними вимогами і завданнями. Проте теоретична складність проблеми не вичерпується розмаїтістю визначень. Відомий дослідник культури В.М. Межуєв писав, що „фундаментальна теоретична значимість (і складність) поняття „культура” для сучасної науки обумовлена глобальністю й багатогранністю самої проблеми культури у ситуаціях і обставинах XX століття” [18, с. 72].

Аналіз розвитку уявлень про культуру, сучасні інтерпретації культури дають змогу дійти певних висновків. По-перше, культура являє собою створену людиною „другу природу”. Це світ, надбудований над незайманою природою. Іншими словами, культура не може виступати щодо людства як щось зовнішнє. Там, де є суспільство, там існує і культура, безперечно, якщо розуміти під суспільством не будь-яке угруповання людей, а лише таке, що виникає й існує на ґрунті суспільно корисної діяльності. По-друге, культура виступає як система спільних цінностей, матеріальних або духовних, ідеальних. Цінність – це те, що має сенс для людини. Культура – це світ, наповнений людським смислом. Якщо культура завжди є виявом певного рівня розвитку людини, то і сама людина як суб’єкт, носій культури формується у процесі культурно-творчої діяльності. Наші людські якості — це наслідок засвоєння мови, залучення до існуючих у суспільстві цінностей, традицій, оволодіння прийомami та навичками трудової діяльності тощо. Людина, отже, за своєю сутністю – не біологічна, а соціокультурна істота. Організм, створений біологічно, ще не засвідчує нашої належності до людського роду. Ми стаємо людьми через залучення до культури. Тому, по-третє, культура – це міра людського у людині та суспільстві, що виступає чільною характеристикою розвитку людини як суспільної істоти [3, с. 92].

Таким чином, культуру слід розуміти як стиль життя, характерний для кожної соціальної групи, який не передається у спадщину, а конструюється самими членами цієї групи й пізнається індивідом у процесі освіти, самоосвіти й іншого інформаційного впливу.

Уточнюючи поняття „полікультурне”, „полікультуралізм”, звернемося до семантичного значення префікса „полі”, що дозволяє побачити закладене в ньому значення: багато, безліч. У комбінації з основою, що походить від слова „культура”, це означає безліч культур, а стосовно до сучасного життя – співіснуючих в одному (єдиному) просторі. Префікс „мульти” також означає безліч, тому в наукових дослідженнях вони використовуються як досить близькі за значенням. Термін „полікультурний простір” найбільш характерний для представників вітчизняної науки, а термін „мультикультурний” – для зарубіжних дослідників.

На думку О.Ю. Єжової, поняття полікультурності необхідно розглядати з позицій історичних, аксіологічних, семіотичних, антропологічних, соціологічних, ментальних, гендерних і інших векторів і орієнтирів [13, с. 25]. Полікультурність виявляє собою характеристику сучасного соціального світоустрою, яка стала однією зі специфічних рис суспільного життя розвинених країн Європи та Америки. Потужний процес глобалізації, що стирає національні відмінності та гомогенізує культури, відкритий інформаційний простір, соціально-економічні кризи у багатьох країнах світу, і як їхній наслідок міграція й пошуки робочих місць, затяжні військові конфлікти у різних точках земної кулі – являють собою її основні причини. Тому етап розвитку сучасного суспільства слід розглядати як полікультурне поле, наповнене глобальними й локальними культурними процесами [13, с. 27].

Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурного простору є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України й інших країн інтегруватися у світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, зберігаючи при цьому національну своєрідність. Інтеграційні процеси сприяють перетворенню Європи у багатомовний простір, у якому національні мови мають рівні права й де людина може звернутися до духовної скарбниці різних культур. З відкриттям кордонів між державами посилюється мобільність людей, їх мотивація до вивчення іноземних мов, а також до встановлення й підтримки контактів усередині своєї країни й за її межами.

Реальністю сьогодення є існування полікультурних суспільств, найважливішою ознакою яких є співіснування різних культур. Якщо спиратися на мовну єдність, то виявляється, що в світі існує близько 5 000 різних культур, і, якщо розділити їх на близько 200 країн світу, то вийде, що більшість держав є полікультурними. Україна не є виключенням, адже в нашій країні співіснують народи різні за своїм національним, мовним, конфесійним і політичним складом, культурою та традиціями – українці, росіяни, угорці, румуни, молдавани, гагаузи, болгары, греки, поляки, словаки, німці, татари, караїми і ін.

Полікультурне суспільство – найважливіша й основна категорія соціальної філософії й теоретичної соціології, яке означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежностей, де економіка виконує функцію адаптації, політика – досягнення мети, а культурні символи – підтримку зразка взаємодій у системі [10, с. 3].

У сучасних умовах існування полікультурних суспільств виникає проблема виховання нового типу особистості – полікультурної особистості, яка є суб'єктом полілогу культур, має активну життєву позицію, має розвинене почуття емпатії й толерантності, емоційної стійкості, умінням жити у злагоді й спокою з людьми як представниками різних культурних груп, і яка здатна до успішного самовизначення й продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства [2, с. 28].

Полікультурна особистість є однією з основних характеристик фахівця будь-якої професійної сфери діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства. Однак слід зазначити, що існує велика кількість трактувань поняття „полікультурна особистість”. Наприклад, у проекті Концепції громадянської освіти та виховання в Україні [15], а також у рекомендаціях до Концепції полікультурної освіти в Україні [25] говориться про те, що полікультурна особистість – це „індивід, орієнтований через свою культуру на інші”. У даних документах відбиваються й вимоги до якостей, які полікультурна особистість повинна мати. Такими є:

- розвинена лінгвістична свідомість (мається на увазі наявність в індивіда знання рідної, державної й іноземних мов, що розширює кругозір даного індивіда і є плідною основою для розвитку полікультурної багатогранності індивіда);
- цілісний світогляд (в індивіда повинна бути сформована єдина картина взаємозв'язків між такими поняттями, як світ, соціум і культура);
- розвинена історична свідомість (знання історії складається зі знання міфів, символів, образів, які також відіграють важливу роль у становленні полікультурної особистості);
- розвинена географічна свідомість (мається на увазі становлення полікультурної особистості крізь призму країнознавчого й етнографічного аспектів);
- розвинена художньо-естетична свідомість (прилучення індивіда до культурного різноманіття всього світу через виховання в ньому почуття прекрасного за допомогою великих творів мистецтва у різних галузях).

Згідно О. Н. Джуринського, полікультурна особистість – це індивід, який визнає унікальність інших культур, який готовий вести толерантний міжкуль-

турний діалог [12, с. 34]. У свою чергу Ю. В. Агранат вносить немаловажне уточнення, що полікультурна особистість – це суб'єкт кроскультурного діалогу, що володіє всіма перерахованими вище якостями [2, с. 7]. В. Кузьменко та Л. Гончаренко вважають особистість полікультурною, якщо вона здатна знаходити ефективні моделі поведінки, які сприятимуть підтримці атмосфери згоди та взаємної довіри у спільній діяльності з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування [16, с. 28]. На думку І. Лощенової, полікультурна особистість – це особистість, що володіє уміннями та навичками успішної взаємодії з представниками іншої держави та культури, усвідомлює картини світу інших соціокультур, у неї сформована готовність до вирішення конфліктів, що виникають у процесі спілкування, позитивне ставлення до мови, що вивчається, та її носіїв [17, с. 37].

Основними критеріями полікультурної особистості є такі якості, як емпатія, конфліктостійкість, толерантність, тобто потенційна можливість суб'єкта до ведення діалогу.

На сучасному етапі розуміння полікультурної картини світу, формування полікультурної компетентності закладається системою глобальної освіти, заснованої на постулатах відкритого суспільства. Головними цінностями глобальної освіти є виховання молодого покоління у дусі толерантності, прищеплення йому культури миру, свідомості того, що прагнення до етнічної ідентичності має розглядатися як джерело загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям та існуванню окремих народів. Серед численних проблем, які ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості [10, с. 3]. Ідеї полікультурності закладені у низці нормативно-законодавчих документів системи освіти України: Законі України про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Законі про вищу освіту, Концепції гуманітарної освіти України та інших.

Українськими науковцями В. Кузьменком і Л. Гончаренко проаналізовані чинники, що обумовлюють необхідність полікультурної освіти, серед яких: зростання етнічної і расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно підсилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, що змінює не тільки економіку, політику, але впливає і на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери і комунікаційних систем, які дозволяють народам зближуватися, стерати територіальні, мовні, релігійні, культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей придбати свою етнічну ідентичність [16].

В останні роки серед теоретико-методологічних підходів у полікультурній освіті все частіше називають компетентнісний підхід, при якому реалізується ідея побудови змісту освіти на основі реконструювання моделі діяльності, що існує у культурі.

Саме даний підхід найбільше глибоко відбиває основні аспекти процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у полікультурному середовищі, тому що він:

- проявляється як обґрунтування змісту полікультурної освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність;
- є узагальненою умовою здатності людини ефективно діяти за межами навчальних ситуацій;
- характеризується можливістю переносу здатності в умови, відмінні від тих, у яких компетентність первісно виникла;
- припускає готовність до спільної діяльності в умовах внутрігрупової й міжгрупової конкуренції;
- формує здатність приймати рішення під зовнішнім тиском в умовах обмеженого часу;
- формує здатність приймати на себе відповідальність за результати проведення своїх рішень у життя й ін.

Дослідженню компетентнісного підходу в системі освіти присвячені численні праці вітчизняних і зарубіжних дослідників [1; 2; 4; 6; 16; 20; 26].

Компетентнісний підхід визначається як:

- вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтовного компоненту, а припускає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, що мають відношення до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [20];
- підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях [26];
- поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання й сталої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного й комунікаційно насиченого простору [8];
- пріоритетна орієнтація на меті-вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності [2].

А. Богуш охарактеризувала компетентність як таку характеристику людини, яка залежить від набутого психічного розвитку, креативності, саморозвитку, самореалізації. До її головних характеристик автор відносить: уні-

версальність, соціальність, багатофункціональність, інтелектуальність [4, с. 74]. О. Овчарук визначає компетентність як інтегративну характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [20, с. 47]. О. Пометун під компетентністю розуміє спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання [23, с. 13]. Схоже визначення знаходимо у Г. Щукіної: „Здатність користуватись знаннями, навичками, вміннями, набутими у процесі діяльності” [27, с. 92]. На думку С. Бондар, компетентність означає здатність особистості діяти, вирішувати проблеми, інтенсивно використовуючи розум, досвід, творчі здібності [6, с. 95].

У різних наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених під поняттям „полікультурна компетентність” розуміється: особистісна якість, що передбачає оволодіння людиною досягненнями національної та світової культури, розуміння інших людей і прояв поваги до них, уміння жити та співпрацювати з представниками інших культур і релігій (В. Бойченко, І. Васютенкова, Л. Голік) [5; 7; 10]; сукупність соціокультурних знань (знань певних фактів національної культури, стереотипів, символів, культурно зумовлених особливостей комунікації, етикету), навичок і вмінь вербального й невербального полікультурного спілкування (О. Першукова) [22]; сукупність особистісних якостей (толерантність, гуманізм, емпатія), синтезованих знань, умінь і навичок позитивної міжетнічної комунікації (Р. Агадуллін) [1]; інтеграція відповідних знань і вмінь, необхідних для ефективної життєдіяльності у полікультурному середовищі, гуманістичних цінностей, що визначають якість життя у полікультурному соціумі, мотивацію до полікультурної взаємодії та вміння розв'язувати міжкультурні проблеми (А. Хупсарокова) [26]; здатність сприймати різноманіття та міжкультурні відмінності і взаємодіяти у полінаціональному суспільстві, повага інших культурних особливостей, звичаїв і традицій, інтерес до чужої культури, здатність бачити в ній сферу збагачення власного досвіду (С. Остапенко) [21].

Отже, аналіз сутнісних характеристик складових компонентів базового поняття нашого дослідження дозволяє дати узагальнене визначення полікультурної компетентності, під якою ми розуміємо ***інтегративну якість особистості, обумовлену наявністю глобального полікультурного середовища сучасного світу, яка визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися у різноманітних сферах соціальної та професійної активності, гармонізує її внутрішній світ та відношення до полікультурного суспільства, базується на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей та забезпечує ефективне вирішення професійних завдань у процесі полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас, релігійних конфесій, тощо.***

Дане визначення носить універсальний характер, проте полікультурна компетентність майбутніх лікарів, безумовно, має свої специфічні ознаки.

По-перше, полікультурну компетентність майбутнього лікаря слід розглядати як важливий елемент його загальної професійної компетентності. В умовах входження України у міжнародний полікультурний освітній простір з урахуванням положень Болонського процесу актуальність набувають нові вимоги до професійної підготовки студентів-медиків, які повинні забезпечити становлення особистості лікаря, із честю виконуючого високу гуманітарну місію з надання високопрофесійної допомоги хворому у глобальному полікультурному світі.

У декларації Болонського процесу панує квалітативний підхід до проблем освіти, тому термін „компетентність” використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, для опису результату освітнього процесу [8, с. 48]. Сприйняття компетентності як нового типу цілепокладання позначає трансформувannya освітньої політики ВНЗ у напрямку до інтересів ринку праці й освоєнню нової парадигми вищої медичної освіти, у рамках якої передбачається, що лікар – це людина, яка володіє світоглядом, адекватним для розв'язку як глобальних соціально-культурних і моральних завдань, так і індивідуальних проблем особистості, довірчо йому повіданих, це вмілий організатор, здатний на практиці застосовувати принципи толерантності й полікультурності, він уміє працювати з людьми, цінує корпоративний досвід, уміє критично оцінити досягнуте, це людина високої культури й широкої ерудиції.

Лікар супроводжує людину від моменту народження до смерті, отже, умови професійної діяльності передбачають незвичайно широкий спектр спілкування з людьми різних соціальних і етнічних груп, особистісних і культурних установок.

Сьогоднішній студент-медик буде виконувати у суспільстві безліч соціальних ролей, інтегруватися у різні сфери суспільного життя. Тому необхідно формування світоглядних, громадянських і полікультурних основ його особистості, враховуючи також традиційно активну роль медиків у суспільному житті як усередині країни, так і на міжнародному рівні.

Актуалізація ідей сучасної вищої медичної освіти пов'язана з необхідністю використання різних форм її організації: курсів, практикумів, конференцій, нарад, самоосвіти, клінічної роботи, у тому числі й у рамках проектів міжнародного співробітництва. Тому перед системою вищої медичної освіти гостро встає питання не тільки про зміст, структуру й технології підготовки фахівців нового рівня, але насамперед про формування в них полікультурної компетентності й відповідних особистісних якостей майбутніх фахівців, здатних відповідати виклику часу, спрямованих на розв'язок наступних цілей:

- виховання людської гідності;
- формування міжособистісних відносин у дусі терпимості, ненасильства, поваги, солідарності;
- трансляція знань про права людини у національному й міжнародному вимірі;
- виховання розуміння нерозривного зв'язку між цінністю людського життя й підтримкою миру на планеті.

У цьому контексті особистісні якості необхідні для успішної професійної діяльності майбутнього лікаря містять у собі також якості необхідні для успішної міжкультурної професійної діяльності – відкритість, терпимість, гнучкість, толерантність, емпатія, почуття власної гідності, готовність до міжкультурного діалогу.

По-друге, у змісті полікультурної компетентності студентів-медиків акцентується увага на галузі взаємодії культур, діалозі культур, що припускає наявність знань про універсальні культурні цінності, знань про моделі поведінки людей, мовної картини світу, знань психологічних вимірів культур і принципів взаємодії культур, умінь формування поведінкових стратегій в умовах міжкультурної взаємодії. Для здійснення ефективної професійної діяльності майбутньому лікарю необхідна наявність знань про способи представлення ціннісних орієнтацій у різних культурах, знань про міжкультурні відмінності, психологію міжкультурної взаємодії, знань феномена бар'єрів міжкультурного спілкування й способів їх запобігання, умінь побудувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури у ситуаціях міжкультурної взаємодії, умінь запобігання міжкультурних конфліктів і проявів ксенофобії й етноцентризму, умінь плідної міжкультурної взаємодії у професійній діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів важливим педагогічним аспектом стає формування готовності студента-медика до діалогу з іншою людиною, готовності до компромісу, подолання й запобігання конфлікту у ситуаціях зіткнення особистісних позицій у професійній сфері. Ця установка спрямована на необхідність усвідомлення й визнання абсолютного пріоритету безпеки людського життя як неминущої цінності. „Установка”, будучи за своєю природою психологічним поняттям, зазвичай визначається як „стан схильності суб'єкта до певної активності у певній ситуації” [24, с. 158]. Виховання у дусі полікультурності слід розглядати в якості невідкладного імперативу. Воно повинне сприяти формуванню у майбутніх лікарів навичок толерантного мислення, критичного осмислення й вироблення суджень, заснованих на загальнолюдських моральних цінностях.

По-третє, лікар у своїй професійній діяльності зустрічається із самими різними макро- і мікрокультурами, що включають у себе традиції й звичаї націй, народностей, етносів; правила й норми професійної поведінки, прийняті в

медичних організаціях; складний світ особистісних пріоритетів і цінностей лікаря й хворого. Професія лікаря відноситься до тих професій, де „культурні” помилки набувають особливого значення, перетворюючись із труднощів спілкування у можливі причини погіршення стану хворого, зниження ефективності лікування. Ще дві з половиною тисячі років тому Гіппократ у своїй знаменитій „Клятві” писав: „У який би будинок я не ввійшов, я ввійду туди для користі хворого, будучи далекий від усього навмисного, несправедливого й пагубного” [14]. У Міжнародному кодексі медичної етики, прийнятому у 1949 р. Генеральною Асамблеєю ООН, йдеться: „Я не дозволю, щоб релігійні, національні, расові, політичні або соціальні мотиви перешкодили мені виконати свій обов’язок стосовно пацієнта; я буду дотримуватися найглибшої поваги до людського життя..., навіть під загрозою я не буду використовувати свої знання проти законів людяності. Обіцяю це врочисто, добровільно й щиро.” [19].

Перед системою вищої медичної освіти встає завдання переосмислення соціально-культурної ролі й значення медицини у життєдіяльності людей, щоб сформулювати нормативні філософсько-методологічні концепти й запропонувати практикуючим лікарям нові комплексні програми у галузі практичної медицини, розвитку й поглиблення у лікарів високої гуманної мудрості. Дані процеси у системі вищої професійної освіти з професійної підготовки лікаря актуалізують ідею формування людини культури, при цьому принцип діалогу починає набувати всепроникаючий характер.

Відповідно до Декларації принципів толерантності (ЮНЕСКО, 1995) [11], полікультурність визначається як цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що проявляється у праві всіх індивідів громадянського суспільства бути різними; забезпеченні сталої гармонії між різними концесіями, політичними, етнічними й іншими соціальними групами; повазі до різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів; готовності до розуміння й співробітництва з людьми, що різняться за своєю зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями.

Таким чином, якщо звичайно полікультурна компетентність відноситься до галузі загальносоціальних компетентностей, які не залежать від професії сучасної людини, то зміст полікультурної компетентності майбутнього медичного працівника є ширшим, ніж в інших фахівців. Майбутні лікарі повинні не тільки вміти жити у полікультурному середовищі, але мати світогляд, адекватний для розв’язку глобальних соціально-культурних і моральних завдань; мати знання про психологічні виміри культур і принципи їх взаємодії; уміти будувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури у ситуаціях міжкультурної професійної взаємодії; поважати різноманітність різних світових культур, цивілізацій і народів; бути готовим до розуміння й співробітництва з людьми, що різняться за своєю зовнішністю, мовою, переконаннями,

звичаями і віруваннями; уміти працювати у міжнародних командах у рамках медичних і освітніх проєктів; бути здатними встановлювати професійні зв'язки із зарубіжними колегами; володіти етикою й культурою спілкування; уміти оперативно вирішувати професійні завдання у полікультурному соціумі; володіти іноземними мовами на рівні, що дозволяє брати участь у письмових і усних наукових дискусіях на міжнародному рівні; мати такі полікультурні якості, як відкритість, терпимість, гнучкість, толерантність, емпатія, почуття власної гідності, готовність до міжкультурного діалогу.

Виходячи з вище викладеного, можна запропонувати наступне визначення полікультурної компетентності студентів-медиків, що розкриває сутність даного поняття: ***інтегральна складова професійної підготовки майбутнього лікаря, яка забезпечує його здатність вирішувати професійні завдання в умовах глобального полікультурного середовища сучасного світу на основі здобутих ним полікультурних знань, умінь, навичок та сформованих професійно-особистісних інтересів, потреб, мотивів, цінностей у реальних ситуаціях професійної полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас та релігійних конфесій.***

У більш широкому розумінні полікультурна компетентність студентів-медиків представляє собою *сукупність професійних здібностей та особистісних якостей майбутнього лікаря, а також знань та досвіду, що забезпечують його успішну професійну діяльність у сучасних умовах полікультурного світу.*

Зміст полікультурної компетентності майбутнього лікаря пов'язаний з такими аспектами його професійної діяльності, як:

- усвідомлення полікультурних особливостей професійного оточення, включаючи пацієнтів і колег, пов'язаних з національно-релігійною, віковою, гендерною, соціальною й іншою приналежністю, поважне відношення до них;
- уміння діяти згідно до культурних особливостей суб'єктів професійної медичної діяльності, зберігаючи при цьому власну культурну ідентичність;
- здатність організувати конструктивну міжкультурну взаємодію у процесі роботи й використовувати міжкультурні відмінності для збагачення особистого культурного досвіду;
- знання й урахування психологічних особливостей сприйняття й поведінки особистості, обумовлених її культурною приналежністю;
- здатність забезпечувати полікультурну спрямованість професійної взаємодії, прогнозувати, попереджати й розв'язувати міжкультурні конфлікти у своїй професійній діяльності.

Таким чином, сутність та зміст полікультурної компетентності студентів-медиків відображають складність цієї цілісної професійно-особистісної

характеристики майбутнього лікаря, яка обумовлена такими соціально-філософськими та психолого-педагогічними категоріями, як „культура”, „полікультурність”, „полікультурне середовище”, „полікультурна особистість”, „полікультурна освіта”, „компетентність”, тощо. Одним із завдань нашого дослідження є аналіз проблеми формування полікультурної компетентності студентів-медиків у сучасній педагогічній теорії та практиці організації навчально-виховного процесу медичного ВНЗ, у чому й полягають перспективи наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел:

1. Агадуллін Р. Р. Позанавчальна виховна робота у ВНЗ: досвід формування полікультурної компетентності сучасного вчителя у функціональній моделі формування полікультурної компетентності особистості / Р. Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 64 – 79.
2. Агранат Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе [Текст] : дисс... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2009. – 195 с.
3. Атрощенко Т. В. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. В. Атрощенко // Наукові записи Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка – Тернопіль, 1999. – № 6. – С. 92 – 95.
4. Богуш А. М. Формування професійно-комунікативної компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу [Текст] : збірник / А. М. Богуш // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : збірник / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ, 2005. – Вип. 4 : До 170-річного ювілею. – С. 72 – 84.
5. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Бойченко Валентина Василівна; Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2006. – 202 с.
6. Бондар С. Термінологічний аналіз понять „компетенція” і „компетентність” у педагогіці: сутність та структура / С. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – № 2. – С. 93 – 99.
7. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования / И. В. Васютенкова // Образование в эпоху перемен: сборник научных трудов; под ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаевой, С. В. Кривых. – СПб. : ГНУ ИОВ РАО, 2006. – С. 38 – 47.
8. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник // За ред. В. Г. Кременя, авт. Колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш та ін. – К. : МОН, 2004. – 288 с.

9. Відомості управління міжнародного співробітництва Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/departament/international/>.
10. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клиненко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3 – 4.
11. Декларація принципів толерантності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml.
12. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире : [Моногр.] / А. Н.Джуринский; Моск.пед.гос.ун-т . – М. : Прометей, 2002. – 71 с.
13. Ежова Е. Ю. Художественная культура личности в дискурсе поликультурного пространства монография / Е.Ю. Ежова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – 260 с.
14. Клятва Гіппократа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lechebnik.info/7-15.htm>.
15. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/2012__rik/.
16. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник / В. В.Кузьменко, Л. А.Гончаренко – Херсон: РІПО, 2006 – 92 с.
17. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов: Дис. канд.пед.наук.: 13.00.07 / Лощенова Ірина Феліксівна. – Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 224с.
18. Межуев В. М. История. Цивилизация. Культура. Опыт философского истолкования / В. М. Межуев. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 440 с.
19. Міжнародний кодекс медичної етики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/990_002.
20. Овчарук О. В. Відкрита освіта та дистанційне навчання за рубежом: сучасні тенденції та їх вплив на процеси модернізації освітньої галузі [Текст] / Овчарук О. В. // Комп'ютер у школі та сім'ї : Науково-методичний журнал. – 2007. – № 2. – С. 46-49.
21. Остапенко С. А. Психологічний аспект формування соціальної компетентності особистості / С. А. Остапенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – Вип. 22. – С. 544 – 548.
22. Першукова О. А. Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы / О. А. Першукова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2013. – № 2. – С. 81 – 92.
23. Пометун О. Освіта для стійкого розвитку – інновація ХХІ століття / О. Пометун // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 12 – 17.
24. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. / Заг. ред. Приходько Ю.

О., Юрченко В. І. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.

25. Рекомендації до Концепції полікультурної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://culturalstudies.in.ua/knigi_3_d_1.php.

26. Хупсарокова А. М. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога / А. М. Хупсарокова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – Майкоп : Изд-во АГУ. – 2011. – Вып.1 (72). – С. 47 – 52.

27. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] : научное издание / Г. И. Щукина ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

ЮРЧЕНКО І.О.,

кандидат фармацевтичних наук,
асистент, кафедра хімії,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ ТА КОЛОЇДНОЇ ХІМІЇ НА СУЧАСНОМУ РІВНІ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Фізична та колоїдна хімія – одна з фундаментальних дисциплін у системі вищої фармацевтичної освіти. Мета вивчення фізичної та колоїдної хімії полягає у тому, щоб дати студентам найбільш повний об'єм знань та умінь у галузі виготовлення, контролю якості та термінів зберігання ліків, а також їх біотрансформації в організмі людини, розкрити і обґрунтувати механізми фізико-хімічних явищ, з якими доводиться мати справу у фармацевтичній практиці. Однією з головних завдань навчання на кафедрі фізичної та колоїдної хімії Запорізького державного медичного університету є підготовка спеціалістів, які компетентні в знанні основних законів фізичної та колоїдної хімії, що край необхідні при вивченні дисциплін, які формують студента як спеціаліста. За основу розробки компетенції з фізичної та колоїдної хімії нами були взяті розділи, які входять у якості окремих частин модуля з фізичної хімії і модуля з колоїдної хімії. Виходячи з цього у методичних рекомендаціях розділи дисциплін, що вивчаються студентами, надані у вигляді окремих компетенцій, на яких базується компетентність в цілому за всіма даними розділами.

Ключові слова: колоїдна хімія, компетентні фахівці, методичні вказівки, навчальна робота, фізична хімія.

Физическая и коллоидная химия – одна из фундаментальных дисциплин в системе высшего фармацевтического образования. Цель изучения физической и коллоидной химии состоит в том, чтобы дать студентам наиболее полный объем знаний и умений в области изготовления, контроля качества и хранения лекарственных средств, а также их биотрансформации в

организме человека, раскрыть и обосновать механизмы физико-химических явлений, с которыми приходится иметь дело в фармацевтической практике. Одной из главных задач обучения на кафедре физической и коллоидной химии Запорожского государственного медицинского университета является подготовка специалистов, которые компетентны в знании основных законов физической и коллоидной химии, край необходимы при изучении дисциплин, формирующих студента как специалиста. За основу разработки компетенции по физической и коллоидной химии нами были взяты разделы, которые входят в качестве отдельных частей модуля по физической химии и модуля по коллоидной химии. Исходя из этого в методических рекомендациях разделы дисциплин, изучаемые студентами, предоставлены в виде отдельных компетенций, на которых базируется компетентность в целом по всем данным разделам.

Ключевые слова: коллоидная химия, компетентные специалисты, методические указания, учебная работа, физическая химия.

Physical and Colloid Chemistry is one of the fundamental disciplines in higher pharmaceutical education. The purpose of the study of physical and colloid chemistry is to give students the most comprehensive knowledge and skills in the field of manufacturing, quality control and storage of medicines and their biotransformation in the human body to reveal and justify the mechanisms of physical and chemical phenomena, which have to deal in pharmaceutical practice. One of the main objectives of education at the Department of Physical and Colloid Chemistry Zaporozhye State Medical University is to train professionals who are competent in field of the fundamental laws of physical and colloid chemistry, the edge needed in the study of the disciplines that form the student as a specialist. We examined topics that are as individual parts of the module in physical chemistry and colloid chemistry module as basis for the development of competence in physical and colloid chemistry. The methodological recommendations Forums disciplines have been studied by students, provided in the form of individual competencies that underpin the overall competence in all these topics.

Key words: colloid chemistry, competent professionals, methodical recommendations, educational activities, physical chemistry.

Фармацевтична освіта, яка пов'язує хімію і медицину, є одним з найважливіших ланок вищої освіти, і поряд з медичною складовою, націлена на підготовку фахівців, які здатні реалізувати програму пріоритетних національних проектів щодо освіти та здоров'я.

Фізична та колоїдна хімія – одна з фундаментальних дисциплін у системі вищої фармацевтичної освіти, яка завершує базову хімічну підготовку провізора. Слід зауважити, що знання теоретичних основ фізичної та колоїдної хімії, її практичного застосування край необхідне для більш глибокого і повнішого вивчення фармацевтичної, токсикологічної, медичної хімії, фармакогнозії, технології ліків та парфумерно-косметичних засобів [1-5].

Мета вивчення фізичної та колоїдної хімії полягає у тому, щоб дати студентам найбільш повний об'єм знань та умінь у галузі виготовлення, контролю якості та термінів зберігання ліків, а також їх біотрансформації в організмі людини, розкрити і обґрунтувати механізми фізико-хімічних явищ, з якими доводиться мати справу у фармацевтичній практиці. Крім того метою вивчення фізичної та колоїдної хімії є навчити студентів чітко формувати результати спостережень і на їх основі робити висновки [6].

З нашої точки зору завданням вивчення дисципліни полягає в:

- засвоєнні основних положень та законів фізичної та колоїдної хімії;
- формуванні у студентів навичок проведення лабораторних робіт та обробки експериментальних даних;
- в проведенні аналізування результатів спостережень;
- навчанні методам фізико-хімічних вимірювань, які найбільш поширені у фармації;
- навчанні користування довідковою літературою.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні знати:

- основні закони фізичної та колоїдної хімії для формування цілісного підходу до вивчення процесів виробництва і контролю якості лікарських засобів;
- застосування фізико-хімічних методів для якісного та кількісного аналізу субстанції та лікарських засобів;
- трактування загальних фізико-хімічних закономірностей, що є основою фармацевтичного виробництва;
- загальні фізико-хімічні закономірності, що лежать в основі виробничих процесів.

Студент повинен вміти

- користуватися хімічним посудом, приладами та вимірювання фізико-хімічних показників;
- пояснювати теоретичні основи досліджуваних явищ, процесів та фактів;

- інтерпретувати досліджені явища,самостійно аналізувати завдання та робити вірні висновки;
- вибирати необхідні форми для представлення результатів роботи (таблиці,графіки, рівняння);
- точно оцінювати результати вимірювань фізико-хімічних величин;
- користуватися фізико-хімічним довідником;
- володіти хімічною термінологією у відповідності вимог номенклатурної комісії Міжнародної спільноти теоретичної та прикладної хімії (ІЮПАК).

Усі вище зазначені завдання з вивчення фізичної та колоїдної хімії можуть бути реалізовані в теперішній час на підставі лише поради, а не вимог сучасної вищої школи [7].

Новий освітній стандарт вимагає від сучасного спеціаліста здатність та готовність створювати умови для певної діяльності і виконувати цю роботу згідно державного стандарту та закону України [8].

У зв'язку із цим в процесі навчання студент повинен навчитися не тільки одержувати певну суму знань та умінь, але й перетворювати їх у компетентну, тобто у набір знань, практичних умінь, способів діяльності, інформаційної обізнаності та психологічної здатності до пізнання певного колу предметів та процесів, які необхідні для якісної та продуктивної діяльності провізора у відповідній сфері.

Однією з головних завдань навчання на кафедрі фізичної та колоїдної хімії Запорізького державного медичного університету є підготовка спеціалістів, які компетентні в знанні основних законів фізичної та колоїдної хімії, що край необхідні при вивченні дисциплін, які формують студента як спеціаліста.

Основними фрагментами контролю знань дисципліни ,яку викладає наша кафедра, є два модулі:

- модуль 1. Фізична хімія;
- модуль 2. Колоїдна хімія

Для формування компетентності при вивченні фізичної та колоїдної хімії необхідно виходити з формулювання та аналізу структури компетенції,яка виробляється та визначення алгоритму оволодіння темою. Це дозволило нам виробити корегування методичних вказівок із врахуванням наявності комплексу освітніх цілей та завдання,які спрямовані на формування відповідних компетенцій або їх фрагментів.

За основу розробки компетенції з фізичної та колоїдної хімії нами були взяті розділи, які входять у якості окремих частин як модуля 1 (фізична хімія) і модуля 2 (колоїдна хімія). Виходячи з цього у методичних рекомендаціях розділи дисциплін, що вивчаються студентами, надані у вигляді окремих компетенцій, на яких базується компетентність в цілому за всіма даними роз-

ділами.

Як фізична, так і колоїдна хімія починаються із загальних понять кожного модуля. Тому особливо важливо навчити студента робити висновки за результатами лабораторних занять. Таким чином, знання, вміння, здатність дати оцінку результатам дослідів складає компетенцію по фізичній та колоїдній хімії в цілому.

При проведенні практичних занять використовуються термічний аналіз, екстракція, кондуктометрія, потенціометрія, ферментативний каталіз, сорбція, адсорбція, іонообмінна адсорбція, хроматографічні методи аналізу. Для вироблення компетентності в оцінюванні проведення дослідів студенти повинні набути умінь практичного виконання, оцінювання селективності та специфічності кожного досліду. При цьому методичні рекомендації теоретично обґрунтовують використання зазначених вище методів для вирішення встановлених перед дослідником завдань, а компетенція представляє собою сполучення знань, умінь та здатність дати оцінювання усім дослідом.

Зазначений підхід – теоретичне обґрунтування необхідності проведення дослідів як з фізичної так із колоїдної хімії і безумовно потребує виконання відповідних лабораторних занять з урахуванням рекомендацій методичних вказівок.

Передумовою розвитку, формування та вироблення стійкості компетенції є багаторазове повторення однакових дослідів протягом певного часу. Тому при розробці методичних вказівок слід звернути увагу на закріплення компетенції, які виробляються шляхом планування послідовності лабораторних занять.

Висновки:

методика викладання фізичної та колоїдної хімії у Запорізькому державному університеті адаптована до умов сучасної фармацевтичної освіти та спрямована на професійну орієнтацію майбутніх провізорів.

Розроблено компетенції з фізичної та колоїдної хімії за розділами, які входять у якості окремих частин модуля 1 (фізична хімія) і модуля 2 (колоїдна хімія).

Колективом кафедри розроблено заходи для оптимального засвоєння теоретичного матеріалу курсу фізичної та колоїдної хімії, створено умови для плідної самостійної роботи.

Список використаних джерел:

1. Тиноко И., Зауэр К., Вэнг Дж., Паглиси Дж. Физическая химия. Принципы и применение в биологических науках. М., 2005. – 350 с.
2. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 1999. – 147 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: «Высшая школа», 2001. – 120 с.
4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии – М.: АCADEMA, 2002. – 202 с.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
6. Фізична та колоїдна хімія: навч. посібник / А.Г. Каплаушенко, О.Р.Пряхін, А.І.Авраменко та ін. Запоріжжя, 2013. – 321 с.
7. Проблеми вищої медичної освіти України в умовах Болонського процесу / О.І.Панасенко, В.П.Буряк, А.Г.Каплаушенко, В.В.Парченко та ін. // Запоріжський медичний журнал, 2011. – Том 13. – №3. – С.105-107.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110201 Фармація напряму підготовки 1102 Фармація – К.: МОЗ України.

3. Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

БАРТКІВ О.С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та педагогіки вищої школи

ДУРМАНЕНКО О.Л.,

аспірантка, кафедра педагогіки,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк

СУТІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «МОНІТОРИНГ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ»

Актуальність проблеми обумовлюється необхідністю підвищення якості організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. У статті розкриваються підходи вчених до трактування понять «моніторинг», «педагогічний моніторинг». Дається авторське визначення поняття «моніторинг організації виховної роботи». Наголошується, що моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі розглядається в межах педагогічного моніторингу і має свої функції. Аналіз поглядів учених дозволив визначити наступні функції моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі: діагностичну, аналітико-інформаційну, прогностичну, управлінську та корекційну. Метою статті є аналіз сутності та основних функцій моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: виховна робота, організація виховної роботи, моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг організації виховної роботи, функції моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Актуальность проблемы определяется необходимостью повышения качества организации воспитательной работы в высшем учебном заведении. Целью статьи является анализ сущности и основных функций мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении. В статье

раскрываются подходы ученых к трактовке понятий «мониторинг», «педагогический мониторинг». Дается авторское определение понятия «мониторинг организации воспитательной работы». Отмечается, что мониторинг организации воспитательной работы в высшем учебном заведении рассматривается в рамках педагогического мониторинга и имеет свои функции. Анализ взглядов ученых позволил определить следующие функции мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении: диагностическую, аналитико-информационную, прогностическую, управленческую и коррекционную.

Ключевые слова: воспитательная работа, мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг организации воспитательной работы, функции мониторинга организации воспитательной работы в вузе.

The urgency of the problem is determined to raise the quality of educational work in higher educational institution. The aim of the article is the analysis of the essence and main functions of monitoring the organization of educational work in higher educational institution. The article describes the approaches of the scientists to the interpretation of the concepts "monitoring", "pedagogical monitoring". The author determines the concept of "monitoring the organization of educational work". It is noted that monitoring the organization of educational work in higher educational institution is considered in the framework of pedagogical monitoring and has its own function. Analysis of the scientists' views identified the following functions monitoring the organization of educational work in higher educational institution: diagnostic, analytical and information, predictive, managerial and correction.

Key words: educational work, monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of educational work, and monitoring functions of organization of educational work at the higher educational institution.

Постановка наукової проблеми та її значення. Вимоги сьогодення зумовили модернізацію системи освіти України на принципах демократизації, гуманізації, диференціації, орієнтації на особистість. Основою сучасного моніторингу слід вважати вимоги Національної доктрини розвитку освіти України щодо створення системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою, визнання освіти стратегічним ресурсом поліпшення

добробуту людей, забезпеченості національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентноспроможності держави на міжнародній арені; вимоги державних документів і урядових актів щодо системи реформування, вдосконалення змісту, форм організації, високих технологій та освітніх послуг. Засадами сучасних моніторингових досліджень у галузі освіти та виховання є точні масові педагогічні вимірювання, пов'язані з об'єктивним оцінюванням досягнутого учнями й студентами рівня вихованості і навченості та встановленням його відповідності державним стандартам [4, с.24].

Проблема якості освіти, у тому числі і якості організації виховної роботи, є загальнодержавною, регіональною і локальною для кожного навчального закладу. Розв'язання цього питання зумовлює необхідність опрацювання та впровадження стратегії і тактики діяльності педагогічних колективів щодо забезпечення прогнозування якості виховної роботи; розробки проекту впровадження системи моніторингу її організації в навчальних закладах та передбачення мобілізації зусиль педагогів та вихованців на його реалізацію; визначення показників, критеріїв і методики оцінювання, спостереження, корекції, аналізу й узагальнення результатів, управління навчально-виховним процесом та підвищення рівня вихованості особистості.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, особливостям виховної системи вищого навчального закладу присвячені дослідження Л. Байкової, О. Божко, А. Бойко, М. Боритко, Л. Белової, В. Волкової, О. Гречаник, С. Золотухіної, Л. Зуєвої, І. Колеснікової, О. Кондратюк, Т. Осипової, С. Полякова, Н. Селіванової, Г. Троцько, М. Удовенко, Т. Удовицької та інші вчені.

Проблеми моніторингу розглядали В. Беспалько, В. Кальней, А. Майоров, М. Мельникова, В. Селіверстова, С. Шишова та інших учених. Про актуальність та важливість окресленої проблеми свідчить також аналіз поглядів Н. Байдацької, О. Вороніна, Г. Голуб, А. Денисенко, Ю. Дмитрієва, Е. Зеєра, В. Копелева, Г. Пальм, І. Підласого, Л. Рибалко, С. Савченко, Н. Форменка, Г. Цехмістрової, В. Циби та ін. У працях цих учених висвітлюється сутність, особливості освітнього моніторингу, розглядаються його компоненти, аналізуються засоби здійснення тощо.

Проте вивчення психолого-педагогічної та соціологічної літератури дозволяє резюмувати, що на сьогодні недостатньо висвітлено теоретико-методичні питання моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Метою статті є розкриття сутності та основних функцій моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Виховна робота як необхідна складова загального процесу

виховання особистості у вищому навчальному закладі при узгодженій взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу скеровується на ефективну організацію самостійної навчальної роботи студентів, їх дозвілля, максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб молоді, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів і як результат переходу до самовиховання [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що поняття «виховна робота» вченими трактується по-різному:

- система виховних заходів, яка є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального та духовного розвитку студентів та їх самореалізації (Абдулов Р.М.);
- організація різних видів діяльності (пізнавальної, трудової, естетичної, спортивної тощо); процес організації масових і групових форм роботи; система виховних заходів (Л.Белова);
- особистісно орієнтована педагогічна взаємодія суб'єктів виховання, метою і мірою ефективності якої є особистісний і професійний розвиток молодої людини, формування у неї рис громадянина своєї держави (І.Соколова);
- цілеспрямована діяльність, орієнтована на створення позитивно-виховного середовища та організацію спільної життєдіяльності вихователів і вихованців, спрямовану на формування ціннісних орієнтацій, творчий розвиток особистості (Н.Якса).

Ми під поняттям «виховна робота» розуміємо систему заходів (організаційних, соціально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких, та соціальних), спрямованих на формування і розвиток у студентів професійно важливих психологічних якостей, планетарного мислення, моральної самосвідомості, що забезпечує високу готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності.

На нашу думку *організація виховної роботи у вищому навчальному закладі* – це система заходів, здійснюваних суб'єктами педагогічної взаємодії (професорсько-викладацьким колективом, ректоратом; заступником декана з виховної роботи; куратором студентської групи, студентською радою, первинною студентською профспілковою організацією, самими студентами та ін.), спрямованих на формування високоморального, творчого, інтелектуального, конкурентоспроможного та культурного громадянина та професіонала з планетарним типом мислення.

Аналіз моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах вимагає обґрунтування сутності поняття «моніторинг організації виховної роботи».

Так, термін «моніторинг» походить від «латинського «monitor» – остерігаючий» – той, що попереджає, наглядає, нагадує [8] наявність чітких критеріїв оцінки;

- розробленість процедур оцінювання;
- наявність кваліфікованих експертів;
- розробленість форм фіксації інформації в ході педагогічного моніторингу та часових характеристик оцінювання;
- зв'язок оцінювання з системою прийняття управлінських рішень.

Аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури (В.Антипова, О. Белкін, Г. Богомоллова, Н.Жукова, В. Вербець, В. Горб, Г.Єльнікова, О. Касьянова, Т. Лукіна, О. Орлов, Ю. Романенко, С. Сіліна, В.Сушанко, І. Шимків) свідчить різноманітність функцій педагогічного моніторингу (див.Таблиця1.).

Таблиця 1.

Підходи вчених до визначення функцій педагогічного моніторингу

Функції	В. Мусіна	Н. Гамаюнова	А.Денисенко	З.Горішній	В. Хабіна
Інформаційна	+	+	+	+	+
Організаційна	+				
Контролююча (Управлінська)	+			+	
Оцінювальна	+				
Аналітична	+	+			
Мотиваційна	+				
Прогностична	+			+	
Мотиваційно-цільова		+			
Планово-прогностична		+			
Організаційно-виконавча		+			
Контрольно-діагностична		+		+	
Регулятивно-коригувальна		+			
Пошуково-дослідницька			+		+
Формувальна			+		+
Корекційна	+		+		+
Системоутворювальна			+		+
Педагогічна				+	
Адаптивна				+	

Проте, у контексті нашого дослідження, вагомими ми визначили наступні функції моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі: діагностичну, аналітико-інформаційну, прогностичну, управлінську та корекційну (див. таблиця 2.)

Таблиця 2.

Функції	Сутність функцій
Діагностична	Передбачає перевірку рівня організації виховної роботи в порівнянні з попередніми досягненнями або з вимогами «Концепції національного виховання студентської молоді»[7], а особливо – потенційних можливостей суб'єктів організації виховної роботи за допомогою різноманітних засобів дослідження досягнутого стану виховної роботи, рівня вихованості студентів та виявлення проблем, чинників, відхилень від певних норм і стандартів.
Інформаційно-аналітична	передбачає отримання і аналіз інформації про стан організації виховної роботи; дає можливість з'ясувати її результативність на основі вивчення особливостей її протікання та чинників, які мають на неї певний вплив, забезпечити зворотній зв'язок тощо. Одержані дані аналізуються і інтерпретуються.
Прогностична	передбачає не лише фіксування поточного стану організації виховної роботи у вищому навчальному закладі на заданому часовому відрізку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних коректив, що створює передумови її удосконалення.
Пошуково-дослідницька	передбачає участь у моніторингу різних суб'єктів освітнього процесу, що сприяє підвищенню професійної культури, аналізу педагогічної управлінської діяльності і є основою педагогічної творчості.
Управлінська	передбачає прийняття управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків з метою поліпшення якості організації виховної роботи.
Корекційна	передбачає спрямованість моніторингу на особливості поточних процесів в організації виховної роботи; виявлення і фіксацію непередбачених, несподіваних результатів реалізації виховної роботи; усунення негативних моментів в організації виховної роботи.

Усі функції моніторингу організації виховної роботи підпорядковуються загальній меті і спрямовані на забезпечення наукового підходу до організації виховної роботи у вищому навчальному закладі та її високу результативність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Демократичні перетворення в суспільстві зумовлюють переосмислення призначення, а отже, змісту й у цілому концептуальних позицій організації виховної роботи у вищих навчальних закладах. Тому об'єктивною потребою вищої освіти є необхідність створення сприятливих умов для самореалізації й розвитку кожного студента, урахування індивідуальних запитів та інтересів, стимулювання внутрішньої потреби до формування їх духовного світу; для вдосконалення роботи кураторського складу, органів самоврядування й співпраці студентського та викладацького складу вищого навчального закладу; для збору інформації (банку даних) про стан виховної роботи, тобто моніторингу та корегування виховної роботи, у разі необхідності.

Таким чином, на основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури моніторинг організації виховної роботи вищого навчального закладу ми розуміємо як процес постійного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження та самоспостереження за станом, роз-

витком організації виховної роботи у вищому навчальному закладі з метою оптимального вибору виховних цілей, завдань і засобів їх вирішення задля досягнення ефективного результату. У контексті нашого дослідження вагомими визначено наступні функції моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі: діагностичну, аналітико-інформаційну, прогностичну, управлінську та корекційну.

Проведене дослідження далеко не повністю вирішує проблему теоретичного обґрунтування сутності та функцій організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. Перспективними напрямками подальшого дослідження проблеми є розробка ефективних шляхів підготовки суб'єктів виховної роботи до моніторингу її організації з метою виведення виховної роботи у вищому навчальному закладі на якісно новий рівень.

Список використаних джерел:

1. Абдулов Р. М. Організація поза аудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності: дис... канд. пед. наук: 13.00.07/ Криворізький держ. Педагогічний ун-т./ Р.М.Абдулов. – Кривий ріг, 2004.– С.5-10.
2. Гусак А.Л. Моніторинг інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей /автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – / А.Л. Гусак. – Луцьк, 2012.– 20с.
3. Денисенко А. О. Сутність освітнього моніторингу виховної системи ВПНЗ: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. [“Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність”, у 2-х частинах], (Харків, 20–21 травня 2008 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харьков: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 2008. – Ч.2. – С. 220-221.
4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001.- №1.- с.22-25
5. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик»: метод. пособ. для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 86 с
6. Качалова Л. П. Педагогический мониторинг: Процессы интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя / Л. П. Качалова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 6. – С.31–34.
7. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
8. Сучасні технології освітнього моніторингу / Т.С. Богачик, Л. В. Якименко, 3. В. Волошин // Управління школою. Моніторинг якості освіти – 2009: Хімія.
9. Тлумачний словник української мови / [ред.-упоряд. В. С. Калашник]. – Х.: Прапор, 2002. – С. 538.

ВЛАСЕНКО Л.В.,
старший викладач
НІКІТЕНКО О.В.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано тестовий контроль при вивченні іноземних мов та дана його загальна характеристика, розглянуто технології навчання, особливості застосування тестів у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: тест, технологія навчання, функції, тестування.

В статье проанализирован тестовый контроль, при изучении иностранных языков и дана его общая характеристика, рассмотрены технологии обучения, особенности применения тестов в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: тест, технологии изучения, функции, тестирование.

A testing control and general description of foreign languages technologies study are analyzed in the article, feature of tests application are considered in the process of foreign languages study.

Key words: test, technologies of studying, functions, testing.

Вступ. Намагання знайти методи удосконалення контролю при вивченні іноземних мов належить багатьом вченим. Останнім часом, на думку багатьох дослідників (С.Ю. Ніколаєва, І.В. Коломієць, Х.Дуглас Браун, Дж. Хант, М. Гронланд та ін.), методистів та вчителів, одним з найбільш ефективних способів контролю при вивченні іноземної мови є тест.

Більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування прийшли до висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземних мов.

Постановка завдання. Метою написання статті є дослідження та виділення особливостей, основних переваг проведення тестового контролю у навчанні іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Результати. Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Зважаючи на те, що контроль є важливою складовою навчально-виховного процесу та виступає ефективним інструментом управління навчальним процесом з іноземної мови, успішність керування навчальним процесом можливо забезпечити лише завдяки чіткій організації системи контролю. Реалізація такого контролю вимагає передусім розуміння його функцій, об'єктів, прийомів, форм та засобів його організації, вимог до нього.

Беручи до уваги, що провідною ідеєю в навчанні іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах виступає формування іншомовної комунікативної компетенції в майбутніх спеціалістів, зокрема компетенції в читанні фахової літератури, відповідно метою контролю виступає перевірка, аналіз та констатація результатів функціонування процесу навчання на кожному етапі зі спрямованістю на досягнення кінцевих цілей навчання.

Головним завданням навчання іноземної мови є завдання навчити студентів користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях реального життя.

Оптимальною формою контролю тут має бути тестовий контроль. У навчанні іноземної мови застосовуються різні види контролю: поточний, тематичний, рубіжний, підсумковий. Відповідно до цих видів контролю можна виділити види тестового контролю або види тестування. Це поточне тестування, тематичне тестування, рубіжне тестування і підсумкове тестування. Кожне із згаданих видів тестування реалізується за допомогою спеціально розроблених тестів.

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому смислі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [1, с. 271].

У зарубіжній літературі з дослідження тестування під педагогічним або психологічним тестом часто розуміють процедуру, призначену для виявлення конкретного зразку поведінки, з якого можна зробити висновки про певні характеристики особистості.

Сучасне педагогічне тестування являє собою комплекс стандартизованих методів виміру тих латентних (тобто недоступних для безпосереднього спостереження) параметрів людини, що визначає її рівень підготовленості і відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знань. При цьому широко вико-

ристовуються математичні методи планування й обробки результатів вимірів, а також сучасні технології обробки інформації [1-2, 4-5] .

Поява великої кількості нестандартизованих завдань у тестовій формі та їх несанкціоноване застосування в освіті обумовлюють необхідність у стандартизації основних понять і термінів педагогічного тестування.

Основна відмінність тесту від традиційної контрольної роботи полягає у тому, що він завжди припускає вимірювання. Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна. Головна відмінна риса тесту - об'єктивність, що гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб поставляти кількісну інформацію.

Поточний тестовий контроль здійснюється у процесі навчання, тематичний тестовий контроль - по завершенні роботи над окремою темою, рубіжний тестовий контроль - наприкінці семестру, підсумковий тестовий контроль - по завершенні навчання на окремому курсі.

Поточний тестовий контроль відбувається систематично на заняттях у процесі навчання з метою отримання викладачем інформації про успішність засвоєння студентами іншомовного матеріалу та формування у них навичок та умінь мовлення, а також інформації про доцільність застосування тих чи інших методів і прийомів навчання. Результати, отримані викладачем в ході поточного контролю, дозволяють стежити за ефективністю процесу навчання і своєчасно коригувати недоліки.

В тестах переважають тестові завдання, спрямовані на перевірку окремої навички чи вміння, а відповіді - здебільшого вибіркові. Тести розробляються самим викладачем. Поточний контроль спрямовується на визначення проміжних, а не кінцевих результатів в оволодінні іноземною мовою.

Тематичний тестовий контроль здійснюється після циклу годин по завершенні роботи над конкретною темою. Метою цього контролю є перевірка рівня володіння студентами навичками та вміннями іншомовного мовлення у межах теми, що вивчалася.

Тест може містити завдання різних типів і видів з усіх видів мовленнєвої діяльності. Тестові завдання об'єднуються загальною темою та розташовуються в певній послідовності. За результатами тематичного тестування студентам виставляється оцінка за роботу над даною темою.

Рубіжний контроль здійснюється на певному часовому рубежі. Це може бути кінець семестру.

Мета рубіжного контролю - отримати об'єктивні й точні результати навчальних досягнень студентів за конкретний відрізок навчально-виховного процесу з іноземної мови.

Специфіка рубіжного тестового контролю полягає в тому, що:

- Тест має бути локально стандартизованим.
- В тесті має бути представлений узагальнений матеріал з усіх тем, що вивчались студентами в даний період навчання.
- За структурою тест з кожного виду мовленнєвої діяльності може включати субтести, які розрізняються за рівнем складності тестових завдань.
- Тестові завдання спрямовані на перевірку інтегрованих умінь в різних видах мовленнєвої діяльності.

Підсумковий контроль здійснюється в кінці кожного курсу. Для проведення підсумкового контролю на кожному курсі можуть бути запропоновані тести двох рівнів складності. Доцільність дворівневого тестування можна пояснити тим, що успішність оволодіння іноземною мовою на тому чи іншому рівні у значній мірі залежить від таких суб'єктивних факторів як індивідуально-психологічні особливості студентів, що впливають на цей процес, та попередня підготовка кожного конкретного студента з іноземної мови.

Враховуючи особливості підсумкового тестового контролю, можна виділити деякі специфічні риси даного тесту:

- Тестові завдання складаються на вибіркового матеріалі, що вивчався на даному курсі.
- Тест складається з чотирьох частин відповідно до видів мовленнєвої діяльності.
- Всі частини тесту об'єднуються однією глобальною комунікативною ситуацією так, що виконання наступних тестових завдань неможливе без виконання попередніх.
- Тест базується на матеріалі тематики, якою оволодівали студенти протягом навчання на даному курсі.
- Тест включає тестові завдання лише інтегративного характеру.

Важливе значення мають комп'ютерні тести. Тестове завдання клоуз-тест (на заповнення пропусків); progress test - дає можливість вияснити ступінь засвоєного матеріалу. Структура тестового контролю може забезпечити ефективний, об'єктивний і точний контроль у навчанні іноземних мов. – розробляти педагогічні тести як вимірювальні інструменти;

- застосовувати готові тести для об'єктивного стандартизованого контролю знань, умінь і навичок студентів;
- визначати стартовий рівень підготовки студента для інших освітніх цілей;
- проводити об'єктивно порівняння результатів навчання в різних освітніх закладах і організаціях незалежно від використовуваних ними різних методів і засобів навчання;
- забезпечувати органи управління освітою будь-якого рівня достовірною

- інформацією про результати навчання;
- надавати можливість студентам та їх батькам одержувати об'єктивну інформацію про рівень навчальних досягнень [3].
- тестових завдань дозволяє:
- удосконалити та поглибити лінгвістичні, комунікативні, навчально - пізнавальні лінгвокраїнознавчі та компетенції студентів;
- забезпечити вільного, нормативно-правильного і функціонально - адекватного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності;
- послідовне закріплення, розширення та поглиблення, подальша систематизація знань одержаних під час вступного колективного фонетичного курсу;
- вдосконалення практичних умінь та навичок з фонетики;
- розширення термінологічного запасу;
- формування у студентів умінь володіння основами морфології та синтаксису;
- формування вмінь граматично коректно формулювати усні та письмові відповіді монологічного та діалогічного мовлення.

Основні переваги перевірки знань студентів за тестами містять у собі:

1. Швидкість обробки одержаних результатів. Врешті-решт, за умови відпрацьованої технології можна довести цей процес до повністю автоматизованої перевірки із забезпеченням максимальної об'єктивності. Але водночас відчуваються втрати щодо культури мовлення та глибини засвоєння знань студента. Традиційні методи в цьому випадку приносять більше користі.

2. Об'єктивність одержаної оцінки, її незалежність від того, хто здійснює тестування. Але дана оцінка не може бути усвідомлена як оцінка саме сукупності знань студента через те, що існує категорія студентів, які традиційно не спроможні ефективно демонструвати свої знання через тестову методику.

Недоліки використання тестової перевірки знань студентів:

1. Підміна навчальних цілей. Повний перехід виключно на тестову перевірку знань студентів швидко зробить не засвоєння, а саме контроль основною метою діяльності студента.

2. Звуження змісту навчального предмету. У вищому навчальному закладі існують предмети, зміст яких важко охопити системою тестів. Навіть в межах одного предмету не всі теми рівномірно перевіряються за допомогою.

3. Зниження рівня кваліфікації викладача. Використання готових тестів суттєво полегшує роботу викладача, звільняє його від рутинної роботи, створює умови для творчості. Але при цьому виникає проблема підтримання рівня професійної (предметної) кваліфікації. Перевірка тестових завдань та контрольних робіт здійснюється в автоматичному режимі і не надає професійного навантаження. Самий навчальний простір, який покривається тестовими

завданнями, складає лише частину навчального предмету. І якщо викладач не буде використовувати спеціальних і додаткових засобів для свого професійного розвитку, він майже неминуче почне деградувати.

Принциповою відмінністю тестів від звичайних завдань, які використовуються для контролю знань студентів, є те, що тест є науково обґрунтований метод і одночасно інструмент дослідження ряду наукових напрямків вивчення особистості, здібностей, а також інших питань, необхідних для наукової організації навчального процесу. Тестування, як і будь-який інший метод контролю знань студентів, має переваги та недоліки.

До переваг автори відносять: об'єктивність і справедливості оцінки знань; відсутність емоційних стресів і перевантажень, психологічного впливу на студента; порівняння оцінок з однієї і тієї самої дисципліни щодо викладачів, факультетів, інститутів, що дозволяє одержати об'єктивний матеріал про рівень підготовки студентів і якості викладання; можливість широкого використання технічних засобів та персонального комп'ютера, які підвищують ефективність і якість роботи викладачів; можливість заощадження часу викладачів і студентів; є суцільний метод контролю порівняно з вибіркоким методом, який застосовується на екзаменах, заліках. При класичній моделі навчання викладач є єдиним суб'єктом навчання, на якого покладена функція контролю та оцінки знань, а також перевірки результатів самоконтролю студентів. Автоматизована система контролю дозволить доповнити класичну систему новим засобом діагностики якості навчальних досягнень. Використовуючи програму, викладач може здійснити аналіз навчального процесу, бо цей аналіз, в повній мірі, неможливий при використанні традиційних засобів навчання. Можна з впевненістю сказати, що часткова автоматизація контролю знань дозволить:

- поглибити рефлексію студента при навчанні;
- індивідуалізувати процес навчання;
- полегшити для викладача аналіз результатів контролю;
- знизити суб'єктивність при оцінюванні знань;
- підвищити довіру студентів до отриманих при тестуванні оцінок.

Недоліки тестування: висока трудомісткість розробки науково обґрунтованих тестів, які мають високі та стійкі показники надійності та валідності; можливість відгадування студентами правильних відповідей; можливість помилкової оцінки. Однак, використання сучасних статистичних методів та персонального комп'ютера при розробці, обґрунтуванні та апробації тестів дає можливість ліквідувати зазначені недоліки, що дозволяє вважати тестування одним із найбільш прийнятних і перспективних методів оцінки знань студентів.

Висновки. Отже, тестування – один із найбільш стандартизованих та об'єктивних методів контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студента, яке позбавлене таких традиційних недоліків інших засобів оцінювання знань, як

неоднорідність вимог, суб'єктивність екзаменаторів, невизначеність системи оцінок і т.п.

Розробка тестів з англійської мови професійного спрямування – це повсякденна проблема, з якою викладачі зіштовхуються під час їх щоденної викладацької діяльності. Тому вважається важливим проаналізувати, як викладачі оцінюють об'єктивні та суб'єктивні форми тестування щодо їх відповідності потребам студентів, щодо їх можливості відображати мовні навички студентів, щодо їх доречності до рівня володіння англійською мовою професійного спрямування студентами. Крім того, також важливо розглянути точки зору викладачів на можливості таких тестів оцінити професійні комунікативні навички та відповідність їх видам діяльностей, які практикуються в цільовій професійній ситуації студентів.

Отже, тестування створює багато можливостей для ефективної організації навчання студентів професійно орієнтованого читання та успішного досягнення головної мети – формування іншомовної комунікативної компетенції в читанні. Проте, для успішного здійснення тестування необхідно дотримуватися певних вимог щодо розробки тесту/тестових завдань.

У процесі розробки тесту, головною метою якого виступає контроль рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції в майбутніх спеціалістів, передусім необхідно дотримуватись таких вимог: комунікативність, професійна спрямованість тестових завдань, взаємоузгодженість об'єктів контролю та об'єктів навчання з типами тестових завдань згідно визначених цілей навчання, відповідність рекомендованому рівню володіння іноземною мовою. Перспективою подальших досліджень може бути поглиблене вивчення функцій тестового контролю, більш детальне визначення та аналіз типів тестів, а також аналіз інших методів контролю та оцінки знань іноземних мов у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Мінськ.: Высшая школа, 1996. – 522 с.
2. Коккота В.А. Лингво-дидактическое тестирование: науч. – теор.пос. – М., 1989. – с.31-32.
3. Петрашук О.П. Принципи та функції стандартизованого контролю // Іноземні мови. – 1997, №2. – с.4-5.
4. Holtzman W.N. Computer – assisted instruction, testing and guidance. – N-Y: Harper and Row, 1970.
5. Kuder G.F., Richardson M.W. The Theory of Test Reliability. Psychometrica, 1958, pp.67-134.

ВЛАСЕНКО Л.В.,
старший викладач
ЧАЛА К.М.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

МЕТОД ТЕСТУВАННЯ ТА ЙОГО ФУНКЦІЇ

У статті описано метод тестування, при вивченні іноземних мов та дана його загальна характеристика, розглянуто технології навчання, особливості застосування тестів у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: метод, тест, технологія навчання, функції, тестування.

В статье описан метод тестирования, при изучении иностранных языков и дана его общая характеристика, рассмотрены технологии обучения, особенности применения тестов в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: метод, тест, технологии изучения, функции, тестирование.

A testing method and general description of foreign languages technologies study are described in the article, feature of tests application are considered in the process of foreign languages study.

Key words: methods, test, technologies of studying, functions, testing.

Вступ. Питання удосконалення контролю при вивченні іноземної мови хвилює багатьох викладачів. Воно хвилювало авторів чималої кількості монографій і ставали предметом захисту багатьох дисертацій. І все ж проблеми перевірки знань, умінь та навичок, методики їх організації та проведення не втратили своєї актуальності.

Останнім часом, на думку багатьох дослідників (С.Ю. Ніколаєва, І.В. Коломієць, Х.Дуглас Браун, Дж. Хант, М. Гронланд та ін.), методистів та вчителів, одним з найбільш ефективних способів контролю при вивченні іноземної мови є тест.

Більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування прийшли до висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Постановка завдання. Метою написання статті є дослідження та виділення особливостей тестового контролю у навчанні іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Результати. Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [1, с. 271].

У зарубіжній літературі з тестування під педагогічним або психологічним тестом часто розуміють процедуру, призначену для виявлення конкретного зразку поведінки, з якого можна зробити висновки про певні характеристики особистості.

Основна відмінність тесту від традиційної контрольної роботи полягає у тому, що він завжди припускає вимірювання. Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна. Головна відмінна риса тесту – об'єктивність, що гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб поставляти кількісну інформацію.

Тестовий метод контролю останнім часом інтенсивно розвивається і поширюється в системі вищої освіти України. Він є уніфікованою, загальновищезнаною у світі формою контролю якості підготовки фахівців. Застосування такого контролю знань передбачає його високу технологічність, забезпечує об'єктивність оцінювання навчальних досягнень, що певним чином унеможливорює суб'єктивне ставлення викладача. Впровадження тестування навчальних досягнень дасть можливість забезпечити кожного студента інформацією щодо стану його навчальної підготовки, надати йому своєчасну допомогу в коригуванні ситуації відповідно до наявних потреб.

Процес запровадження тестового контролю знань повинен бути поступовим, планомірним і вимагає певного системного підходу. Якщо він побудований методично правильно, то сприяє:

- своєчасному виявленню прогалин у знаннях;

- повторенню і систематизації матеріалу;
- встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу;
- формуванню вміння користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю тощо.

Тестові завдання можуть бути таких основних видів:

1) закритий тест, коли використовуються лише визначені відповіді; він поділяється на такі підвиди:

- завдання-вибір, коли вибирається правильна відповідь чи кілька правильних відповідей з переліку наявних;
- завдання-зіставлення, коли необхідно встановити зв'язки чи відповідності між двома групами слів, термінів тощо;
- завдання-ранжування, коли необхідно виявити правильну послідовність дій;

2) відкритий тест, коли курсант сам вписує потрібну відповідь.

Максимально підвищити надійність вимірювання і валідність використання тесту можна якщо слідувати трьом основним етапам його створення [1, с. 269]:

- дати ясне і недвозначне теоретичне науково - обгрунтоване визначення умінь, які треба перевірити;
- точно встановити умову і операції, яких слід дотримуватися при проведенні тесту і спостереженні за його виконанням;
- кількісно визначити результати спостережень, з тим, щоб переконатися, що вимірювальні шкали, які використовуються, володіють всіма необхідними якостями.

Існують різні визначення поняття “тест” – від улюбленого виду контрольного завдання до набору завдань, які мають вигляд “множинного вибору”. У зарубіжній практиці мовного тестування відмінності в трактуванні поняття *test* представляються як відмінності між поняттями “контрольна робота” взагалі як підстава оцінної думки і “контрольна робота”, що припускає спеціально організовану перевірку знань, що цікавлять нас (знань, умінь, навичок) [1, с. 270].

Якість будь-якого вимірювального засобу, у тому числі і тесту, визначається в першу чергу показниками його надійності. Показник надійності свідчить про те, наскільки послідовні результати цих вимірювань. (Надійний тест повинен виключати випадковість того або іншого результату.)

Тестування в навчанні іноземних мов проводиться для виявлення:

- рівня досягнення в певному виді діяльності;
- здібностей до певного виду діяльності;
- труднощів в оволодінні тим або іншим видом діяльності і можливих способів їх подолання.

У практичній діяльності викладачам частіше доводиться зустрічатися з тестами першої групи. Такі тести можуть вимірювати загальні уміння в мовній діяльності або досягнення певного рівня умінь в процесі засвоєння конкретного курсу навчання.

Тести можуть бути підсумковими або проміжними (тематичними). Підсумкові тести призначені для того, щоб об'єктивно підтвердити рівень навченості студентів. Тематичний тест покликаний сприяти поліпшенню самого навчального процесу.

За визначенням С.К. Фоломкіної, під тестом розуміються завдання, що мають специфічну організацію, яка дозволяє всім студентам працювати одночасно в однакових умовах і записувати виконання символами [5, с. 12]. Завдання тестів завжди мають однозначне рішення, визначення правильності відповіді здійснюється по заготовленому ключу. Застосування тестів при контролі доцільне тому, що вони задають напрям розумової діяльності студентів, привчають їх варіювати процес переробки сприйманої інформації.

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями [1, с. 271]. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність [2, с. 219]. Вигідність характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями. Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

Практичність – характеристика тесту, яка визначає [1, с. 273]:

- доступність та посильність інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест;
- простота організації проведення тестування в різних умовах;
- простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання. Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані.

Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує копіткої роботи і тривалого часу. Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах [1, с. 273].

Нестандартизовані тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести не потребують визначення усіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання і замінити їх більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих, які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% тестованих справились із завданням, воно вважається легким.

Невід'ємною частиною процесу навчання іноземним мовам є контроль рівня володіння іноземними навичками та вміннями. Від правильної організації контролю залежить якість навчання. Ф.М. Рабінович вважає, що при проведенні контролю необхідно керуватися наступними правилами [3, с. 2]:

- контроль повинен носити регулярний характер;
- контроль повинен охоплювати максимальну кількість учнів за одиницю часу;
- об'єм контрольованого матеріалу повинен бути невеликим, але достатньо репрезентативним, щоб по ступеню
- його засвоєння (незасвоєння), володіння (неволодіння) ним учнів можна було судити, чи здобули вони необхідні навички і вміння;
- при проведенні контролю слід виходити від конкретних задач уроку.

Фактично здійснення кожної із задач уроку повинне контролюватися шляхом використання доцільних форм і прийомів контролю.

Поява проекту тимчасового державного освітнього стандарту по іноземній мові, розробленого під керівництвом І.Л. Бім і А.А. Міролюбова, вирішує ряд проблем, пов'язаних із здійсненням контролю [4, с. 184]. Це, перш за все, виділення об'єктів контролю і вибір найнадійніших і ефективніших форм його реалізації.

М.Е. Брейгіна дає своє визначення контролю і виділяє його функції [4, с. 135]:

- діагностичну;
- управлінську;
- коректуючу;
- оцінну;

- мотивуючу;
- плануючу;
- повчальну.

У контролі реалізується і функція забезпечення взаємодії викладача та студентів у педагогічному процесі. Взаємодія полягає у тому, що викладач виступає як суб'єкт, що здійснює контроль, а студент як об'єкт контролюючої дії і як суб'єкт, що переживає цю дію, здійснює саморегуляцію і самокорекцію своєї діяльності. Контролююча діяльність викладач виступає як відкрита система, гнучка, здатна мінятися залежно від відомостей, що поступають від учнів по каналах зворотного зв'язку. По суті викладач в процесі контролю теж отримує статус суб'єкта, саморегулюючого свою "поведінку", і об'єкта, залежного від учня і випробовуючого його "тиск". В ході контролю реалізуються в єдності обидва статуси – студент і викладач [4, с. 136].

Навчальна функція тестового контролю проявляється в тому, що в ході перевірки знання розширюються, поглиблюються і вдосконалюються, підвищується загальний освітній рівень, удосконалюється культура інтелектуальної праці, стимулюється самостійність студентів, розвиваються їх пізнавальні інтереси.

Контролююча функція тестових завдань полягає у визначенні факту наявності знань або їх відсутності, а також перевірці ступеня засвоєння навчального матеріалу. Невід'ємною частиною контролюючої функції є самоконтроль. Значення самоконтролю полягає в тому, що удосконалення результатів навчальної діяльності студента не відбувається навіть за великості кількості повторень, якщо він не зрозуміє своїх недоліків, помилок, не буде здатний критично оцінити отримані результати.

Контроль результатів навчальної діяльності є обов'язковим компонентом навчального процесу. Найбільш яскраво він проявляється під час фази завершення вивчення теми або модуля, хоча може бути наявним під час будь-якого етапу навчального процесу. Знання якості досягнутих навчальних результатів є обов'язковою умовою успішної роботи викладача.

Розвиваюча функція тестів проявляється в тому, що під час безпосередньої дії контролю удосконалюються такі пізнавальні психічні процеси та якості особистості, як увага, пам'ять, мислення, інтереси, стимулюється пізнавальна активність. Однак ця функція може бути реалізована лише у разі, коли питання, що пропонуються, будуть вимагати пояснень, обґрунтувань, визначення причинно-наслідкових залежностей і зв'язків.

Тестовий контроль знань виконує також організаційну функцію. Контроль, який має систематичний характер, організовує навчальну роботу студента, орієнтує в специфіці навчального матеріалу і вимогах викладачів, сприяє формуванню раціонального режиму самостійної роботи.

Функція встановлення зворотного зв'язку під час тестового контролю проявляється в отриманні викладачем інформації про хід навчального процесу, що є необхідною умовою його удосконалення.

Безперервно здійснюваний зворотній зв'язок показує студентам і викладачам рівень успіхів та орієнтує на способи діяльності, які забезпечують подальше підвищення якості навчального процесу.

Висновки. Успіх в навчанні іноземної мови багато в чому залежить від того, в якому ступені якість знань учнів знаходиться у полі зору вчителя і яка увага надається профілактиці помилок. Як підтверджує багаторічний досвід, велику користь може принести перевірка знань відразу всіх учнів у формі невеликих за об'ємом контрольних завдань, тестами. Тести є не тільки «найекономічнішою формою контролю» (Р.В. Рогова), але і об'єктивнішим показником ступеня засвоєння учнів мовного матеріалу, ніж дані поточної, індивідуальної перевірки.

Систематичне тестування стимулює активність і увагу студентів, підвищує їх відповідальність при виконанні завдань.

Результати перевірки тестів аналізуються вчителем і служать для нього, з одного боку, показником рівня знань студентів, а з іншою - самооцінкою роботи, самого викладача, що дозволяє йому внести необхідні корективи в процес навчання і тим самим попередити повторення помилок студентів.

Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами контролю.

Основна відміна тесту від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає вимір. Тому оцінка, яка виставляється за підсумками тестування, є більш об'єктивною і незалежною від можливого суб'єктивізму викладача, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна, оскільки базується на враженнях викладача, не завжди відокремлених від його особистих симпатій чи антипатій по відношенню до того чи іншого студента.

Головна відмінна риса тесту – об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння. При цьому, він надає викладачу змогу перевірити значний об'єм вивченого матеріалу малими порціями та діагностувати оволодіння цим матеріалом більшої частини студентів. Але одним з недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогнозуючий характер.

Список використаних джерел:

1. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах. – К., 1999. – 327 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе. – Ротов Н/Д, 2004 . – 314 с.
3. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка.// Иностранные языки в школе - №1. – 1987. – С. 2 – 8.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М., 1991. – 285 с.
5. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка.// Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 12 – 16.

ГРИЦЕНКО В.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант, Інститут інформаційних
технологій і засобів навчання

НАПН України,

м. Київ

ГЛАДКА Л.І.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент,

м. Черкаси

ПРОЕКТУВАННЯ АВТОМАТИЗОВАНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ КАФЕДРИ УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. У статті охарактеризовано поняття «методична робота» і виділено три її види (науково-методична, навчально-методична, організаційно-методична), означено поняття «навчально-методичний комплекс дисципліни». У роботі відображено ключові особливості створення та використання автоматизованої інформаційно-аналітичної системи «НМКД», функціоналом якої передбачена оптимізація організації, планування і управління методичною роботою ВНЗ.

Ключові слова: методична робота, автоматизація, система, управління, якість навчання.

The concept of “methodical work” and three types of it (scientific and methodical, educational and methodical, organizational and methodical) are described in the paper. The concept of “educational and methodical complex of the discipline” is defined. The key features of the creation and using of automated information- analytical system “NMKD” are determined. The system functional provides optimization of organization, planning and management of the methodical work at the university.

Key words: methodical work, automation, system, management, the quality of education.

В статье дана характеристика понятия «методическая работа» и выделено три ее вида (научно-методическая, учебно-

методическая, организационно-методическая), определено понятие «учебно-методический комплекс дисциплины». В работе отражены ключевые особенности создания и использования автоматизированной информационно-аналитической системы «УМКД», функционалом которой предусмотрена оптимизация организации, планирования и управления методической работой вуза.

Ключевые слова: *методическая работа, автоматизация, система, управление, качество обучения.*

Інноваційні перетворення у сучасній українській освіті полягають у зміні її соціальних функцій, зокрема, залучення системи вищої освіти до вирішення стратегічних завдань розвитку держави з урахуванням глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються в усьому світі. До того ж, у зв'язку із входженням вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, особливо гостро постає проблема забезпечення якості освітніх послуг, які надають вищі заклади України, використовуючи наявний науково-педагогічний потенціал [1].

До важливих чинників успіху сучасного ВНЗ щодо надання якісних освітніх послуг слід віднести наявність та належне функціонування системи фахово орієнтованого навчання, підтримка якого забезпечується засобами ІКТ, що інтегровані, зокрема, в єдиний інформаційний простір навчального закладу. Але належній організації такого навчання на заваді стають: постійні зміни законодавства та галузевих нормативних актів щодо організації освітньої діяльності, постійна зміна вимог і потреб роботодавців, запитів студентів, швидке «старіння» інформації, тощо. Слід зазначити, що окрім негативних наслідків зазначені фактори несуть і позитивні, оскільки стимулюють навчальні заклади до підвищення якості надання освітніх послуг.

За таких умов постає потреба створення гнучкої динамічної системи, що забезпечуватиме автоматизацію процесів: пошуку, систематизації, відбору та обробки актуальних даних; формування та подання навчального й інструктивного матеріалу, які за формою та змістом відповідатимуть чинним вимогам; організації моніторингу якості підготовки методичного забезпечення, його актуальності для суб'єктів навчання тощо.

Останні дослідження автоматизованих систем управління навчальним процесом представлені в працях вітчизняних науковців Є. Березняк, А. Білощицького, Л. Васильченко, В. Гамаюнова, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, М. Лещенко, І. Трегубенко, В. Федорова та інших [2].

Провівши аналіз стану використання в нашій країні ІКТ щодо організації та підтримки навчального процесу у ВНЗ, можемо стверджувати, що нині в

освіті використовується низка комп'ютерних інформаційних систем та комплексів, які здатні забезпечити виконання певних організаційних, мотивуючих та контролюючих функцій (АСУ “СТЕП 5 ПРОФ”, АСУ навчальним процесом “Директива”, АСУ “Університет” (ТОВ “UNITEX+”), Пакет комп'ютерних систем ПП “Політек-софт”, Програмний комплекс “АЛЬМА-МАТЕР” АСУ “Вищий навчальний заклад” НДІ ПІТ, ІАС “Університет” Херсонський державний університет, Електронна система управління ВНЗ “Сократ” Вінницький національний аграрний університет). Такі системи, зокрема, вирішують завдання: забезпечення стандартизації документообігу, створення автоматизованих робочих місць для переважної більшості учасників навчального процесу, створення електронного навчально-методичного забезпечення та механізмів його використання, моніторингу навчальної діяльності студентів та ефективності роботи викладачів, тощо [3].

Проте, все ще залишаються не вирішеними проблеми: постійної підтримки актуальних даних, оперативності обробки та аналізу невпинно зростаючих інформаційних потоків, забезпечення різноманітних аспектів управління навчанням. Потребують нагального розв'язання також протиріччя між великими масивами завдань, що постійно виникають в освітньому середовищі, і його можливостями, які в першу чергу залежать від наявності потрібних ресурсів та організації їх раціонального використання.

Важливими аспектами організації та підтримки навчального процесу засобами ІКТ є подолання фрагментарності та не системності їх використання, через це, проектування та створення автоматизованих інформаційних систем, повинно враховувати потребу одночасної підтримки навчального процесу та забезпечення конкурентноспроможного функціонування навчального закладу.

Виходячи з цього, вже на етапі проектування означеної системи слід передбачити можливість реалізації низки завдань, серед яких одним із головних є завдання належного забезпечення управління навчально-методичною роботою ВНЗ.

Метою нашої статті є визначення і опис організаційно-методичних та проектних рішень щодо створення й використання автоматизованої інформаційної системи управління навчально-методичною роботою кафедри ВНЗ.

1. Дослідження організації та структури інформаційного забезпечення методичної роботи у вищому навчальному закладі.

Методична робота є одним із основних видів професійної діяльності педагогічних працівників навчального закладу. До того ж вона є важливим засобом підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвитку їх творчих здібностей та ініціативності, а також важливим чинником вдосконалення процесу навчання.

Методична робота у ВНЗ – це планована діяльність його викладачів і співробітників, спрямована на вдосконалення існуючих, а також розробку і впровадження нових принципів, форм і методів організації навчального процесу.

Основна мета методичної роботи – створення умов, що сприяють підвищенню ефективності та якості навчального процесу.

Методична робота університету регламентується :

- документами Міністерства освіти та науки України;
- наказами та розпорядженнями по ВНЗ;
- рішеннями і рекомендаціями Вченої ради ВНЗ та науково-методичної ради університету;
- планами роботи ВНЗ і його структурних підрозділів.

Головну роль щодо організації та реалізації методичної роботи з навчальних дисциплін в структурі вищого навчального закладу покладено на кафедру. Зважаючи на це, та враховуючи форми робіт, що виконуються на кафедрі задля розв'язання завдань із забезпечення досягнення основної мети методичної роботи, ці форми можна умовно розділити на:

- *науково-методичну* роботу, головною метою якої є перспективний розвиток процесу навчання, вдосконалення його змісту та методики навчання, пошук нових принципів, закономірностей, методів, форм і засобів організації і технології навчання, і проводиться з метою вироблення стратегічних напрямків вдосконалення навчального процесу. В її основу покладено вивчення і впровадження інноваційних педагогічних ідей а також використання результатів наукових досліджень вчених;
- *навчально-методичну* роботу, що спрямована на вдосконалення методики навчання, безпосереднє методичне забезпечення навчального процесу, впровадження в нього рекомендацій, вироблених в результаті виконання науково-методичної роботи, підвищення педагогічної кваліфікації професорсько-викладацького складу;
- *організаційно-методичну* роботу, яка охоплює заходи з управління методичною роботою і забезпечує планування, реалізацію та контроль результативності прийнятої у ВНЗ стратегії вдосконалення навчального процесу та його методичного забезпечення.

Визначившись з основними напрямками реалізації методичної діяльності у різних структурних підрозділах ВНЗ, систематизуємо вимоги до структури наявного інформаційного забезпечення навчально-методичної роботи у вищому навчальному закладі на базі якого здійснюється підготовка фахівців.

Згідно з чинним законодавством України структуру навчально-методичного забезпечення у розрізі напрямів підготовки (спеціальностей) становлять:

навчально-методичний комплекс спеціальності (державні стандарти освіти, освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності, освітньо-професійна програма підготовки фахівців, структурно-логічна схема підготовки фахівців, навчальний план, наскрізна програма практик та матеріали всіх видів практик, програми державної атестації та методичні вказівки щодо підготовки до неї, тематика випускних робіт, методичні рекомендації з написання випускних робіт);

навчально-методичні комплекси дисциплін (навчальна програма дисципліни; робоча програма навчальної дисципліни; тексти лекцій; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних, лабораторних занять; завдання для самостійної роботи, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання; методичні вказівки з організації самостійної роботи студентів; дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів; методичні вказівки і тематика курсових робіт, проєктів; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; текстові та електронні варіанти тестів для підсумкового контролю й самоконтролю; методичні вказівки і тематика контрольних робіт; запитання до модульних контрольних робіт, підсумкового контролю, екзаменаційні білети; комплексні контрольні роботи з навчальної дисципліни; критерії та система оцінювання знань, умінь і навичок студентів);

Банк навчально-методичних та нормативних матеріалів, методичних посібників, підручників, наукової літератури, фахових періодичних видань;

Електронна бібліотека.

Карта методичного забезпечення напряму підготовки.

У процесі дослідження нами було встановлено, що методична робота ВНЗ є найслабшою ланкою в системі організації навчального процесу, і зокрема, з використанням засобів ІКТ. Головну причину цього ми вбачаємо в рутинності підготовки структурованих матеріалів у повній відповідності до чинних вимог та слабкий контроль за їх дотриманням. Вирішити проблему допоможе уніфікація вимог до структури та змісту навчально-методичного забезпечення, а також формалізація основних процесів управління даними.

Зважаючи на це було прийнято рішення створити автоматизовану інформаційну систему «Методичне забезпечення спеціальності» (АІС МЗС) головним змістовним модулем якого повинен стати модуль «Навчально-методичний комплекс дисципліни» (АІС НМКД).

В межах даної статті зупинимось лише на прикладі опису створюваного проєкту АІС НМКД.

2. Моделювання інформаційних потоків системи автоматизації інформаційного забезпечення навчально-методичної роботи у ВНЗ

Перш за все уточнимо визначення поняття навчально-методичного комплексу дисципліни.

Навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) – це сукупність нормативних та навчально-методичних матеріалів, опрацювання яких є необхідним і достатнім для ефективного виконання студентами робочої програми навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом підготовки фахівців обраного напрямку підготовки (спеціальності) та освітньо-кваліфікаційного рівня.

Перед початком реалізації даного проекту було уніфіковано зміст складових навчально-методичного комплексу дисципліни, розроблено стандарти та нормативні документи, які регламентують навчально-методичну роботу, що дає можливість автоматизувати процес розробки, оновлення, оцінювання навчально-методичних матеріалів.

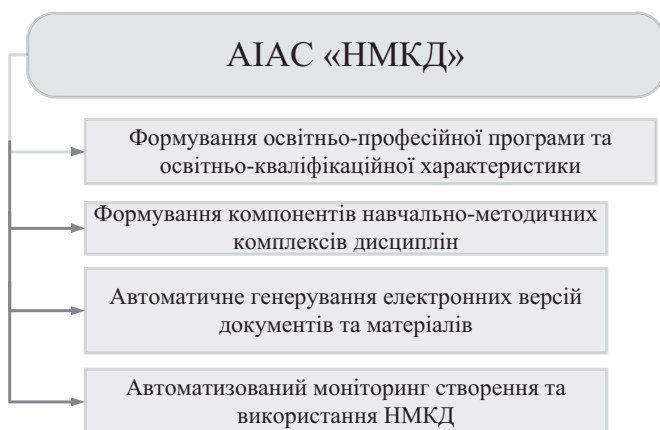


Рис. 1 Функціонал АІАС «НМКД»

На рис. 1 представлено базовий функціонал АІАС «НМКД». Структурою проектованої системи передбачено комплексне синхронне взаємозв'язане формування складових навчально-методичних комплексів дисциплін разом з освітньо професійною програмою підготовки фахівця з вищою освітою (ОПП) та освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника ВНЗ (ОКХ). Функціоналом системи також передбачено автоматичну генерацію електронних версій усіх необхідних документів та матеріалів у повній відповідності до узгоджених та затверджених форм. До важливих функціональних можливостей цієї системи також слід віднести модуль моніторингу створення та використання НМКД усіма учасниками навчального процесу.

Визначимо основні інформаційні та аналітичні можливості проектованої системи:

- *інформаційні можливості системи* (перегляд та використання нормативної документації щодо розробки ОКХ, ОПП, НМКД; редагування основних складових компонентів, з яких утворюються всі передбачені структурою НМКД документи, перегляд та використання автоматично утворених електронних версій матеріалів НМКД а також ОПП і ОКХ)
- *аналітичні можливості системи* (моніторинг процесів наповнення НМКД та оновлення його окремих складових, визначення складових що потребують оновлення, збір даних про актуальність інформації, що міститься в НМКД, збір даних про погодження та затвердження документів, які потребують цього).

Відповідно до проекту, AIAC «НМКД» складається із п'яти основних модулів:

- модуль нормативні документи;
- модуль навчально-методичні матеріали;
- модуль автоматизованого оцінювання навчально-методичних матеріалів дисципліни;
- модуль користувачі системи;
- модуль адміністрування;

Серед перелічених модулів, на нашу думку, більш детального опису потребує модуль оцінювання навчально-методичних матеріалів [4].

Одним з різновидів оцінювання якості навчально-методичного забезпечення дисципліни є опитувальні анкети, що мають формуватися заздалегідь з підготовкою та затвердженням форм у відповідності до статусу експерта. Такий вид оцінювання був запропонований американським вченим Паулем Бинером з університету Ball State University. Зазвичай така анкета вбудовується адміністратором системи в електронний ресурс, який доступний відповідній категорії експертів. Механізм анкетування побудований таким чином, що експерт зобов'язаний відповісти на усі запитання оцінювальної анкети. Зокрема, якщо у ролі експерта виступає студент, то він не зможе закінчити навчання за обраним курсом до тих пір поки не відповість на усі поставлені запитання. Кожен елемент навчально-методичних матеріалів оцінюється безпосередньо після завершення роботи з ним. Статистична обробка результатів оцінювального опитування проводитиметься автоматично за допомогою підключеного статистичного модуля.

У ролі експертів залучаються: рецензенти НМКД та його складових, члени методичної ради спеціальності, студенти, які вивчають дану дисципліну.

Серед критеріїв, якими можуть оперувати при оцінюванні якості НМКД рецензенти та представники навчально-методичної ради спеціальності, слід виділити:

- відповідність НМКД освітньо-професійній програмі та навчальній програмі дисципліни;
- повнота та якість навчально-методичного забезпечення занять, передбачених робочою програмою і стандартом.
- наявність і якість базових складових навчально-методичних матеріалів;
- відповідність навчально-методичних матеріалів вимогам до оформлення навчально-методичних видань;
- наявність і якість контролюючих складових навчально-методичних матеріалів;
- актуальність та міра новизни (відповідність сучасним досягненням науки);
- використання інноваційних технологій (використання інформаційних ресурсів і баз знань; застосування електронних мультимедійних підручників і навчальних посібників; використання проблемно-орієнтованого міждисциплінарного підходу до вивчення наук, тощо).

Критерії оцінювання НМКД, які можна запропонувати студентам повинні містити запити про:

- якість та зручність технології отримання навчально-методичних матеріалів;
- контентна складність курсу;
- різноманітність форм завдань;
- наявність ілюстративних матеріалів, зокрема, мультимедійних, динамічних;
- якість роздаткового матеріалу (контентна відповідність, достатність кількості, зручність використання);
- інтерактивність курсу (підтвердження правильності дій студента, наявність завдань для самооцінки);
- можливість оновлення і актуалізації змісту курсу;
- можливість виконання групових завдань;
- наявність та ефективність зворотного зв'язку з викладачем;
- наявність технічної підтримки.

Статистична обробка отриманих у такий спосіб даних анкетування дозволяє зробити науково-обґрунтований висновок про ефективність використання представлених у АІАС «НМКД» навчально-методичних комплексів дисциплін та відповідно впливати на якість навчання.

Для моделювання процесів автоматизованої інформаційної системи «НМКД» використаємо методологію UML.

Відповідно до відомої методології розробки UML-моделей [5], визначимо основні сутності системи:

1. *Користувач* – особистість, зареєстрована в системі, тобто будь-який користувач системи. Атрибути цієї сутності найбільш узагальнені.

2. *Студент* – особистість, яка працює з матеріалом та оцінює його за певними критеріями. Фактично в ролі Студента може виступати будь-який користувач системи, який має доступ до перегляду певного навчального матеріалу. Сутність Студент є більш деталізованою сутністю порівняно із сутністю Користувач. Атрибути цієї сутності є необхідними характеристиками для розроблюваної системи і більш детально розглянуті в роботі [6].

3. *Викладач* – особистість, яка розробляє матеріал курсу. Атрибути цієї сутності мають значний вплив на величини початкових значень для системи оцінювання. Ця сутність також успадковує частини своїх атрибутів від батьківського класу *Користувач*.

4. *Експерт* – особистість, яка професійно оцінює матеріал курсу.

5. *Матеріал* є ключовим компонентом в розроблюваній системі і являє собою об'єкт обробки та оцінювання. Кожен екземпляр класу Матеріал формується актором Викладач за участю актора АІС «НМКД».

6. АІС «НМКД» відповідає за розробку, збереження і відображення сутності Матеріал. Причому відображення може включати в себе зміну дизайну матеріалу, але не змісту.

На рис. 2 представлено основні сутності системи АІС «НМКД» у формі UML-діаграми прецедентів.

Деталі процесу розробки та оновлення складових НМКД представлено у формі UML-діаграми на рис. 3.

Впровадження АІС «НМКД» у вищому навчальному закладі породжує наступні організаційно-управлінські ефекти: вдосконалення процесів прийняття рішень, оперативність у формуванні планів та графіків розробок



Рис. 2. UML-діаграма прецедентів АІАС «НМКД».

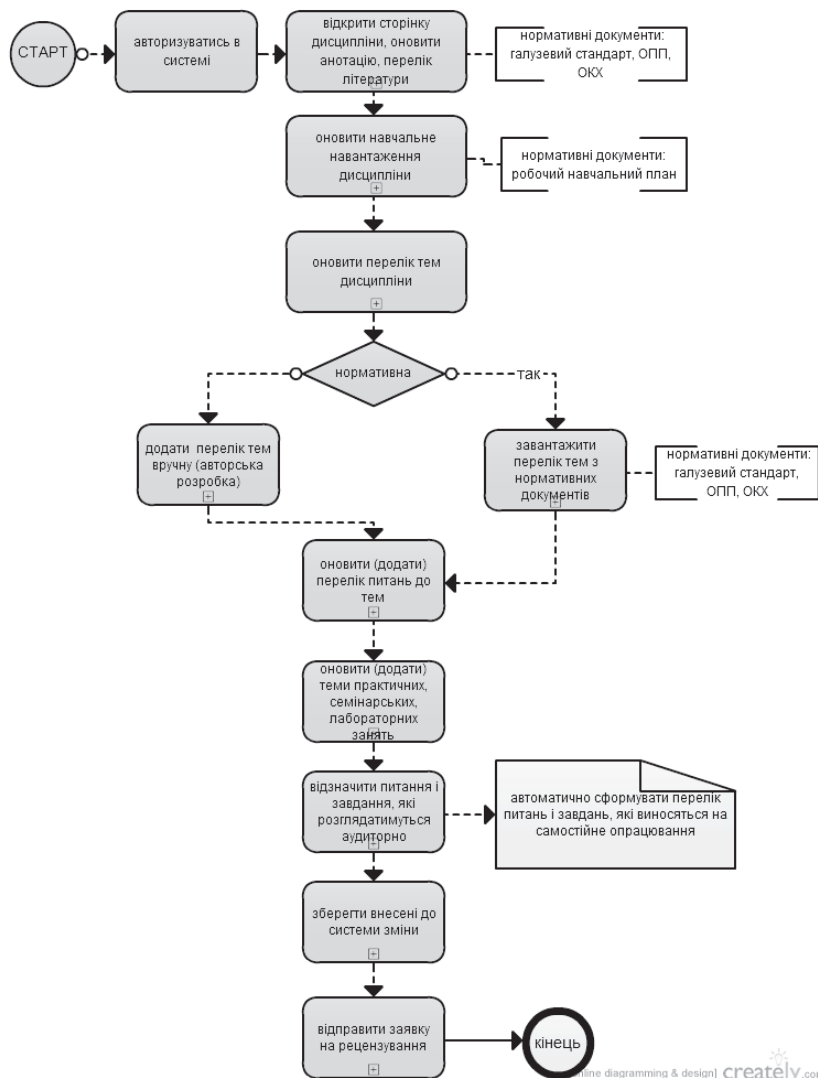


Рис. 3 UML-діаграма процесу розробки та оновлення складових НМКД.

методичних матеріалів, оперативність у формуванні звітів щодо наявності методичних матеріалів, підвищення статусу ВНЗ в зв'язку з впровадженням новітніх інформаційних технологій в управління навчально-методичною роботою.

Отже, комплексний аналіз організації методичної роботи у ВНЗ дає підстави зробити висновок про те, що для проектування організаційної структури спрямованої на інтеграцію навчально-методичного і наукового потенціалу ВНЗ слід орієнтуватись на створення системи, яка передбачає використання принципово нових підходів щодо забезпечення якості надання освітніх послуг, і буде здатною вчасно, оперативно та безпроблемно реагувати на зміни потреб суспільства.

Список використаних джерел:

1. Управління університетом в контексті Європейського простору Вищої освіти: Метод. матеріали. / За ред. Ю.М. Рашкевича. Львів: Національний Університет «Львівська політехніка», 2008. – С.64.
2. Косіюк, М. М. Досвід використання автоматизованої інформаційної системи в управлінні навчальним процесом університету / М.М. Косіюк, А.Ю. Мазарчук, К.Е. Більовський // Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. №3 (23)
3. Петрович, Й. М. Інформаційні системи управління навчальним процесом у ВНЗ: порівняльний аналіз / Й.М.Петрович, Ю.М.Римар // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика. – 2012. – № 735. – С. 167-175.
4. Чучалин, А. И. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ / А. И. Чучалин, А. В. Епихин, Е.А.Муратова // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 13-20.
5. Буч Г. Язык UML Руководство пользователя. / Буч Г., Рамбо Д., Джекобсон А. – Питер, 2004. – 430 с.
6. Боцула М. П., Моргун І. А. Про проблему експертизи якості матеріалів дистанційних курсів / М. П. Боцула, І. А. Моргун // Наукові праці ВНТУ. – 2008. – № 4.

ЗАРІШНЯК І.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький інститут економіки,
м. Вінниця

РОЛЬ І МІСЦЕ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

У статті розглядається роль та місце тестового контролю у системі педагогічного контролю, аналізується визначення поняття «тестовий контроль», «тест», «тестування» та обґрунтовуються психолого-педагогічні умови результативності тестового контролю навчальних досягнень студентів.

Ключові поняття: «тестовий контроль», «тест», «тестування», «переваги й недоліки тестового контролю», «психолого-педагогічні умови тестового контролю».

В статье рассматривается роль и место тестового контроля в системе педагогического контроля, анализируется определение понятий «тестовый контроль», «тест», «тестирование» и обосновываются психолого-педагогические условия тестового контроля учебных достижений студентов.

Ключевые понятия: «тестовый контроль», «тест», «тестирование», «преимущества и недостатки тестового контроля», «психолого-педагогические условия тестового контроля».

The article considers the role and place of test control in the system of pedagogical control, analyses the concepts of "test control", "test" and "testing". Psychological and pedagogical conditions of test efficiency of students' performance are studied.

Key words: "test control", "test" and "testing", "advantages and disadvantages of test control", "pedagogical conditions of test control".

Вступ. В Україні після її приєднання до Болонської декларації необхідно здійснювати невідкладні кроки з модернізації системи та засобів педагогічного контролю. Сьогодні вищі навчальні заклади на етапі переходу до європей-

ських інтерактивних методів навчання працюють над вдосконаленням своєї системи контролю навчальних досягнень студентів.

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи студентів як важливого засобу управління процесом навчання. Традиційно здійснюваний контроль навчальних досягнень студентів має основні недоліки. По-перше, репродуктивний характер (не дає змоги перевірити здатність свідомо використовувати здобуті знання у практичній діяльності). По-друге, на етапі перевірки не можна з'ясувати обсяг знань, умінь і навичок, що потрапили у довготривалу пам'ять. По-третє, об'єктивності оцінки заважає суб'єктивність в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності. Подолання цих перешкод сприятиме застосування тестового контролю знань студентів. Ми припустили, що тестовий контроль навчальних досягнень студентів стане основним діагностичним, стандартизованим засобом вимірювання якості вищої освіти за таких психолого-педагогічних умов: 1) поступового впровадження тестового контролю за принципом доступності навчання; 2) комплексного характеру тестових завдань; 3) тестовий контроль має гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь, і навичок студентів та сприяти усуненню суб'єктивізму в оцінюванні; 4) чіткої організації проведення тестового контролю з науково-методичним та технічним забезпеченням; 5) аналізу результатів тестування задля забезпечення виявлення та усунення прогалин у ЗУН студентів; 6) комплексного характеру тестових випробувань.

Проблему використання тестового контролю у навчально-виховному процесі неможна назвати новою. Свого часу радянські дидакти (І.П.Підласий, І.Ф.Харламов) підіймали питання контролю досліджуючи проблеми діагностики рівня навчальних досягнень, спираючись на зарубіжний досвід контролювання. Різні аспекти тестування досягнень і розвитку висвітлені в працях С. Воскерч'яна, Т. Ільїної, Д. Кучми, Т. Лукіної, А. Мандрики, І.Підласого, І. Рапопорта, Н. Розенберга, І.Харламова та багатьох інших науковців. На думку сучасних дослідників, зокрема, Н.О.Онуфрієнко, в сучасних умовах запровадження кредитно-модульної системи організації навчання у вищих закладах освіти проблема тестового контролю знань студентів набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження та публікації з проблеми педагогічного контролю навчальних досягнень студентів пов'язані переважно з розробкою та уточненням складових тестового контролю, основних понять, спробами класифікації тестів як інструменту тестування та систематизації виділених груп. Так, Л. Банкевич, Л. Бечмен, В. Коккота, М. Портал, С. Суворов, Дж. Харріс пропонують класифікувати педагогічні тести відповідно до мети тестування. І. Зварич, В. Ландсман розрізняють тести, що

використовуються під час проведення різних видів контролю. Г. Артюшин, Н. Давидкіна та інші науковці розрізняють тести за структурою побудови. М. Челишкова розрізняє тести за часом виникнення: традиційні (гомогенні та гетерогенні) і нетрадиційні [1]. Ґрунтовний аналіз різних підходів щодо класифікації тестів здійснила С.С.Вітвицька. Вона систематизувала існуючі класифікації за певними ознаками (цільовими, функціональними і смисловими та формальними) [2]. У дослідженнях О. Мокрова, Т. Солодкої, С. Вітвицької, Т. Туркот обґрунтовується думка про необхідність впровадження тестування як найефективнішого засобу контролю ЗУН студентів. Як метод педагогічного контролю з його особливостями і перевагами розглядається тестування у роботі О.М. Мокрова, цьому методу присвячена праця Т.В. Солодкої. Тестовий контроль як основний в умовах кредитно-модульної системи організації навчання вищих педагогічних навчальних закладів розглядає Н.О.Онуфрієнко [3]. Разом з тим, відсутня єдність щодо визначення форм, видів та методів педагогічного контролю. Різноманітність вказаних підходів, на думку дослідників, зумовлена насамперед широкими функціональними можливостями педагогічного контролю взагалі і тестового як його складової зокрема. У вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерелах немає єдиного підходу до проблеми класифікації та систематизації видів, форм та методів навчальних досягнень студентів. Питанням же систематизації видів, форм та методів контролю навчальних досягнень студентів, місця та ролі тестового контролю у процесі вузівського навчання присвячена незначна кількість робіт. Означене зумовило нас звернутися до висвітлення малодосліджених питань тестового контролю навчальних досягнень студентів.

Метою нашого дослідження є уточнення ролі та місця тестового контролю навчальних досягнень студентів у системі педагогічного контролю. Для цього ми проаналізуємо існуючі визначення дидактичного поняття «тестовий контроль» та інших понять, що з ним пов'язані, доповнимо уже відомі підходи щодо класифікації та систематизації видів, форм та методів контролю навчальних досягнень студентів та обґрунтуємо психолого-педагогічні умови результативності тестового контролю навчальних досягнень студентів.

Виклад змісту власного дослідження. У сучасній педагогічній теорії відсутній ґрунтовний підхід щодо визначення понять «контроль», «перевірка», «облік» та інших, з якими вони пов'язані. Часто вони змішуються, замінюються, вживаються то в однакових, то в різних значеннях. Загальним родовим поняттям виступає «контроль», який виявляє, вимірює і оцінює знання, уміння та навички студентів. Тестовий контроль є видовим поняттям. Щоб окреслити дидактичну категорію «тестовий контроль», проаналізуємо основні підходи науковців щодо визначення її основних понять таких як «тест», «тестування». У психолого-педагогічних джерелах відсутня єдність трактування

поняття «тест». Цей термін можна віднести до загальнонаукових понять, пов'язаних з процесом вимірювання рівнів досягнення і розвитку студентів. Неабиякий інтерес науковців із різноманітних галузей до проблеми тестового контролю рівня підготовки студентів породжує неоднозначність у визначеннях та підходах до його дослідження. З огляду на це, ми виокремили кілька принципово різних поглядів на визначення тесту і тестування.

На думку І.П.Підласого, тест рівня академічних досягнень – це сукупність завдань, що зорієнтовані на визначення рівня засвоєння певних аспектів змісту навчання [4, с. 558].

За визначенням А. Майорова, тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки і аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей та властивостей особи, зміна яких можлива в процесі навчання [5, с. 10].

В. Аванесов визначає педагогічний тест як систему завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає можливість якісно виміряти рівень підготовки випробуваних і оцінити структуру їх знань. Науковець наголошує, що тестовий процес – дуже ємне поняття, що містить у собі появу основних ідей, теорій, методів, а також саму практику тестування [6, с. 19].

О. Мокров під тестом вважає підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування, з метою визначення якісних показників, що дозволяють виявити в учасників тесту компетенції і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями [7].

М.Фіцула розглядає тест як метод контролю навчальної успішності, що передбачає відповідь студента на тестові завдання за допомогою розставляння цифр, підкреслення потрібних відповідей, вставляння пропущених слів, знаходження помилок тощо [8].

Н.Волкова під навчальним тестом розуміє систему завдань для оцінювання ЗУН студентів за допомогою кількісних норм [9].

Спираючись на вказані підходи та визначення Н.О.Онуфрієнко [3], у нашій роботі під тестом навчальних досягнень студентів ми розуміємо систему специфічних завдань певного змісту з поступовим ускладненням з метою об'єктивної оцінки рівня та якості підготовки студентів до професійної діяльності, результати яких піддаються оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями.

Таким чином, поняття «тест» вживається у значеннях: а) інструменту навчального контролю; б) форми перевірки ЗУН (тестування); в) методу навчання як способу вимірювання, оцінки та обліку навчальних досягнень.

Таблиця 1 – Види, форми і методи контролю навчальної діяльності студентів.

Види	Форми	Методи
вхідний (попередній, діагностичний, пропедевтичний)	письмовий	усне опитування (фронтальне і індивідуальне)
рубіжний (періодичний, тематичний)	усний	диктант (експрес-диктант)
модульний	програмований	контрольна робота (письмова робота)
підсумковий (екзамен, залік, курсова, дипломна)	практичний	комп'ютерне тестування
тестовий	лабораторний	тест
поточний	графічний	практичні задачі
перехресний	тестування	вправи
заключний		бесіда

Тестування ж науковці виділяють як форму контролю та спосіб перевірки ЗУН. Тестування як категорія дидактики, на нашу думку, означає процедуру вимірювання, оцінювання і обліку навчальних досягнень студентів. Складовими тестування є сам процес нагляду, спостереження і перевірки ЗУН та інструментарій у вигляді тесту навчальних досягнень. Таким чином, тестування – це форма контролю і спосіб перевірки ЗУН, під час яких використовується комплекс стандартизованих завдань, що піддаються певному оцінюванню заздалегідь встановленими критеріями.

Процес виявлення, вимірювання та фіксації результатів навчальної діяльності називається у педагогіці перевіркою. Перевірка здійснюється задля виявлення зворотного зв'язку між викладачем і студентом, отримання об'єктивної інформації про міру і ступінь засвоєння навчального матеріалу та своєчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях. Система перевірки та обліку результатів аналізу навчальних досягнень називається педагогічним

Таблиця 2 – Види контролю навчальних досягнень студентів.

Основа класифікації	Види
за місцем у навчальному процесі;	попередній, поточний, періодичний, підсумковий;
залежно від форми самостійної роботи студентів;	фронтальний, індивідуальний, груповий, комбінований, самоконтроль;
за використанням дидактичних і технічних засобів навчання;	письмовий, усний, програмований, практичний, лабораторний, графічний, комп'ютерний, тестовий;
за поєднанням методів контролю і самоконтролю у навчанні;	усний, письмовий, графічний, практичний, тестовий, програмований;
за видами перевірки навчальної роботи студентів;	попередній, поточний, тематичний, рубіжний (міжсесійний);
за формами перевірки ЗУН;	залік, курсова, дипломна, магістерська робота, колоквіум, консультація, екзамен, виробнича практика.
за формами організації перевірки ЗУН;	індивідуальний, фронтальний, самоконтроль, рейтинг.

контролем. Таким чином, тестовий контроль може розглядатися як форма, вид і метод педагогічного контролю.

Відсутність єдності поглядів науковців у визначенні видів, форм та методів педагогічного контролю та аналіз педагогічних джерел дозволив нам виділити кілька підходів щодо класифікації видів, форм і методів контролю навчальної діяльності студентів.

Нагляд, спостереження і перевірку успішності студентів здійснюють за допомогою різних видів.

Усі згадані види контролю ЗУН студентів є відносно самостійними і тісно пов'язаними між собою. Якщо проаналізувати практику застосування вузівського контролю, то традиційно виділяють за місцем у процесі навчання попередній, поточний, періодичний і підсумковий види контролю. Тести знань, умінь і навичок застосовують на всіх етапах дидактичного процесу. За їх допомогою ефективно забезпечується попередній, поточний, тематичний, підсумковий контроль, а за кредитно-модульної системи – і модульний контроль ЗУН та академічних досягнень.

У ході проведеного опитування серед викладачів та студентів 1-4 курсу BIE THEU (30 викладачів і 104 студенти) виявлено основні переваги та недоліки тестового контролю навчальних досягнень студентів, що визначалися психологічним, педагогічним та організаційно-методичним характером [10]. Основні переваги респонденти пов'язують із організаційно-методичними показниками, а недоліки, на їх думку, лежать в основі сутності контролю. Тому для того, щоб тестовий контроль знань був результативним, необхідно дотримуватись таких психолого-педагогічних вимог щодо його застосування:

Поступове впровадження тестового контролю, що дасть змогу психологічно підготувати студентів. Розпочинати слід з простих тестів, через деякий час вводячи більш складні конструкції.

Завдання повинні мати комплексний характер. Це означає, що тестові завдання повинні бути різноманітними за складністю, відповідати принципу систематичності і послідовності у навчанні і комплексному підході у проведенні самих тестових випробувань.

Тестовий контроль мусить гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь, і навичок студентів, сприяти усуненню суб'єктивізму, а відтак і формуванню позитивного ставлення до навчального предмета, а також до викладача, який його викладає.

Важливим є дотримання організаційної чіткості в проведенні тестового контролю, науково-технічного та методичного забезпечення, що передбачає: а) наявність організаційного моменту, під час якого викладач пояснює тестові завдання, дає відповіді на запитання студентів, обов'язково визначає час, необхідний для виконання роботи; забезпечення кожного студента бланком

відповідей стандартного зразка, що великою мірою заощаджує час і студентів, і викладачів; б) різноманітність тестових завдань, кількість варіантів має дорівнювати кількості присутніх студентів; в) забезпечення використання тестування за допомогою комп'ютерних технологій.

Обов'язково слід робити аналіз результатів тестування задля забезпечення виявлення та усунення прогалин у знаннях, уміннях і навичках студентів.

В результаті проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

1) у сучасній педагогічній теорії відсутня єдність щодо трактування понять «тестовий контроль», «тестування», «тест»: вони замінюються, змішуються;

2) тестовий контроль навчальних досягнень студентів є ефективним засобом перевірки, оцінювання та аналізу результатів навчальної діяльності студентів і прийняття рішення про характер наступної діяльності в залежності від отриманої інформації;

3) на наш погляд, і тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту, і тестування як вид і форма контролю є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок студентів, допомагає здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом;

4) проте застосовувати тестовий контроль у процесі навчання потрібно в комбінації з традиційними видами, формами і методами контролю навчальних досягнень студентів та дотриманням зазначених вище психолого-педагогічних умов: 1) поступового впровадження тестового контролю за принципом доступності навчання; 2) комплексного характеру тестових завдань; 3) тестовий контроль має гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь, і навичок студентів та сприяти усуненню суб'єктивізму в оцінюванні; 4) чіткої організації проведення тестового контролю з науково-методичним та технічним забезпеченням; 5) аналізу результатів тестування задля забезпечення виявлення та усунення прогалин у ЗУН студентів; 6) комплексного характеру тестових випробувань.

Список використаних джерел:

1. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С.Вітвицька. – 2-ге вид. – К.: Центр учбової л-ри, 2011. – С. 231-232.
3. Онуфрієнко Н.О. Тестовий контроль знань студентів вищих педагогічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н.О.Онуфрієнко. – Режим досту-

пу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N125/N125p053-056.pdf, вільний, назва з екрану.

4. Подласый И.П. Педагогика: новый курс. В 2 кн. Кн.1 Общие основы. Процесс обучения / И.П.Подласый. – М.: Владос, 1999. – С. 559-561.
5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н.Майоров. – М.: Интеллект-Центр, 2002 – 56с.
6. Аванесов В. С. Определение исходных понятий теории педагогических измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 2. – С. 17-20.
7. Мокров О.М. Тестовий контроль теоретичних знань студентів інститутів фізичної фізкультури: автореф. дис....канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О.М.Мокров. – Х.: [б.в.], 1995. -23 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М.М.Фіцула. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1997. – С. 137-138.
9. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / Н.П.Волкова. – К.: Академія, 2001. – С. 297. (Альма-матер).
10. Зарішняк І.М. Переваги та недоліки тестового контролю знань, умінь і навичок студентів / І.М.Зарішняк // Проблеми та перспективи розвитку національних економік у сучасних умовах: мат. Всеукр. наук.-практ. конф. з між-нар. участю, м. Вінниця, 9 квітня 2013 р. – Тернопіль: Крок, 2013. –С.364-366.

КОЙЧЕВА Т.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського,
м. Одеса

РОЛЬ КАТЕГОРІЙ ЯКОСТІ І КІЛЬКОСТІ В ДОСЛІДЖЕННІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто методологічні засади дослідження корпоративної культури викладачів педагогічного університету в категоріях якості і кількості.

Ключові слова: корпоративна культура, методологічний аналіз, категорія якості, категорія кількості.

В статье рассмотрены методологические основы исследования корпоративной культуры преподавателей педагогического университета в категориях качества и количества.

Ключевые слова: корпоративная культура, методологический анализ, категория качества, категория количества.

The article describes the methodological basis of the study of corporate culture of teachers of a pedagogical university in the categories of quality and quantity.

Key words: corporate culture, methodological analysis, the category of quality, the category of quantity.

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність сучасних університетів забезпечується вдосконаленням технологій підготовки сучасних фахівців, їх постійним оновленням, створенням і впровадженням інновацій, спроможних сприяти випереджанню інших відповідно до потреб суспільної практики й розвитку наукового знання. Джерелом, що об'єднує зусилля викладачів вищих навчальних закладів у створенні таких інновацій і впровадженні їх у практику підготовки фахівців у системі вищої освіти, є їхня наукова діяльність. Однак, досвід організації наукової діяльності викладачів вищих навчальних закладів пострадянського простору, аналіз її змісту і результатів засвідчують про низьку ефективність і незначний вклад в інноваційний розвиток вищої освіти загалом

і конкретних вищих навчальних закладів зокрема. Подолання цього недоліку науковці пов'язують із активізацією внутрішніх ресурсів і формуванням у викладачів вищого навчального закладу певної корпоративної культури.

Корпоративна культура досліджується в контексті управлінських рішень і у зв'язку з проблемами ефективного менеджменту організації. Доведено, що вона є стратегічним інструментом, що дозволяє спрямовувати зусилля й можливості всіх підрозділів організації та її членів на досягнення спільних цілей на засадах взаєморозуміння, співтворчості і взаємного доповнення. В інноваційному розвитку організації вона виступає умовою її ефективного функціонування.

Аналіз стану розробки проблеми. Загальні принципи дослідження корпоративної культури як соціокультурного феномену розкрито у працях О. Алексєєва, Ю. Борева, П. Гуревича, С. Іконнікової, Л. Когана, Ю. Левади і багатьох інших дослідників. Зокрема, досліджено особливості та рівні трансформації корпоративної культури в умовах пострадянського «транзитивного суспільства» (Є. Аверченко, О. Булигін, Л. Гордон, О. Дубровін, В. Розін та ін.), в умовах функціонування сучасних університетів (Н. Могутнова, Н. Яблонскене та ін.).

У контексті діяльності педагогічних університетів увага приділяється переважно визначенню феноменології культури вчителя, що формується на рівні особистості та її індивідуальної діяльності (О. Барабанщиков, Є. Бондаревська, М. Віленський, В. Гриньова, М. Кларін, А. Овчиннікова, В. Радул, О. Рудницька, В. Сластьонін, Л. Хомич, Л. Хоружа, Є. Шиянов, Н. Щуркова та ін.). Натомість проблемам формування корпоративної культури вищих педагогічних навчальних закладів, оцінювання її вкладу в інноваційний розвиток педагогічного університету, становлення його конкурентоспроможності, не приділяється увага у наукових дослідженнях. Сучасні дослідження не торкаються проблеми взаємодії викладачів вищих навчальних закладів як членів організації, зусилля яких поєднує на виконання певної місії організаційна або корпоративна культура [3]. Не вивчалася вона також в педагогічному аспекті, у зв'язку з формуванням корпоративної культури викладачів ВНЗ в умовах організації їхньої наукової діяльності.

Мета статті – схарактеризувати методологічні засади дослідження корпоративної культури викладачів педагогічного університету в категоріях якості і кількості.

Сучасний стан педагогічної науки характеризується інтенсивним зростанням науково-теоретичних і прикладних досліджень. У цій ситуації суттєво зростає потреба в осмисленні педагогічних процесів і явищ з позиції їх причетності до найбільш загальних законів розвитку соціальних явищ і процесів та підпорядкованості їх дії [7].

Одну з методологічних труднощів у вивченні феномену «корпоративна культура» складає відсутність у дослідників чітко визначених підстав для його

розуміння. Йдеться не тільки про виділення загальноприйнятого і визнаного визначення корпоративної культури, а про різні концепції осмислення її природи [1, 5].

Визначаючи методологічні засади дослідження корпоративної культури викладачів педагогічного університету, виходимо з того, що вони покликані виконувати подвійну функцію: логічну і власне методологічну. Логічна функція реалізується у формі поступового перебігу від незнання до знання, у способах знаходження місця пізнаваного явища в ряду інших, раніше вивчених. Методологічна функція визначається свідомим застосуванням при побудові теорії законів діалектики, оскільки вони відображають найбільш загальні та універсальні зв'язки і відносини явищ. Способи пошуку їх дій у педагогічних процесах і явищах становлять смислове ядро теорії та визначають її методологічну роль [9].

У процесі педагогічного дослідження зазначені функції реалізуються при розгляді пізнаваних процесів і явищ крізь призму певних філософських категорій, що забезпечують конкретизацію законів діалектики в межах розв'язуваної проблеми.

Корпоративна культура викладачів педагогічного університету як предмет наукового дослідження може бути розглянута в контексті різних категорій діалектики. Проте з теорії наукового пізнання відомо, що послідовність філософських категорій певним чином відображає послідовність розвитку складних матеріальних об'єктів, що мають здатність саморуху і саморозвитку. Отже, послідовність процесу їх пізнання передбачає збіг з послідовністю категоріальних структур і початковим у ній виступає вивчення якості об'єкта.

Методологічний аналіз феномена корпоративної культури викладачів педагогічного університету в контексті категорії якості визначається не тільки тим, що вона є початковою у вирішенні дослідницьких завдань, а й тим, що термін «якість» має саме широке поширення в науковій та буденній практиці.

Слід зауважити, що в сучасних філософських концепціях є певні відмінності в інтерпретації категорії якості [2, 4, 10]. В одних випадках якість розуміється як функціональна єдність істотних властивостей предмета, в інших – як безліч властивостей, органічно пов'язаних між собою законом взаємодії, у третіх – як цілісна характеристика об'єкта-системи, що володіє певною структурою. Філософи, відзначаючи наявність розбіжностей у розумінні та визначенні змісту категорії якості, збігаються у думці, що розробка досліджуваного феномена в рамках філософського змісту цієї категорії повинна задовольняти як мінімум трьом вимогам. По-перше, воно має відображати універсальну властивість, притаманну всім формам буття досліджуваного феномена; по-друге – ця властивість повинна бути істотною, тобто об'єктивно необхідною для даного матеріального об'єкта, його опису. По-третє, через ставлення до інших філо-

софських категорій, вона має відображати закономірні зв'язки пізнаваного феномена, інваріантні по відношенню до будь-якої конкретної ситуації [2].

Рішення завдання, обмежуваного цими вимогами, припускає наявність чіткої методологічної позиції щодо дослідження корпоративної культури викладачів педагогічного університету. У зв'язку з визначенням категорії якості в руслі ідей матеріалістичної діалектики така позиція обумовлюється:

- визнанням об'єктивної реальності корпоративної культури викладачів педагогічного університету як вихідного пункту формування свідомості взагалі і його пізнання зокрема;
- розумінням феномену корпоративної культури викладачів педагогічного університету як об'єктивної реальності, що має нескінченне розмаїття форм та їх проявів.

Отже, вихідною тезою для визначення феномена корпоративної культури викладачів педагогічного університету в обсязі категорії якості є визнання того, що світ має нескінченне розмаїття речей, явищ, подій, процесів тощо і корпоративна культура є однією із форм його прояву. Принциповим є те, що це розмаїття констатується лише за умови, що всі речі певним чином відрізняються один від одного, тобто володіють своєрідністю. Відзначаючи цю здатність речей поряд з матеріальною єдністю проявляти свою відмінність, філософи визначають її як якість: «...здатність всього існуючого виділяти себе з навколишнього світу є універсальною і тому чисто логічною властивістю. Якість, таким чином, є простим слідством або способом вираження факту існування, буття речей, явищ, процесів, подій. Існувати – це і означає мати якість» [2, с.31].

Відтак, корпоративна культура викладачів педагогічного університету як якість повинна визначатися як тотожна буттю конкретного об'єкта визначеність, невід'ємна від його існування. Вона відокремлює його від інших і тим самим є межею існування цього об'єкта. Втрачаючи якість, корпоративна культура викладачів педагогічного університету стає чимось іншим. Отже якість характеризує корпоративну культуру викладачів педагогічного університету в її визначеності, у стані цілісності, внутрішньої і зовнішньої рівноваженості і незмінності.

З позиції філософії, породжувана фактом існування певної речі, якість виступає моментом її ствердження. Натомість, по відношенню до інших якісних визначень, до інших речей, вона виступає як їхнє заперечення. Саме завдяки цьому відношенню до інших речей встановлюється реальність об'єкта як якості. З цього випливає, що підставою для визначення корпоративної культури викладачів педагогічного університету як якості є та роль, яку вона виконує відносно до інших речей.

У складних соціальних системах якість встановлюється через функцію даного об'єкта як системи щодо інших систем [6, 8]. Більше того, будь-який

об'єкт або система залишаються такими, зберігають свою якість доти, доки зберігається незмінною їхня функція. У цьому сенсі феномен корпоративної культури викладачів педагогічного університету як якості набуває свого конкретного змісту лише при розгляді його відносин і його цілісності з іншими феноменами. Поза межами цього відношення категорія якості втрачає свій сенс і не несе ніякого пізнавального навантаження.

Наведені міркування дозволяють схарактеризувати головну ознаку корпоративної культури викладачів педагогічного університету як певної якості – це її зовнішня визначеність, за межами якої вона втрачає свою своєрідність, специфіку, унікальність як визначеність, що відокремлює її від інших речей.

За підходом Б. Ахлібінинського і Н. Храленко, детермінація розуміється як процес породження якості, його становлення [2]. Оскільки всяка якісна визначеність є результатом розвитку, опис її детермінації являє собою по суті опис процесу розвитку, що породжує дану визначеність. У цьому випадку виявлення повноти набору кінцевих властивостей досліджуваного об'єкта – корпоративної культури викладачів педагогічного університету – забезпечує пізнання його однозначної поведінки певної в будь-якій з можливих ситуацій.

Однак відомо, що поряд з детермінуючим набором властивостей кожен матеріальний об'єкт має і відносно незалежні властивості. Існування багатьох незалежних якостей у одного і того ж об'єкта обумовлюється і пояснюється тим, що у своєму існуванні він взаємодіє з різними формами буття. Зважаючи на це, він може бути представлений як деяка точка перетину в мережі універсальної, загальної взаємодії процесів і явищ.

Філософська концепція багатоякісності не обмежується констатацією об'єктивного взаємозв'язку відносно незалежних якостей. Головне місце в ній займає положення про те, що в конкретній ситуації одна якість завжди домінує над іншими. Саме домінуюче становище однієї якості відносно інших забезпечує єдність матеріального об'єкта по відношенню до зовнішнього середовища. Отже у процесі наукового дослідження важливо, щоб питання про якість-домінанту не розглядалося абстрактно, поза простором і часом, а в сукупності усіх зовнішніх умов, що визначають існування даного об'єкта [2, 10].

Відношення уявляє собою момент зв'язку, взаємодії двох або більше речей, явищ, що володіють певною якістю. По суті, воно є характеристикою конкретного взаємного зв'язку між різними якостями. З цього випливає, що відношення є спосіб існування якості, момент прояву її об'єктивної сутності. У контексті дослідження сутності корпоративної культури викладачів педагогічного університету визначення її властивостей передбачає виявлення її відношення до оточуючого, зовнішнього до цієї культури середовища.

На завершення обговорення категорії якості в логіці дослідження корпоративної культури викладачів педагогічного університету слід відзначити, що

пізнання якісної визначеності завершується з виявленням цілісності (або системи) деякого набору властивостей об'єкта, які детермінують його поведінку щодо навколишнього світу. Завдяки своїй цілісності, матеріальний об'єкт набуває здатність виявляти себе одним і тим самим у багатьох зв'язках і відносинах, породжувати єдність у різноманітті. Тим самим створюються об'єктивні передумови для вивчення пізнаваного об'єкта у контексті іншої філософської категорії – категорії кількості, сенс якої розкривається в поясненні механізму збереження якості та перебігу її в іншу.

На відміну від категорії якості, зміст якої не викликає принципових розбіжностей серед філософів, категорія кількості завжди була предметом наукових суперечок. В історії пізнання кількість завжди ототожнювалася з числом або величиною. Оскільки остання відноситься до сфери математики, то філософська інтерпретація категорії кількості ототожнювалася або підмінялася математичною.

Спроба пояснити природу кількості, його ставлення до якості неодноразово здійснювалася в історії розвитку філософської думки і пов'язана з іменами Аристотеля, Гоббса, Канта, Гегеля та інших філософів.

У найбільш загальному вигляді перебіг від якості до кількості описується шляхом логічних побудов: зважаючи на те, що якість утворює своєрідність матеріального об'єкта в його зовнішній взаємодії, то воно водночас є межею, що виділяє цей об'єкт серед інших як щось самостійне. Однак, оскільки якість є універсальною властивістю будь-яких речей, поза якою об'єктивна реальність зливається у щось єдине, то правомірним є висновок, що всі матеріальні об'єкти не тільки відмінні один від одного, але і чимось подібні. І підставою цієї схожості є їхня здатність бути відмінними від інших. Абсолютна різноманітність з необхідністю породжує існування абсолютної подібності. «Подібність, породжена відмінністю, або відмінність, що призводить до подібності, є кількість» [2, с.99].

У момент, коли об'єкт робиться відносно відокремленим від інших об'єктів, тобто набуває своєї цілісності, він стає одиницею і дає початок своїй кількості. Ця обставина дала філософам підставу для визначення відношення якості і кількості як відношення роду та виду [10]. Тобто, виникнув як щось єдине по відношенню до зовнішнього світу, якість починає диференціюватися всередині себе, розпадаючись на безліч видів. Таким чином якість тиражується, набуваючи свого кількісного вираження.

За визначенням учених, перехід якості в кількість проявляється у трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених процесах. Перший становить відокремлення сукупності властивостей об'єкта з позиції їх якісної визначеності і цілісності. Другий знаходить своє вираження у диференціації єдиної якості на безліч відносно незалежних своїх елементів, кожен з яких також прагне до утворення цілісності власних властивостей. Третій процес призводить до того, що набір

кінцевих властивостей, який був специфічною характеристикою якості даного об'єкта, стає загальним для багатьох і в силу цього якість переходить в кількість.

Теза про те, що будь-яка нова якість породжує нову кількість, має принципове значення для розуміння процесу розвитку, в якій би сфері цей процес не відбувався. Усякий процес передбачає, з одного боку, породження нових форм і, отже, нових якостей. Такий процес становить необхідну умову розвитку. З іншого боку, серед знову виникаючих і вже існуючих форм відбувається відбір, що знищує одні й зберігає інші. При цьому відбувається об'єктивне порівняння якісно різних форм на основі їх кількісних характеристик. Кількісна визначеність становить те спільне, що дозволяє серед багатьох відібрати ті форми, які функціонують у зовнішньому середовищі найкращим чином.

Важливий момент полягає в тому, що відбір здійснюється на основі результатів зовнішньої взаємодії, тобто в рамках якісної визначеності. Внутрішні властивості, структури в цьому процесі беруть участь опосередковано, у тій мірі, в якій дана форма в своєму функціонуванні в заданих умовах виявляє сумарно кращі кількісні характеристики.

Аналіз якісної визначеності корпоративної культури викладачів педагогічного університету показує, що в рамках категорії кількості вона як об'єкт пізнання характеризується багатьма різноманітними властивостями. Цей збіг чи єдність якості і кількості знаходить своє вираження у філософській категорії міри.

Зміст законів міри, що лежать в основі розвитку єдності якості і кількості, розкриває залежність першого від другого і формулюється таким чином.

1. Будь-яка кількісна зміна є зміною якісною, або всяка кількісна зміна матеріального об'єкта призводить до того, що даний об'єкт набуває нових властивостей, або втрачає деякі з тих, що мав.

2. Будь-яка кількісна зміна не зачіпає всієї безлічі властивостей даного матеріального об'єкта, у силу чого він об'єктивно є саме кількісним.

3. Яка б властивість матеріального об'єкта не розглядалася, його кількісні зміни з необхідністю мають верхню і нижню межі.

Специфіка зв'язку якості і кількості поблизу межі міри дозволяє встановити тупиковий і прогресивний характер того чи іншого шляху розвитку досліджуваного об'єкта. У логіко-методологічному плані ця закономірність пояснюється тим, що перехід межі міри веде не до простої зміни співвідношення якості і кількості, а до переходу від одного закону зв'язку до протилежного. Тому по різні сторони межі міри одна й та ж кількісна зміна може призводити до прямо протилежних якісних результатів.

Існування певної межі, що розділяє різні якості, припускає, що кожна якість уявляє собою деякий простір, який в сукупності взаємодії всіх своїх складових утворює певний стан. Це суто логічне міркування приводить до висновку

про те, що існують особливі проміжні стани, сукупність яких утворює межі області міри. Процес переходу об'єкта дослідження через цю область отримав назву якісного стрибка.

Стрибок як перехід від одного якісного стану до іншого або як перехід об'єкта пізнання від однієї області станів в іншу область сам по собі утворює деякий простір станів. При цьому істотною ознакою, що відрізняє простір якості від простору стану переходу в інший, є його стійкість. Поняття стійкості фіксує стан єдності якості і кількості та визначає активність об'єкта в збереженні наявної якості.

На протидію стійкості, порушення єдності якості і кількості в межах міри веде до протилежного стану – мінливості або нестійкості. Нестійкість характеризує готовність об'єкта при відповідних зовнішніх впливах перейти в іншу, нову якість.

Отже стійкість характеризує здатність певної якості опиратися зовнішнім впливам, зберігаючи тим самим свою початкову визначеність.

Підтверджувана багатьма науковими фактами, ця здатність набула статусу універсальної й отримала своє логічне вираження в принципі негативної зворотної дії. У живих організмах і соціальних системах принцип негативної зворотної дії знаходить своє втілення в інформаційних процесах управління. Цілісність якісної визначеності на рівні стійкості є характерною рисою, яка демонструє завершення пізнання даної якості у межах міри, тобто як органічної цілісності його властивостей і якісних характеристик, породжуваної рівновагою якісно-кількісних відношень об'єкта із зовнішнім і внутрішнім середовищем.

На відміну від стійкості, нестійкість визначається дією принципу позитивної зворотної дії. Суть його полягає в тому, що при всякому зовнішньому впливі сама система ніби підсилює ті зміни, які виникають завдяки зовнішнім впливам. Якщо при негативній зворотній дії внутрішні процеси об'єкта-системи, що володіє якістю, спрямовані на опір, протидію зовнішнім впливам, то при позитивній зворотній дії впроваджені процеси за своєю спрямованістю збігаються із зовнішніми і тому посилюють їх. Таким чином, якщо в об'єкті починає панувати позитивна зворотна дія, то його якість приходить в рух, у стан переходу від однієї якості до іншої.

Важливою особливістю стрибка як перехідного періоду від однієї якості до іншої є деструктивний характер змін, що відбуваються в його якісній визначеності. Створення нового неминуче пов'язане з руйнуванням старого. Отримавши у філософії статус закону, деструктивність стрибка пояснює, чому всяка творчість, інновація, несе в собі руйнівний початок по відношенню до існуючих форм.

Висновки. Дослідження корпоративної культури викладачів педагогічного університету, її структури, специфіки та механізму функціонування як якісної

визначеності неминуче пов'язане з виразом даного феномена в кількісних характеристиках. Кількісне вимірювання об'єктивно невід'ємне від пізнання якості. Тільки завдяки кількісному вираженню властивостей корпоративної культури викладачів педагогічного університету можна встановити характеристики, що детермінують її як якість.

Кількісний вимір є необхідною передумовою й умовою для встановлення основних форм існування даної діяльності в її якісній однорідності, єдності. Він дозволяє виявити ті тенденції, завдяки яким в якісно однорідній структурі корпоративної культури виникають і розвиваються нові цілісності, здатні за певних обставин бути джерелом розвитку і утворення нових якостей.

Передбачаючи можливість існування в рамках однієї і тієї же якості корпоративної культури викладачів педагогічного університету безлічі різних форм прояву, механізм якісно-кількісного відношення дозволяє встановити, яким чином виникають ці форми, які з них можуть виявитися найбільш сприйнятливими до змін зовнішнього середовища та у зв'язку з якими внутрішніми змінами.

Список використаних джерел:

1. Абрамова С. Г. О понятии «корпоративная культура» / С. Г. Абрамова, И. А. Костенчук. – М. : Дрофа, 2001. – 269 с.
2. Ахлибининский Б. В. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ [текст] / Б. В. Ахлибининский, Н. И. Храленко. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 197 с.
3. Волинка Г. Університет як соціокультурний феномен: історія і українська сучасність / Г. Волинка, Н. Мозкова, Ю. Федів // Людина і політика. – 2002. – № 2 (20). – С. 82–96.
4. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Наука логики. Т.1. / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1975. – 452 с.
5. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / Камерон К., Куинн Р. ; пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. – С.-Пб. : Питер, 2001. – 320 с.: ил. – (Серия «Теория и практика»).
6. Кохановский В. П. Философия и методология науки / В. П. Кохановский. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.
7. Леске М. Почему имеет смысл спорить о понятиях / М. Леске, Г. Редлав, Г. Штилер. – М. : Политиздат, 1987. – 287 с.
8. Николис Дж. Познание сложного / Дж. Николис, И. Пригожин. – М., Мир. – 1990. – 345 с.
9. Фаренік С. А. Логіка і методологія наукового дослідження / С. А. Фаренік. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 340 с.
10. Шляхтенко С. Г. Категории качества и количества / С. Г. Шляхтенко. –Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 144 с.

ЛАПЧЕНКО І.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
і педагогіки,
Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА

У статті представлено аналіз понять «компетенція» і «компетентність», визначено особливості їх взаємозв'язку. Розглянуті проблеми тестування як інструмента моніторингу якості освіти, вирішення яких забезпечує організація навчального процесу на основі реалізації державного стандарту підготовки спеціаліста.

Ключові слова: компетенція, компетентність, педагогічне тестування, державний стандарт підготовки спеціаліста.

В статье проанализированы понятия «компетенция» и «компетентность», определены особенности их взаимосвязи. Рассмотрены проблемы тестирования как инструмента мониторинга качества образования, решение которых обеспечивает организация учебного процесса на основе реализации государственного стандарта подготовки специалиста.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, педагогическое тестирование, государственный стандарт подготовки специалистов.

The article analyzes the concept of “competence” and “competence”, defined the characteristics of their relationship. The problems of testing as a tool to monitor the quality of education, the solution of which provides the organization of the educational process on the basis of the national standard of training.

Key words: competence, competence, teacher testing, the state standard of training.

Актуальність проблеми. Однією з провідних педагогічних теорій сучасності стала концепція компетентності. В європейських країнах систему освіти називають ефективною, якщо її результатом виступає компетентна особистість. Така особистість не лише володіє знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно наявних умов, застосовуючи свої знання і відповідаючи за результати діяльності. Таким чином, основною метою освіти можна вважати розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні.

Сучасний стан розвитку громадянського суспільства потребує обов'язкового перегляду вимог до спеціаліста й внесення відповідних змін у зміст і технології фахової підготовки. Це, в свою чергу, передбачає розробку або корегування державних стандартів підготовки майбутніх спеціалістів, 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 понять «компетенція» і «компетентність» (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 і та ін.). Словники також по-різному трактують терміни. Так, 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 *Competens* (лат.) означає відповідний, здатний; *Competence* (англ.) – здатність; *die Kompetenz* (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.

У педагогічній науці, 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, 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.

Виокремлення аспектів проблеми, які ще недостатньо вивчені. Наведені визначення обумовлюють необхідність проведення аналізу базових термінів, з чим пов'язана проблема вимірювання компетентності випускника загальноосвітнього та вищого навчального закладу.

Постановка мети статті. Мета статті полягає в окресленні сутності понять «компетенція» і «компетентність», розкритті стану розробленості проблеми вимірювання компетентності випускника ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. 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 базисною в багатьох теоретичних і прикладних психологічних дослідженнях та педагогічних теоріях.

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 [2]). 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 [7]. 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 [8].

Отже, компетентність включає не лише знання, уміння і навички, а й особистісну складову. Так, І. Зимняя трактує її як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, який базується на знаннях [6]. 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 компе-

тентності, репрезентуючись у поведінці та діяльності людини, стають її особистісними 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 [5, 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. Вказані властивості спрямовані на забезпечення самостійної участі особистості в процесі набуття професійної компетентності та її успішне включення у трудову діяльність.

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.

А. Маркова виділила види компетентності за критерієм загальне – особливе: спеціальна компетентність, яка виявляється у володінні власне професійною діяльністю, здатністю проектувати подальший професійний розвиток; соціальна компетентність як відповідальність за результати своєї праці, високий рівень професійної взаємодії; особистісна компетентність – володіння прийомами самовираження, протистояння професійній деформації; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії [9].

З психологічної точки зору вказані типології компетентності відображають по суті її внутрішню структуру, що включає взаємопов'язані компоненти. А.Деркач і В. Зазикін називають п'ять основних складових, які визначають зміст компетентності: гностичний або когнітивний компонент, який характеризує наявність необхідних професійних знань; регулятивний компонент, що дозволяє використовувати наявні професійні знання для розв'язання профе-

сійних завдань; рефлексивно-статусний компонент, що дає право на основі авторитету діяти певним чином; нормативний компонент, який визначає коло повноважень; комунікативний компонент, що обумовлюється діловим спілкуванням та взаємодією [4].

Проведений аналіз ще раз наголосив на актуальності розробки системи вимірювання компетентності і, як зараз прийняти говорити, моніторингу якості освіти. Враховуючи, що вимірюванню підлягає багатомірне утворення, то й засоби цього мають бути адекватними.

Тривалий час у вітчизняній освіті результат навчання визначався в умовах усного екзамену, що часто призводило до суб'єктивізму в оцінюванні. Зміни сучасного суспільства поставили завдання розробки більш універсальних і об'єктивних засобів моніторингу якості освіти, внаслідок чого в центрі уваги й постало тестування, зокрема педагогічне.

Аналіз літератури з цього питання показало, що тест – це :

- короточасне випробування, яке проводиться в рівних для всіх умовах і має вигляд такого завдання, розв'язання якого піддається кількісному підрахунку і слугує показником рівня розвитку у даний момент відомої функції у даного досліджуваного (С. Воскерчян [3]);
- централізований, формалізований контроль, який дає можливість визначити основні параметри якісного і кількісного стану навченості учнів (студентів) на кожному етапі навчання (І. Цатурова [11]);
- контрольне завдання, що проводиться в рівних для всіх досліджуваних умовах, тривалість і характер якого строго співвіднесені з об'єктивними факторами і результати виконання якого піддаються кількісній оцінці, що є показником певних результатів навчального процесу на момент проведення даного тесту (Е. Штульман [12]);
- система завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності; система, створена з метою об'єктивно оцінити структуру й якісно виміряти рівень підготовленості студентів (В. Аванесов [1, с. 5]).

Зрозуміло, що 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 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? Це питання залишається невизначеним і на державно-му рівні, і на науковому.

Аналіз тестових завдань з фахових дисциплін на різних етапах навчання 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. Яскравим прикладом пов'язаних з тестуванням труднощів, з якими стикаються педагоги, є визначення компетентності у мовленнєвій діяльності. Обираючи об'єкти контролю, лінгвісти спочатку назвали необхідні мовленнєві навички та мовні уміння, сформованість яких забезпечує успішність мовленнєвої діяльності. Ними стали читання, аудіювання і говоріння, що можна перевірити в умовах усного тестування.

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 скла-

дових 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. Він спільними зусиллями визначає перелік умінь, якими має оволодіти студент після засвоєння кожного навчального курсу, та зміст завдань, розв'язання яких забезпечить встановлення рівня сформованості умінь.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Компетентність визначаємо як характеристику спеціаліста, що має своєю структурою знання, уміння, способи діяльності, здатність розв'язувати конкретні завдання відповідно умов діяльності. 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. Крім того, залишається невизначеним і питання необхідності вимірювання компетентності випускника загальноосвітньої школи, адже таку особистісну якість неможливо сформувати лише за роки навчання у вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: учеб. пособие / В. С. Аванесов. — М.: Исследовательский центр, 1989. — 214 с.
2. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. / С.И. Архангельский. — М.: Высшая школа, 1974. — 384 с.
3. Воскерчян С. И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников / С. И. Воскерчян // Советская педагогика. — 1963. — № 10. — С. 28 — 37.
4. Деркач А.А. Акмеология. Учебное пособие / А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
5. 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.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня — 2003. — №5. — С. 34 — 42.
7. 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.

8. Кондаков И.М. Самооценка компетентности в разрешении конфликтов руководителями среднего звена / И.М.Кондаков // Психологический журнал – 1998. – Т. 19. – С.135 – 143.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
10. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф.Талызина – М.: Изд. Моск. ун-та, 1969. – 133 с.
11. Цатурова И. А. Элементы тестирования в методике обучения чтению технического вузе (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Ирина Андреевна Цатурова. – Баку, 1971. – 277 с.
12. Штульман Э. А. Тесты, требования к ним и их классификация / Эдуард Абрамович Штульман // Тестирование при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Под ред. П. А. Баскутиса. – Воронеж, 1972. – 169с. – С. 7 – 63.

ЛІЧМАН С.В.,

асистент, кафедра практичної
психології ДВНЗ,
«Донбаський державний
педагогічний університет»,
м. Слов'янськ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У представленій статті висвітлені теоретичні аспекти моніторингу якості освіти у вищих навчальних закладах. Розкрито сутність понять «якість» та «моніторинг» освіти. Представлено класифікацію видів моніторингу. Визначена мета, завдання, основні рівні, вимоги та принципи проведення моніторингу якості освіти у ВНЗ.

Ключові слова: *якість освіти, моніторинг освіти, види моніторингу, завдання, принципи та рівні проведення моніторингу якості освіти.*

В статье представлены теоретические аспекты мониторинга качества образования высших учебных заведений. Раскрыто сущность понятий «качество» и «мониторинг» образования. Представлено классификацию видов мониторинга. Определена цель, задачи, основные уровни, требования и принципы проведения мониторинга качества образования в ВУЗ.

Ключевые слов: *качество образования, мониторинг образования, виды мониторинга, задачи, принципы и уровни проведения мониторинга качества образования.*

The paper presents the theoretical aspects of monitoring the quality of education in higher education. Disclosure of the concepts of “quality” and “monitoring” of education. Classification of types of monitoring is presented. Defined goals, objectives, main levels, requirements and guidelines for monitoring the quality of education in the university.

Key words: *quality of education, monitoring of education, types of monitoring, task, principles and levels of realization of monitoring of quality of education.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти України знаходиться під впливом цілого ряду тенденцій. Приєднавшись до Болонського процесу в травні 2005 року, Україна взяла на себе зобов'язання, які сьогодні визначають основні напрямки модернізації освіти. Найбільш вагомими питаннями для України у руслі створення єдиного Європейського простору вищої освіти є забезпечення поліпшення функціонування та інноваційного розвитку освіти в Україні, підвищення її якості та доступності, інтеграції до європейського освітнього простору із збереженням національних досягнень і традицій. З перерахованого до провідних завдань належить створення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю.

Слід зазначити, що проблема підвищення та контролю якості є однією із найактуальніших не лише для української, але і для європейської системи освіти. Оскільки рівень якості освіти впливає не лише на розвиток і становлення людини, як особистості та професіонала, але і визначає загальний показник розвитку усієї держави.

Створення високої якості освіти неможливе без всебічного та постійного моніторингу як всієї системи в цілому, так і її елементів зокрема.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічні аспекти проблеми моніторингу якості освіти представлені в дослідженнях таких вчених, як: І.В. Бестужева-Лади, І.П. Герасимова, Т.І. Заславської, Ю.А. Левади, О.М. Майорова, Н.П. Пішулина, А.Я. Савельєва, Н.А. Селезньової, Л.Г. Семушиної, А.І. Субетто, Р.Є. Шишова та ін. В. О. Кальней, Н.Н. Михайлова, Н.А. Селезньова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. М.Б. Гузаїров, І.Н. Єлісеєв, А.Г. Сапронов розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, а І.В. Вавілова, Л.Є. Виноградова, С.А. Горбатов, В.С. Лукманов, Т.Д. Макарова, Е.І. Мухортова, Н.Ш. Нікітін, Г.Б. Скок – на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня. Питаннями щодо створення методики та складових комплексного оцінювання готовності випускників вищих навчальних закладів займалися такі науковці, як: В.Д. Шадриков, О.М. Геворкян, Г.І.Хімічевої, А.І.Субетто, С.Д.Некрасова та ін.[1, 7].

Мета статті: визначити специфіку моніторингу якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Підвищення якості освіти на інноваційній основі та забезпечення національного моніторингу освіти є одним з стратегічних напрямків розвитку освіти за «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (від 25 червня 2013 року №344/2013). Якщо розглядати освіту як сферу послуг, то для розуміння «якості» підійде визначенням Міжнародної організації зі стандартизації (стандарт ISO – 8402), яка визначає якість, як сукупність властивостей та характеристик продукції або

послуг, які надають їм здатність задовольняти потреби, які є або які будуть.

Особливістю освіти є більш складна, ніж для продукції, структура споживачів результатів освітньої діяльності – освітньої продукції. Споживачами освітніх послуг та продукту освітньої діяльності є як самі студенти, їхні батьки, підприємства, на яких будуть працювати фахівці, так і суспільство та держава в цілому, які використовують (ефективно чи неефективно) цей потенціал. У зв'язку з цим, якість освіти можна визначити як: сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які надають йому здібність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави.

Одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу запропонував О.М. Майоров: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [3, С.85]. Воно легко конкретизується для окремих освітніх підсистем шляхом уточнення предмета моніторингу.

Як зазначає О. Ляшенко, «якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке рівномірно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату. Національною доктриною розвитку освіти й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів. Якість педагогічного процесу ще залишається предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації» [2, С. 7-8].

Якість освіти – це комплексне поняття, яке включає в себе наступні елементи:

- якість методів навчання і виховання (організація пізнавальної діяльності, мотивація пізнавальної діяльності, контроль за здійсненням навчальної діяльності);
- якість освіченості особистості (засвоєння знань, умінь та навичок, засвоєння моральних норм),
- якість освітніх послуг (якість кадрового, матеріально-технічного, інформаційного забезпечення);
- якість освіти (знання, уміння, способи вирішення завдань).
- Забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах здійснюється на трьох рівнях:
- внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах;
- зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;

- забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Для отримання якості освіти, як кінцевого продукту, необхідно здійснювати постійний її моніторинг на всіх трьох зазначених рівнях.

Моніторинг – це комплекс наукових, технічних, технологічних, організаційних та інших засобів, які забезпечують систематичний контроль (стеження) за станом та тенденціями розвитку досліджуваних процесів.

Залежно від методології розрізняють моніторинг:

- динамічний: аналізуються дані про динаміку розвитку або зміни об'єкта, явища або певної характеристики; це найпростіший спосіб моніторингу, який використовується для аналізу відносно простих систем; основною метою такого дослідження є встановлення тенденцій, а не виявлення їх причин чи передумов;
- конкурентний: паралельно за єдиною методологією досліджуються одна, кілька чи низка ідентичних або подібних систем; такий моніторинг дає можливість оцінити і порівняти показники систем, виявити різницю між ними, встановити переваги та недоліки.
- порівняльний: порівнюються окремі показники або результати більш комплексних досліджень, проведених за ідентичними критеріями, кількох систем одного рівня або вищих і нижчих систем; такий підхід дає можливість рандомізувати показники, виявити причини, що збільшують або зменшують різницю між ними.
- комплексний: поєднує в собі методи дослідження, що використовуються у різних видах моніторингів.
- Класифікувати моніторинг можна також і за метою:
- інформаційний: полягає у структуризації, накопиченні і розповсюдженні інформації.
- базовий (фоновий): виявляє нові проблеми, небезпеки, тенденції до того, як вони стануть осмисленими на рівні управління; за об'єктом моніторингу організовується постійне спостереження з періодичним вимірюванням показників;
- проблемний: з'ясування закономірностей, процесів, небезпек, проблем, які вже відомі і розуміння, усунення, коригування яких є важливим з погляду управління.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» (від 14.12.2011 р. №1283) основними завданнями моніторингу є [8]:

- отримання об'єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку;
- оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної

політики в галузі освіти;

- забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти.

Найголовнішими принципами моніторингу виступають: об'єктивність оброблення інформації про якість освіти, системність оцінювання та оперативність доведення до органів управління освітою та громадськості результатів моніторингу.

Вимоги до проведення освітнього моніторингу умовно можна поділити на дві групи: загальні та організаційно-методичні.

До загальних вимог відносять: точність, повноту, валідність, надійність, структурованість, оптимальність узагальнення, оперативність, доступність, урахування психолого-педагогічних особливостей, гуманістичну спрямованість.

До організаційно-методичних вимог відносять такі:

- набір і форма показників моніторингу мають бути обмеженими і постійними впродовж встановленого періоду;
- показники по можливості мають фіксувати такі феномени освітнього процесу, які достатньо глибоко вивчені в науковому плані й адекватно відображають рівень якості освіти;
- показники мають носити оцінний характер;
- з періодичністю не менше одного разу на рік має проводитись корекція набору показників, що використовуються;
- результати моніторингу не можуть бути використані для будь-яких репресивних заходів, а повинні мати тільки характер стимулювання.

Для отримання об'єктивних та реальних даних моніторинг якості має здійснюватися на всіх рівнях системи освіти [1].

Перший рівень – локальний (рівень навчального закладу). На цьому рівні освітній моніторинг фіксується в вигляді системного узагальнення діяльності навчального закладу щодо досягнення поставленої перед ним мети, а також діяльності та успішності кожного студента, формується прогностична інформація в її психолого-педагогічній інтерпретації.

Другий рівень – муніципальний. На ньому узагальнюється діяльність муніципальної системи освіти в цілому та її елементів, які порівнюються один з одним, з урахуванням специфіки функціонування кожного суб'єкту освітньої системи (школи, ліцею, гімназії, коледжі, вищі навчальні заклади); розробляється прогноз розвитку навчальних закладів.

Третій – регіональний рівень. На цьому рівні освітній моніторинг фіксує стан діяльності регіональної системи освіти в цілому та її елементів, визначає регіональну специфіку та її завдання щодо інтегрування регіональної освіти відповідно до державної політики.

На четвертому рівні (державному) узагальнюється діяльність державної системи освіти, визначається її стан, формується державна політика розвитку освіти цілому.

Освітній моніторинг міжнародного рівня (п'ятий рівень) забезпечує визначення рівня освітньої системи країни в контексті міжнародних стандартів і сприяє створенню освітньої політики узгодженої із загально світовими тенденціями розвитку.

На кожному етапі моніторинг має проводитись в п'ять етапів. На першому етапі визначається мета, завдання, строки, процедура, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання. На другому етапі готуються інструктивно-методичні матеріали щодо проведення моніторингу. На третьому етапі проводиться власне моніторинг. Четвертий етап містить в собі аналіз результатів моніторингу, готується статистична та аналітична інформація про якість освіти. На п'ятому етапі оприлюднюється зазначена інформація.

Основними методами проведення моніторингу є опитування різних груп респондентів, тестування, збір статистичних даних про стан системи освіти за встановленою виконавцем формою, вивчення документів вищих навчальних закладів [8].

Моніторинг, що використовується в освіті, має кілька видів: педагогічний, освітній, професіографічний. О.М. Касьянова визначає педагогічний моніторинг як супровідний контроль і поточне коригування взаємодії педагога й студента в організації й здійсненні навчально-виховного процесу.

Питання систематичного контролю якості засвоєння навчального предмета є одним з основних в управлінні ходом цього процесу. Без спеціального відстеження цього процесу за єдиною методикою важко уявити коректність дій викладача. Прийняття державних стандартів і нових програм зобов'язує викладачів використовувати такі єдині форми контролю навчального процесу, які б максимально відображали реальний стану справ, а його результати були б порівнянними. Одержавши такий інструмент, можна вчасно й конкретно вносити необхідні зміни в діяльність, як викладачів, так і студентів. Педагогічний моніторинг також може бути засобом одержання цілісного уявлення про особистість викладача, зокрема про його професійні якості.

Моніторинг може охоплювати сукупність, групу й окремі фактори, що визначають ефективність процесу навчання. Отже, педагогічний моніторинг дає можливість здійснювати аналіз, діагностику, прогнозування й проектування дидактичних процесів, взаємодію його суб'єктів.

Професіографічний моніторинг – процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання [5].

Сфера його застосування – професійні навчальні заклади. Професіографічний моніторинг покликаний усунути професійну некомпетентність педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у питаннях діагностики, прогнозування й аналізу педагогічного процесу становлення фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коректування в необхідному руслі.

Об'єктом професіографічного моніторингу є процес професійної підготовки фахівця у вузі. Професіографічний моніторинг дозволяє визначити стан навчально-виховного процесу на кожному етапі, наскільки раціонально використані педагогічні засоби, якою мірою вони відповідають заданим цілям, наскільки ефективні реалізовані педагогічні технології. Тривалість спостереження за станом педагогічних явищ дозволяє виявляти тенденції їх зміни, установлювати залежність їх від певних умов.

Отже, професіографічний моніторинг являє собою певну систему лонгitudного дослідження якості підготовки. Він є одним з найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ й сприяє прийняттю адекватних управлінських і педагогічних рішень.

Освітній моніторинг – це система організації збору, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку[4].

Управління процесом освіти в навчальному закладі засноване на знанні того, яким чином протікає освітній процес. Система освітнього моніторингу дозволяє постійно відстежувати ходу освітнього процесу з метою виявлення й оцінювання його проміжних результатів, факторів, а також прийняття рішень щодо регулювання й корекції освітнього процесу.

Для управління освітнім процесом необхідно мати систему отримання інформації про його результативність, щоб бачити відхилення або динаміку в цьому процесі. Моніторинг не обмежується виявленням відхилень від певних норм (стандартів). Освітній моніторинг припускає оцінювання самих норм. А це означає те, що моніторинг може розглядатися як механізм корекції освітніх і управлінських цілей і шляхів їх досягнення.

На підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності Є.М.Хриков визначив основні його напрямки [7]:

- моніторинг контексту освітнього процесу;
- моніторинг ресурсів освітнього процесу;
- моніторинг ходу освітнього процесу;
- моніторинг результатів освітнього процесу.

Практична реалізація завдань моніторингу вищим навчальним закладом здійснюється на перших трьох рівнях – кафедральному, факультетському та університетському. Слід зазначити, що кожен з цих рівнів має власну внутріш-

ню ієрархію.

Висновки. Необхідною умовою забезпечення якості освіти є систематичне виявлення і корекція наявних проблем, прогнозування і попередження виникнення нових, організація умов відповідності освіти вимогам суспільства та наявним стандартам, постійне удосконалення системи вищої освіти. Досягти цього можна за допомогою проведення моніторингу якості освіти.

Теоретичний аналіз науково-методологічної літератури дозволив виділити основні види моніторингу якості освіти, визначити цілі, завдання, принципи, вимоги, рівні та етапи проведення моніторингу. Для забезпечення якості освіти.

Правильно спланований, організований та проведений систематичний моніторинг забезпечить не лише постійний контроль за якістю, але і дозволить Україні створити якісно-нову конкурентоспроможну систему вищої освіти, що відповідає сучасним вимогам.

Список використаних джерел:

1. Доброскок І.І. Моніторинг якості освіти: дефінітивний аналіз [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gvphdpi/2008_16/50-57.pdf.
2. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 5-12
3. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1/А.Н.Майоров. – Спб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344с.
4. Майоров А.Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов. - СПб: Изд-во СПГУПМ, 1992. - 79 с.
5. Силина С.П. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С.П. Силина// Педагогика.-2001. -№ 7. -С. 47-53.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.
7. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>
8. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-%D0%BF> – ПОСТАНОВА від 14 грудня 2011 р. N 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти».

МАРУЩЕНКО М.О.,
кандидат медичних наук,
Національний медичний університет
ім.О.О.Богомольця,
м. Київ

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ СТОМАТОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПРИ ВИВЧЕННІ НЕЙРОХІРУРГІЇ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

В статті проаналізовані основні нормативні документи стосовно викладання нейрохірургії студентам стоматологічного факультету. Оцінено особливості навчання лікарями стоматологами за Програмою навчальної дисципліни «Нейрохірургія» для вищих медичних закладів освіти України III-IV рівнів акредитації. Обговорено перспективи покращення організації самостійної роботи студентами стоматологічного факультету при вивченні нейрохірургії.

Ключові слова: нейрохірургія, самостійна робота, лікарі-стоматологи. Болонська система.

В статье проанализированы основные нормативные документы относительно преподавания нейрохирургии студентам стоматологического факультета. Оценены особенности обучения врачами стоматологами по Программе учебной дисциплины "Нейрохирургия" для высших медицинских заведений образования Украины III-IV уровней аккредитации. Обсуждены перспективы улучшения организации самостоятельной работы студентами стоматологического факультета при изучении нейрохирургии.

Ключевые слова: нейрохирургия, самостоятельная работа, врачи-стоматологи, Болонская система.

In the article the basic normative documents are analysed in relation to teaching of neurosurgery for the students of dental faculty. Teaching features are appraised by doctors by stomatologies on Program of educational discipline "Neurosurgery" for higher medical establishments of formation of Ukraine III - IV of levels of accredita-

tion. The prospects of improvement of organization of independent work the students of stomatological faculty are discussed at the study of neurosurgery.

Key words: *neurosurgery, independent work, dentist, Bologna system.*

Вступ. Вдосконалення вищої медичної освіти залишається одним із основних складових підготовки конкурентоспроможного фахівця. Невід’ємними складовими підготовки сучасного лікаря-стоматолога є знання основ клінічного перебігу нейрохірургічних хвороб, сучасних методів діагностики і лікування нейрохірургічних хворих, уміння надати невідкладну допомогу. Згідно з нормативними документами підготовка фахівців зі спеціальності 7.110106 – стоматологія, напрямку підготовки 1101- медицина здійснюється за Програмою навчальної дисципліни “Нейрохірургія” для вищих медичних закладів освіти України III-IV рівнів акредитації [1,2]. При її розробці враховувалися тематика та особливості як попередніх програм, так і перспективних, що базуються на принципах Болонської системи, зокрема на особливостях наскрізного викладання дисципліни для лікарів стоматологів. Тому, викладання нейрохірургії лікарям стоматологам має відбуватися із врахування того, що забезпечення зв’язку і послідовності у засвоєнні різних розділів медицини у повній мірі може бути досягнуто лише за умови попереднього вивчення студентами курсу неврології, отоларингології, очних хвороб, радіології, психіатрії.

Згідно з затвердженим навчальним планом підготовки лікарів за спеціальністю «стоматологія» для студентів 1-4 курсів стоматологічного факультету за кредитно-модульною системою організації навчального процесу за затвердженим МОЗ України навчальним планом 2010 року наказом МОЗ № 541 від 08.07.2010 року нейрохірургія лікарям стоматологам викладається на 4 курсі.

Програма дисципліни “Нейрохірургія” складається із 1 модуля (1 кредит за ECTS – 30 годин), який в свою чергу поділяється на 4 змістових модуля (тоді як для студентів за спеціальністю «лікувальна» та «медико-профілактична справа» на 5 змістових модулів): змістовий модуль 1. Травматичні ураження нервової системи; змістовий модуль 2. Пухлини ЦНС; змістовий модуль 3. Судинні захворювання головного та спинного мозку; змістовий модуль 4. Остеохондроз. Лицевий біль, нейростоматологічні захворювання.

Видами навчальної діяльності студентів згідно з навчальним планом є: лекції (4 аудиторні години); практичні заняття (16 годин); самостійна робота студентів (СРС) (10 годин) [4].

Тематичні плани лекцій, практичних занять, СРС забезпечують реалізацію у навчальному процесі всіх тем, які входять до складу змістових модулів.

Важливим є також проведення підсумкового модульного контролю, на підготовку до якого виділено 2 годин та на саме його проведення також 2 години. В цілому аудиторне навантаження складає 67%, СРС – 33%.

Метою практичних занять для студентів стоматологів є навчити навичкам всебічного клінічного обстеження нейрохірургічного хворого та вмінню узагальнювати отримані данні для постановки діагнозу, проведення диференційної діагностики та вибору відповідного лікування. Серед методів визначення рівня підготовки студентів активно використовуються відповіді на контрольні питання; комп'ютерні тести; розв'язування ситуаційних задач та задач з ліцензійного іспиту «Крок-2»; рекомендується оцінювання та трактування клініко-лабораторних та інструментальних обстежень (в діагностичних підрозділах клінічних баз, в навчальних аудиторіях, біля ліжка хворого). Важливим є систематичний контроль за оволодінням практичними навичками та елементам лікарської техніки студентами стоматологами під час курації хворого [3].

Методика проведення практичних занять безперечно передбачає самостійну роботу студентів під керівництвом викладача і в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу відсоток самостійної роботи студентів, яка виконується в обсязі навчальної дисципліни із розділів за тематикою модулів, розділів самоконтролю, оцінювання лише зростає.

Самостійна позааудиторна робота студента (СПРС) виконується у час, вільний від обов'язкових навчальних занять, регламентується робочим навчальним планом і навчальною програмою, становить не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента.

Самостійна аудиторна робота студента (САРС) виконується під час аудиторних занять, як їх складова частина (при активному консультуванні викладача).

Згідно з програмою до тем, які винесені на самостійне опрацювання студентами стоматологами віднесено: «Етапи розвитку нейрохірургії. Допоміжні методи обстеження в нейрохірургії», «Абсцеси головного і спинного мозку, епідурити», «Води розвитку головного і спинного мозку». На підготовку до них відведено 4,6 академічних годин, крім того до самостійної роботи виділено 3,4 години на індивідуальну самостійну роботу, а на підготовку до ПМК 2 години.

Студент допускається до ПМК за умов виконання вимог навчальної програми та в разі, якщо за поточну навчальну діяльність він набрав не менше 60 балів. При засвоєнні кожної теми модуля за поточну навчальну діяльність студента виставляються оцінки за 4-х бальною традиційною шкалою, які потім конвертуються у бали в залежності від кількості тем у модулі.

Оцінювання поточної навчальної діяльності має здійснюватись у 3 етапи:

1) початковий (стандартизовані методи контролю, що виявляють СРС студента, наприклад – 10 тестів при зарахуванні мінімум - 70%). Вага оцінки – 20% від загальної оцінки поточної діяльності;

2) основний (виконання практичних робіт, уміння аналізувати і інтерпретувати, робити обгрунтовані висновки, вирішення ситуаційних задач, робота біля ліжка хворого). Вага оцінки – 50% від загальної оцінки поточної діяльності;

3) кінцевий (контроль умінь, вирішення комплексних ситуаційних задач, постановка попереднього діагнозу, призначення лікування). Вага оцінки – 30% від загальної оцінки поточної діяльності.

Максимальна кількість балів, що присвоюється студентам під час засвоєння модулю (залікового кредиту) – 200, в тому числі за поточну навчальну діяльність – 120 балів, за результатами модульного підсумкового контролю – 80 балів.

ПМК складається з трьох блоків — I). 5 (4 для стоматологів) конкретних „ключових питань” (по одному питанню з кожного змістового модулю); II). 2 ситуаційні задачі, одна з яких по невідкладним станам; III). практичні навички (оцінка результатів лабораторних та інтерпретація результатів інструментальних методів дослідження, визначення принципів лікарської тактики та складання плану обстеження при певній патології).

Оцінювання навчальної діяльності студента при кредитно-модульній організації навчального процесу базується на рейтинговому контролі за шкалою ECTS, а також дублюється традиційною шкалою оцінки. Стосовно контролю знань студентів необхідно зазначити, що оптимальним і найбільш демократичним є оцінювання студентів за допомогою стандартизованих тестів та вирішення ситуаційних задач. Хоча оцінка теоретичної та практичної підготовки студента повинна проводитися на початку та кінці кожного заняття, обмеження за часом практичного заняття дещо обмежило цю рекомендацію, але з іншого боку призвело до більш інтенсивного процесу навчання в безпосередньому контакті з хворим. Крім того, циклове навчання вимагає від студента постійної підготовки на кожне заняття.

Наш досвід викладання нейрохірургії за новою системою навчання та оцінки показав ряд переваг в цьому процесі — нерозривність педагогічного процесу, постійна підготовка студентів та викладачів, багаторівнева та об'єктивна система оцінювання знань, — але також виявив певні недоліки та проблеми. Основна з них - це викладання нейрохірургії на 4 курсі стоматологам, що на нашу думку є неприйнятним. Стоматологи 4 курсу не мають достатнього рівня підготовки для засвоєння нейрохірургії, що стало наслідком порушення правила наскрізного викладання дисциплін.

Важливим питанням є підготовка посібників та підручників з нейрохірургії для студентів стоматологів, оскільки програма підготовки відрізняється від підготовки студентів медичних факультетів.

В цілому метою викладання нейрохірургії студентам стоматологам має бути не лише надання широкої бази знань, необхідних навичок та досвіду, а також формування професійної розсудливості та незалежності при підготовці кваліфікованого лікаря, який знає загальні принципи діагностики та лікування основних видів нейрохірургічної патології, який вміє надати першу лікарську допомогу при цій патології, веде активну просвітницьку роботу по профілактиці нейрохірургічних захворювань..

Для забезпечення та постійного підвищення виховного, професійного та методологічного рівня практичних занять необхідно: вважати пріоритетною задачу підготовки висококваліфікованих лікарів, відповідно до потреб Держави та медичної науки, прищеплювати деонтологічні принципи у медицині та в процесі становлення лікаря, популяризувати досягнення вітчизняної медицини та її видатних вчених-нейрохірургів, формувати у майбутнього лікаря вміння критично оцінювати свої результати, а також вміння самостійно навчатися, здійснювати свій постійний професійний ріст.

Мета та засоби навчання нейрохірургії в медичному університеті повинна відповідати всім цим вимогам.

Головною особливістю викладання є сучасний підхід до висвітлення найбільш поширених нозологічних одиниць з докладним розбором сучасних методів діагностики, обстеження, типової клінічної картини захворювань нервової системи в нейрохірургічному аспекті.

Практичні заняття проводяться по модульному методу. Мета практичних занять навчити студентів навичкам всебічного клінічного обстеження нейрохірургічного хворого та вмінню узагальнювати отримані данні для постановки діагнозу, проведення диференційної діагностики та вибору відповідного лікування. Методика проведення практичних занять передбачає самостійну роботу студентів під керівництвом викладача.

Під час практичних занять, студенти здобувають навички дослідження хворих, беруть участь в операціях, працюють в маніпуляційній, перев'язочній, виконують деякі нейрохірургічні маніпуляції. Студент повинен знати основи нейрохірургії, вміти надати невідкладну допомогу хворим з захворюваннями і травмами центральної та периферичної нервової системи, своєчасно та обґрунтовано застосувати допоміжні діагностичні методи, оцінити їх дані.

Широке застосування інновацій (програмне забезпечення, експертні системи, мультимедійне моделювання, предметні комп'ютерні практичні заняття) сприяє підвищенню пізнавального інтересу, творчої активності студентів, відкриває нові можливості для самонавчання, розширення світогляду,

збагачує студентів та викладачів знаннями при організованні нових методик діагностики та лікування [3].

Основне завдання викладання дисципліни полягає в тому, щоб дати майбутнім лікарям теоретичні знання, уміння та практичні навички з нейрохірургії, які можуть бути використані ними в майбутній практичній діяльності лікаря.

На попередніх курсах студенти згідно з програмою засвоїли основи патогенезу, клініки, діагностики і лікування найбільш поширених захворювань нервової системи. Програма з нейрохірургії на 5-му курсі включає інформацію про сучасний підхід до діагностики, обстеження, клініки хворих з поєднаною черепно-мозковою травмою, хреботно-спинномозковою травмою, травмою периферичних нервів. До програми включено вивчення сучасного стану судинної патології нервової системи у нейрохірургічному аспекті, нейроонкології, основ функціональної та відновної нейрохірургії.

Висновки. В умовах підвищення інтенсивності навчання та перенасиченості навчальної програми зростає необхідність в наявності адекватного та сучасного методичного забезпечення кафедри, яка здійснює навчання нейрохірургії студентам стоматологам, посилення значення самостійної роботи студентів.

Необхідним є впровадження методик, які б сприяли не лише навчанню практичним навичкам, а і знанням як здобувати інформацію для оптимального оволодіння ними. Тобто, формування практичних умінь та навиків має здійснюватися із застосуванням діяльнісного підходу у навчанні, суть у якому полягає не лише у «здобуванні» знань, а у умінні їх застосовувати.

Серед заходів по оптимізації навчання з нейрохірургії студентами стоматологами слід поєднувати різні види робіт: письмове або усне опитування за стандартизованими переліками питань; тестовий контроль (бланковий або комп'ютерний), вирішення ситуаційних задач, практичний тренінг, контроль практичних навичок та професійних умінь в т.ч. оцінювання результатів лабораторних та інструментальних досліджень, проведення диференційної діагностики, встановлення попереднього діагнозу, призначення лікування та надання рекомендацій хворому.

Обов'язковим є розробка та систематичне оновлення методичних розробок практичних занять для викладачів, методичних розробок практичних занять для студентів та розробок для самостійної підготовки студентів. На практичних заняттях та лекціям мають бути в достатній кількості рентгенограми, ангіограми та КТ, МРТ грами хворих з різноманітною нейрохірургічною патологією. Наявними мають бути і сучасні технічні засоби навчання: мультимедійні проектори, муляжі, таблиці, слайди, короткі відеофільми техніки проведення маніпуляцій та нейрохірургічних операцій.

Формування практичних умінь та навиків має здійснюватися із застосуванням діяльнісного підходу у навчанні, суть у якому полягає не лише у «здобуванні» знань, а у умінні їх застосовувати.

Список використаних джерел:

1. Суліма Є. Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу / Є.Суліма //Вища школа.- 2010.- №11.- С.5-13.
2. Завдання вищої медичної освіти в контексті реформування галузі / Р.О.Моїсеєнко, В.В.Вороненко, І.І.Фещенко [та ін.] //Ваше здоров'я .- 2011.- №31.
3. Сучасні підходи до забезпечення якісної освіти лікарів стоматологів /В.М.Ждан, В.М.Бобирьов, О.В.Шешукова [та ін.] // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних(фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі. Матеріали Х ювілейної Всеукр.навч.-наук.конф.з міжнар.участю (Тернопіль, 18-19 квітня 2013 року). – Тернопіль: ТДМУ.- 2013. – Ч.1.- С. 66-68.
4. Наказ МОЗ України №541 від 08.07.2010 р. «Про внесення змін до Навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» кваліфікації «лікар-стоматолог» у вищих навчальних закладах IV рівня акредитації за спеціальністю «стоматологія», затвердженого наказом МОЗ від 07.12.2009 №929».

РОМАНОВ Л.А.,

інженер першої категорії,
лабораторія кафедри №4 факультету
підготовки офіцерів запасу,
Національний авіаційний університет,
м. Київ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті обґрунтовано важливість рефлексивного контролю в навчанні, який спрямований на структуру діяльності самого студента, ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і за своєю сутністю є самоконтролем. Визначено й охарактеризовано такі чинники рефлексивного контролю: спільне розроблення викладачами та студентами системи контролю, систематичне консультування студентів, залучення студентів до перевірки робіт, обговорення й аналіз результатів навчання в навчальній групі.

Ключові слова: рефлексивний контроль, викладач, студент, результативність.

В статье обоснована важность рефлексивного контроля в обучении, которое направлено на структуру деятельности самого студента, базируется на его внимании к личностным способам деятельности и по своей сути является самоконтролем. Определены и охарактеризованы такие условия рефлексивного контроля: совместная разработка преподавателями и студентами системы контроля, систематическое консультирование студентов, привлечение студентов к проверке работ, обсуждение и анализ результатов обучения в учебной группе.

Ключевые слова: рефлексивный контроль, преподаватель, студент, результативность.

The article proves the importance of reflexive control training, which aims to structure the activities of the student based on his attention to own ways of activity and is inherently self-control. Are determined and characterized by factors such reflexive control: joint development of teachers and students of the control system, the systematic

consultation of students, attraction of students to review the works, discussion and analysis of results of training in a training group.

Key words: *reflexive control, teacher, student, effectiveness.*

Постановка проблеми. Важливою складовою діяльності викладача є розроблення викладачами системи контролю та коригування у межах викладання окремої теми, модуля чи курсу загалом. Встановлення викладачами зворотного зв'язку про перебіг і результати навчання, що втілюється у функції контролю, є запорукою якісного управління навчанням у вищій школі. Контроль дає змогу визначити не лише досягнення тих, хто навчається, а й виявити причини невдач і помилок. Результати контролю можуть бути покладені як у майбутні дії самого студента щодо вдосконалення вивчення матеріалу дисципліни, так і викладача щодо поліпшення процесу викладання та контролю знань. Оперативний зворотний зв'язок полегшує коригування діяльності викладачів і студентів і сприяє своєчасному вжиттю заходів, які надають педагогічній взаємодії необхідної гнучкості. Отже, існує потреба у вивченні умов підвищення ефективності контролю навчальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам сучасного контролю у професійній підготовці майбутніх фахівців присвячені роботи М. В. Артюшиної, Є. В. Заїки, В. М. Манька, Ю. О. Матвієнко, М. І. Радченко, Л. В. Янчарської та ін. Узагальнюючи результати останніх досліджень, можна визначити такі основні напрями в розгляді цієї проблеми: розвиток нетрадиційних форм контролю, його технологізація в умовах кредитно-модульної системи, індивідуалізація та диференціація контролю, формування в студентів вмінь самоконтролю. Разом з цим питання вивчення контролю в контексті розвитку особистості студента, з позицій самоуправління та спільної діяльності потребують спеціальних досліджень.

Мета статті – визначити та охарактеризувати чинники рефлексивного контролю навчальної діяльності студентів.

Контроль забезпечує зворотний зв'язок, повідомляє про відповідність отриманих результатів навчання поставленим цілям. За результатами контролю має здійснюватися їхнє коригування, яке розуміють не лише як виправлення помилок, а й як творчий пошук оптимальних шляхів розв'язання поставлених завдань та підготовку до подальшої діяльності. Оскільки контроль та коригування щільно пов'язані між собою, їх нерідко розглядають разом, поєднують чи включають одну функцію до складу іншої.

Так, найчастіше виокремлюють стимуляційну та коригувальну функції контролю, але увагу зазвичай акцентують на першій, про що свідчить розроблена система зовнішніх умов контролю: атестації, колоквиуми, заліки.

Коригувальна функція є не менш важливою, оскільки спрямована на зміни в досвіді студентів, поліпшення способів дій. Цю функцію ще називають навчальною. Визначають також контролювальну (зворотний зв'язок і врахування результатів), розвивальну та виховну функції контролю.

Відповідно до функцій можна виокремити і різноаспектні цілі контролю („урахувати результати”, „стимулювати”, „вдосконалити” тощо). Цілі, своєю чергою, визначають зміст контролю, його види. Найчастіше в навчальній діяльності застосовують два види контролю: за процесом та за результатом. Контроль за процесом передбачає увагу викладача до кожного кроку студента. Такий контроль, як правило, застосовується в алгоритмічній діяльності. Скажімо, в кібернетичі загально визнано, що чим частішим є контроль за процесом, тим ефективнішим є управління системою. Але спроби механічно перенести це положення на навчальний процес не мали успіху. Контроль за результатом передбачає свободу студента у здійсненні процесу діяльності, але вимагає від нього вчасно представити результат. Предметом контролю виступають характеристики результату (обсяг, ступінь правильності, міра трудомісткості). Такий контроль діє за принципом чорної скриньки, тобто ми не знаємо, що відбувалося під час виконання завдань, не можемо визначити причин помилок. На думку Є. В. Заїки, оптимальним, зокрема для самостійної роботи студентів, є рефлексивний контроль, який втілює найкращі характеристики розглянутих вище видів [2]. Означений контроль спроможний подолати такий основний недолік контрольно-оцінної діяльності, як недостатній зв'язок з навчальним процесом, коли наявні види та форми зовнішнього контролю не дають можливості адекватно визначити кількість та якість засвоєного матеріалу. Отже, для управління навчальним процесом бажано спиратися не тільки на результати зовнішнього, а й внутрішнього контролю.

Для ефективної реалізації рефлексивного контролю необхідно враховувати такі загальні принципи оцінювання:

- важливість – оцінювання тільки найважливіших очікуваних результатів;
- об'єктивність – оцінка є об'єктивною тільки тоді, коли ґрунтується на конкретних критеріях;
- відкритість – слухачі від початку знають, що буде оцінюватись та за якими критеріями;
- простота – форми оцінювання мають бути простими й зручними у застосуванні.

У реалізації рефлексивного контролю ефективним є застосування рейтингової системи контролю навчальної успішності, що дозволяє враховувати різні види навчальної діяльності та диференціювати оцінювання відповідно до різних рівнів засвоєння.

Рефлексивний контроль спрямований на структуру діяльності самого студента, ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і за своєю сутністю є самоконтролем. Якщо готову відповідь можна запитати у товариша або переписати результати, то схарактеризувати способи діяльності, описати свій досвід при досягненні результатів, якщо не виконував роботи, неможливо. Рефлексивний контроль здійснюється у формі діалогу, обміну думками між студентом та викладачем. З психологічної точки зору такий контроль сприяє розвитку особистості, оскільки в процесі самоспостереження розвивається самосвідомість. Усе сказане доводить важливість проектування взаємодії між викладачами та студентами в процесі контролю, яка здійснюється в перебігу комунікації, що може відбуватися як в усній, так і в письмовій формі. Деякі викладачі роблять письмовий коментар прямо у роботах чи зошитах студентів. Такі особисті звернення мають високу ефективність, бо студенти відчувають, що викладачі до них небайдужі.

Формулюючи вимоги до контролю, треба пам'ятати, що він створює стресову ситуацію, тож головна вимога – зробити контроль творчим, доцільним. Загальними вимогами до контролю є системність, систематичність, професійна спрямованість, дотримання вимог щодо валідності та надійності. Зазначимо, що саме рефлексивний контроль не справляє психотравмального впливу на студентів, стимулює й активізує пізнавальну діяльність, долає відокремлення контролю від управління навчанням, дає можливість спиратися на результати контрольно-оцінної діяльності під час організації навчального процесу. Узагальнюючи результати багатьох досліджень та практичного досвіду, можна сформулювати такі важливі чинники рефлексивного контролю навчання, які викладачам слід враховувати:

Спільне розроблення викладачами та студентами системи контролю (відбір критеріїв оцінювання, моделювання кінцевого результату, встановлення терміну виконання тощо).

Систематичне консультування студентів.

Залучення студентів до перевірки робіт.

Обговорення й аналіз результатів навчання в навчальній групі.

Традиційно ми розглядаємо контроль за діяльністю студентів. Розглядаючи контроль з позицій теорії управління, треба зазначити, що він має бути спрямований і на діяльність студентів, і на діяльність викладачів, і на процес їхньої взаємодії. Отже, існує проблема самоконтролю викладачів у процесі проектування навчання, зокрема це стосується ефективності планування, застосованих засобів організації, шляхів перевірки. Самоконтроль викладача передбачає проведення певних досліджень щодо результатів навчання: анкетування студентів, порівняльний аналіз результативності.

Викладачу важливо враховувати, що поняття результативності навчальної діяльності у сучасній педагогічній науці суттєво поширилось: під нею розуміють не лише ступінь досягання цілей, а й цінність отриманого результату, його позитивність у порівнянні з попередніми результатами або з результатами аналогічної діяльності, досягнутими іншим способом. В останні роки не тільки уточнюються критерії вимірювання навчальної успішності як когнітивного аспекту результативності навчання (знання, уміння, навички), але й усе більше використовуються різноманітні критерії, що визначають афективні аспекти результативності (ставлення до навчання, задоволеність, мотивація).

До показників результативності навчання у вищому закладі освіти також відносять певні риси особистості. Серед них провідне місце займає активність, оскільки вона забезпечує досягання однієї з головних цілей навчання, що полягає у переводі тих, хто навчається, з об'єктів до суб'єктів управління іншими людьми та собою. Активність втілюється в ініціативному, самостійному, творчому ставленні до зовнішньої дійсності, інших людей та до самого себе. При такому підході професійна спрямованість, навчальна мотивація, пізнавальні інтереси складають внутрішню сторону активності, а певні характеристики діяльності (швидкість, напруженість, тривалість, обсяг дій, що здійснюються) – процесуальну, зовнішню сторону активності.

Особливими формами прояву активності як суб'єктної характеристики можна вважати також самостійність та творчість. Якщо самостійність характеризує активність людини з точки зору його відносної незалежності від зовнішнього оточення, то творчість характеризує активність людини з точки зору її можливостей до перетворення оточення чи себе самого з метою ефективної взаємодії із зовнішнім світом. Вищим модусом активності та самостійності людини вважається її саморегуляція, самоуправління, при якому активність суб'єкта, його актуальні і потенційні можливості реалізуються не лише в організації та перетворенні середовища, але в організації й управлінні власними діями та поведінкою.

Самоконтроль студентів як важлива складова контролю, передбачає саморегуляцію в процесі навчання, рефлексію щодо своєї діяльності, самооцінку способів виконання та отриманих результатів. Тому в процесі проектування навчання потребують вирішення питання залучення студентів до всіх етапів управління навчанням, делегування їм повноважень, що традиційно були прерогативою лише викладачів. Зокрема це стосується контролю.

У процесі навчання студентів факультету підготовки офіцерів запасу Національного авіаційного університету (4 курс) була застосована методика самоперевірки студентами завдань, що виконуються самостійно. Треба зазначити, що самоперевірка передбачає наявність чітких критеріїв, надання певно-

го еталона отриманого продукту, зіставлення результатів самостійної роботи в групі. Для здійснення самоперевірки та самооцінювання потрібні як інструкції та пояснення з боку викладача, так і наявність образу результату в студентів. Процес підготовки студентів до самоконтролю є поступовим і потребує дотримання принципів „від простого до складного”, „від часткового до цілого”.

Питання щодо делегування студентам своїх повноважень у сфері контролю може викликати цілу низку питань у викладачів, наприклад, „чи здатні студенти оцінити себе об'єктивно?”, „наскільки слід враховувати оцінку студентів у загальному рейтингу їхньої навчальної успішності при вивченні курсу?”, „чи не будуть студенти зловживати довірою?”. Результати порівняння самооцінок студентів з оцінками тих самих робіт викладачами свідчать, що студентів, схильних до заниження оцінок, значно більше, ніж тих, хто завищує оцінки. Важливо також наголосити, що здатність студентів до самоконтролю залежить від року навчання (на старших курсах ефективність самоконтролю вища), від певних індивідуально-психологічних особливостей студентів та соціально-психологічних властивостей навчальних груп. Дані анкетних опитувань показують, що при залученні студентів до контролю й оцінювання та при врахуванні їхніх самооцінок викладачем у загальному рейтингу збільшуються такі показники результативності самостійної роботи, як ставлення студентів до самостійної навчальної діяльності та їхнє задоволення від цієї діяльності.

Контроль, як відомо, має дві складові: зовнішню та внутрішню. Зовнішня пов'язана з педагогічним управлінням з боку викладача, а внутрішня є виявом самоуправління студентів. Питання співвідношення цих складових залежить від конкретної педагогічної ситуації. Але можна стверджувати, що самоуправління взагалі та самоконтроль зокрема забезпечують реалізацію цілей вищої школи щодо підготовки ініціативних, активних, відповідальних і творчих фахівців.

Висновки. Отже, у контексті розвитку суб'єктності студентів особливого значення набуває рефлексивний контроль, що спрямований на структуру діяльності самого студента, ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і за своєю сутністю є самоконтролем. Рефлексивний контроль забезпечується залученням студентів до всіх етапів управління навчанням, делегуванням їм повноважень, систематичним консультуванням та аналізом результатів навчання в навчальній групі. Дані проведеного дослідження свідчать про те, що при залученні студентів до контролю й оцінювання та при врахуванні їхніх самооцінок викладачем у загальному рейтингу результативність навчання підвищується.

У подальших дослідженнях планується вивчення форм, методів, критеріїв та показників рефлексивного контролю навчання студентів.

Список використаних джерел:

1. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: монографія / М. В. Артюшина. – К. : КНЕУ, 2009. – 271, [1] с.
2. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №6. – С. 21–32.
3. Манько В. М. Теоретико-методологічні аспекти оцінювання якості підготовки кваліфікованих робітників / В. М. Манько // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти. Професійна педагогіка. – К. : Вид-во ІПТО України, 2013. – Вип. 5. – С. 25–32.
4. Матвієнко Ю.О. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента / Ю. О. Матвієнко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: 36. наук. праць. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2007. – № 3. Ч. 2. – с.157-160.
5. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / [Г. М. Романова, В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.] ; за заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в обучении : от концепции к технологии / В. В. Сериков // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на-Дону, 1992. – 153 с.

ЧЕРНЕГА Г.В.,

кандидат хімічних наук, доцент

ПОХМЬОЛКІНА С.О.,

кандидат хімічних наук, доцент,

кафедра фізичної та колоїдної хімії,

Запорізький державний

медичний університет,

м. Запоріжжя

УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ НА КАФЕДРІ ФІЗИЧНОЇ ТА КОЛОЇДНОЇ ХІМІЇ ЗАПОРІЗЬКОГО ДЕРЖАВНОГО МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Викладачі кафедри фізичної та колоїдної хімії ЗДМУ розробили заходи удосконалення управління самостійною роботою студентів з метою підвищення якості засвоєння знань. У статті чітко відокремлено заходи викладачів і вимоги до студентів. Особливості самостійної роботи полягають у тому, що студентам відкриваються можливості для творчості, доступ до нетрадиційних джерел інформації, а функції викладача набувають консультативно-координуючого характеру.

Ключові слова: самостійна робота, студенти, навчальний процес, вища освіта, контроль знань.

Преподаватели кафедры физической и коллоидной химии ЗГМУ разработали пути совершенствования управления самостоятельной работой студентов с целью повышения качества усвоения знаний. В статье четко разграничены функции преподавателей и требования к студентам. Особенность самостоятельной работы заключается в том, что студентам открываются возможности для творчества, доступ к нетрадиционным источникам информации, а функции преподавателя приобретают консультативно-координирующий характер.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты, учебный процесс, высшее образование, контроль знаний.

Lecturers of the Physical and Colloidal Chemistry Department of ZSMU have Developed ways to improve managing student unsu-

pervised work in order to increase the learning efficiency. The article clearly outlines the lecturers functions as well as the requirements for students. The specific of such unsupervised work lies in offering students room for creativity and access to the alternative information sources. The lecturers functions are becoming rather advisory and coordinating.

Key words: *independent work, students, educational process, higher education, the control of knowledge.*

В українській вищій медичній освіті останнім часом відбуваються зміни у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Глобалізація міжнародних відносин потребує співробітництва та інтеграції у процесі професійної підготовки фахівців. Вимоги до якості і змісту освіти стрімко змінюються. Активно впроваджуються в навчальний процес модульні технології, інноваційні підходи, посилення мотивації, обґрунтування принципів організації навчального процесу. Європейська вища освіта основний наголос робить на компетентність фахівця, яку розглядають як спроможність особистості сприймати і реагувати на соціальні потреби [1,2].

Кафедра викладає курс фізичної та колоїдної хімії для студентів фармацевтичного факультету і курс медичної хімії для студентів медичного факультету. Їх навчальні програми відрізняються як змістом, так і кількістю годин. На відміну від фізичної і колоїдної хімії, в медичну хімію входять розділи неорганічної і аналітичної хімії. Студенти фармацевтичного факультету вивчають фізичну і колоїдну хімію на 2-му і 3-му курсах і мають певний запас знань після вивчення неорганічної, аналітичної і органічної хімії.

Студенти медичного факультету вивчають предмет на першому курсі і з цілого ряду причин важко долають бар'єр між шкільними та вузівськими вимогами. Наше завдання сформулювати системні знання студентів про фізико-хімічні процеси та їх застосування у фармацевтичній та медичній практиці.

Це можливо здійснити при послідовному і тісному контакті теорії, практики і самостійної роботи.

Згідно сучасним програмам предмету, велика увага приділяється самостійній роботі, на яку відводять до 50% від кредитних годин. Тому однією з головних задач викладацького складу кафедри є удосконалення управління позааудиторною роботою студентів. Особливо ефективна вона якщо знайдена форма самоконтролю за розумінням і засвоєнням навчального матеріалу. Таку можливість дають розроблені методичні посібники по самостійній роботі для студентів, що навчаються по різним спеціальностям: фармація, технологія парфумерно-косметичних засобів, лікувальна справа, стоматологія, лабораторна діагностика.

Не тільки позааудиторна, а і аудиторна робота студента може бути розглянута як самостійна тому, що студент завжди засвоює навчальний матеріал сам. Але максимум самостійності студент проявляє при самопідготовці. Самопідготовка – це важлива складова навчання тому, що дає нові можливості для самовизначення, набуття і закріплення професійних навичок, визнає продуктивність практичного заняття.

Дієвість самопідготовки відбивається у якості кінцевого результату. Робота, спрямована на удосконалення самопідготовки, є одним з резервів підвищення ефективності викладання в цілому. Самопідготовка –багатоплановий процес [3,4]. Успіх підготовки до занять визначається як зацікавленістю студента, наявністю вільного часу, так і чіткістю формулювання викладачем цілей підготовки з конкретної теми. Природньо, студент має бути забезпечений методичними матеріалами. Тому ми підвищили вимоги до підготовки навчально-методичних посібників з самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів складається з чотирьох основних аспектів:

1 – засвоєння теоретичних знань при вивченні рекомендованої навчальної літератури і навчальних посібників, які розроблено на кафедрі, надавати вірні відповіді на контрольні завдання;

2 – вміння розв'язувати ситуаційні задачі, використовуючи приклади, які наведено в посібнику;

3 – робота з літературою, реферативна робота;

4 – визначення кінцевого рівня засвоєння навчального матеріалу методом тестування.

Дієвість самопідготовки відбивається у якості кінцевого результату. Робота, спрямована на удосконалення самопідготовки, є одним з резервів підвищення ефективності викладання в цілому. Самопідготовка –багатоплановий процес. Успіх підготовки до занять визначається як зацікавленістю студента, наявністю вільного часу, так і чіткістю формулювання викладачем цілей підготовки з конкретної теми. Студент має бути забезпечений методичними матеріалами. Тому ми підвищили вимоги до підготовки навчально-методичних посібників з самостійної роботи студентів.

Не зважаючи на те, що цілі кожного заняття сформульовано з усіх тем курсу, вказано у відповідних методичних посібниках, вони повинні бути доведені до відома студентів викладачами під час надання завдання до самопідготовки, або домашнього завдання. Викладач повинен звернути особливу увагу на необхідність використання студентом знань і вмінь, які були набуті раніше, можливо на інших кафедрах, без яких неможлива повноцінна підготовка до конкретного практичного заняття.

Надаючи завдання, викладач повинен надати необхідний навчальний матеріал, яким може користуватись студент для ефективної роботи на само-

му занятті. Цей матеріал має включати не тільки відповідний розділ підручника, а також матеріали лекцій з даної теми, якщо вони вже були прочитані. У випадку, коли лекції не читались, студенту рекомендують ознайомитися з методичними вказівками кафедри з відповідного розділу курсу для полегшення розуміння теми.

Студент повинен ознайомитися не тільки з обов'язковою, але і з додатковою літературою. Обсяг додаткової літератури має враховувати бюджет часу студента, а зміст уточнювати і доповнювати навчальний матеріал.

На нашу думку, процес самопідготовки до заняття може бути керованим тільки у тому випадку, коли студент повністю методично забезпечений. Головним моментом самопідготовки повинна бути робота з навчально-методичними посібниками, методичними вказівками, методичними розробками, складеними викладачами кафедри. Колектив кафедри бачить подальше удосконалення управління самостійною роботою, головним чином, у практичному застосуванні придбаних знань. У вище зазначених посібниках надаються не тільки теоретичні відомості з теми, а і ситуаційні завдання, які виконують різноманітні функції. Деякі з них дозволяють визначити похідний рівень знань студента, інші – ступінь засвоєння матеріала даної теми у процесі її вивчення. Вони наближають студента до умов практичного заняття і допомагають йому краще орієнтуватися у застосування знань на практиці.

Підсумком самопідготовки є вміння студента розв'язати контрольні задачі. Вірне вирішення завдань можливо лише при відповідній теоретичній підготовці.

На кафедрі введена однотиповість у структурі і характері завдань та контролі за їх виконанням. З іншого боку, чітке виконання прийнятих вимог не повинно знижувати творчу ініціативу викладачів в удосконаленні самих методичних посібників.

Однією з форм самостійної роботи є написання реферату. Реферативна робота потребує значної аналітичної діяльності: ознайомлення з науковою літературою за темою реферату, класифікації, узагальнення теоретичних відомостей, визначення значення конкретної теми для майбутньої практичної роботи за фахом. Саме обговорення на заняттях доповідей за рефератами надає змогу студентам поповнити відомості з питань, які були вивчені самостійно.

За самостійну роботу студентам виставляється окрема оцінка, яка переводиться в бали і враховується під час підрахування загального рейтингу.

Висновки:

1. Самостійна робота студента – важлива ланка в ланцюгу навчання студента і оволодіння дисципліною в цілому.
2. Резервом удосконалення управління самостійною роботою студента

автори бачать у виконанні певних видів діяльності як викладачем, так і студентом.

Для викладача – це чітке формулювання цілей заняття і надання методичної літератури для підготовки до заняття, однотиповість структури і змісту завдань та контролю за їх виконанням.

Для студента – послідовність у виконанні рекомендованих викладачем етапів завдань з використанням методичних посібників для самостійної роботи, підготовлених викладачами кафедри.

Список використаних джерел:

1. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах: зб. наук. пр./Т.І.Сущенко /та ін./ - Запоріжжя,2010.- Вип.6 (59).- 452 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110201 Фармація на пряму підготовки 1102 Фармація – К.:МОЗ України.
3. Медведенко Н.В. Модульно-рейтинговая технология оценки достижений студентов вуза / Медведенко Н.В.// Стандарты и мониторинг в образовании.-2008.-№1.-С.18-22.
4. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах: метод. посібник/ В.Є.Мілерян – К: Хрещатик, 2004. – 80 с.

ЧЕРНИШЕНКО О. Є.,

молодший науковий співробітник,
Академія внутрішніх військ МВС
України м. Харків,
здобувач кафедри теорії і методики
професійної освіти,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
м. Харків

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ З КУРСАНТАМИ МВС УКРАЇНИ

У статті розглядається важливість аналізу критеріїв і показників ефективності технології використання мультимедійних засобів у професійній підготовці майбутніх офіцерів МВС України. В роботі визначено критерії – мотиваційний, інформаційний, комунікативний, рефлексивний – та відповідні їм показники: мотивація до професійної діяльності, мотивація до використання мультимедійних технологій; якість засвоєння фахових та інформаційних знань, умінь, навичок, володіння сучасними мультимедійними технологіями; комунікативність та іншомовна комунікативна компетентність; самооцінка і самоконтроль.

Ключові слова: критерії, показники, технологія, мультимедійні засоби, професійна підготовка, майбутні офіцери МВС України.

В статье рассматривается важность анализа критериев и показателей эффективности технологии использования мультимедийных средств в профессиональной подготовке будущих офицеров МВД Украины. В работе определены критерии – мотивационный, информационный, коммуникативный, рефлексивный – и соответствующие им показатели: мотивация профессиональной деятельности, мотивация использования мультимедийных технологий; качество усвоения профессиональных и информационных знаний, умений, навыков, владение современными

мультимедійними технологіями; коммуникативность и иноязычная коммуникативная компетентность; самооценка и самоконтроль.

Ключевые слова: критерии, показатели, технология, мультимедийные средства, профессиональная подготовка, будущие офицеры МВД Украины.

The importance of analysis the criteria and indexes of efficiency the technology of multimedia means usage in professional training of MIA future officers in Ukraine is examined in the article. Motivational, informative, communicative, reflective criteria are grounded in the work, and indexes are analyzed as well such as motivation to professional activity, motivation to multimedia technologies usage; professional and information knowledge, skills, usage multimedia technologies means; communicativeness and foreign language communicative competence; self-assessment and self-testing.

Key words: criteria, indexes, technology, multimedia means, professional training, MIA future officers in Ukraine.

Постановка проблеми. Вища освіта в військових вищих навчальних закладах орієнтується на положення Болонської декларації, Національної доктрини розвитку освіти, стандартів підготовки майбутніх офіцерів європейських військових структур, на інтенсивну інформатизацію, розширення міжнародних зв'язків МВС, входження його в Інтерпол. Вищезазначені вимоги потребують постійного підвищення якості освіти, оновлення форм організації навчально-виховного процесу, науково-методичного забезпечення, запровадження новітніх мультимедійних технологій і їх засобів.

Все більш широкого поширення набувають нові мультимедійні засоби, що вводять в ужиток нові форми і методи збору, зберігання, обробки, передачі і представлення інформації з використанням комп'ютерної техніки. Саме освіта, як важливий соціальний інститут, де відбувається формування особистості, випробовує на собі вплив мультимедійних технологій, що виявляється в зміні змісту і функцій. Активне використання мультимедіа у сфері освіти підвищує ефективність і якість навчально-виховного процесу, сприяє формуванню уміння використання мультимедійних засобів у професійній підготовці курсантів ВВНЗ. Використання засобів мультимедіа на заняттях значним чином змінює методику їх проведення і сприяє появі нових різновидів занять типу мультимедійних лекцій і лабораторних робіт. Також спостерігається стійка тенденція впровадження мультимедіа у всі види навчальних занять.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Новітні педагогічні технології,

мультимедіа технологія, її зміст, структура, принципи та ефективність застосування у навчанні розглядаються в роботах таких вітчизняних і зарубіжних учених, як В.Биков, Р.Гуревич, В.Євдокимов, Н.Єлістратова, М.Жалдак, Ю.Жук, В.Заболотний, І.Ізотов, М.Кадемія, К.Кірей, І.Костікова, І.Прокопенко, О.Смолянинова, Д.Старіков, Г.Сумина, М.Утенін, Н.Ушакова, М.Чернишов, Г.Шампанер, І.Шахін.

В наукових працях цих вчених розглянута та обґрунтована ефективність використання мультимедіа-технологій в процесі навчання. Проте, проблема технології застосування сучасних мультимедіа в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України є недостатньо розкритою у науковій літературі в цілому, а також ще й досі недостатньо дослідженням залишається аналіз критеріїв і показників ефективності технології використання мультимедійних засобів у професійній підготовці майбутніх офіцерів МВС України.

Метою даної статті є аналіз критеріїв і показників ефективності технології використання мультимедійних засобів у професійній підготовці майбутніх офіцерів МВС України. Згідно мети дослідження визначено *завдання* дослідження: 1) з'ясувати основні критерії ефективності технології використання мультимедійних засобів у підготовці курсантів; 2) розглянути відповідні їм показники ефективності технології використання мультимедійних засобів у підготовці курсантів.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи критерії, ми враховували те, що поняття «критерій» (від грецького *criterion* – засіб для судження) розуміється як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки (за словником С.І.Ожегова). Враховувалося також, що поняття «критерій» за обсягом ширше, ніж «показник». Останній деталізує критерій, є його складником. Кожний критерій виражає найвищий рівень досліджуваної якості, слугує ідеальним зразком. Порівнюючи критерій з реальною якістю, ми можемо встановити ступінь відповідності, наближення до заданої технології. Для цього критерій має бути розгорнутим, тобто включати якомога детальніші одиниці вимірювання, які б дозволили «виміряти» дійсність порівняно з ідеалом. Такими одиницями вимірювання є показники. Показник, виступаючи складником критерію, слугує типовим і конкретним проявом однієї з суттєвих сторін певної якості особистості, на основі якої можна стверджувати про наявність цієї якості і про рівень її розвитку. З огляду на це, за основу визначення критеріїв і показників береться компонентний склад базового поняття, у нашому випадку – технологія використання мультимедійних засобів у професійній підготовці курсантів.

Серед критеріїв професійної підготовки курсантів дослідники виділяють: сформованість особистісних і передусім інтелектуальних якостей майбутніх

офіцерів (дієвість засвоєних знань; сформованість фізичних і психофізіологічних якостей; сформованість морально-ділових і громадянських якостей; виконання вимог статутів ЗС України у повсякденній діяльності) (М.І.Нещадим [1]); якість засвоєння професійно орієнтованих знань, умінь і навичок; мотивація і активність курсантів; міцність засвоєння професійно орієнтованих знань (Н. Я. Вовчаста [2]), знання-незнання особистості кожного члена колективу, виховання поведінки керівника за структурою та увагою до підлеглих, виховання лідерських якостей (О. В. Бикова [3]).

Такий погляд на критерії дає змогу наголосити на важливості виокремлення мотиваційного критерію, критерію сформованості обсягу знань, умінь, навичок – інформаційного критерію. Враховуючи важливість комунікативності та іншомовної компетенції, виділяємо комунікативний критерій. Також наголошуємо на необхідності врахування рефлексивного критерія. Так, аналіз психолого-педагогічної літератури, власний досвід дозволяють виділити чотири критерії технології використання мультимедійних засобів у професійній підготовці курсантів: *мотиваційний, інформаційний, комунікативний, рефлексивний*.

Мотиваційний критерій ми характеризуємо, враховуючи мету, завдання професійної підготовки, систему професійних мотивацій, що визначають спрямованість діяльності, типову для майбутніх офіцерів. Мотивація – одне з основних понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки і діяльності особистості. Саме мотивація організує цілісну поведінку, підвищує професійну активність, суттєво впливає на формування цілі та вибір шляхів її досягнення. Але на різних стадіях професіоналізації відбувається зміна складу мотивації, структури мотиваційної сфери, змінюється «вага», домінування окремих спонукань у загальній структурі.

Дослідники виділяють такі рівні мотивації професійного становлення особистості: початковий (зовнішній) рівень мотивації пов'язаний з тим, що потреба в професійному розвитку спонукає зовнішнім соціальним або вузько особистісним мотивам (посадові обов'язки, службова кар'єра та ін.). Цей рівень обумовлює зовнішнє (формальне) відношення до навчально-пізнавальної діяльності; основний (внутрішній) рівень мотивації досягається тоді, коли потреба фахівця «знаходить» себе в подальшій професійній діяльності: знання, уміння, навички, професійні позиції і розвинені (адаптовані) психологічні особливості. Показниками мотиваційного критерію ми висунули наступні: *мотивація до професійної діяльності, мотивація до використання мультимедійних технологій*.

Другий – інформаційний критерій – показниками якого ми визначили рівень сформованості якості засвоєння фахових та інформаційних знань, умінь, навичок; володіння сучасними мультимедійними технологіями, які

враховують інформаційне забезпечення фахових навчальних дисциплін за допомогою мультимедійних підручників, програм, тренажерів, впровадження мультимедійних засобів у навчально-виховний процес для формування інформаційних та професійно-значущих знань, умінь, навичок майбутніх офіцерів.

Стрижнем визначеного інформаційного критерію є фахові та інформаційні знання та комплекс умінь при виконанні майбутньої професійної діяльності. Уміння розглядаються як складне психічне утворення, що формується на основі системи навичок, які належать до одного й того ж виду діяльності для її виконання. Уміння реалізуються за умови свідомого контролю, проявляються в нових умовах, у вирішенні нових завдань. На відміну від навичок, яким притаманний стереотипний, механічний характер, уміння характеризуються певним рівнем творчості. Уміння визначаються також як складна система усвідомлюваних дій, які забезпечують продуктивне застосування знань у нових умовах відповідно до поставленої мети. До структури вмінь входять прості дії – операції, опанувавши які, курсант починає свідомо використовувати їх як прийом і переносити в нові умови навчально-пізнавальної діяльності.

Другий показник означеного критерію – *рівень володіння сучасними мультимедійними технологіями*. Глобальна інформатизація суспільства висуває нові вимоги до майбутніх офіцерів: досконале володіння мультимедійними технологіями для аналізу і опрацювання великих обсягів інформації, для обміну даними для службового користування. Уміння і навички інформаційних основ, робота з засобами Інтернет, використання мультимедійних технологій формують здатність до структурування інформації та її логічного аналізу. Навички застосовувати відповідні програмні продукти, враховуючи засоби Інтернет (експертні системи, автоматизовані середовища, бази знань тощо). Ми впевнені, що засоби мультимедійних технологій значно розширюють аналітичні можливості майбутніх офіцерів МВС, збільшують ефективність прийняття ним обґрунтованих рішень [4].

Третім критерієм визначено *комунікативний критерій*. Ефективна професійно-орієнтована іншомовна освіта майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС, формування комунікативної компетенції є в даний час найбільш затребуваною, вважає А.В.Янковець [5].

Ефективність вирішення проблеми підвищення якості навчання іноземній мові в значній мірі залежатиме від того, якою мірою для практики іншомовного навчання будуть характерні: внутрішня мотивація в оволодінні іноземними мовами як засобом спілкування, що забезпечує активність курсантів на занятті й регулярну та глибоку самопідготовку до них з використанням мультимедійних технологій; системність і послідовність у формуванні мовних

і мовленнєвих умінь і навичок на базі автентичного мовного матеріалу, оформленого у вигляді мультимедійних навчально-методичних комплексів, презентацій з використанням можливостей сучасної техніки; адекватне іншомовне середовище, сприятливий психологічний клімат на заняттях, що «про-вокують» курсанта на активну участь в іншомовному спілкуванні засобами мультимедійних технологій.

Показниками цього критерію є *комунікативність* та *іншомовна комунікативна компетентність*. Дослідники звертають увагу на різноманітні аспекти комунікативності. Традиційно (за О.О.Леонтьєвим) співвідносять комунікативні вміння як основу комунікативності з чотирма етапами мовленнєвої діяльності, виділяючи, відповідно, чотири групи вмінь: 1) уміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; 2) уміння правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування; 3) уміння знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту; 4) уміння забезпечити зворотний зв'язок.

На наше глибоке переконання, вільне володіння іноземною мовою майбутніми офіцерами є невід'ємною складовою службової професійної компетентності. Сутність вільного володіння іноземною мовою полягає у здатності до комунікації в усній чи письмовій формі, когнітивний зміст якої є обмін інформацією, її зберігання та оцінювання. Рівень вільного володіння іноземною мовою вважається досягнутим, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід.

Формування готовності майбутніх офіцерів МВС до вільного володіння іноземною мовою можна розглядати в процесі професійної підготовки. Провідною установою підготовки майбутніх офіцерів ВМС є Академія внутрішніх військ МВС України (м. Харків). Іншомовна підготовка майбутніх офіцерів здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнями «бакалавр» та «магістр» за такими напрямками підготовки 6.160101 Військове управління, 6.050502 Інженерна механіка, 6.030601 Менеджмент, 6.070106 Автомобільний транспорт. Особлива увага приділяється вивченню іноземної мови за напрямом 6.020303 Філологія, [6].

Так, участь представників внутрішніх військ МВС України в програмі «Партнерство заради миру», миротворчих операціях під егідою ООН, про проведення ЄВРО-12 за рішенням УЕФА спонукають майбутніх офіцерів до вільного володіння іноземною мовою. Формування іншомовної комунікативної компетентності охоплює знання різних аспектів мови: мовні, лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні знання; знання про національний менталітет, національні надбання; про правила комунікативної взаємодії, прийоми саморегуляції; знання особливостей сучасних інформаційних потоків у своїй галу-

зі діяльності, знання сучасного стану розвитку мультимедійних технологій, уміння та навички їх використання.

Вільне володіння іноземною мовою майбутніми офіцерами з урахуванням стандарту STANAG 6001, на нашу думку, актуально визначати згідно імплементації цього стандарту для курсантів МВС, враховуючи процеси стандартизації вищої освіти в Україні до європейських вимог. Рівень вільного володіння іноземною мовою курсантів має відповідати рівню – «Мінімальний професійний», критеріями якого є якісні показники вмінь та навичок в усіх сферах видах мовленнєвої діяльності [7].

Протягом формування іншомовної компетентності необхідно формувати навички використовувати іноземну мову як засіб професійного спілкування, навички до формування правильних висновків з мовних висловів про їх повний зміст на основі фонових знань, навички комунікативної взаємодії, вміння застосування мультимедійних технологій як для автоматизації рутинних операцій, так і в професійних ситуаціях, що вимагають нетрадиційного підходу, при усному та письмовому перекладі.

До особистих потреб вільного володіння іноземною мовою майбутніми офіцерами можна віднести наступні можливості: навчання і праці із застосування першоджерел засобами мультимедіа; участі у миротворчих місіях; проходження курсів підвищення кваліфікації за кордоном; отримання встановленої надбавки до грошового утримання за знання та використання іноземної мови; професійне спілкування з колегами, розуміння звичаїв, культури і психології людей інших країн.

Четвертим критерієм визначено *рефлексивний критерій*. Рефлексія – не просто усвідомлення того, що є в людині, а й перетворення самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібності до пізнання та діяльності, це шлях пошуку в собі «духовного, суттєвого», це шлях до самого себе. Рефлексія – одна з провідних якостей особистості майбутнього офіцера. У вузькому сенсі – це комплекс особистісних якостей, пов'язаних зі спрямованістю свідомості й самосвідомості на самого себе й предмет діяльності. Рефлексивність – це принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішній стан духовного світу людини. Саме рефлексія дає курсанту можливість подивитися на свою працю з позиції іншої людини, сформувати відповідне ставлення до своєї професії, зумовлює оцінно-аналітичне ставлення майбутнього фахівця до себе як до суб'єкта діяльності.

Ми обрали показники рефлексивного критерію – *самооцінка* і *самоконтроль* – які, на нашу думку, найбільш повно характеризують знання про себе

і ставлення до себе. Щоб правильно розуміти себе, бачити перспективу самовдосконалення, треба об'єктивно оцінити себе. *Самооцінка* є щонайпотужнішим регулятором поведінки, вона припускає попередню оцінку себе і своїх знань, умінь і навичок, від неї багато в чому залежить розкриття потенціалу людини. Ставлення до себе, закладене в самооцінці, впливає на ефективність професійної підготовки курсантів. Знижена самооцінка сковує курсанта, завищена ж пов'язана з переоцінкою своїх можливостей, не дозволяє йому оптимально вписуватися в ситуацію.

Ще одним показником рефлексивного критерію ми визначили *самоконтроль*. При цьому пропонуються використовувати такі методи дослідження, як спостереження (за виконанням курсантами завдань та їх діяльністю на лекційних, практичних, семінарських заняттях з використанням мультимедійних засобів), бесіда й анкетування.

Для того, щоб процес використання мультимедійних засобів в професійній підготовці курсанта МВС був ефективним, ми пропонуємо в ході подальшого педагогічного експерименту впроваджувати спеціально організовані аудиторні (лекції, семінарські, практичні заняття з використанням мультимедійних технологій, навчальних мультимедійних підручників, програм, презентацій, тренінгів) форми й позааудиторні заходи (навчальна, самостійна, виховна робота з використанням мультимедійних засобів).

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що важливим для визначення ефективності технології використання мультимедійних засобів у професійній підготовці майбутніх офіцерів МВС України є аналіз критеріїв і показників. У роботі наголошено на важливості виокремлення мотиваційного критерію, критерію сформованості фахових знань, обсягу знань, умінь, навичок роботи з інформацією – інформаційного критерію. Враховуючи важливість комунікативності та іншомовної компетенції, виділяємо комунікативний критерій. Також у роботі наголошується на необхідності врахування рефлексивного критерію. Таким чином, нами виділено чотири критерії ефективності технології використання мультимедійних засобів у професійній підготовці майбутніх офіцерів МВС України: мотиваційний, інформаційний, комунікативний, рефлексивний; та відповідні їм показники: мотивація до професійної діяльності, мотивація до використання мультимедійних технологій; якість засвоєння фахових та інформаційних знань, умінь, навичок, володіння сучасними мультимедійними технологіями; комунікативність та іншомовна комунікативна компетентність; самооцінка і самоконтроль.

Однак перспективами подальших наукових розвідок в цьому напрямі може стати вирішення окремих завдань: проведення педагогічного експерименту за означеними критеріями і показниками, використання мультимедійних технологій на заняттях з курсантами МВС України протягом формувань-

ного етапу педагогічного експерименту, визначення педагогічних умов використання мультимедійних технологій у підготовці курсантів МВС України тощо.

Список використаних джерел:

1. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.04 / М.І. Нещадим. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 36 с.
2. Вовчаста Н. Я. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Я. Вовчаста. – Вінниця, 2010. – 274 с.
3. Бикова О.В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В.Бикова. – Інститут вищої освіти АПН України. – К, 2001. – 22 с.
4. Чернишенко О.Є. Професійна підготовка курсантів внутрішніх військ МВС України засобами технологій мультимедіа / О.Є.Чернишенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27, Том 4 (37). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації. – К.: Гнозис, 2012. – С. 519 – 525.
5. Янковець А.В. Підготовка майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.04 / А.В. Янковець. – Хмельницький, 2005. – 19 с.
6. Система дистанційного навчання Академії ВВ МВС України. – Режим доступу: <http://sdn.avv.gov.ua/course/category.phpid=299>. – Назва з екрану.
7. Чернишенко О.Є. Проблеми готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України до вільного володіння іноземною мовою / О.Є.Чернишенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2010. – Випуск 53. – С. 193-198.

ЗМІСТ

1. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄВРОПІ ТА СВІТІ

ЗАРУБІНЬСКА І.Б. Освітні послуги в контексті Болонського процесу та ринкових відносин в освіті	6
КАЛЮЖНА В.Ю. Про американські коріння Болонського процесу як урок світового значення, або можливе напучення українським бюрократам від освіти	12
КИЗИМЕНКО Л.Д. Мотивація інноваційної діяльності в системі освіти	20
КОШАРНА Н.В. Вища педагогічна освіта Швеції у контексті національної розбудови освіти (кінець XX – початок XXI століття)	29
КУДРЯ М.М. Національне виховання студентів у контексті збереження національної ідентичності вищої освіти України	38
ЛИГУН Н.В. Основні засади розвитку післядипломної освіти в системі органів внутрішніх справ у контексті Болонського процесу (психологічний аспект)	46
ЛОБУРЕЦЬ А.В. Інноваційні процеси в освіті країни	54
МАКЕШИНА Ю.В. Гендер и образование в дискурсах «натурализма» и биодетерминизма . .	61
МАХИНЯ Н.В. Практика неперервної освіти викладачів іноземної мови у країнах Євросоюзу .	71
МОРОЗ О.І., МОРОЗ Ю.В. Творча самореалізація викладача в умовах відкритого освітнього простору	78
НАУГОЛЬНИКОВА О.М. Передумови професійної підготовки майбутніх економістів у школах США	86
ПАВЛОВА В.В. Роль наукових шкіл в освітньому середовищі класичного університету	95
ПАШКОВ В.В. Стратегія розвитку післядипломної педагогічної освіти	103
ПОЛОНЬСКА Т.К. Елективні курси як невід’ємний компонент іншомовної освіти в середній і вищій школі	111
ПОЛЮХОВИЧ Н.В. Аналіз досвіду університетів Білорусії щодо вивчення електронних таблиць у підготовці майбутніх учителів основ економіки	120

ПОСТОЯН Т.Г. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти	129
ПОСТРИГАЧ Н.О. Розвиток професіоналізму педагога в умовах європейських інтеграційних процесів	136
П'ЯТАКОВА Т.С. Історичний аспект становлення інклюзивної освіти в Швейцарській конфедерації	144
РОЧНЯК О.В. Системно-ментальний конфлікт постмодерністичної педагогіки Німеччини й радянської педагогічної науки	152
РЯБОКОНЬ Ю.Ю., ФУРИК О.О., РЯБОКОНЬ О.В., ОНІЩЕНКО Т.Є. Андрагогіка як наука про навчання дорослих людей у контексті безперервної освіти	161
СЕРГЕЄВА Т.В. Развитие социальной метакомпетентности в эко-гуманистической технологии саморазвития	169
СМОЛІКЕВИЧ Н.Р. Актуальні підходи до проблеми підготовки іноземних студентів у процесі глобалізації міжнародного освітнього простору	179
СУЛЯТИЦЬКА Т.В. Гуманізація освіти	187
ТОДОРЦЕВА Ю.В. Педагогіка і психологія толерантності як основа професійної діяльності викладача вищої національної школи	195
ФУРСА О.О. Традиції мистецької освіти у підготовці майбутніх дизайнерів	206
ХОРОШИЛОВА Н.В. Навчання іноземних мов людей похилого віку у Німеччині	214
ЧЕРНУХА Н.М., БАХОВ І.С. Розвиток полікультурного виховання в зарубіжній педагогіці кінця XX століття	221
ЧУГАЙ О.Ю. Сучасні підходи до навчання майбутніх андрагогів у США	231
ШОВКОПЛЯС О.І. Болонський процес по-українськи або деякі розмісли про наслідки реформаційних перетворень у вищій освіті України	240
ЯРОЩУК Л.Г. Становлення та розвиток методу тестування в країнах Сходу	248

2. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ: СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТА ІННОВАЦІЙНІСТЬ

АЛЕКСАНДРОВА Е.В., КРИСАНОВА Н.В., БЕЛОКОНЬ Л.Е., РУДЬКО Н.П. Поиски путей повышения эффективности проблемно-ориентированного обучения студентов биохимии в медицинском ВУЗе	258
АНДРОЩУК А.Г. Якість освіти: компетентнісний аспект сучасної професійної підготовки	265
БАЛАЙ І.М., ДЕМЧЕНКО В.О., КРАСЬКО М.П., ОСТАПЕНКО А.О. Досвід та удосконалення викладання клінічної фармації провізором-інтернам	272

БІЛЕЦЬКА Ю.Г. Структурні компоненти формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами ІКТ	279
БІЛІЧЕНКО А. Особливості викладання англійської мови наукового спрямування у немовному ВНЗ України	288
ВІКТОРОВА Л.В. Організаційно-педагогічні умови формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів	295
ВОЙТЕНКО Л.П. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку змісту інформатичної складової фахової підготовки майбутніх лікарів	302
ГАМАНЮК В.А. Іншомовна підготовка фахівців як складова професійної освіти у ФРН.	310
ГОЛОВЧЕНКО О.В., КРАВЧУК М.Г., ДИМАР Н.М., РОМАНЕНКО О.В. Формування біологічної компетенції студента-медика: роль контролю засвоєння знань ...	318
ГОЛУБ Т.П. Значення й особливості викладання курсу іноземної мови у реаліях глобалізації й інтеграції освітнього простору.	326
ГУРІНЧУК С.В. Особливості викладання дисципліни «переклад науково-технічної літератури» у вищому технічному навчальному закладі	333
СМЕЛЬЯНОВА Т.В. Про формування базової математичної компетентності іноземних студентів в технічному університеті	340
КАЛЮЖНА Т.М. Компетентнісний підхід у формуванні майбутніх фахівців, здатних до інноваційної діяльності	348
МАЙЄР Н.В. Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови	356
МЕЛЬНИК О.В. Загальна характеристика підготовки викладачів економічних дисциплін у вищій школі Німеччини	366
НІЗОВЦЕВ А.В. Формування технологічної компетентності інженерів нафтогазової справи засобами моделювання	375
ПОЛКОВЕНКО О.В. Актуальність дисципліни “Цивільний захист” для сучасних ВНЗ	387
САРЖЕВСКИЙ С.Н. Возможности повышения качества последипломного образования медицинских работников	394
СУРА Н.А. Якість освіти та компетентнісний підхід в освітній діяльності сучасних університетів: вітчизняний та зарубіжний досвід.	402
ХМИЗОВА О.В. Формування англійської комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутніх економістів	413
ЦИМБАЛЮК В.І., ЛУЗАН Б.М., МАРУЩЕНКО М.О., ТРОЯН О.І., МЕДВЕДЕВ В.В. Особливості викладання нейрохірургії відповідно до вимог Болонської системи освіти	421

ЩЕРБАКОВА А.В. Сутнісні характеристики полікультурної компетентності студентів-медиків	428
ЮРЧЕНКО І.О. Особливості викладання фізичної та колоїдної хімії на сучасному рівні фармацевтичної освіти в Україні	443

3. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАСОБИ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

БАРТКІВ О.С., ДУРМАНЕНКО О.Л. Сутнісно-функціональний аналіз поняття «Моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі»	450
ВЛАСЕНКО Л.В., НІКІТЕНКО О.В. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови	457
ВЛАСЕНКО Л.В., ЧАЛА К.М. Метод тестування та його функції	464
ГРИЦЕНКО В.Г., ГЛАДКА Л.І. Проектування автоматизованої системи управління навчально-методичною роботою кафедри університету	472
ЗАРІШНЯК І.М. Роль і місце тестового контролю навчальних досягнень студентів у системі педагогічного контролю	483
КОЙЧЕВА Т.І. Роль категорій якості і кількості в дослідженні корпоративної культури викладачів педагогічного університету	491
ЛАПЧЕНКО І.О. Стан розробки проблеми вимірювання компетентності спеціаліста	500
ЛІЧМАН С.В. Теоретичні аспекти моніторингу якості освіти у вищих навчальних закладах ..	508
МАРУЩЕНКО М.О. Шляхи оптимізації самостійної роботи студентів стоматологічного факультету при вивченні нейрохірургії в умовах кредитно-модульної системи навчання	516
РОМАНОВ Л.А. Забезпечення рефлексивного контролю навчання студентів	523
ЧЕРНЕГА Г.В., ПОХМЬОЛКІНА С.О. Удосконалення управління самостійною роботою студентів на кафедрі фізичної та колоїдної хімії Запорізького державного медичного університету	530
ЧЕРНИШЕНКО О.Є. Критерії і показники експериментальної перевірки технології використання мультимедійних засобів з курсантами МВС України	535

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 № 2 від 28 жовтня 2013 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 № 2 від 28 жовтня 2013 р.

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



Відповідальний редактор випуску:
Маноха 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. 31, Том VII (49) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2013. – 550 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmel'nitsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 31, Volume VII (49): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2013. - 550 p.

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 978-966-8840-94-4(7)

<https://doi.org/10.38014/osvita.2013.49.00>

- © Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2013 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2013 р.
- © НТУУ “Київський політехнічний інститут”, 2013 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2013 р.

