

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

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

I (5)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 8 від 25 жовтня 2007 р.



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Скопенко В.В., Савченко О.Я., Мадзігон В.М.,
Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Тимошенко І.І., Тимошенко О.І.,
Луговий В.І., Степко М.Ф., Маноха І.П., Невмержицький О.А.,
Євтух В.Б., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І., Онкович Г.В.,
Корсак К.В., Бобров В.Я., Левшин М.М., Корецька А.І.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України – Додаток 3 (т.5) – 2007 р. – Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти” – 440 с.

У тематичному випуску часопису „Вища освіта України” 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.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2007.5.00>

© Інститут вищої освіти АПН України, 2007 р.

© Факультет психології КНУ імені Тараса Шевченка, 2007 р.

© Видавництво „Гнозис”, 2007 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ № 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році

Передплатний індекс 23823

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 3, 2007 р.

Засновники:
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО “ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА”

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

Віталій БАБАК,

доктор технічних наук, професор, ректор Національного авіаційного університету

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Іван ВАКАРЧУК,

доктор фізико-математичних наук, професор, ректор Львівського національного університету імені І. Я. Франка

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення Вищої школи АПН України, академік АПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”

Іван ЗЯЗЮН,

доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту професійної освіти АПН України

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, президент Академії педагогічних наук України, академік НАН України

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент Української академії політичних наук.

Олекса ОНИЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, академік НАН України

Ганна ОНКОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України (заступник головного редактора)

Геннадій ПІВНЯК,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої академії України

Віктор СКОПЕНКО,

доктор хімічних наук, професор, академік НАН України, ректор Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка

Валерій СМОЛІЙ,

доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО,

кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник міністра освіти і науки України

Петро ТАЛАНЧУК,

доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна"

Василь ТАЦІЙ,

доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

Юрій ШЕМШУЧЕНКО,

доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ,

доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО, Галина КОЗЛАКОВА, Олексій МОРОЗ, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО, Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ, Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТИВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар
кандидат історичних наук
Онкович А.Д.

Адреса редакції:
01014, м. Київ – 14, вул. Бастиона, 9.
Інститут вищої освіти АПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти
АПН України, протокол № 8 2007 року.

Тематичний випуск

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Додаток 3 (5 том), 2007 р.

Тематичні рубрики випуску:

**Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі:
проблеми й перспективи**

**Новітні засоби навчання: проблеми впровадження
та стандартизації**

Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід

Моніторинг якості освіти: сучасні технології та підходи

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

**Болонський процес
і вища освіта
в Україні та Європі:
проблеми й перспективи**

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Розглядаються особливості інтеграційних процесів у науці і освіті, проблеми реформування і зближення системи вищої освіти України згідно вимог Болонського процесу, дається визначення поняття "Європейська зона юридичної освіти".

Рассматриваются особенности интеграционных процессов в науке и образовании, проблемы реформирования и сближения системы высшего образования Украины в соответствии с требованиями Болонского процесса, дается определение понятия "Европейская зона юридического образования".

Concern the specifics of integration processes in science and education, problems of reforming high education system of Ukraine according to requirements of Bologna process, the definition of the term "European zone of Judicial education".

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і на Прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Цей процес дістав назву Болонського від назви університету в італійському місті Болонья, де було започатковано такі ініціативи.

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові [1,2]: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum), та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15-20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Болонський процес мав свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками країн Європи Лісабонської конвенції 1997р. про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (ратифікована Верховною Радою України 3 грудня 1999р.) та Сорбонської декларації (Париж, Сорбонна, 1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі.

Сам же Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 30 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який

назвали “Болонська декларація”. [3] Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Цим документом було задекларовано: прийняття загальної системи порівнянних учених ступенів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівнянних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору. [3,4,5]

Наступний етап Болонського процесу відбувся у Празі 19 травня 2001 року, де було підписано Празьке комюніке представниками вже 33 країн Європи. Бачимо, що до Болонської співдружності на Празькому саміті приєдналися ще три країни.

Головні рішення цього саміту такі:

- країни знову підтвердили свою позицію щодо цілей, визначених Болонською декларацією;
- учасники високо оцінили активну участь у процесі Європейської асоціації університетів (EUA) та національних студентських спілок Європи (ESIB);
- вони відзначили конструктивну допомогу з боку Європейської комісії та висловили свої зауваження щодо подальшого процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації.

На саміті було виділено важливі елементи Європейського простору вищої освіти, а саме:

- постійне навчання протягом усього життя;
- мотивоване залучення студентів до навчання;
- сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу (зокрема, аспекти транснаціональної освіти).

Третій етап Болонського процесу відбувся в Берліні 18-19 вересня 2003 року, де було підписано відповідне комюніке. Принципово нове рішення Берлінського саміту – поширення загальноєвропейських вимог і стандартів уже й на докторські ступені. Установлено, що в країнах – учасниках Болонського процесу має бути один докторський ступінь – “доктор філософії” у відповідних сферах знань (природничі науки, соціогуманітарні, економічні та ін.). Акцентовано увагу на потребі сприяти європейському простору вищої освіти. Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією. Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати вищі навчальні заклади, щоб зробити реальністю

навчання протягом усього життя. Зазначено, що Європейський простір вищої освіти та Європейський простір дослідницької діяльності – дві взаємопов'язані частини спільноти знань. Важливо, що з урахуванням цих нових рішень до Болонської співдружності разом з іншими шістьма країнами було прийнято і Росію (отже, до Болонського процесу сьогодні входять 46 країн Європи. Їх перелік дається у таблиці 1).

Зрозуміло, що з огляду на глибокі традиції російської освіти і науки Російській Федерації буде непросто відмовитися від багатьох переваг своєї системи, наприклад від двох докторських ступенів, від Вищої атестаційної комісії як державного органу контролю за стандартом наукових ступенів та ін. Аналогічні проблеми необхідно вирішувати і в Україні.

Таблиця 1

ПРИЄДНАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Рік	Країни, що підписали Болонську декларацію
1999 р.	Австрія (1), Бельгія (2), Болгарія (3), Великобританія (4), Греція (5), Данія (6), Естонія (7), Ірландія (8), Ісландія (9), Іспанія (10), Італія (11), Латвія (12), Литва (13), Люксембург (14), Мальта (15), Нідерланди (16), Німеччина (17), Норвегія (18), Польща (19), Португалія (20), Румунія (21), Словаччина (22), Словенія (23), Угорщина (24), Фінляндія (25), Франція (26), Чехія (27), Швейцарія (28), Швеція (29)
2001 р.	Кіпр (30), Ліхтенштейн (31), Туреччина (32), Хорватія (33)
2003 р.	Албанія (34), Андорра (35), Боснія і Герцеговина (36), Ватикан (37), Македонія (38), (Сербія і Чорногорія) (39), Росія (40)
2005 р.	Вірменія (41), Азербайджан (42), Грузія (43), Молдова (44), Україна (45)
2007 р.	Республіка Чорногорія (46)

Четвертий саміт Болонського процесу проведено 19-20 травня 2005 року в Бергені (Норвегія). Цього разу до нього приєдналася і Україна.

Отже, Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Для досягнення цієї мети було запропоновано [4]:

- прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій;
- увести в своїй основі двоступеневу структуру вищої освіти;
- використати єдину систему кредитних одиниць (систему ECTS – European Community Course Credit Transfer System) і додатків до дипломів;
- напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівнянних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки;

- усунути існуючі перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес:

добровільний; полісуб'єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний; гнучкий; відкритий; поступовий.

Водночас не слід ідеалізувати Болонський процес. Він нерівномірний, суперечливий, складний. Його цілі ще дуже гіпотетичні. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики. Втім з урахуванням усіх “за” і “проти” для країн, що ставлять за мету економічний і суспільний розвиток і, зрештою, вступ до ЄС, альтернативи Болонському процесу немає. “Ми вже істотно спізнюємося з цією справою – зазначає академік НАН України М.Згуровський. І чим більше Україна зволікатиме з рішучими кроками, тим важчим буде вступ до Болонської співдружності. Якщо на установчій конференції в Болоні 1999 року до перших 29 країн майже не висувалися суттєві вимоги, то вже на Празькому саміті 2001 року до наступних чотирьох кандидатів на вступ вони були досить серйозними, а вісім країн, включно з Росією, котрі входили до Болонської співдружності на Берлінському саміті 2003 року, змушені були витримати справжній іспит”.

Болонський процес – це процес розпізнання однієї освітньої системи іншою на Європейському просторі. Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що Болонський процес має для нас лише просвітнє та пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування.

Висока якість навчання – це досягнення попередньої епохи, попередньої системи влади, попереднього покоління.

Сьогодні можна констатувати, що незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможна на Європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього системно і послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Водночас участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонічному взаємозв'язку з суспільством в цілому, беручи на себе роль його провідника.

Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон “Про вищу освіту” та ряд нормативних актів Міністерства освіти і науки) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (уведення ступеневої системи освіти), але за більшістю напрямів вона йому не відповідає. Це пов’язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в Європейський простір. Вони більшою мірою мали “внутрішній” характер і переважно зводилися до “прилаштування” системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором.

Європейська зона юридичної освіти. Це поняття охоплює всі питання Зони європейської вищої освіти стосовно юридичної освіти, але не є офіційним і не використовується поки що в жодному нормативно-правовому акті. Воно вперше прозвучало на щорічній зустрічі Європейської Асоціації юридичних факультетів (European Law Faculties Association - ELFA), що проходила 20-22 лютого 2003 р. в Бірменгемі (Великобританія). Проаналізуємо існуючі в Україні проблеми створення Європейської зони вищої юридичної освіти

На підставі проведеного дослідження нами пропонується визначення поняття Європейська зона юридичної освіти.

Європейська зона юридичної освіти – простір, що характеризується такими властивостями:

- спільністю принципів державної політики в освіті;
- узгодженістю загальних державних стандартів, програм, рівнів освіти, нормативних термінів навчання на кожному рівні;
- узгодженістю положень про підготовку та атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів і вимог щодо цього;
- рівними можливостями та вільною реалізацією прав громадян на здобуття освіти на території будь якої держави-учасниці ЄС.

Пропонуємо ввести його в науковий обіг і використовувати при аналізі проблем вищої юридичної освіти.

Система кредитів (ECTS). Як зазначає російський дослідник, д.п.н. В.І.Байденко, ECTS в рамках російського експеримента – це децентралізована система визнання результатів навчання, основана на принципі взаємної довіри університетів-учасників, який реалізується за допомогою узгоджених правил: доступність інформації про освітні програми і навчальні дисципліни; досягнення компромісу між направляючим і приймаючим університетами; визначення рівня складності тих чи інших курсів за допомогою ECTS. [6]

Слід визнати, що в Україні на сьогодні ще не існує нормативно-правового регулювання системи кредитів. Тим не менш багато вузів змушені шукати різні можливості перерахунку своїх навчальних курсів у кредитні одиниці при створенні спільних освітніх програм із зарубіжними вузами. Це особливо характерно, наприклад, при розробці магістерських програм.

Цивільна (континентальна) і звичаєва система права. Особливо складним це питання є в системі вищої юридичної освіти, оскільки відмінності в системах права (цивільній і звичаєвій) є перепорою для освітніх систем.

Системи вищої юридичної освіти в державах із звичаєвою системою права в основному побудовані на вивченні практичної юриспруденції. Однак системи вищої юридичної освіти в державах з цивільною системою права можна звинуватити у занадто теоретичному підході до вивчення юриспруденції.

Оскільки завданням Болонського процесу є саме зближення систем вищої освіти, то у держав існує можливість удосконалити свої системи вищої освіти за рахунок досвіду інших держав.

Мова викладання. Проблемним питанням Болонського процесу для деяких держав, що побоюються втратити свою ідентичність, є мова викладання.

На сьогодні англійська мова об'єктивно стала мовою міжнародного спілкування і поступово стає мовою міжнародного викладання, хоча ще не зайняла того місця, яке вже має у діловому обороті. Очевидно, що у майбутньому саме англійська мова стане мовою Європейської зони юридичної освіти.

Це підтверджується тим, що одним з важливіших завдань Болонського процесу є реформування і зближення систем вищої освіти таким чином, що вузи могли готувати спеціалістів, які відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Позиція більшості членів ELFA зводиться до того, що найближчим часом завдання Болонського процесу можуть бути реалізовані повною мірою лише стосовно викладання тих галузей права, що мають міжнародний аспект.[7]

Для того щоб вступити до Болонської співдружності, Україні необхідно здійснити два істотні кроки.

По-перше, провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за болонською моделлю). За результатами цього аналізу визначити що потрібно буде змінити в нашій системі науки й освіти, і започаткувати відповідні реформи.

Ці реформи вже не зможуть бути “косметичними”. Вони мають стосуватися корінних основ нашої науки й освіти. Здійснюючи їх ми повинні будемо відповісти на запитання: чого і як слід навчати в сучасному світі гострої конкуренції? Ми не зможемо уникнути реальної інтеграції вітчизняної науки й освіти. Через відмову від освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” виникне потреба започаткувати еквівалентну систему другого рівня. Особливо важливо це для підготовки і кваліфікації юристів в умовах конкуренції ринкової економіки. Доведеться приймати також не легкі рішення стосовно системи наукових ступенів кандидатів і докторів наук та принципів їх присудження.

На шляху цих реформ виникне ще багато складних проблем. Але особливість найближчого періоду часу в тому, що уникнути зазначених перетворень уже неможливо. Не проводячи реформ або зводячи з ними, наша країна підсилюватиме ізоляційні явища як з боку Європи, так і з Росії, дедалі більше поглиблюючи власну суспільну й економічну кризу. Адже після вступу Росії до Болонської співдружності всі наші сусіди, за винятком Білорусі, вже стали учасниками європейського інтеграційного процесу.

Другим важливим кроком має бути прийняття урядом усвідомленого політичного рішення, яке б ґрунтувалося на потребі проведення зазначених реформ і яке б було покладено в основу рішучої зовнішньої політики держави, спрямованої на інтеграцію вітчизняної системи вищої освіти в Європейський освітній і науковий простір.

Література:

1. Спільний європейський економічний простір: гармонізація мегарегіональних суперечностей: Монографія. За заг. редакцією Д.Г.Лукаценка, В.І.Чужикова.-К: КНЕУ, 2007.-544 с.
2. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. -К.:ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. – 200 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004рр.) за редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шанкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004 – 147 с.
4. Бойцун Н.Є. Модель Європейської інтеграції в галузі вищої освіти. Інтеграція вищої освіти України в Європейську систему: Збірник наукових праць / За ред. Н.Є.Бойцун. – Д: Арт-Прес, 2001 с.7-9.
5. Бойцун Н.Є., Галан Н.І. Узгодження навчальних програм як основа інтеграційних процесів в галузі вищої освіти. Інтеграція вищої освіти України в Європейську систему: Збірник наукових праць /За ред. Н.Є.Бойцун – Д.: Арт-Прес, 2001, с.10-12.
6. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2002. – 126 с.
7. Новикова Н.С. Болонский процесс и высшее юридическое образование //Правоведение, 2003, №2, с.248.

Н. В. АРТИКУЦА,
кандидат філологічних наук,
доцент, науковий керівник
Центру інноваційних методик
правничої освіти Національного
університету “Києво-
Могилянська академія”, м. Київ

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Автор досліджує проблему освітніх інновацій у контексті цивілізаційних та євроінтеграційних процесів: визначає основні тенденції та напрями розвитку вищої школи, аналізує фактори й умови активізації інноваційно-освітньої діяльності, висвітлює форми та види інновацій у сучасній українській вищій освіті.

Автор исследует проблему образовательных инноваций в контексте цивилизационных и евроинтеграционных процессов: определяет основные тенденции и направления развития высшей школы, анализирует факторы и условия активизации инновационно-образовательной деятельности, описывает формы и виды инноваций в современном украинском высшем образовании.

The author investigates the problem of educational innovation in the context of civilization and eurointegration processes: determine main trends and directions in the development of higher education, analyzes factors and conditions intensification of innovation-education activities, describes the forms and types of innovations in modern Ukrainian higher education.

Інтеграція української вищої школи у європейський та світовий освітній простір можлива лише за умови реформування та модернізації підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах країни. Це актуалізує проблему освітніх інновацій як дієвого чинника інтенсифікації та підвищення якості освітніх послуг, зростання творчого потенціалу учасників навчального процесу.

Інтенсифікація інноваційно-освітньої діяльності зумовлена багатьма факторами розвитку сучасної цивілізації, які впливають на характер і зміст усіх ланок освіти, визначають основні напрями і перспективи її розвитку, форми і методи навчання.

Явища глобалізації та інтеграції охоплюють різноманітні сфери суспільної діяльності (фінанси, промисловість, політика, наука, освіта, культура тощо).

Як особливо важлива, суспільно-значуща та визначальна для майбутнього людства науково-освітня галузь розвивається в контексті загальноцивілізаційних та євроінтеграційних процесів. Поява світового ринку та інтернаціоналізація капіталу, створення і діяльність транснаціональних і наднаціональних об'єднань (промислових, суспільно-політичних тощо), бурхливий розвиток інформаційних технологій і засобів комунікації, інтеграція науки і виробництва, науки і освіти, поширення моделі високотех-

нологічного суспільства, виникнення у житті світового співтовариства нових глобальних проблем, які потребують своєчасного дослідження і розв'язання, – ось далеко не повний перелік визначальних процесів сучасного суспільного життя, які обумовлюють зміст, напрями і перспективи науково-освітньої діяльності.

Вища освіта має відповідати на виклики часу, втілюючи нові вимоги, тенденції, ідеї у нових освітніх технологіях, формах і структурах, методах і засобах професійної підготовки. Освітні інновації “є адекватною відповіддю на соціальні вимоги постіндустріального суспільства “швидкої” економіки, в якій зростає роль творчості, оперативності управління, здатності швидко реагувати на зміни, уміння створювати нові технології і замінювати їх новішими, запобігати інформаційній ізоляції” [1].

Інноваційно-освітня діяльність – важлива складова інноваційної політики держави, стрижнем якої є усвідомлення того, що науково-технічні інновації як фактор її економічного розвитку реалізуються не лише в нових або удосконалених технологічних процесах, різних видах організаційної, маркетингової та управлінської діяльності, але й в нових освітніх програмах, навчальних та управлінських технологіях, ефективних методах і формах підготовки фахівців на рівні сучасних вимог.

Головна мета вищої школи сьогодні – забезпечення потреб держави у висококваліфікованих, професійно-мобільних, конкурентоспроможних і витребуваних на ринку праці фахівцях, готових виконувати складні професійні функції та завдання, із широким світоглядом, професійним мисленням і творчим потенціалом, здатних до безперервного навчання і продукування нових знань, з навичками злагодженої та конструктивної колективної роботи у нових (інколи доволі складних) умовах або передбачуваних ситуаціях, оперативного розв'язання можливих проблем.

Нині спектр фахових знань, умінь, навичок представника будь-якої суспільно значущої професії значно розширився. Від спеціаліста сьогодні вимагаються різноманітні знання не лише у певній галузі, але й у суміжних сферах, ґрунтовна загальна та фахова методологічна підготовка, вільне володіння методикою і практикою наукових та прикладних досліджень, зокрема міждисциплінарних, сучасним мовним і технічним інструментарієм (перший передбачає вільне володіння кількома мовами у їх різних стильових різновидах, другий – комп'ютерною та іншою технікою, що використовується в тій чи іншій діяльності). Усе це засвідчує, що наука і практика нині стають нерозривними складниками навчального процесу.

Підготовка таких спеціалістів на рівні європейських вимог і професійних стандартів, передбачає впровадження в систему вищої професійної освіти широкого спектра нововведень, які б сприяли удосконаленню, модернізації та підвищенню якості науково-освітньої роботи, і створення на основі комплексного підходу своєрідного інноваційно-освітнього клімату для ефективної діяльності ВНЗ.

У системі української вищої освіти нині актуалізуються такі нові тенденції, явища, процеси, як: університетська автономія, академічна мобільність, подвійний диплом, Європейська система перезарахування (трансферту) кредитів (ECTS), нові професійні освітні стандарти, моніторинг якості освіти, рейтинги ВНЗ, оновлення змісту навчання (перегляд і модернізація програм, навчальних матеріалів, літератури, засобів навчання;

розробка і впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів, насамперед міжгалузевих та прикладних); комп'ютеризація навчання та управління; синтез науки та освіти; виконання наукових проєктів; система ґрантів; приватна освіта; конкуренція і конкурентоспроможність ВНЗ різних форм власності; модернізація стратегії і тактики навчально-виховного процесу (побудова його на засадах вільної творчої освіти (Liberal Arts Education), варіантність і свобода вибору у побудові індивідуальної навчальної програми, вибіркові дисципліни, сертифікатні програми, одержання додаткової спеціальності (major & minor), посилення творчої та самостійної складової навчання, демократизація навчання та управління, 100-бальна рейтингова система оцінювання знань студентів, рейтингова оцінка роботи викладача, стимулювання інноваційних методик і форм викладання та виховання; створення спеціальних інноваційно-освітніх центрів; демократизм у стосунках викладачів та студентів, посилення ролі студентського самоврядування); прозорість вступного тестування; відкрита виборність керівних посад в університеті (від ректора до завідувачів кафедр) та інші [2].

Сучасний педагогічний лексикон фіксує появу численних освітніх інновацій у відповідних термінах і спеціальних позначеннях ("академічна безпека", "Болонський процес", "постболонський простір", "демократизація освіти", "інтеграція та гармонізація національних систем освіти", "євроінтеграційні освітні процеси", "кредитно-модульна система", "рейтингова система оцінювання", "інноваційний клімат", "атмосфера інноваційного пошуку", "інноваційна діяльність", "педагогічна інноватика", "інноваційна освітня і наукова політика", "управління інноваціями в освіті", "експертна оцінка інноваційної діяльності ВНЗ" "інноваційні освітні моделі", "інноваційні технології", "інноваційні методики", "інноваційно-освітні структури (центри)", "інноватика вищої школи" та ін.), що свідчить про виникнення окремої самостійної і синтетичної за змістом галузі науки – освітньої інноватики.

Розвиток сучасного наукового знання та науково-технічні досягнення суспільства обумовили модернізацію всієї системи вищої школи, але передусім у напрямку її подальшої інформатизації та комп'ютеризації, що, у свою чергу, сприяє появі нових освітніх можливостей, нових перспективних форм, методів і засобів навчання, їх широкому впровадженню у навчально-науковий і виховний процес вищої школи. Так, у науково-педагогічній літературі періоду кінця XX – початку XXI століть з'явилися і дедалі більше актуалізуються такі нові поняття: дистанційна освіта, аудіовізуальні методики навчання, електронна (віртуальна) лекція (Е-лекція), електронний семінар (Е-семінар), електронна консультація (Е-консультація), електронні індивідуальні завдання, електронна навчальна гра, електронні ситуативні задачі, віртуальні навчальні програми; електронні посібники і підручники, електронне реферування, електронний проєкт; навчальні відеодемонстрації, відеоматеріали, відеоконференції; навчальне комп'ютерне моделювання, мережне навчання, Інтернет-освіта, Інтернет-освітні технології, віртуальний університет, безперервне навчання тощо.

Методологія, методичний апарат та дидактичний інструментарій сучасної вищої школи модернізується шляхом прогресивних нововведень, покликаних забезпечити

всебічну підготовку висококваліфікованого і конкурентноспроможного спеціаліста на рівні сучасних вимог. Головною метою цих нововведень є підвищення якості української вищої освіти, наближення її рівня до європейських вимог і стандартів.

Оскільки існує нерозривний зв'язок між якістю освіти та рівнем професіоналізму тих, хто навчає, то йдеться насамперед про удосконалення професійної підготовки і педагогічної майстерності науково-викладацького складу вищої школи.

Інноваційно-освітня діяльність кожного ВНЗ має розпочинатись із глибокого критичного аналізу усіх аспектів його науково-педагогічної і науково-методичної діяльності з урахуванням нереалізованих на сьогодні потенційних можливостей, узагальнення й впровадження накопиченого позитивного досвіду у викладанні дисциплін, ознайомлення та вивчення досвіду інших провідних вищих навчальних закладів (як в Україні, так і за її межами). Це допоможе окреслити концепцію і стратегічний план розвитку кожного ВНЗ, визначити пріоритетні і перспективні напрями, найбільш ефективні технології та форми викладання, організувати їх подальшу розробку й апробацію, впровадження й удосконалення, поширення прогресивного досвіду. Має діяти ефективна система заохочення та стимулювання науково-освітніх пошуків викладача (розроблення індивідуально-авторських програм, науково- і навчальних матеріалів, підручників нового типу, нові методи викладання тощо).

Одним із пріоритетних напрямів сучасної науково-методичної та навчально-методичної діяльності української вищої школи на її шляху до євроінтеграції та гармонізації національних і міжнародних освітніх стандартів у контексті Болонського процесу є розроблення, впровадження й удосконалення інноваційних методик підготовки спеціалістів у ВНЗ України на основі передового зарубіжного і вітчизняного досвіду. Інноваційні підходи до навчання, реалізовані у перспективних методиках, у свою чергу, покликані стимулювати подальший пошук нових, ще більш ефективних і досконалих навчальних моделей і технологій, методів і форм роботи.

Модернізація навчального процесу на основі впровадження інноваційних методів і прийомів у практику викладання є важливою передумовою створення й підтримання в житті кожного ВНЗ того особливого інноваційного середовища, в якому панує сприятлива атмосфера для постійного творчого пошуку, продукування і реалізації оригінальних (авторських і колективних), принципово нових ідей (наукових, управлінських, педагогічних) та їх реалізації.

Допомогти ВНЗ вивчати, розробляти, удосконалювати та впроваджувати нові перспективні технології, методи і форми навчання покликані спеціальні науково-методичні структури — інститути, відділи, інноваційно-освітні центри (лабораторії).

Так, Постановою Кабінету Міністрів України від 7 лютого 2006 року №308 та відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 16 лютого 2006 року за №109 створено провідну державну науково-методичну установу — Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, головним завданням якої визначено реалізацію державної політики в галузі освіти щодо задоволення її потреб у науково-методичному забезпеченні, удосконаленні змісту і методів навчання та виховання молодого покоління на всіх рівнях і в усіх ланках національної системи

безперервної освіти. Діяльність інституту щодо вищої школи складається з різних напрямів: розробка та визначення державних стандартів вищої освіти, проведення експертизи та сертифікації сучасних дидактичних засобів, комп'ютеризація освіти і впровадження нових інформаційних технологій в навчально-виховний процес, запровадження сучасних методів і засобів автоматизованого управління закладами освіти та інформаційно-телекомунікаційне забезпечення їхнього функціонування, організація видання навчально-методичної літератури, її експериментальна апробація й експертиза, забезпечення навчального процесу новим поколінням підручників і посібників. Реалізація такого комплексного підходу сприятиме входженню української вищої школи у європейський і світовий освітній простір.

В Інституті вищої освіти АПН України діє спеціальний відділ інноваційної освіти, який надає необхідну інформативну та науково-методичну допомогу ВНЗ України та спеціальним інноваційно-освітнім центрам у їх структурі [3]. Зокрема, у Національному університеті "Києво-Могилянська академія" діють два таких центри: загальноуніверситетський – Центр інноваційних методик та технічних засобів навчання (з 2007 р.) та Центр інноваційних методик правничої освіти на факультеті правничих наук (ЦІМПО) (з 2002 р.).

Інноваційно-освітні центри мають здійснювати науково-дослідну, інформаційно-аналітичну, інноваційно-пошукову та експериментально-дидактичну діяльність, але головне – фокусувати інноваційні пошуки, щонайперше з розроблення та впровадження в навчальний процес інноваційних методик професійної підготовки в умовах нових освітніх стандартів. У таких центрах мають досліджуватись і створюватись інноваційні методологічні підходи і принципи, нові моделі і технології, структури і методи, види і форми роботи. Усі ці інновації мають бути належним чином апробовані, проаналізовані з позицій їх ефективності, доцільності, можливостей і перспектив реалізації у навчальному процесі, удосконалені та описані у навчально-методичній літературі.

ЦІМПО поставив собі за мету організацію та координацію досліджень у сфері методології правничої освіти, розроблення і вдосконалення інноваційних методик і форм викладання правничих наук, впровадження нових освітніх технологій у науково-навчальний та виховний процес. Виконання цього завдання передбачало пошук нових оптимальних форм і методів вищої правової освіти на рівні сучасного розвитку юридичної і педагогічної науки, методики і практики навчання відповідно до європейських вимог. Але розпочали ми з пошуку відповідей на такі запитання: Як саме (у який спосіб, метод, прийом) ми сьогодні навчаємо майбутніх правників? У юридичній клініці зокрема? Чому ми прагнемо навчити студентів-правників? Які знання й навички ставимо за мету сформувати? Що треба зробити, щоб навчання стало більш ефективним? Допомагає у цьому моделювання професіограми правника.

Основні вектори розвитку підготовки сучасного спеціаліста, а відтак і професіограми представника будь-якої професії полягають у поглибленні спеціалізації, опануванні міжгалузевих знань та їх застосуванні; впровадженні технічних досягнень у професійну діяльність, зокрема комп'ютерних засобів і програмних розробок, в оволодінні кількома іноземними мовами, але головною навичкою будь-якого спеціаліста сьогодні має стати

навичка самостійного постійного навчання протягом усього життя, вміння вільно орієнтуватися у динамічно змінюваному інформаційному та законодавчому просторі, здобувати потрібну інформацію, виконувати професійні завдання з використанням набутого вітчизняного та зарубіжного практичного досвіду, виявляти творчість у вирішенні складних професійних проблем і ситуацій.

Серед завдань, які має поставити перед собою інноваційно-освітня структура: дослідження загальних тенденцій і перспектив розвитку вищої школи України та інших країн у контексті євроінтеграції та вимог Болонського процесу; визначення сутності інновацій, їх форм та ролі у модернізації навчального процесу; вивчення найкращого вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів; здійснення порівняльного аналізу моделей професійної підготовки в університетах розвинутих країн Європи та США; порівняльний аналіз професійних стандартів у різних країнах; створення реєстру, класифікації та опис методів і форм викладання з позицій їхньої новизни, дієвості, доцільності, можливостей і перспектив використання для формування професійних навичок, знань і вмінь.

Існують різні класифікації методів викладання як способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів навчального процесу, спрямованої на досягнення освітньої мети, виховання й розвитку особистості. Вони будуються за різними ознаками: за ступенем самостійності та характером участі студентів у навчальному процесі (активні, інтерактивні, пасивні); за рівнем усталеності та новизни (традиційні / класичні, інноваційні / нові / новаторські); за авторством (оригінальні / авторські, загальні / дидактичні) та ін.; за видами навчальних робіт студентів (усні / письмові; аудиторні / самостійні / позааудиторні; загальні (колективні) / групові / індивідуальні та ін.); за джерелом одержання знань і формування навичок і вмінь (лекція, аналіз документа, робота із законодавчою базою, використання наочних засобів та ін.); за ступенем складності (прості, складні, підвищеного ступеня складності) тощо.

Сучасна методика викладання також пропонує класифікацію, побудовану на дієвому підході до навчання, за якою методи поділяються на такі групи: 1) які забезпечують опанування навчального предмета (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні); 2) які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини).

У процесі викладання навчальних дисциплін у вищій школі застосовується багатий арсенал різноманітних способів, прийомів і засобів навчання, як загальнодидактичних (які можуть застосовуватись у викладанні будь-яких навчальних предметів), так і галузеводидактичних (які віддзеркалюють специфіку конкретної навчальної дисципліни або низки споріднених дисциплін).

Проте у сучасній педагогіці вищої школи існує проблема визначення ефективності методів і форм викладання, а відтак і якості навчального процесу. Для визначення ефективності тих чи інших засобів навчання застосовуються такі методи: відвідування занять, відкриті заняття, майстер-класи, їхній аналіз та обговорення, анкетування учасників, опитування, співбесіда, оцінка й рецензування науково-методичних

та навчально-дидактичних матеріалів тощо. Обираючи спосіб оцінки ефективності методики викладання, слід враховувати низку параметрів: характер аудиторії, наявність спеціалістів, надійність джерел інформації, спосіб опрацювання і достовірність інформації, необхідні матеріально-технічні витрати, можливість паралельного використання інших методів. Потрібно оцінювати методики навчання з позиції їхньої новизни, ефективності, дієвості, доцільності використання у сучасних умовах.

У 80-роках Національний тренінговий центр США провів у штаті Меріленд дослідження, результати якого були представлені на схемі під назвою "піраміда навчання". Було визначено середній показник ефективності засвоєння матеріалу залежно від форми і засобів навчання у відсотках. Результати виявили такі показники: лекція – 5%; читання – 10%; відео-аудіоматеріали – 20%; демонстрація – 30%; дискусійні групи – 50%; практика (через дію) – 75%; навчання інших / застосування результатів власного навчання – 90% [5].

Проведені нами опитування виявили певні коливання показників залежно від того, хто є учасником опитування (викладачі чи студенти, якої вікової категорії). Таке варіювання доводить, що опитування доцільно проводити перед початком роботи в цільовій аудиторії для того, щоб врахувати результати анкетування під час підготовки до занять, при виборі навчальних засобів і методів роботи. Але, незважаючи на певні коливання показників, майже всі учасники надали перевагу активним методам і формам навчання з відповідним комп'ютерним та програмним забезпеченням.

Аналіз ефективності методик викладання права засвідчив високу популярність у студентської аудиторії інноваційних (щонайперше інтерактивних та активних) методик навчання як ефективних способів здобуття, передачі й продукування знань. Адже такі методики покликані акумулювати науково-технічні досягнення і розробки в навчальний процес, стимулювати інтелектуальні здібності та творчий потенціал його учасників, плекати високу загальну і професійну культуру, лідерські якості та громадянську свідомість майбутніх фахівців. Інтерактивні методики допомагають залучити до різноманітних дидактичних завдань (моделювання ситуації, обговорення, вироблення і прийняття рішення, пошук шляхів і способів розв'язання проблем, їх аналіз та оцінка) всіх учасників навчального процесу.

У вищій освіті нині застосовуються такі ефективні (передусім інноваційні та інтерактивні) методи професійного навчання, як: аудіовізуальний, проблемний (проблемно-пошуковий), ситуативний (кейс-метод), брейнстормінг (мозковий штурм), робота в малих групах, ділова (рольова) гра, діалог Сократа (Сократів діалог), займи позицію, PRES-формула (від англ. Position–Reason–Explanation or Example–Summary), навчальний полігон, дерево рішень, дебати, дискусія із запрошенням фахівців, моделювання, метод проєктів, метод інтерв'ю (інтерв'ювання) та консультування, навчаючи вчуся, аналіз помилок (колізій, казусів), коментування та оцінка (або самооцінка) дій учасників, майстер-класи, тренінги індивідуальні та групові та інші.

Сучасний навчальний процес модернізується також технічними, зокрема комп'ютерними і програмними інноваціями. Ось чому аудіовізуальний метод, призначений спочатку для популяризації знань і залучення до навчання широкої аудиторії, дедалі

більше застосовується в університетській освіті багатьох країн світу. Концепція методу реалізується у формі аудіовізуальних курсів, електронних підручників, комп'ютерних тестових завдань, тренінгів та практичних посібників для індивідуального та дистанційного навчання, інших формах освіти.

Широке впровадження технічних засобів навчання у професійну підготовку фахівців, використання можливостей Інтернет, робота з електронними базами даних, застосування теле-, відео-, аудіо-, фото- та інших матеріалів у навчальному процесі підсилює пізнавальну активність студентів, що дозволяє досягти максимальної економії часу для засвоєння навчального матеріалу у значних обсягах, стимуляції творчості, уяви, навичок узагальнення та конкретизації наукових фактів.

Ефективність та якість будь-якої форми навчання значно зростає за умови продуманого використання технічних та наочних матеріалів. Ними можуть не лише відео- та аудіо-записи, але й таблиці, схеми, креслення, малюнки, фотографії, діаграми і навіть конкретні предмети, якщо останні слугують яскравою деталлю, типовим прикладом, атрибутом досліджуваного явища, процесу, категорії.

Кращому засвоєнню навчального матеріалу сприяє розташування перед очима слухачів плану заняття, формулювання мети, прізвищ вчених, цитат, запитань для дискусії, фрагменти документів, деяких положень як добірки спеціально підібраних для конкретного випадку витягів із текстів тощо. Це сприятиме кращій орієнтації слухачів у матеріалі та його засвоєнню. Наочні засоби можуть супроводжувати будь-який публічний виступ (не лише викладача, але й студента). Так, наприклад, запровадження у практику процедури захисту дипломних кваліфікаційних робіт спеціалістів і магістрів права відеозапису допоможе краще підготуватися наступним студентам до неї, оскільки дозволить проаналізувати сильні і слабкі сторони у такому публічному виступі, зважити на помилки, зокрема при відповіді на запитання членів комісії, оцінити вміння відповідати на поставлені запитання, дотримання вимог наукового стилю, риторики тощо. Усе ширше застосовуються технічні (зокрема мультимедійні) засоби також під час наукових заходів та презентацій.

Ефективність методу визначається мінімальними витратами навчального часу та економією зусиль студентів і викладачів. За умови презентації матеріалів навчальних дисциплін у вигляді навчальних фільмів, CD, мультимедійних пакетів до кожної теми курсу, здійснення контролю знань з допомогою комп'ютерної техніки процес навчання значно виграє як у кількісних, так і якісних показниках.

Аудіовізуальний метод має величезні потенційні можливості для застосування у викладанні всіх дисциплін. Для їх реалізації нині широко залучаються фахівці суміжних сфер. Але й від викладача він потребує володіння комп'ютерними знаннями і технологіями, системного та творчого бачення предмета. І хоча сьогодні аудіовізуальні засоби на практиці застосовується переважно для вивчення іноземних мов студентами, у методиці він визнаний одним з найбільш перспективних, оскільки сприяє оптимізації та інтенсифікації навчального процесу.

Одним із різновидів реалізації цього методу є презентація. Вона полягає у передачі лектором (викладачем) певної цілісної інформації, як правило, нової, за допомо-

гою органічного поєднання словесних (вербальних) засобів навчання із наочними, як правило, мультимедійними та іншими, під час чого, на відміну від лекції, слухачі вправі проявляти активність, задавати запитання, вступати з лектором (викладачем) у діалог, дискусію, виконувати творчі, проблемні завдання. Під час проведення презентації можуть використовуватися інші інтерактивні методи навчання – мозковий штурм, дискусія, робота в малих групах тощо.

Важливим інструментом презентації є допоміжні наочні матеріали, технічне обладнання, апаратура, фетрова і магнітна дошка. Мультимедійна апаратура (компактний ноутбук з проектором та екраном) надає можливість ілюструвати слухачам на екрані елементи вашої презентації у вигляді таблиць, схем, текстів, що покращить сприйняття слухачами Вашої інформації. Полегшує концентрацію уваги слухачів на певних схемах, діаграмах, таблицях лазерний презентер (спеціальний пристрій для презентацій), який дозволяє керувати черговістю змінюваних зображень, їх виділенням на відстані від екрану, з будь-якого місця в аудиторії. За допомогою відеоманітофону з навчальною метою демонструються фільми та відеосюжети.

Методичний апарат та технічне забезпечення кожної навчальної дисципліни складається на основі органічного поєднання інноваційних методів і засобів з класичними, експериментальних робочих прийомів із традиційними, перевіреними багаторічною педагогічною практикою. Щодо кожної конкретної теми, кожного виду навчального заняття добір методів викладання і технічних засобів, їх комбінування і особливості практичного застосування мають обумовлюватись дидактичною доцільністю на основі низки факторів (дидактична мета, дидактичні завдання, характер аудиторії, предмет вивчення тощо).

Отже, у навчальному процесі українських ВНЗ дедалі активніше застосовуються різні види освітніх інновацій (інноваційні методики, технології, педагогічні прийоми, технічні засоби тощо). Дослідження, розроблення і впровадження інновацій, зокрема нових методів і форм викладання, за допомогою спеціальних інноваційно-освітніх структур допоможе ознайомити широке коло науково-педагогічних працівників з ефективними методиками та іншими методичними розробками, покликаними стимулювати творчі ресурси й інтелектуальні здібності студентів. Модернізація методологічного, науково-методичного і науково-технічного забезпечення навчального процесу у вищій школі сприятиме не лише його інтенсифікації, але й підвищенню якості української вищої освіти, а відтак і привабливості її як для українських, так і зарубіжних споживачів освітніх послуг.

Література:

1. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізми розвитку / За заг. ред. В. П. Андрущенка. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 28.
2. Див. також: Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти: Бібліогр. покажчик (1995-2006) / Укл. Н. В. Артикуца, О. М. Клоченок, Т. О. Ліщук; НАУКМА. – К.: Стилос, 2006. – 630 с.
3. Вища школа України і Болонський процес: Бібліогр. покажчик / Упоряд. Б. І. Корольов, З. І. Тимошенко та ін. – К.: Вид. Європ. ун-ту, 2006. – 144 с.

М. В. АРТЮШИНА

кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант кафедри
педагогіки та психології КНЕУ
імені Вадима Гетьмана, доцент
кафедри філософії освіти ЦІППО
АПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Стаття присвячена сучасним процесам модернізації вітчизняної вищої школі, зокрема експерименту із використання кредитно-модульної системи навчання. Аналізується досвід одного з провідних ВНЗ України – Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана із запровадження Болонських ініціатив. Розглядаються психологічні та педагогічні аспекти здійснених протягом експерименту організаційно-методичних заходів. Виділяються наявні змістовні та організаційні проблеми. Намічені деякі шляхи їх вирішення. Ключові слова: вища освіта, модернізація, кредитно-модульна система, Болонський процес.

Статья посвящена современным процессам модернизации отечественной высшей школе, в частности эксперименту по использованию кредитно-модульной системы обучения. Анализируется опыт одного из ведущих ВУЗ Украины – Киевского национального экономического университета имени Вадима Гетмана по внедрению Болонских инициатив. Рассматриваются психологические и педагогические аспекты осуществленных на протяжении эксперимента организационно-методических мероприятий. Выделяются имеющиеся содержательные и организационные проблемы. Намечены некоторые пути их решения. Ключевые слова: высшее образование, модернизация, кредитно-модульная система, Болонский процесс.

Згідно рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2003 року (протокол № 5/5-4), починаючи з 2003/2004 року в Україні розпочався педагогічний експеримент щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Початок

цього експерименту зумовлений курсом нашої країни до євроінтеграції, що проявляється у приєднанні освіти України до так званого Болонського процесу. До складу учасників цього експерименту входило 59 вищих навчальних закладів з усієї України, у тому числі – Київський національний економічний університет (зараз Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана). На сьогодні в університеті здійснено вже ряд заходів із реалізації основних положень Болонської декларації у навчальний процес. Разом з цим, практично відсутній моніторинг проблем, що виникають при запровадженні нових вимог до навчання. Аналіз численних публікацій із питань запровадження Болонських ініціатив у навчальний процес ВНЗ України (автори – Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Журавський В.С. та інші) показує, що в основному увага науковців приділяється декларуванню нових вимог до освіти, розробці методичного забезпечення. Інформації ж стосовно ефективності реалізації даних ініціатив – дуже мало. В Інтернеті можна зустріти окремі відгуки студентів і викладачів, однак вони мають несистематизований характер, присвячені окремим аспектам навчання, обмежуються випадково наданими відгуками. Вважаємо, що прийшов час підбити перші підсумки здійснених нововведень, і, зокрема, у даній статті взято за мету проаналізувати процеси модернізації у вітчизняній вищій школі з точки зору психолого-педагогічних аспектів. За основу буде взятий досвід Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (далі КНЕУ).

На момент початку експерименту в університеті склалися певні передумови, що сприяли переходу на кредитно-модульну систему організації навчання: з 1999 року в університеті була запроваджена єдина система рейтингового контролю навчальної успішності студентів, проводиться постійна робота з унормування структури навчально-методичного забезпечення дисциплін, здійснюється підтримка запровадження самостійної роботи зі студентами, проводяться тренінги для викладачів з підвищення викладацької майстерності, підтримується ініціатива викладачів з впровадження сучасних методів навчання тощо.

Протягом вказаного в періоду в КНЕУ були розроблені та запроваджені такі організаційно-методичні заходи із впровадження кредитно-модульної системи організації навчання: «Основні засади побудови робочих навчальних планів, що узгоджуються з вимогами Болонської декларації»; «Порядок контролю і оцінювання знань студентів КНЕУ з урахуванням вимог Болонської декларації»; «Порядок ліквідації академічних заборгованостей студентів»; «Тимчасове положення про проведення державної атестації випускників КНЕУ»; «Положення про організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи у КНЕУ», Положення про „Індивідуальний навчальний план студента та результати його виконання” [1].

Проаналізуємо реалізацію зазначених компонентів з точки зору психолого-педагогічних аспектів.

У першу чергу в університеті було прийнято нові навчальні плани освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”, що узгоджуються з вимогами Болонської декларації, в яких було: уточнено назви дисциплін гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; скорельовано їх загальний обсяг; переглянути

структура варіативної складової навчальних планів; визначені принципи формування індивідуальних навчальних планів студентів тощо. Принципово важливою новацією було посилення фундаментальної підготовки студентів, зокрема, передбачене збільшення навчаючого часу (до 10 кредитів ECTS) для опанування нормативної профілюючої дисципліни по кожній з спеціальностей. Відповідно до нових навчальних планів було надано завдання кафедрам переробити структуру навчальних програм дисциплін.

Розробка і запровадження нових навчальних планів викликало неоднозначну реакцію в університеті. В першу чергу викликав велике хвилювання процес обмеження обсягу, об'єднання і скорочення деяких дисциплін (потреба у нормуванні загального обсягу – 60 кредитів на рік). Разом з цим цей процес супроводжувався постійними нарадами з керівництвом факультетів і кафедр, з окремих напрямків підготовки проводилося незалежне опитування студентів стосовно бажаності того чи іншого циклу дисциплін. На сьогоднішній день можна зазначити, що цей процес відбувся достатньо позитивно. Слід відмітити безумовно гуманну позицію керівництва стосовно максимально повного збереження штату викладачів, збереження основного змісту підготовки при унормуванні часового розподілу в цілому.

Реалізація нових навчальних планів також не викликає суттєвих проблем. Вважаємо, що проблематичним на сьогодні залишається лише вибір дисциплін студентами. Для полегшення такого вибору з кожної вибіркової дисципліни підготовлені спеціальні анотації, які мають полегшити студентам такий вибір. Такі анотації містяться в деканатах і на сайті університету. Однак на практиці реальний вибір часто замінюється простою вказівкою з боку деканату. Студентам часто не надають часу для ознайомлення з анотаціями дисциплін. Студенти-першокурсники мають обирати дисципліни другого року навчання ще на початку своєї підготовки, не розуміючи ще ані особливих вимог навчання в університеті, ані змістовної логіки вивчення навчальних курсів. Також вибір деяких пакетів просто не може бути вільним. Наприклад, пакет поглибленої іноземної мови студенти не можуть обирати самостійно, оскільки на практиці викладачі здійснюють попереднє тестування для набору таких груп. Ще однією проблемою є певна ускладненість у розумінні вибору так званих пакетних дисциплін. Для зручності деякі дисципліни (наприклад, дисципліни поглибленої психолого-педагогічної підготовки для отримання другої спеціальності „викладач економіки”) поєднані в блоки – пакети. І студент може обрати для вивчення тільки пакет повністю. Однак на практиці знову ж таки можлива ситуація, коли деканат дозволяє студентам обирати пакетні дисципліни окремо, порушуючи тим самим принцип послідовності і систематичності у навчанні. Не відповідає сучасним вимогам до навчання і той факт, що студенти не можуть обрати кілька вибірових дисциплін, якщо це виходить за межі унормованого навантаження. Якщо студент бажає зробити такий вибір, має для цього час і розуміє свою відповідальність за результати навчання, то можливо є доцільним зробити виключення.

Новий „Порядок оцінювання знань студентів КНЕУ з урахуванням вимог Болонської декларації” розкриває основні принципи організації поточного і підсумкового контролю знань студентів, що навчаються на бакалаврському і магістерському рівнях всіх форм

навчання; методику переведення показників академічної успішності студентів КНЕУ в шкалу ECTS. Серед найважливіших положень нового порядку контролю і оцінювання: відміна заліків – їх заміна на поточно-модульний контроль, в який входить урахування поточної успішності навчання студентів (їх роботи на семінарсько-практичних заняттях, самостійної роботи та виконання модульних (контрольних) завдань; переведення даних прийнятої в університеті 100-бальної шкали оцінювання в національну 4-бальну та шкалу ECTS. Відповідно було запропоновано нові форми відомостей обліку поточної і підсумкової успішності, визначений новий порядок ліквідації академічної заборгованості, а також розроблена нова форма фіксації навчальних досягнень студентів. Традиційну „заліковку” замінив „Індивідуальний навчальний план студента освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та результати його виконання», в якому міститься перелік нормативних та вибіркових дисциплін з вказівкою тривалості їх вивчення і навчальних кредитів, фіксується розподіл годин між формами організації навчання при вивченні дисципліни, бали поточної і підсумкової успішності, загальна результативність навчання за 100 бальною, 4-бальною шкалами та шкалою ECTS.

Запровадженню шкали ECTS суттєво сприяла прийнята в університеті з 1999 року уніфікована система контролю і оцінювання (100-бальна), що включає поточну і підсумкову успішність. Така система забезпечує систематичність роботи студентів протягом всього семестру. Також певну роль зіграла орієнтація на відкритість контролю (студенти завжди поінформовані про вимоги до контролю через розміщення відповідних матеріалів в Інтернеті), і відповідність контрольних заходів вимогам, значеним в програмі дисциплін (викладачі мають узгоджувати свої вимоги до контролю і відображувати їх в програмі та методичних матеріалах контролю).

Однак, незважаючи на наявні передумови, згадані новації у контролі та оцінюванні викликали і ряд додаткових проблем: необхідність відпрацювання кафедрами нового механізму контрольно-оціночної діяльності; підготовка та апробація кафедрами завдань для поточно-модульного контролю (проблема уніфікації цих завдань); оновлення методичних матеріалів контролю, що містили б умови контролю і оцінювання з кожної дисципліни з подальшим розміщенням їх на web-сайті університету. Певну і поки що не вирішену до кінця проблему складає введення двох рівнів неуспішності. Досі не відпрацьований механізм потворного вивчення дисципліни студентами, що отримали оцінку F. Як правило таке вивчення має здійснюватись в індивідуальному порядку, але більшість студентів просто приходить на перездачу іспиту разом із студентами, що отримали FX.

Запровадження кредитно-модульної системи вимагає оновлення не тільки процесів змісту навчання і системи контролю. Суттєве значення має також переорієнтація навчання на різноманітні форми роботи зі студентами. По-перше, скорочення обсягу годин, відведених на вивчення ряду дисциплін, потребує пошуку резервів економії часу. Можливі шляхи – використання інтенсивних технологій навчання (групова робота, активні методи навчання, підготовка навчально-методичних посібників, використання сучасних презентаційних систем), а також раціональна організація самостійної та індивідуально-консультативної роботи студентів. Відомо, що у вітчизняній системі

освіти традиційно більшу частку займає аудиторна робота зі студентами, яка і враховується у навчальному навантаженні. У той же час в розрахунку кредитів мають враховуватись будь-які форми роботи зі студентами. У „Положенні про організацію самостійної та індивідуально-консультативної роботи у КНЕУ” визначено основні засади організації і контролю таких форм роботи: розкрито їх зміст і особливості, можливі види і форми організації, а також визначено загальні вимоги до організації самостійної роботи в університеті. Зокрема, до обов'язкових умов віднесено: складання і внесення до робочих програм і методичних матеріалів контролю дисциплін так званих «Карт самостійної роботи студентів»; доведення до студентів порядку планування та організації самостійної роботи; узгодження самостійних робіт різних викладачів кафедри; фіксацію оцінок за виконання самостійної роботи в Журналі; урахування оцінок за самостійну роботу у балах поточної успішності; складання графіку проведення індивідуально-консультативної роботи з дисципліни. Досвід реалізації цих видів робіт в університеті дозволяє відмітити ряд переваг таких форм роботи, а також виділити ряд проблем, що виникають.

Безумовними перевагами є позитивне сприймання більшістю студентів зростання частки самостійної роботи. Разом з тим, запровадження таких форм навчання потребує і додаткових організаційних змін: забезпечення самостійної роботи студентів (бібліотеки, навчально-методичні посібники, Інтернет-ресурси). Приміщення і фонди наявних бібліотек часто просто не здатні забезпечити велику кількість студентів одночасно; в КНЕУ ця проблема вирішується шляхом введення нового бібліотечного корпусу, підготовки навчально-методичних посібників для самостійної роботи з усіх дисциплін, розробки електронних підручників тощо.

Налагодження ефективної консультативної роботи потребує також виділення аудиторного фонду. На сьогоднішній день індивідуально-консультативна робота досі не введена в розклад і слабо представлена у навчальному навантаженні викладача, у той час як в програмах вона займає значне місце. У зв'язку з цим часто спостерігається або відмова викладачів від такої роботи, або її стихійне проведення – на практично-семінарських заняттях, в коридорах, по телефону тощо. Безумовно ця проблема значно знижує результативність самостійної роботи студентів.

І нарешті, ані індивідуальна, ані самостійна робота не можлива при збереженні масовості навчання – вітчизняний викладач одночасно працює з дуже великим контингентом студентів і не може приділити кожному достатньо уваги. Певне вирішення даної проблеми надають групові форми організації самостійної роботи („укрупнення студентів”). Однак в повній мірі проблема не вирішується.

Існують проблеми і в організації аудиторної роботи. Зокрема, суттєва проблема – забезпечення вивчення вибірових дисциплін окремими студентами. По суті це призводить до необхідності переструктурування академічних студентських груп. Студенти однієї академічної групи, що обрали різні дисципліни, мають об'єднуватись зі студентами інших академічних груп, що вибрали ті ж дисципліни. Вивчення всіх вибірових дисциплін має проходити одночасно. Це викликає значні проблеми в організації розкладу. Крім того, в одну групу часто включаються студенти декількох

академічних груп, мало знайомі один з одним. Тому вивчення кожної дисципліни потребує процесу знайомства студентів не тільки з викладачем, а й один з одним. В змішаних групах стає практично неможливим проведення консультативних занять – студенти різних груп вільні в різний час.

Однак найбільшу проблему запровадження кредитно-модульної системи організації навчання викликають суб'єкти освітнього процесу – викладачі, студенти і адміністрація. Не зважаючи на проведення великої роботи керівництвом з популяризації змін, що здійснюються, дуже велика частка осіб залишається незадоволеною цим процесом, часто не розуміють нових вимог, неготові до роботи в наведеному режимі. Зустрічаються як пасивне неприйняття, так і намагання активно протидіяти такій системі (наприклад, дехто з викладачів продовжує здійснювати оцінювання за старим підходом). І особливу роль в цьому відіграють незадовільні умови організації процесу переходу на кредитно-модульну систему навчання, проблеми, розглянуті вище. Заходи ж, що реалізуються керівництвом (проведення тренінгів з персоналом з сучасних методик організації аудиторної та позааудиторної роботи зі студентами, запровадження спецкурсу для студентів „Вища освіта і Болонський процес”, комп'ютеризація обліку навчального навантаження) не знімають проблеми людського фактору у повній мірі. Останні тенденції в роботі керівництва – намагання збільшити жорсткість у дотриманні нових вимог і внести особисту відповідальність – лише породжують додаткові проблеми, наприклад таку. Для однозначного виконання нових вимог керівництвом реалізуються постійні заходи з уніфікації процесу навчання, які стосуються не лише контролю, а й організації навчальної діяльності. Намагання забезпечити формальні вимоги проявляється у завданнях включити опис основних процедур оцінювання, організації самостійної, індивідуально-консультативної роботи у навчально-методичних матеріалах кафедр. Разом з тим, це призводить до одноманітності процесу навчання, знижує можливість пошуку, експериментування і творчості з боку викладацького складу, гальмує пошук подальших механізмів вдосконалення навчання.

Однак слід відмітити і позитивну тенденцію – підтримку певною часткою інноваційно налаштованих викладачів цих процесів, розуміння перехідності і неминучості організаційних проблем, намагання використовувати значний активізуючий потенціал кредитно-модульної системи для підвищення результативності навчального процесу. Зокрема до цієї категорії відноситься колектив кафедри педагогіки та психології КНЕУ, що здійснює значну наукову і навчально-методичну підтримку цього процесу (запровадження методик інтенсифікації навчання, виступи на конференціях, проведення тренінгової роботи з викладачами, активне опрацювання положень з організації кредитно-модельної системи навчання і винесення відповідних пропозицій з її реалізації тощо).

Отже, аналіз основних напрямків модернізації навчального процесу в одному з провідних університетів України з точки зору психолого-педагогічних аспектів показав, що не зважаючи на ряд безумовно позитивних нововведень і достатньо ефективну політику керівництва КНЕУ, запровадження Болонських новацій здійснює суттєву трансформацію існуючої системи і безперечно породжує ряд додаткових проблем. Це

і необхідність налагодження процесу навчання на нових змістовних і організаційних засадах, і проблема людського фактору, матеріально-технічних ресурсів тощо. Велике значення має забезпечення наукового обґрунтування таких змін, отримання зворотного зв'язку від суб'єктів навчальної діяльності про процес і результат модернізації.

Підсумовуючи огляд досвіду запровадження кредитно-модульної системи організації навчання в КНЕУ, слід зауважити, що експериментальна робота ще триває. І хоч цей процес відбувається досить неоднозначно, вже перші результати свідчать про його перспективність, значущість для розвитку вітчизняної освіти та її переходу на якісно новий рівень. У подальшій роботі автор разом з творчою групою кафедри педагогіки та психології КНЕУ планує продовжити дослідження з даної теми і провести опитування викладачів і студентів з метою перевірки зазначених та з'ясування додаткових психолого-педагогічних проблем модернізації вищої освіти в умовах сучасних євроінтеграційних процесів, вироблення відповідних практичних порад і рекомендацій.

Література:

1. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації європейської вищої школи: тематична збірка для професорсько-викладацького складу. – К.: КНЕУ, 2005.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник/ За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабина. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004.
3. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Національний технічний ун-т України "Київський політехнічний ін-т". – К. : Політехніка, 2003.
4. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посіб / Сікорський П.І. – К., 2004.
5. Педагогічні умови і запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія / Мороз І.В. – К.: Освіта України, 2005.

В. І. АСТАХОВА,
доктор історичних наук,
професор, ректор,
Харківський гуманітарний
університет „Народна українська
академія”, м. Харків

СТУДЕНТСТВО УКРАЇНИ: ПОГЛЯД ІЗ ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Стаття вміщує короткий історичний екскурс по становленню українського студентства як суб'єкта історичної дії, висвітлює найбільш яскраві риси, притаманні студенту ХХІ ст., як суб'єкту розбудови громадянського суспільства та формування правової, демократичної, соціальної держави.

Статья вмещает короткий исторический экскурс по становлению украинского студенчества как субъекта исторического действия, освещает наиболее яркие черты, присущие студенту ХХІ в., как субъекту развития гражданского общества и формирования правового, демократического, социального государства.

The article presents a brief survey of the formation of Ukrainian students as a subject of historical activity, describes the prominent characteristics of the ХХІ c. students as a subject of the development of civil society and building a law-governed, democratic social state.

Поняття „студент” — буквально значить „той, хто вчиться”. Це поняття на українських землях з'явилося досить давно. Відомо, що учнів старших класів колегіумів України звали саме так — „студенти”. І все ж, це слово частіше почало лунає відтоді як у Східній Європі виникли університети модерного типу. Серед перших таких університетів традиційно називають Московський університет (1755 р.). Не дивно, що Тетянин день — день заснування Московського університету — здавна на сході Європи вважають Днем студентства.

В Україні першим модерним університетом став Харківський університет, який було святково відкрито 17 (29) січня 1805 р. Частину цієї святкової церемонії склало виголошення списку перших студентів та вручення їм шпак. Таких перших студентів університету нараховувалося всього 57 осіб. День святкового відкриття університету було обрано не випадково. За церковним календарем це був день Св. Антонія Великого, який вважається покровителем учнівства. Так або інакше (а може тому, що у січні ще й сесія), саме наприкінці січня ми неформально відзначаємо День студентів.

Європейська традиція, ідеї якої увібрав у себе перший статут університету 1804 року, знайшла втілення у визначення студентів як членів єдиної університетської корпорації. Тим самим підкреслювалася єдність інтересів викладачів та учнів. Протягом наступних десятиліть студентство з аморфної сукупності осіб, які навчалися в університетах, перетворилося на спільність, що мала свої традиції, звички, стиль життя, особливості поведінки та одягу, всього того, що можна визначити терміном

власна субкультура. Студент став помітною фігурою не лише в людському натовпі, а й на авансцені суспільно-культурного життя та на політичній арені. Для багатьох людей студентство стало символом боротьби за прогрес та свободу. На студентство дивилися як на надію нації. Значною мірою такі сподівання виправдалися. Після закінчення університетів та інших вищих навчальних закладів колишні студенти ставали до лав інтелектуальної еліти нації.

Не є виключенням в цьому плані харківське студентство, яке часто йшло попереду багатьох суспільних процесів. Виступи студентів Харківського університету 1861 р. спонукали початок активного обговорення університетської реформи, з цього кола вийшло чимало майбутніх державних та громадських діячів, які суттєво впливали на модернізаційні процеси, які розгорталися в російській імперії другої половини XIX – початку XX ст. Харківське студентство активно запроваджувало різноманітні форми самоврядування, наочно демонструючи свою прихильність демократії та нормам громадянського суспільства. Це були земляцтва, студентські ради та гуртки. Уряд, побоюючись студентської активності, певний час забороняв такі організації, але наприкінці XIX – на початку XX ст. змушений був їх визнати: студентство перемогло. Важливо відзначити, що харківське студентство прагнуло самодіяльності і чимало досягло на цьому шляху. Ще наприкінці XIX – на початку XX ст. в нашому регіоні розпочалися (силами студентів) соціологічні обстеження, які мали за мету з'ясувати потреби та проблеми студентства. Студенти активно влаштовували благодійні заходи (концерти та ін.) з метою полегшити стан як тоді казали „недостатніх студентів”. Ще у 1871 р. виникло Товариство допомоги нужденним студентам Харківського університету. Це товариство акумулювало чималі кошти, які надходили від колишніх випускників університету, після проведення благодійних акцій. Особливий прилив грошових внесків спостерігався 17 січня в День університету здебільшого від колишніх його випускників. До речі, до діяльності Товариства, в тому числі як жертводавці, мали безпосереднє відношення й професори Кузнєцов, Бузескул, Лагермарк, Сумцов, Гіршман та ін. Як зазначали Д.І.Багалій та Д.П.Міллер у своїй праці, присвяченій 250-річчю м. Харкова: “За час свого існування Товариство надало велику послугу студентству, головним чином, внесенням плати за навчання найбільш нужденних студентів. З впевненістю можна сказати, що якби не було Товариства, Харківський університет дав би Росії значно менше освічених людей, ніж дав у дійсності”. Серед подібного роду благодійних товариств можна назвати Товариство ідалень для нужденних студентів Імператорського Харківського університету, створене у 1893 р. Завдяки пожертвуванням та безкорисній праці його членів Товариству вдалося харчувати декілька сотен студентів за низьку плату (від 1 до 6 руб. на місяць, тобто з вартістю обіду від 5 до 20 коп.).

Але студентство не лише користувалося допомогою благодійників, а й прагнуло своїми силами заробити собі на життя та навчання. У грудні 1899 р. було відкрито Бюро приватної студентської праці при Імператорському Харківському університеті. Мета його створення полягала в тому, аби допомагати студентам знайти роботу. У головному корпусі університету, в канцелярії по студентських справах було відкрито довідкове бюро для сприяння студентам у пошуках “приватних занять”.

Й у радянські часи студентство являло собою найбільш активний та чутливий загін інтелігенції. Гостро сприймаючи суспільні проблеми, студентство ініціювало й безпосередньо втілювало чимало корисних ініціатив. Зокрема, силами студентів відроджувалися зруйновані після війни університетські будівлі, а потім почали зводитися нові спортивні споруди, студенти ініціювали проведення культурних та спортивних заходів (фестивалів, спартакіад). Ми пам'ятаємо студентські будівельні загони. Звичайно, чимало з тих заходів було заідеологізовано, але студенти завжди були тим середовищем, де відбулося досить швидко очищення „Зерен від плевели”. До речі, чимало з того, що пізніше назвуть десидентством зародиться саме серед студентства. Вільнодумство завжди визначало стан думок студентської молоді.

Сучасне студентство стає все більш потужним загоном української молоді. За роки незалежності кількість студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах III – IV рівня акредитації, збільшилась майже у 2 рази. Перш за все треба зазначити, що прогресивний розвиток системи вищої освіти в останні 5-7 років дещо пом'якшив негативні процеси на ринку праці України. На ринок праці виходять набагато краще до нього пристосовані висококваліфіковані спеціалісти, що само по собі позитивно впливає на соціально-економічну ситуацію в країні.

Значущість кількісного зростання українського студентства полягає також у тому, що це може спричинити суттєві якісні зміни у трансформаційних процесах, що відбуваються сьогодні в Україні. Адже саме студентство (у порівнянні з іншими групами молоді) відрізняється найбільшою потенційною та актуалізованою трансформаційною активністю. Як свідчать чисельні соціологічні дослідження, абсолютна більшість вихованців вітчизняної вищої школи – це прихильники ринкових перетворень у країні, вони підтримують нові форми господарювання, виступають за приватну власність тощо.

Студентство не тільки позитивно сприймає кардинальні зміни у соціально-політичному житті країни, але й стає сьогодні все більш активним суб'єктом інноваційних процесів, в тому числі спрямованих на формування громадянського суспільства в Україні.

Ціннісні орієнтації сучасного студентства характеризуються спрямованістю на досягнення економічної незалежності, професійної кар'єри, суспільного визнання, самореалізації у різних сферах своєї життєдіяльності.

При цьому найбільш розповсюдженою життєвою стратегією серед студентської молоді є саме стратегія самореалізації, самостійного вирішення всіх життєвих проблем, розрахунок тільки на власний інтелект, професійні знання, вміння та навички. Ця життєва стратегія у поєднанні з освітнім капіталом та домаганнями студентської молоді щодо якості свого життя, його стильових особливостей робить сучасне студентство головним резервом формування середнього класу, точніше середніх прошарків – основи демократичного суспільства.

Сучасне студентство – це також майбутня інтелектуальна еліта нашого суспільства, від діяльності якої великою мірою залежить успіх реформування соціально-економічної та політичної системи в Україні. Отже, зростання кількості студентів збільшує шанси українського суспільства щодо становлення та розвитку різноманітних елітних груп (економічної, політичної, наукової, військової, художньої тощо еліти).

Набуття сучасним студентством рис соціальної суб'єктності, зокрема, якостей суб'єкта розбудови громадянського суспільства, формування правової, демократичної, соціальної держави, становлення його готовності та підготовленості до реалізації функцій національної інтелектуальної еліти потребує цілеспрямованої діяльності вищої школи, насамперед самого студентства, з ефективного вирішення цих завдань.

Важливою формою такої діяльності, безперечно, є студентське самоврядування. Наприкінці 80-х років минулого сторіччя ця форма студентської самодіяльності та ініціативи набула значного поширення у вищих навчальних закладах колишнього Радянського Союзу. Серед тих, хто належить сьогодні до середнього покоління фахівців у різних галузях народного господарства, без сумніву, є ті, хто завдяки участі у студентському самоврядуванні отримав такі необхідні у сучасних умовах вміння та навички організатора, лідерські якості.

Сьогодні студентське самоврядування отримало новий імпульс до розвитку. У багатьох вищих навчальних закладах нашої країни створені студентські ради чи парламенти, які стають для майбутніх фахівців школою формування та розвитку таких якостей, як відповідальність, ініціативність, здатність до інноваційної діяльності, самостійність у прийнятті рішень та впровадженні їх у життя тощо. Проте масового поширення сучасні форми студентського самоврядування, нажаль, поки що не отримали. Якщо можна так висловитись, пересічний студент стоїть сьогодні осторонь вирішення актуальних питань вузівської життєдіяльності, не переймається проблемами удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі, його відповідності потребам суспільства, підготовки фахівця, якості якого відповідали б вимогам ринкової економіки та громадянського суспільства, а діяльність сприяла включенню України в глобальний процес переходу до інформаційної цивілізації.

Отже, вищі навчальні заклади, їх студентські та професорсько-викладацькі колективи повинні докласти значних зусиль задля створення ефективної системи студентського самоврядування. За таких умов кількісне зростання студентства буде супроводжуватись суттєвими якісними змінами у свідомості та поведінці майбутніх фахівців.

Реалізація потужного інтелектуального потенціалу випускників вищої школи багато у чому залежить від політики держави щодо створення умов для їх працевлаштування. В іншому випадку Україна може втратити значну кількість найенергійнішої та інтелектуальної частини свого населення (за даними соціологічних досліджень, близько 40% сьогоденішніх студентів, не розраховуючи на професійну на особистісну самореалізацію у рідній країні, висловили гіпотетичне припущення щодо можливості своєї еміграції за кордон). Безперечно, що це вкрай негативно позначиться на становищі нашого суспільства, адже чим більше освічених людей у країні, тим більше у неї шансів зайняти гідне місце у світовому рейтингу держав. Невипадково саме рівень освіченості населення у поєднанні з таким показником, як тривалість життя, визначено ЮНЕСКО головним критерієм прогресивного розвитку історично конкретного суспільства.

Втім, ми сподіваємося, що у нас гідне майбутнє. Але таким воно стане напевне, якщо так вирішить наша студентська молодь — справжній цвіт нашої нації.

В.Ф. БАРАНІВСЬКИЙ,
академік Української академії
політичних наук, академік
Академії наук вищої освіти
України, доктор філософських
наук, професор, завідувач
кафедри філософії та
гуманітарних дисциплін
Українського державного
університету фінансів та
міжнародної торгівлі, м. Київ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЙ ДУХОВНОГО ЖИТТЯ УКРАЇНЦІВ

В статті висвітлюються актуальні духовно-гуманітарні проблеми вищої освіти України в сучасних умовах Болонського процесу.

В статье освещаются актуальные духовно-гуманитарные проблемы высшего образования Украины в современных условиях Болонского процесса.

In article are considered relevant mental and humanitarian problems of Ukrainian high education in present conditions.

Модернізація вищої освіти в Україні поступово набуває контурів, що задані Болонським процесом. Останній є відображенням європейської інтеграції, ширше – багатовимірною процесу глобалізації, який визначає структурні зміни в локальних системах вищої освіти.

На сьогодні в Україні під час аналізу як безпосередньо Болонського процесу, так і його наслідків, домінує формальний підхід, коли аналізуються перш за все наслідки трансферу кредитів та взаємне визнання періодів навчання на рівні університетів.

А тому актуальним є питання щодо більш глибокого осмислення проблем входження України в систему Булонської угоди з точки зору світових глобалізаційних процесів та збереження національних інтересів у ньому.

Безумовно, що запровадження в навчальному процесі кредитно-модульно-рейтингової моделі є прогресивною і найдосконалішою на сьогодні світовою навчально-освітньою системою, здатною істотно підвищити рівень і якість навчання студентів, стимулювати у них потребу отримати вищу освіту на рівні європейських стандартів.

Водночас Болонська угода не заперечує, а досвід інших європейських країн підтверджує необхідність врахування в національній системі освіти особливостей національної культури, менталітету, традицій. Крім того, для України надзвичайно важливо враховувати комплекс проблем, що виникли в духовно-гуманітарній сфері суспільства у зв'язку з його реформуванням. Вища освіта, вся система освіти України має великі потенційні можливості щодо вирішення, врегулювання означених вище проблем.

Витоки кризових явищ в духовно-гуманітарній сфері українського суспільства значною мірою слід шукати ще в радянському періоді. В той час масова свідомість формувалася компартійною ідеологією, яка суттєво суперечила інтересам українського народу. В радянський період нівелювалась українська історія, культура, наука, освіта, релігія, загалом духовність українців.

На жаль, в період Незалежності окремі проблеми в духовно-гуманітарному житті залишилися, а деякі – додалися. На думку соціологів до цього призвели такі явища, як: відсутність морального виміру в політиці; девальвація моральних цінностей; ослаблення дії інститутів контролю (судів, правоохоронних органів; деформація мотиваційної поведінки; поширення сублегальних («тіньових») чинників регламентації політичної і господарської діяльності (корупції) [1, 13]. Внаслідок цих та інших причин в Україні проявилися зростання меркантилізму та апатії, приниження ролі науки і культури, зниження можливостей бідних верств суспільства до отримання освіти, доступу до культурних цінностей, до кваліфікованого медичного обслуговування тощо. Не вирішується й така принципова проблема, як національна самоідентифікація українського суспільства. Відсутність стійких структур національної ідентичності в масовій свідомості створює вакуум між населенням і політичною владою [1, 12].

Одним із найбільш актуальних завдань духовно-гуманітарного розвитку в сучасній Україні є, безумовно, підняття рівня духовно-національної культури українців, їх національно-патріотичної свідомості. Цей аспект духовно-гуманітарного розвитку суспільства надзвичайно важливий в умовах глобалізації, входження системи вищої освіти України в Болонський процес. Формування національно-патріотичної свідомості студентської молоді визначає одну з головних ліній захисту національних інтересів в цьому процесі. Суть справи полягає в тому, що без національно-свідомого, патріотично налаштованого фахівця неможливо не лише підняти, але й зберегти державу. Аналіз реального стану національно-патріотичної свідомості української молоді засвідчує її невисокий рівень, що проявляється, зокрема, в таких явищах як нігілістичне відношення до української мови, культури та традицій свого народу, меркантилізм, виїзд за кордон без повернення на Батьківщину тощо.

Такий стан молоді, зокрема, студентства виникає в системі формування національної самосвідомості українців, громадянської свідомості усього населення України. Надто затягується процес згуртування українців як свідомої нації, що є неможливим без знання своєї історії, культури, мови. Особливо небезпечним для українського відродження є зросійщення українського населення. Глибоко аналізуючи стан та процес розвитку масової свідомості, духовності громадян в Україні виникає думка, що реальна політика керівництва української держави, Верховної Ради, уряду поки-що спрямована на те, щоб загнати українське суспільство в глухий кут національно-державного самознищення (немає належної підтримки української культури, мови, церкви, видавничої справи тощо). На наш погляд, помилковою є думка певних політиків про те, що тільки економіка вирішить проблеми незалежності України. Тільки духовність людей, їх беззастережний патріотизм – саме ці чинники можуть бути надійною та головною запорукою міцності української держави.

Вся система вищої освіти має слугувати формуванню національно-патріотичної свідомості студентів. Особливе значення має наповнення навчальних дисциплін українознавчим змістом. Українознавство має пронизувати, бути присутнім в усіх підручниках, посібниках для учнів, студентів. Українознавство має забезпечити, таким чином, подолання відчуження української науки, освіти, системи виховання від українського національного життя від конкретної людини. [2, 23].

Українознавство, в найбільш широкому розумінні цього поняття, це – дійсно філософія, методологія суспільного розвитку, державотворення, системи освіти, виховання українського народу. І для обґрунтування цього непотрібно будь-яких надзвичайних доказів. Головним із доказів є – без знання та усвідомлення історії, культури, духовності українців не можлива побудова України, як дійсно шанованої у світі незалежної держави.

Як відомо, на сьогодні «Українознавство», як в цілому і Україна, переживають нелегкі часи свого розвитку та сприйняття. І тут не слід ідеалізувати обставини. Це небезпечно. В Україні та за її межами є ще багато сил, які явно чи таємно виступають проти її самостійності та духовного національного відродження. Переконливими проявами дії таких сил є, зокрема, важкий стан утвердження української державної мови в суспільстві, наявність міжконфесійних конфліктів тощо.

На сьогодні у багатьох країнах світу в навчальних закладах вивчаються дисципліни про свій рідний край, історію, культуру свого народу. В умовах певної духовно-гуманітарної роз'єднаності українського суспільства «українознавство» – як навчальна дисципліна, як філософія мислення та суспільного розвитку особливо потрібна для молоді, всіх громадян України. А тому, введення «українознавства» в якості навчальної дисципліни для всіх вищих навчальних заходів України є нагальною потребою.

В умовах Болонського процесу з метою усунення проблем духовно-гуманітарного характеру слід не допустити в системі вищої освіти зменшення кількості та якості й інших гуманітарних дисциплін. Особливо є потреба звернути увагу на стан «філософії» як навчальної дисципліни. Деякі науковці справедливо стверджують, що відбувається фактичне знищення місця філософії у вищій освіті України. На думку професора Касьяна В.І. процес ліквідації філософії здійснюється під прапором: «вдосконалення оволодіння студентством філософськими знаннями шляхом впровадження нових технологій, орієнтування на Західні технології тощо»; «зменшення кількості годин, що відводяться на викладання філософії до недопустимо низького рівня»; «розпорошення та нівелювання світоглядної, методологічної функції філософії» [3, 144-145]. Слід погодитись із зауваженням В.І. Касьяна і про те, що зменшення уваги до гуманітарних дисциплін, зокрема до філософії, деякі можновладці пояснюють входженням України до Болонського процесу, необхідністю прирівняти диплом українських вузів до дипломів західних країн. Це твердження не витримує ніякої критики [3, 144].

Суттєвим, складним джерелом конфлікту в духовно-гуманітарній сфері українського суспільства є міжрелігійні та міжконфесійні відносини. Проблеми, суперечності в цих відносинах негативно впливають на духовність українського суспільства, на формування національно-патріотичної свідомості студентської молоді. Парадоксальним

є те, що держава значною мірою сама спонукає розвитку проблем у суспільстві на міжконфесійному ґрунті. З одного боку прийнято демократичний закон “Про свободу совісті та релігійні організації”, який надав право усім громадянам України вільно визначати своє відношення до релігії та церкви, а віруючим вільно створювати свої релігійні організації, згідно з чинним законодавством. І це призвело до певних наслідків. В Україні нині діють 21.843 релігійні організації, у тому числі 21.134 громади віруючих 80 церков, конфесій, течій та напрямків (станом на 01.01.1999 року). Найбільше релігійних організацій нараховують: Українська православна церква (Московський патріархат) – 8.168, Українська православна церква (Київський патріархат) – 2.270, Українська автокефальна православна церква – 1.047, Українська греко-католицька церква – 3.301, Римо-католицька церква – 802. Окрім того, є значна кількість релігійних організацій протестанської та інших конфесій, течій та напрямків. Ми часом навіть пишаємося такою статистикою. Але чи розуміють наші політики, державні мужі усі можливі наслідки такого процесу? Чи розуміють вони, що кожна релігія, конфесія несуть в українське середовище певну культуру, мову, традиції, звичаї, національно-політичні орієнтації. Наприклад, УПЦ (Московського патріархату), згідно своєї філософії, спрямована на Москву та злуку з нею, особливості її вчення та культу мають російське «забарвлення». А тому, утримуючи в своїх руках більшість приходів, УПЦ (Московського патріархату) виховує у відповідному дусі населення України. Формально погоджуючись із законами Української держави, священнослужителі цієї церкви та їх прибічники проводять активну пропагандистську роботу проти пастирів та віруючих дійсно українських церков, обзиваючи їх “єретиками”, “розкольникми”, сіють зневагу до України та українців, переконуючи віруючих, що такої нації як українці ніколи не було і бути не може, що українська мова – це мова “мужицька”, всіляко пропагують російську мову тощо. Не потрібно бути великим “пророком”, щоб не зрозуміти на чію користь працюють такі проповіді. Разом з тим, саме цій церкві поклоняється багато із наших можновладців. А сама ця церква дуже часто вручає свої нагороди певним діячам, керівникам силових структур, певних учбових закладів, бізнесменам, податківцям. Зокрема, останнім, – чи не тому, щоб великі прибутки цієї церкви не були помічені та відраховані до бюджету держави.

Історія становлення української державності має переконливі свідчення, як поводитися з українцями та їх православ'ям імперська російська влада, російська церква. Тільки у ХХ ст. Українська автокефальна православна церква двічі робила спробу відродитися (в роки гетьманщини та радянської влади), але завдяки безпрецедентному тиску російської церкви, з одного боку, та відсутності підтримки з боку влади – з іншого, УАПЦ припинила свою діяльність, а багато священнослужителів за часів радянської влади було репресовано чи просто знищено. Є й інші приклади тиску на українців та її православ'я, зокрема з боку Польщі та католицької церкви. Протягом століть збройний захват українських земель супроводжувався “культурною зачисткою” – переслідувалася українська православна церква, українська освіта, мова, здійснювалася насильницька колонізація українського населення. Так, тільки у червні та першій половині липня 1938 року поляки здійснили масове знищення православних

церков на Холмщині й Підляшші. При цьому акція знищення була організована й проводилася органами польської державної адміністрації [4, 149].

Надзвичайно великий збиток українству, духовності українського народу принесла жорстока політика по відношенню до України з боку Московії, а потім Росії. Протягом століть російське самодержавство та його вірна служниця – церква робили усе, щоб знищити, знівелювати українську культуру, духовність, мову. І на сьогодні, Російська православна церква відіграє важливу роль у руках російських державотворців щодо захисту інтересів Росії. Так, у підписаному Президентом Росії указі “Про національну безпеку”, висувається ідея духовної безпеки Росії, йде мова про духовні кордони, які самозрозуміло окреслюються і збігаються, з одного боку, з територією колишнього Радянського Союзу, а з іншого боку, з т.зв. “канонічною” територією Російської православної церкви [5, 22].

Україна ж, українська нація ніколи й нікого не переслідувала, не принижувала інші нації, їх культуру, релігію тощо. Але вона має право в особі своєї держави на захист культури, мови та церкви. З огляду на історичний досвід, сьогодні є дещо дивною короткозорість, безпринципність певних наших політиків, державних мужів по відношенню до справ релігії та церкви в суспільстві. Президент держави В.Ющенко все ж бачить складність ситуації, постійно нагадує про необхідність створення Єдиної Української помісної православної церкви, але нажалі ми не бачимо рішучої підтримки цьому в інших державних структурах, не бачимо реальних заходів влади щодо підтримки створення такої церкви в Україні. А саме за умов створення такої церкви ми зменшимо духовну, культурну, а також і політичну залежність від Росії, створимо кращі умови для духовного відродження українців. Слід мати на увазі також і те, що й інші нетрадиційні для українців релігії та церкви далеко не всі слугують інтересам українського національного відродження.

Виникає запитання: яке відношення мають зазначені релігійні чинники до системи освіти, зокрема до вищої освіти України? Саме безпосереднє. Уже підкреслювався негативний вплив певних релігійних конфесій, церков на українське відродження. Від релігійної ситуації в Україні прямо залежить поширення та ефективність сприйняття гуманітарних дисциплін. Звичайно, й гуманітарні дисципліни (філософія, українознавство тощо) мають серйозно враховувати релігійні чинники. Система гуманітарної освіти повинна активно та переконливо показувати дійсну роль релігії та церкви в суспільстві, пропагувати дійсно українські церкви та ті, що щиро підтримують українську державу та її народ.

При визначенні пріоритетів в оцінці гуманітарного та релігійного знання в навчальному процесі слід виходити з того, що саме національні (а не релігійні інтереси певних конфесій, віруючих) є первинними, головними в державній та культурній політиці. Саме такий підхід забезпечить національне відродження, єдність та процвітання суспільства.

Відносно системи освіти в Україні, зокрема вищої, то відомо, що церква проявляє постійну зацікавленість щодо введення богословських (теологічних) дисциплін у навчальний процес, пояснюючи свої домагання необхідністю підняття рівня духовності

української молоді. Але яку “духовність” несуть українському суспільству певні конфесії ми уже на деяких прикладах показали вище. Реальна ж картина значно складніша. А тому в українській державі має твердо виконуватися вимога Конституції, згідно з якою церква відокремлена від держави і школа від церкви. У вищих навчальних закладах має вивчатися релігієзнавство, що дає повний обсяг наукових, об’єктивно виважених знань про релігію, про різні релігії, про їх місце та роль в системі духовних цінностей суспільства.

Релігієзнавчу освіту не слід ототожнювати або підміняти богословською (теологічною). Остання, як і атеїстична, є світоглядно неплуральною, а водночас ще й конфесійно зорієнтованою. Ми підтримуємо думку фахівців з релігієзнавства Інституту філософії НАН України ім. Г.Сковороди (зокрема, професора А.Колодного), котрий вважає, що організація богословської освіти в системі державних навчальних закладів суперечить принципам світської освіти, відокремлення церкви від держави і державної школи від церкви, спричинить до подальшого загострення суперечок і конфліктів на світоглядному й конфесійному рівнях, оскільки у державних школах та вузах навчаються віруючі різних конфесій, а також ті, хто не сприймає релігії взагалі [6, 219].

Таким чином, релігійно-духовний чинник має враховуватися в системі вищої освіти за умов її трансформації та входження в Болонський процес. Суттєвим в цьому має бути забезпечення реалізації принципів об’єктивності, науковості, національно-патріотичної спрямованості в поєднанні можливостей релігії, церкви та духовно-гуманітарного виховання студентської молоді України.

ВИСНОВКИ

1. В умовах входження вищої освіти України до Болонського процесу держава, органи керівництва вищою освітою мають створити систему необхідних матеріально-культурних та фінансових заходів підтримки, заохочення студентської молоді, молодих фахівців щодо їх праці на теренах України чи повернення в Україну після певного терміну перебування за кордоном, отримання досвіду, підвищення рівня матеріально-фінансового добробуту тощо.

2. Важливу роль в умовах глобалізації, реалізації завдань Болонської угоди, в інтересах захисту національних інтересів української держави відіграє національно-патріотичне виховання студентської молоді, зокрема підвищення виховної ролі гуманітарних, українознавчих дисциплін в системі вищої освіти України.

3. В системі освіти важливу роль у забезпеченні необхідної аксіологічної спрямованості духовно-гуманітарної складової навчально-виховного процесу відіграє релігійний чинник. Світовий та вітчизняний досвід переконливо показує, що в державній, освітянській діяльності потрібно виходити з визнання пріоритету, вищої цінності національних інтересів щодо інтересів певних церков, релігійних конфесій тощо. Насамперед, національна самосвідомість, духовно-культурна єдність нації, народу забезпечує єдність всього суспільства та його розвиток. Релігійні цінності, відносини дуже часто стають на перешкоді успішного розвитку суспільства. Система освіти має ґрунтуватись насамперед на визнанні пріоритету таких духовних цінностей як національна самосвідомість, патріотизм, гуманізм, толерантність тощо.

Література:

1. Валевський О.Л., Ішмуратов А.Т. Політичний конфлікт у сучасній Україні: культурні виміри, структура, принципи аналізу. — К.: Національний інститут стратегічних досліджень, 1997. — 150 с.
2. Кононенко П.П. Українознавство — наука самопізнання українського народу // Українознавство. — К.: НДІУ, 2002. — № 1-2. — С. 22-29.
3. Касьян В.І. Сучасний стан філософської освіти: проблеми, перспективи // Філософські проблеми гуманітарних наук. № 10-11. КНУ ім. Тараса Шевченка, 2006. — 139-143 с.
4. Власовський І. Нарис історії Української Православної церкви: У 4-х томах, 5 кн. / Гол. редактор: С.Головко. — К.: Либідь, 1998. — Т.4. — Ч.2. — 398 с.
5. Юраш А. Автокефальний парадокс: Українські церкви в контексті національної безпеки // Політика і культура. — К., 1999. — №.3.
6. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи // Збірн. наук. праць. — Вип.3: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції "Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи". — К.: ВЦ "Київський університет", 2000. — 510 с.

Діаріуш ВИШНЕВСЬКИЙ
(Dariusz WIŚNIEWSKI),
магістр академії Свентокшиської
філія Пьотрков-Трибунальський,
Польща

КЛЮЧОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСКУ СПІЛЬНОТУ

(KLUCZOWE TRENDY EDUKACYJNE INTEGRUJĄCEGO SIĘ KONTYNENTU EUROPEJSKIEGO (Z PERSPEKTYWY POLSKIEJ))

У статті автор розглядає сутність ідеї європейської освітньої інтеграції, її види; характеризує програми сприяння навчання молоді в різних європейських інституціях у контексті набутого польського досвіду

1. Idea integracji europejskiej (tradycja i współczesność)

Idea integracji europejskiej nie jest dziełem czasów najnowszych. Zrodziła się po upadku Cesarstwa Rzymskiego w epoce Karolingów, obejmując swym zasięgiem wyłącznie tereny na zachód od Łaby. Zamiar zjednoczeniowy podjęty został w czasie wypraw krzyżowych ukierunkowanych na walkę ze światem muzułmańskim wraz z obroną miejsc świętych dla chrześcijan. Kierując się myślą i wartościami chrześcijaństwa oraz odkrytej na nowo starożytnej kultury greckiej i rzymskiej, próba integracji ponowiona została w okresie Renesansu. Aktywność Kościoła na polu mecenatu kultury i jej twórców, powstawanie uniwersytetów, postęp w rozwoju miast zbliżały ku sobie europejskie państwa i księstwa. Filozoficzne podstawy kultury europejskiej tworzy arystotelizm, zaktualizowany i upowszechniony za pośrednictwem św. Tomasza z Akwinu.

Zapowiedzią nowego europejskiego porządku jest głoszone przez rewolucję francuską hasło: „wolność, równość, braterstwo”. Było ono wykorzystane przez Napoleona dla celów politycznych, stanowiło podstawę nowego prawodawstwa podbitych państw. Ale napotykało przy tym na silny opór, prowadząc w rezultacie do dysonansów i podziałów. Kolejną inicjatywę zjednoczeniową podejmują socjaliści i komuniści (wiek XIX i XX), eksponując zapowiedź równości społecznej, walki klas i nieufności do kategorii życia religijnego człowieka. Głoszenie zwycięstwa rewolucji światowej było zdecydowanie utopijną próbą integracji w imię zasady proletariackiego internacjonalizmu. Wspomniana ideologia spowodowała nowy podział, którego skutki trwały aż do 1989 roku. Powstanie Unii Paneuropejskiej (rok 1923) założonej przez R. Coudenhove-Kalergiego prowadzi do artykulacji idei Stanów Zjednoczonych Europy, sięgających od Portugalii po Polskę (bez Związku Radzieckiego i Wielkiej Brytanii). Pozostaje ona pod wpływem koncepcji wolnomularskich i talmudycznej odmiany

uniwersalizmu starotestamentowego. Neguje suwerenność państw i narodów, głosząc konieczność utworzenia jednolitego społeczeństwa euroazjatyckiego.

Najczęściej spotykanymi rodzajami integracji są:

A. *I n t e g r a c j a p o l i t y c z n a*: ma ona na celu powołanie nowego jednolitego państwa lub struktur, które pełnią takie funkcje. Polska brała niegdyś udział przez ponad 400 lat w podobnym projekcie. Ma się tu na uwadze Unię Lubelską, która połączyła Polskę i Litwę w Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Po drugiej wojnie światowej, projekt integracji politycznej przedstawiono w 1948 roku podczas kongresu haskiego, zwołanego z inicjatywy federalistów europejskich, z aktywnym udziałem brytyjskiego premiera Winstona Churchilla. Polityk ów już w 1946 roku, przemawiając w Zurichu, wzywał narody europejskie do zjednoczenia, upatrując w tym jedyny czynnik zapobiegający wojnom w Europie.

B. *I n t e g r a c j a g o s p o d a r c z a*: nastawiona jest na takie korzyści, które przejawiają się w sferze gospodarki. Najwyraźniej zaznacza swe znaczenie Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu (EFTA). „Zewnętrzna siódemka” (Austria, Dania, Norwegia, Portugalia, Szwajcaria, Szwecja, Wielka Brytania) chciała poprzez to stworzyć przeciwwagę dla „wewnętrznej szóstki”, czyli szybko rosnącej w siłę Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (Francja, Niemcy, Włochy, Holandia, Belgia, Luksemburg).

C. *I n t e g r a c j a m i l i t a r n a*: państwa dążące do uzyskania większej siły na arenie międzynarodowej, wchodzą w sojusze militarne o charakterze agresywnym lub obronnym. Przykładem czego jest Pakt Północnoatlantycki (NATO) utworzony przez państwa demokracji zachodniej skupione wokół Stanów Zjednoczonych, przeciwko zagrożeniu komunistycznemu oraz późniejszemu Układowi Warszawskiemu, zorganizowanemu przez Związek Radziecki.

D. *I n t e g r a c j a m i e s z a n a*: kumuluje w sobie zarówno aspekty polityczne, gospodarcze jak też militarne. Warto powołać się tu na Europejską Wspólnotę Gospodarczą (1957), wcześniej wypróbowaną w Europejskiej Wspólnocie Węgla i Stali (1951), a dziś funkcjonującą jako Unia Europejska (1993).

2. Unia Europejska w ocenie Polaków

Większość Polaków wzięła udział w referendum decydującym o przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Wynik był pozytywny, a doświadczenia najtrudniejszego początkowego okresu przynależności, budzą nadzieje na coraz lepsze prognozy¹. Oto zadania-oczekiwania jakie Polacy wyznaczają Unii Europejskiej (w kolejności od najważniejszego – 51 % wskazań do najmniej ważnego – 4 % wskazań): wyrównanie poziomu życia, zamożności ludzi w krajach należących do Unii Europejskiej; zapewnienie trwałego pokoju w Europie; stworzenie wspólnego rynku pracy tak, by obywatele państw członkowskich mogli pracować w dowolnym kraju; wyrównanie szans na dobre wykształcenie, otwarcie możliwości studiowania w dowolnym kraju; działania na rzecz trwałego pokoju na świecie; tworzenie warunków zapewniających stabilny wzrost gospodarczy; walka o silną pozycję gospodarczą krajów Unii Europejskiej w świecie; zwiększenie współpracy gospodarczej między krajami członkowskimi Unii; organizowanie wspólnej pomocy humanitarnej dla krajów biednych dotkniętych wojnami

i klęskami żywiołowymi; działania na rzecz rozwoju nauki; prowadzenie wspólnej polityki zagranicznej; walka o zwiększenie roli krajów Unii Europejskiej. Najczęstszymi zaś obawami jakie Polacy wiążą z przynależnością do Unii Europejskiej są: odpływ zdolnych ludzi z krajów biedniejszych do bogatszych, wykorzystanie krajów słabszych przez silniejsze, rozrost biurokracji oraz konflikty wynikające z różnic pomiędzy indywidualnymi interesami poszczególnych krajów.

Polacy uznają, że Unia Europejska potrzebuje pewnych zasad i norm regulujących jej życie wewnętrzne, ale pytanie, czy potrzebuje Traktatu Konstytucyjnego? uznają za nierozstrzygnięte. Tym bardziej, że nawet dwa stare kraje unijne (Francja i Holandia) odrzucili w referendum Traktat ustanawiający Konstytucję dla Europy, z następujących powodów (tak sądzą ankietowani): kraje te obawiają się napływu taniej siły roboczej z nowych krajów członkowskich; kraje te boją się rozszerzenia Unii; kraje te obawiają, że Traktat osłabi ich wpływ na to, co się dzieje w Unii; Traktat jest zbyt skomplikowany; kraje te nie lubią obcych (nie chcą napływu cudzoziemców). Ponad połowa Polaków (wskazania wahają się od 53 % do 60 %) sądzi, że – Traktat jest niezbędny dla usprawnienia działania Unii; zawiera praktyczne rozstrzygnięcia, ma praktyczne znaczenie; pozwala szybciej podejmować decyzje i działać; jest demokratyczny, gwarantuje równość i wolność krajom członkowskim; zawiera w większości już obowiązujące przepisy, wprowadza niewiele nowych rozstrzygnięć; jest otwarty, w przyszłości można wprowadzać do niego zmiany. Nieco mniej niż połowa Polaków wyraża opinie będące zaprzeczeniem przytoczonych wyżej (wskazania wahają się od 36 % do 44 %). Najbardziej Polaków przekonują następujące argumenty przeciwko przyjęciu Traktatu: brak odwołania w preambule do korzeni chrześcijańskich, wzmocnienie instytucji unijnych kosztem krajów członkowskich, mnożenie przepisów oraz niepotrzebna biurokracja.

W myśleniu o Europie wykazujemy się logiką i rozsądkiem. Bardzo wiele łączy nas z innymi (przeszłość, interesy itp.), co nie oznacza, że stanowimy jedność. Wiemy jednak, że opłaca się być razem. Mówiąc metaforycznie – Europa jest drużyną, warto grać wspólnie, taka jest potrzeba czasu obecnego. Weźmy przykład korzyści finansowych płynących dla naszego kraju z „gry w drużynie jaką jest Unia”. W połowie maja bieżącego roku Parlament Europejski kończy debatę o budżecie unijnym na lata 2007-2013. Polsce zagwarantowano ok. 90 mld euro funduszy na rozwój (w tym ponad 20 mld na dopłaty bezpośrednie dla rolników). To pierwszy budżet w historii Unii, na którego kształt wpływ miała Polska. Kraj nasz od przyszłego roku będzie największym odbiorcą unijnej pomocy. Tylko z funduszy strukturalnych trafi do nas ponad 60 mld euro. Możliwości pozyskiwanych dotacji wzrastają i dziś już wiadomo, że będą one miały ogromny wpływ na polską gospodarkę. Zauważa się, że opinie o przynależności do Unii nie pokrywają się z podziałami na scenie politycznej. Zwolennicy i przeciwnicy członkostwa znajdują się, choć w różnych proporcjach, wśród sympatyków wszystkich ugrupowań politycznych, we wszystkich grupach i środowiskach, częściowo niezależnie od płci, zawodu, uzyskanych dochodów czy miejsca zamieszkania. W sprawie oceny konsekwencji naszej integracji z Unią Polacy dzielą się na trzy grupy: *e u r o e n t u z j a ś c i* – zdecydowani zwolennicy procesu integracyjnego; *e u r o r e a l i ś c i* – ukierunkowani pozytywnie na integrację,

przy jednoczesnym dostrzeżeniu i akceptacji rozmaitych problemów i wątpliwości oraz e u r o s c e p t y c y – eksponujący głównie negatywne następstwa i zagrożenia związane z współuczestnictwem w procesie integracyjnym. Zaznaczmy, że grupa eurosceptyków wciąż maleje na rzecz wyraźnego wzrostu głównie eurorealistów, co świadczy o pozytywnym odbiorze społecznym następstw przynależności Polski do Unii Europejskiej.

3. Edukacja w Unii Europejskiej (wspólne cele, różne systemy)

W przypadku Unii Europejskiej mówimy wyłącznie o wspólnych celach edukacji (przy zachowaniu jej różnych systemów). Celami tymi są:

- Dynamizacja europejskich zakresów i kontekstów edukacji
- Określenie miejsca i roli Polski w integrującej się Europie
- Rozwijanie (umacnianie) tożsamości europejskiej
- Eksponowanie tych wymiarów integracji, które prowadzą do transformacji i postępu wewnątrz kraju
- Rozpowszechnianie języków państw członkowskich i wspieranie ich nauczania
- Stwarzanie warunków dla wymiany międzyuczelnianej
- Uznawalność dyplomów i poszczególnych etapów studiów
- Korzystanie z doświadczeń będących udziałem innych ośrodków edukacyjnych i naukowych
- Wspomaganie rozwoju kształcenia całościowego.

System edukacji definiowany jest² – w ogólnym ujęciu – jako struktura umożliwiająca zapewnienie efektywnej edukacji, prowadzącej do osiągnięcia celów zgodnych z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi grupy, dla której został stworzony. Dla edukacji europejskiej wspólna jest jedynie kategoria celu. Systemy edukacyjne są zaś zróżnicowane w zależności od warunków kulturalnych, społecznych, gospodarczych, politycznych poszczególnych krajów. Owe zróżnicowania, choć podkreślają narodową specyfikę systemu, nie burzą tego, co jest wyznacznikiem jego ujęcia całościowego i konieczne w warunkach obecnej i wciąż rosnącej migracji osób, a co za tym idzie potrzeby uznawania dyplomów i kwalifikacji. Unia nie ingeruje w systemy edukacyjne państw członkowskich. Respektuje odpowiedzialność poszczególnych państw za profil własnych krajowych systemów kształcenia i wychowania.

Zgodnie z zapisami Strategii Lizbońskiej Europa do końca obecnego dziesięciolecia ma stać się najbardziej konkurencyjną, opartą na wiedzy gospodarką świata. Trzeba iść do przodu, by móc dorównać kulturom nie mniej ambitnym (Stanom Zjednoczonym, Japonii oraz wzrastającej potęgę gospodarczej krajów Azji). Wiedza w najbliższych latach i dziesięcioleciach będzie kluczowym wyznacznikiem rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego Europy. Przypomnijmy choćby niektóre inicjatywy i programy edukacyjne Unii ważne dla rozwoju i popularyzacji wspomnianej wiedzy:

S o k r a t e s II 3: największy program unijny w dziedzinie edukacji ogólnej. Konkretyzują go – Erasmus (optymalizacja poziomu kształcenia i usprawnianie jego europejskich ukierunkowań w szkołach wyższych; Comenius (wspomniany wyżej cel odnosi do edukacji szkolnej); Lingua (nauka języków obcych); Minerva (kształcenie

otwarte i na odległość oraz stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji; EURYDICE (Europejska Sieć Informacji o Edukacji); Grundtvig (edukacja dorosłych); Arion (wizyty studyjne kadry zarządzającej oświatą).

E u r o p a s z p o r t (Europass): zakłada uporządkowanie informacji o kwalifikacjach obywateli Unii, przy uwzględnieniu pięciu następujących dokumentów – Euro CV, Europaszport Językowy, Europaszport Mobilności, Uzupełnienie Dyplomu Europaszportu, Uzupełnienie Świadectwa Europaszportu.

L e o n a r d o d a V i n c i: wspiera następujące typy projektów – projekty wymian i staży, projekty pilotażowe, projekty językowe, międzynarodowe sieci instytucji, badania i analizy. Przyczynia się do rozwoju kształcenia zawodowego na wszystkich poziomach, jak też do współpracy między państwami w tym zakresie. Służy dostosowaniu systemu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy oraz poprawy sytuacji na tym rynku w poszczególnych krajach.

M ł o d z i e ż: największy wspólnotowy program wspierający edukację nieformalną młodzieży (w wieku 15-25 lat) oraz pracowników młodzieżowych. Służy przewyciężaniu stereotypów i uprzedzeń podzielanych przez młodzież, wspomaga rozwój osobowy, przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, wychodzi naprzeciw potrzebie wyrównywania szans.

E r a z m u s M u n d u s: zakłada podniesienie jakości europejskiego szkolnictwa wyższego poprzez współpracę z krajami spoza Unii w ramach europejskich studiów magisterskich, projektów partnerskich i działań zwiększających atrakcyjność szkolnictwa wyższego.

W zakończeniu podkreślimy, że Unia Europejska kładzie akcent na współpracę szkół wyższych i środowisk naukowych. Do końca 2010 roku powstanie Europejski Program Szkolnictwa Wyższego, który obejmie – kształcenie oparte na dwóch głównych poziomach (licencjackim i magisterskim); przejrzysty i porównywalny system stopni (wraz z wprowadzeniem Suplementu do Dyplomu, promocję europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, współpracę w zakresie poprawy jakości kształcenia na poziomie wyższym, mobilności studentów, nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego; zastosowanie Europejskiego Systemu Punktów Kredytowych. W Europie powstaje także nowy system finansowania dla młodych naukowców. Europejska Rada Badań Naukowych proponuje Początkowe Dotacje Dla Niezależnych Badaczy (Starting Independent Researcher Grants). Propozycje są czymś zupełnie nowym (http://erc.europa.eu/index_en.cfm?p=2_strategy) i przypominają system grantów amerykańskich. Po pierwsze, będą one przydzielane nie wcześniej niż dwa lata i nie później niż osiem lat po doktoracie osobom, które planują prowadzenie badań w jednym z krajów unijnych. Po drugie, nie ma ograniczeń w tematyce badawczej. Temat i jego wykonanie zależą wyłącznie od projektodawcy, a Europejska Rada explicite stwierdza, że główny wykonawca ma być niezależny od swych nawet wyżej stojących w hierarchii współpracowników. Po trzecie, dotacje są bardzo poważne (w ciągu pięciu lat mogą wynosić 100-400 tys euro rocznie). Istnieje przy tym możliwość zakupu aparatury i zatrudniania innych osób. Po czwarte, podział funduszy dotyczy głównie działów wiedzy

О. А. ГОРЧАКОВА,
докторант, кандидат
педагогічних наук, доцент,
Одеський національний
університет ім. І.І.Мечникова,
м. Одеса

ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті зроблено спробу розкрити сутність науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, розглянути її структуру та основні характеристики.

В статье сделана попытка раскрыть сущность научно-педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения, рассмотреть ее структуру и основные характеристики.

In article the attempt to expose essence of scientific-pedagogical activity of teacher of higher educational establishment is done, to consider its structure and basic descriptions.

На сучасному етапі розвитку системи освіти України все більшого значення починають набувати інтеграційні процеси, які охоплюють більшість країн Європи. В основі європейської інтеграції в галузі вищої освіти лежить прагнення до створення Європейської зони вищої освіти, заснованої на єдиних принципах функціонування. При цьому роль інтеграційних процесів у підвищенні якості освітніх систем очевидна, оскільки вона пов'язана з розробкою єдиних стандартів, вимог щодо освітніх систем, єдиних критеріїв якості, які дозволять порівнювати їх за кінцевими результатами, що буде гарантувати доступність високоякісної вищої освіти в різних країнах світу.

Якість підготовки конкурентоспроможних фахівців, які здатні до високопродуктивної професійної діяльності, володіють умінням адаптуватися до умов праці, що змінюються, багато в чому залежить від якості діяльності викладача вищого навчального закладу.

Проте при існуючому рівні розвитку педагогічної науки доводиться констатувати відсутність наукового визначення науково-педагогічної діяльності, хоча давно назріла необхідність в її зміні та вдосконаленні. Перш, ніж говорити про якість, результативність та продуктивність науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи, необхідно, принаймні, чітко уявляти собі, що ж є результатом такої діяльності.

Таким чином, відсутність наукового визначення науково-педагогічної діяльності і зумовило напрям нашого наукового дослідження і ціль даної статті: зробити спробу розкрити сутність науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу, розглянути її структуру та основні характеристики.

Методологічною основою вивчення науково-педагогічної діяльності є психологічна теорія діяльності. Прийнята у вітчизняній психологічній науці теорія діяльності розроблена в працях С.Л.Рубінштейна, А.Н.Леонтьєва.

Основи психологічного аналізу діяльності закладені в працях Зинченко В.П., Гордона В.М., Карпова О.В., Конопкіна О.О., Кузьміної Н.В., Ломова Б.Ф., Суходольського Г.В., Шадрікова В.Д.

Гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що в діяльності педагога вищої школи об'єднання наукової і педагогічної діяльностей в єдину не відбувається шляхом їх формального об'єднання, або паралельного існування. В науково-педагогічній діяльності ці два види діяльності інтегруються в єдину систему, що додає їй нові системні якості, створює особливий вид діяльності.

Саме поняття «науково-педагогічна діяльність» можна трактувати неоднозначно. З одного боку, науково-педагогічну діяльність можна розглядати як наукову діяльність в галузі педагогіки. Таке розуміння іноді зустрічається в розділах підручників з педагогіки, де йдеться про методи науково-педагогічних досліджень.

З іншого боку, для нашого дослідження важливе інше розуміння даного поняття. Згідно Закону України «Про вищу освіту» науково-педагогічну діяльність здійснюють науково-педагогічні працівники – «особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю» [1]. Таким чином, під науково-педагогічною діяльністю у законі розуміється «педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах та вищих навчальних закладах післядипломної освіти третього-четвертого рівнів акредитації, пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю» [3, с.192].

Згідно Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» науково-педагогічний працівник визначається як «вчений, який за основним місцем роботи займається професійно педагогічною та науковою або науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти III-IV рівнів акредитації» [2]. Науково-педагогічна діяльність в означеному законі розглядається як «педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти III-IV рівнів акредитації, пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю».

Тут надзвичайно важливим є те, що конкретизується суб'єкт науково-педагогічної діяльності – учений. Саме вчений може здійснювати діяльність з формування наукових знань, методологічної та дослідницької культури тих, хто приходить в науку і стає вченим, тобто діяльність з формування подальших поколінь учених.

З приведених визначень бачимо, що науково-педагогічна діяльність законодавцем розуміється як дві взаємозв'язані діяльності – наукова і педагогічна. Суть же вказаного зв'язку не розкривається, але саме він є важливим при визначенні критеріїв якості і продуктивності даного виду діяльності.

Складність вивчення науково-педагогічної діяльності полягає також в тому, що і у вітчизняній психолого-педагогічній науці вона розглядалася або як варіант педагогічної діяльності (Н.В.Кузьміна), або як сукупність педагогічної і наукової діяльності

(З.Ф.Есарева). При цьому належним чином не розкривався зміст, структура і специфіка саме науково-педагогічної діяльності. Такий же підхід зберігся і в більшості підручників з педагогіки і психології вищої школи. Створюється враження, що педагогічні основи наукового керівництва – «педагогіка наукового керівництва», «педагогіка наукової школи» – до останнього часу не ставали об'єктом серйозного наукового дослідження. Адже саме ця діяльність лежить в основі функціонування магістратури і аспірантури. Показником продуктивності магістратури і аспірантури є ступінь засвоєння магістрами і аспірантами основ наукової діяльності, оволодіння методологією наукового дослідження, засобами наукової комунікації. Саме на це, на наш погляд, перш за все повинна бути спрямована науково-педагогічна діяльність.

Отже, під науково-педагогічною діяльністю ми розуміємо особливий вид людської діяльності, спрямований на передачу подальшим поколінням наукових знань, методів наукового дослідження, засобів наукової комунікації, дослідницької культури.

З розвитком людського суспільства поступово йшов процес накопичення знань, теоретичного їх осмислення. Поступово вироблялися і закріплювалися прийоми отримання нових знань, їх доказу і обґрунтування. Це призвело до виникнення науки як системи знань, специфічної людської діяльності та соціального інституту. Тоді ж вперше виникла проблема передачі подальшим поколінням системи наукових знань про світ, людину і суспільство, трансляції способів наукового дослідження. Для вирішення проблеми, що встала, і виникла науково-педагогічна діяльність. Таку діяльність стали вести перш за все окремі філософи, які створювали свої філософські школи, найвідоміші з яких – Академія Платона і Лікей Арістотеля. Пізніше виникли спеціальні навчальні заклади вищого рівня, однією із задач яких було залучення учнів до найвищого рівня розвитку науки. Саме з таких учбових закладів і склалася згодом система вищої освіти, в рамках якої також розвивалася науково-педагогічна діяльність.

Але якщо ми уважно розглянемо процес виникнення педагогічної, наукової і науково-педагогічної діяльності, то побачимо, що виникнення цих трьох видів діяльності не співпадає за часом.

Так, більшість істориків педагогіки стверджують, що педагогічна діяльність виникла на ранніх етапах розвитку суспільства у зв'язку з потребою в передачі наступним поколінням соціального досвіду у вигляді системи знань, способів діяльності, цінностей та норм. Виховання та навчальна діяльність існували вже у первісному суспільстві.

Більшість істориків науки наголошують на тому, що наукова діяльність виникла у Новий час у зв'язку з формуванням науки як сукупності знань, особливого виду людської діяльності та соціального інституту. Саме в цей час засобом наукового доказу стає не опора на авторитети, а признається важливість в науковому доказі опори на досвід, спостереження, експеримент, будуються математичні моделі явищ, що вивчаються, наука все більш твердо спирається на математичний апарат. Признається офіційний статус науки.

Віще вже було вказане на те, що науково-педагогічна діяльність виникла в епоху античності в зв'язку з потребою у передачі наукових знань, способів теоретичного мислення.

Таким чином, ми бачимо, що навіть за часом свого виникнення вказані види діяльності не співпадають.

Прийняте нами визначення науково-педагогічної діяльності дозволяє виділити її функції.

По-перше, це основна функція – трансляції системи наукових знань і методів наукового дослідження. Без реалізації даної функції прогрес науки і людського суспільства буде, щонайменше, утруднений.

По-друге, науково-педагогічна діяльність несе на собі функцію просвітницьку – розповсюдження наукових знань в суспільстві. Вся сучасна професійна діяльність людини базується на наукових знаннях і професійна освіта ефективно виконуватиме свою роль в суспільстві за умови, що воно базуватиметься на останніх досягненнях науки.

По-третє, науково-педагогічна діяльність виконує виховну функцію. Учений не тільки формується за рахунок «приросту» певної суми знань, але і виховується. Це особливо важливо сьогодні, коли він несе не тільки професійну відповідальність за результати своєї наукової роботи, але і соціальну відповідальність за їх наслідки для розвитку природи і суспільства. Взагалі наукова «охайність» – це основа подальшого прогресивного розвитку науки.

Вказані функції реалізуються через вирішення завдань науково-педагогічної діяльності:

1. Організації і реалізації навчального процесу, на протязі якого студенти, магістри, аспіранти опановують змістом наукових знань в певній галузі наук.

2. Розповсюдження результатів наукових досліджень через публікацію і виступи учених.

3. Формування дослідницької культури майбутніх учених.

Науково-педагогічна діяльність вельми специфічна. Для даної діяльності характерна висока складність, перш за все інтелектуальна, оскільки вона пов'язана з постійним виходом за рамки відомого (відкриття нового наукового знання, нових методів дослідження і т.п.). Переважна більшість функцій і задач, що вирішуються педагогом вищої школи під час здійснення науково-педагогічної діяльності, носить комплексний, складовий, а іноді і суперечливий характер. Для реалізації їх потрібні цілісні системи дій. Крім того, науково-педагогічна діяльність є особливим типом професійної діяльності, оскільки носить суб'єкт–суб'єктний, а не суб'єкт–об'єктний характер (як педагогічна і управлінська діяльності). Предметом науково-педагогічної діяльності виступає не «неживий» об'єкт, а суб'єкт (точніше, ряд суб'єктів, а також їх діяльність). Науково-педагогічна, так само як і педагогічна діяльність – це «діяльність з діяльностями», «діяльність по формуванню і управлінню діяльністю інших» – учнів, студентів. Це свого роду метадіяльність (Карпів А.В.) [6, с.38].

Вказані якісні характеристики і визначають специфіку науково-педагогічної діяльності.

Спробуємо проаналізувати деякі основні особливості структурної організації науково-педагогічної діяльності.

Як відомо, психолого-педагогічний аналіз діяльності (у тому числі і науково-педагогічній) припускає її характеристику в плані деяких основних категорій – об'єкту і суб'єкту діяльності, її предмету і процесу, а також засобів її здійснення.

Визначення предмету діяльності є найважливішим етапом її аналізу. А.Н.Леонтьєв відзначав, що «головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і додає їй певну спрямованість» [5, с. 75].

Предметом науково-педагогічної діяльності педагога як різновиду трудової діяльності виступає науково-пізнавальна діяльність студентів, магістрів, аспірантів, тобто тих, хто освоює зміст і методологію науки в процесі наукової діяльності. Тим самим в структурі спільної науково-освітньої діяльності виникає взаємодія між двома основними видами діяльності – діяльністю викладача – наукового керівника і діяльністю студента (магістра, аспіранта).

Предмет науково-педагогічної діяльності відрізняється від предмету наукової діяльності. Предметом останньої виступає вивчення подій, явищ, процесів об'єктивної реальності, спрямоване на виявлення загальних закономірностей, принципів і правил в явищах природи і суспільства – дослідницька діяльність. Предмет науково-педагогічної діяльності також відрізняється і від предмету педагогічної діяльності, яким є навчально-пізнавальна діяльність учнів. Для виявлення специфіки предмету науково-педагогічної діяльності, звернемося до Таблиці 1.

Таблиця 1.

**Відмінності між дослідницької,
науково-пізнавальною і навчально-пізнавальною діяльностями**

Дослідницька діяльність	Науково-пізнавальна діяльність	Навчально-пізнавальна діяльність
Діяльність, спрямована на вивчення законів, закономірностей, правил і принципів в явищах, подіях, процесах об'єктивної реальності	Діяльність, спрямована на засвоєння наукових знань, методів наукового дослідження, способів наукової комунікації	Діяльність, спрямована на засвоєння змісту освіти, що включає систему знань в певній області, інтелектуальні та практичні уміння і навички, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного відношення до світу
Діяльність, спрямована на дослідження явищ, подій і процесів об'єктивної реальності	Діяльність, спрямована на засвоєння способів наукової діяльності	Діяльність, спрямована на засвоєння системи знань, умінь і навичок з метою їх застосування в практичній діяльності
Основна увага надається «приросту» нового наукового знання	Основна увага надається засвоєнню системи наукового знання і оволодінню існуючими методами дослідження	Основна увага надається засвоєнню теоретичних і практичних знань в певній області, розвитку здібності до застосування цих знань
Наукове дослідження – сутність діяльності, її ціль і основний зміст	Наукове дослідження – спосіб пізнання, спосіб оволодіння науковою діяльністю	Наукове дослідження може використовуватися як допоміжний, як один з методів навчання на певному віковому етапі, коли учні опановують способи абстрактного теоретичного мислення

Таким чином, і специфіка предмету науково-педагогічної діяльності підтверджує тезу про те, що вона є особливим видом професійної діяльності людини, що не зводиться ні до чисто наукової, ні до чисто педагогічної діяльності.

Специфічним є об'єкт науково-педагогічної діяльності, оскільки має місце інверсія об'єкту, коли він, не перестаючи бути самим собою, виступає і як суб'єкт (точніше – декілька суб'єктів).

Об'єктом науково-педагогічної діяльності є (як і в педагогічній діяльності) сукупність суб'єктів, які навчаються – пізнають мистецтво наукового дослідження. «Вона одночасно є реальністю і об'єктивною, і суб'єктивною. Об'єктом діяльності стає сам суб'єкт (суб'єкти), «інші люди» [6, с. 42].

Суб'єктом науково-педагогічної діяльності виступає викладач вузу, або вчений, що займається підготовкою аспірантів. Індивідуальна діяльність викладача – наукового керівника є хоча і найважливішим, але все ж таки одним з компонентів, підсистемою спільної діяльності навчання. Компетентність в області наукової діяльності включає і філософську підготовку, і підготовку в галузі методології наукових досліджень, і комунікативний компонент, підготовку в галузі фундаментальних наук та ін.

Таким чином, особливістю науково-педагогічної діяльності викладача є її полісуб'єктність, тобто вона реалізується колективним суб'єктом.

Засобами науково-педагогічної діяльності виступає дослідницька діяльність (частіше всього сумісна) і система наукових комунікацій.

Для постановки питання про продуктивність науково-педагогічної діяльності вельми важливо визначити, що є її результатом. Виходячи з прийнятого нами визначення науково-педагогічної діяльності, спираючись на підходи до визначення продуктивності діяльності, розроблені Н.В.Кузьміної [4], ми виділяємо такі результати науково-педагогічної діяльності:

1. Наукові результати науково-педагогічної діяльності – нові знання, отримані в результаті дослідницької діяльності студентів під керівництвом викладачів (курсів, дипломні, кваліфікаційні роботи, дисертації);

2. Учбові результати науково-педагогічної діяльності – тексти лекцій, розробки семінарських і практичних занять, нові учбові завдання для студентів; виконані завдання, конспекти студентів та ін.;

3. Психологічні результати науково-педагогічної діяльності – новоутворення в особистості студентів (розуміння законів розвитку природи, людського суспільства і особистості, уміння застосовувати досягнення науки на практиці, здібність до наукового пізнання, сформована у свідомості наукова картина світу та ін.) і викладачів (поглиблення знань і досвіду наукової діяльності, розвиток навичок наукової комунікації та ін.).

Таким чином, результативність науково-педагогічної діяльності носить опосередкований характер, тобто вимірюється не прямою оцінкою зусиль і дій самого наукового керівника, а характеристиками іншої діяльності – діяльності студентів, магістрів, аспірантів.

Тому важливо наголосити на тому, що детермінанти продуктивності індивідуальної науково-педагогічної діяльності викладача багато в чому не тільки лежать зовні неї самої, але визначаються діяльністю інших.

Нарешті, важливе питання про специфічні форми науково-педагогічної діяльності. Ними виступають індивідуальна (діяльність конкретного викладача) і колективна (діяльність кафедри як науково-педагогічного колективу; наукова школа) форми. Таким чином, бачимо, що «ареал» присутності науково-педагогічної діяльності виходить за рамки системи вищої освіти, включаючи аспірантуру в наукових і науково-дослідних установах.

Отже, проведений аналіз науково-педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що вона є особливим специфічним видом людської діяльності, що не зводиться ні до наукової, ні до педагогічної. На користь даного твердження говорять:

По-перше, специфіка предмету науково-педагогічної діяльності, яким є науково-пізнавальна діяльність студентів, магістрів, аспірантів.

По-друге, область «розповсюдження» науково-педагогічної діяльності, яка охоплює не тільки вищі учбові заклади, але і наукові, науково-дослідні установи, тобто розповсюджується на установи, які не здійснюють освітні функції.

По-третє, про своєрідність науково-педагогічної діяльності говорить і факт часу її появи, не співпадаючий ні з часом появи наукової, ні з часом появи педагогічної діяльності.

Сказане приводить нас до висновку про те, що науково-педагогічна діяльність є особливим видом людської діяльності, спрямованим на передачу подальшим поколінням наукових знань, методів наукового дослідження, засобів наукової комунікації і дослідницької культури.

Запропоноване нами визначення науково-педагогічної діяльності дозволяє описувати особливості «педагогіки наукового керівництва», «педагогіки наукової школи» і ставити питання про якість і продуктивність науково-педагогічної діяльності, оскільки дозволяє виявити специфічні результати вказаного виду діяльності, що не зводяться до результатів наукової або педагогічної діяльності.

Література:

1. Закон України „Про вищу освіту”. – ст. 47.
2. Закон України „Про наукову та науково-технічну діяльність”. – ст.1.
3. Закон України „Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар. За заг.ред. Кременя В.Г. – К., 2002.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М.Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

РОЗВИТОК НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ У РУСЛІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проведено стисле історичне порівняння розвитку української і європейської недержавної вищої освіти. Розглянуто сучасні перспективи приватної освіти на тлі демократизації вітчизняної вищої освіти у дусі Болонської декларації.

There was completed a historical comparison of the development of Ukrainian and European systems of private higher education. The modern perspectives of private education are shown in contents of democracy of higher education according to Bolonya Declaration.

В статье осуществлено краткое историческое сравнение развития украинского и европейского негосударственного высшего образования. Рассмотрены современные перспективы частного образования на фоне демократизации отечественного высшего образования в духе Болонской декларации.

Процес демократизації будь-якої національної системи вищої освіти здійснюється за певними напрямками, що впливають безпосередньо із розвитку ідей, закладених у Болонській конвенції [1,2]. До найбільш вагомих з них відносяться: впровадження демократичних свобод, підвищення якості освіти, підвищення комплексної економічної ролі вищої освіти, формування національної самосвідомості у поєднанні з прищепленням загально-гуманістичних ідеалів, стандартизація навчально-виховного процесу у поєднанні з індивідуальним підходом до кожної особистості тощо. У європейських країнах за такими напрямками відбувається розвиток як державної, так і недержавної частин системи вищої освіти [3].

Сучасний розвиток України в усіх соціальних і економічних сферах орієнтується на провідні світові стандарти, і в першу чергу – на загальноєвропейські [4]. Ці стандарти переважно визначають хід вітчизняних демократичних змін. Одне з цільних місць процесу демократизації посідають реформи освітньо-виховних закладів, оскільки істина демократизація суспільства базується на вихованні особистості нового типу. Існує нерозривний зв'язок між рівнем демократичності суспільного устрою у певній країні й загальним піклуванням про забезпечення високої якості освіти в ній. Наочним прикладом такого зв'язку може служити впровадження регламентованих Болонською декларацією норм до системи вищої освіти країн Єврозою.

Невід'ємною частиною процесу загальної демократизації вітчизняної вищої освіти є виникнення, становлення і розвиток приватних ВНЗ, як альтернативи традиційним

державним [5]. Тут важливим є не лише створення іншої освітньої форми, оскільки й в державних ВНЗ існує контрактне навчання, що подібно приватній навчальній формі дозволяє студентам навчатися за власні кошти. Важливішим є виникнення такого демократичного явища, як усунення монополії держави на вищу освіту. Лише конкурентна боротьба між державною і недержавною частинами освіти дозволить абітурієнтам зробити незалежний вибір шляху оволодіння майбутньою професією, а роботодавцям – досягти більш ретельного врахування їхніх вимог до рівня знань молодого спеціаліста.

Поняття демократизації освіти формує її загальносуспільне сприйняття не як другорядного обслуговуючого сектору, а підносить до рівня вищого національного пріоритету, засобу поглиблення міжнародних зв'язків України і прискорення руху країни до суспільства знань. Демократизація освіти не лише сприяє формуванню суспільно бажаних особистісних якостей у студентів, але й стимулює процес і результат діяльності окремих частин і всієї освітньої системи України загалом. Процес демократизації в нашій країні знаходиться ще на своїй початковій стадії, а тому науковий супровід, моніторинг і забезпечення високих якісних показників діяльності національного освітньо-виховного комплексу – дуже важливе завдання й обов'язок педагогів-науковців та представників інших наукових царин сучасної України. Одним із важливих моментів у цьому плані є спільна участь наукових закладів і державних структур у ліцензуванні приватних ВНЗ і акредитуванні спеціальностей у закладах недержавної освіти.

Для оцінки стану розвитку та рівню демократизації вітчизняної приватної освіти доцільно стисло порівняти історичний шлях її розбудови із шляхом розбудови європейської освіти. Початком такого порівняння можна обрати середину XIX ст., коли як у вітчизняній, так і у закордонній освітніх системах сформувався комплекс причин, що стимулювали диференціацію навчальних закладів [6]. Для України, що тоді входила до складу Російської імперії, серед них можна назвати значні соціально-економічні перетворення в країні, становлення держави на шлях капіталістичного розвитку; певну демократизацію суспільного життя; зростання національної самосвідомості; поступове зближення з європейськими державами і збільшення впливу останніх; соціально-класові зміни, що потребують урахування і компромісів для запобігання соціальним вибухам.

Наприкінці XIX ст. суспільство перейшло до активної побудови освіти у своєму розумінні цього явища. Неурядова – вільна вища школа створювалася, як правило, передовою інтелігенцією на свої кошти, отримуваних за рахунок навчання, і частково на кошти торгово-промислових кіл. Це була специфічна, така, що не субсидувалася державою, система суспільних і приватних навчальних закладів. На зміну ній у 1917 – 1920 рр. почала формуватися нова українська вища школа, яка базувалася на національній ідеології. Проте, починаючи з 1920 р. і до кінця 1980-х рр. історія вітчизняної недержавної школи переривається. Радянська освітня система визнає лише державне навчання. Лише її криза, що мала місце з початку 80-х рр. по 1991 р., призвела до потреби у пошуках змін.

У Європі, на відміну від нашої держави, розвиток державної та приватної систем освіти відбувався паралельно, еволюційним шляхом. В багатьом на нього впливала

конкуренція із системою вищої освіти США і орієнтація на провідну роль економічних пріоритетів [7]. У цьому процесі можна виділити наступні найважливіші три періоди [1].

Перший період (1957–1982 рр.) розпочався після Римського договору 1957 р. Конференція міністрів освіти в 1971 р. вже позначила п'ять основних моментів загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів; обґрунтування ідеї формування європейського університету; кооперація вторинної (повної середньої) і вищої освіти; створення європейського центру розвитку освіти; заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. У 1976 р. відбулася презентація Програми дій, яка містить шість пунктів: доступ у вищу школу; визнання дипломів; загальні програми навчання; короткі освітні програми; інформаційна політика; європейський університетський інститут.

На протязі другого періоду (1983–1992 рр.) уточнювалися цілі, задачі та проблеми кооперації вищої освіти на просторі Євросоюзу і насамперед її правові аспекти: надання студентам з різних країн рівних прав у приймаючих їх країнах. Під гаслом «Сприяння вільної мобільності викладачів, студентів і дослідників» розгорталися такі проекти, як COMET (спрямований на посилення взаємодії вищої освіти та промисловості), ERASMUS (розробка узгоджених між різними ВНЗ навчальних програм), LINGUA (програма з оволодіння додатковою європейською мовою), TEMPUS (вирішення довгострокових проблем в університетах Центральної та Східної Європи) та ін.

У третьому періоді (який розпочався з підписання Маастріхтського договору 1992 р.) посилюється ідея європейського громадянства. Проголошено принцип субсидіарності, який до цього часу інтерпретувався двома способами. Одні виходили з того, що цей принцип перешкоджає подальшій інтеграції через порушення національного суверенітету. Інші вважали, що принцип субсидіарності може призвести до прискорення прийняття рішень, не обтяжених зайвою напруженістю кооперації й інтеграції. В Білій Книзі “Розвиток, змагання і зайнятість” констатувалося, що збільшення кількості та якості знання орієнтує освітні системи на роль принципових передумов економічного зростання, підвищення конкурентноздатності в глобальному масштабі і зниження рівня безробіття. У багатьох відносинах європейська кооперація у вищій освіті більш-менш вирівнялася до 1993 року, хоча розвиток багатьох національних освітніх систем Співдружності зіштовхнувся із значними труднощами. Політика спільності розвивалася по трьох лініях: виховання (SOKRATES), підготовка (LEONARDO), молодь (Jugend fur Europa).

Біла Книга 1995 р. „Навчання і освіта: розвиток суспільства, яке навчається” концентрувалася на трьох визнаних у Європейському Співтоваристві факторах впливу: інформаційне суспільство; інтернаціоналізація; науковий і технічний світ. Зелена книга «Освіта – підготовка – дослідження: перешкоди для транснаціональної мобільності» (1996 р.) охарактеризувала обмежуючі європейську мобільність фактори правового, соціоекономічного, лінгвістичного і практичного характеру. Всі вказані фактори призвели до прийняття у 1999 р. Болонської конвенції. Її основні принципи характеризують сучасний стан європейської вищої освіти. До них можна віднести: двоциклове навчання

(ступені бакалавра і магістра); кредитну систему (ECTS) і системи тестування; контроль якості освіти незалежними акредитаційними агенціями; розширення мобільності студентів і викладачів; працевлаштування випускників; забезпечення привабливості європейської освіти.

Таким є сучасний етап розвитку загальноєвропейської вищої освіти, на якому приватна і державна форми освіти хоча й конкурують, але функціонують за однаковими правилами. Розвиток освітнього простору України для цих двох форм освіти дещо відрізняється. Становлення приватної вищої школи, як соціального інституту, відбувається в першу чергу в контексті прогресу вітчизняних ринкових відносин. Проте її науково-освітня база первинно наслідуються із традицій радянської вищої школи. Можна виділити кілька періодів цього процесу: 1991 – початок 1992 р. – поява перших приватних ВНЗ; 1992–1994 рр. – бурхливе зростання і різке збільшення чисельності недержавних ВНЗ; 1995–1996 рр. – переломний момент – початок державної акредитації, певне скорочення кількості приватних ВНЗ, завершення “кількісного етапу”; 1996–1999 рр. – затвердження приватними ВНЗ свого права на існування, державне визнання, видача перших дипломів про вищу освіту [8].

На сьогоднішній день, в цілому, приватні ВНЗ довели доцільність свого існування. При всій неоднозначності процесів, що відбуваються у вищій школі України, необхідно визнати, що сформувалася досить вагома приватна сфера вищої школи. При загальній кількості вітчизняних академій і університетів понад 330 одиниць, 98 з них є приватними. Провідними ВНЗ недержавної форми власності накопичено певний досвід інноваційної діяльності, відпрацьовано форми і методи навчально-виховного процесу, що дають змогу українській вищій школі входити до світового освітнього простору. Акредитовані ВНЗ мають сучасну матеріальну базу і добрий кадровий потенціал, що дозволяє розраховувати на їхній стабільний розвиток і сприяння в розв’язуванні найскладніших соціально-економічних і політичних проблем України.

Недержавна вища освіта згідно ринковим законам є товаром, попит на який напряму пов’язаний з його якістю. Через це, розвиток її в нашій країні початково був спрямований на задоволення потреб кінцевого споживача. У ролі “споживачів продукції системи вищої освіти” у тій чи іншій мірі виступає практично все населення – самі студенти, їхні батьки і родичі, різноманітні юридичні та фізичні роботодавці, врешті, вся країна, сталий розвиток якої у наш час неможливий без якісної вищої освіти і розвиненого науково-конструкторського комплексу. Тому якість освіти загалом можна визначити як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольнив би потреби, що існують або невдовзі виникнуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави [9].

Однак, для приватних ВНЗ найбільш важливою є власна добра репутація серед абітурієнтів та певного кола фірм і підприємств, які охоче візьмуть на роботу випускників саме цих закладів. У зв’язку з цим саме абітурієнти і вказані підприємства в першу чергу й складають коло кінцевих споживачів. Через свою наближеність до ринкових потреб недержавна освіта націлена на забезпечення ефективності навчального процесу, який

пов'язаний з максималізацією його індивідуальної та суспільної корисності. Вимірним еквівалентом останньої служить оплата навчання студентів і заробітна платня молодих спеціалістів, що закінчили певний ВНЗ.

Однією з важливіших рис Болонської системи є максимальне наближення системи вищої освіти до потреб ринку і ринкової економіки. Українська приватна освіта з моменту її відродження у 1991-1992 рр. була поставлена в умови необхідності орієнтації на ті ж потреби. Звідси випливає, що на рівень 1999-2000 рр. саме недержавна вища освіта була значно ближчою до вимог Болонської конвенції, ніж її державний конкурент. Таким чином, сучасний перехід вітчизняної вищої освіти до розвитку за Болонськими стандартами значно простіше буде здійснити саме приватній її частині [10].

Проте не лише на факторах стимулювання економічного прогресу і спроби створення єдиної уніфікованої навчальної системи ґрунтується Болонський процес. Його доцільно розглядати не як шлях до уніфікації всіх характеристик вищої освіти країн Європи, а як позиції для об'єднання невеликих можливостей окремих країн у потужну силу, що здатна забезпечити демократизацію вищої освіти Європи на тлі її неперервного і швидкого оновлення, осучаснення і фундаменталізації. Запропонований підхід є актуальним для вищої освіти України в першу чергу тому, що здатний вказати найбільш прості шляхи демократичних змін, які дозволять з мінімальними зусиллями досягти прийнятного рівня для вступу до загальноєвропейського освітнього простору.

На протязі останніх років у багатьох українських державних і приватних ВНЗ проводиться широкомасштабний експеримент із впровадження основних принципів Болонської декларації з метою наближення вітчизняної освітньої системи до Європейської. Спочатку цей експеримент проводився в достатньо обмеженій кількості ВНЗ для встановлення доцільності орієнтації на Болонські стандарти. Цьому сприяв російський приклад, а також значна кількість спільних рис української та російської систем вищої освіти, яка лишилася ще з радянських часів [11]. Згодом спостереження за власними дослідженнями і аналітичні роботи вітчизняних авторів довели необхідність внесення змін до вітчизняної освітньої системи [12]. В результаті на урядовому рівні було прийнято програму дій щодо входження національної системи освіти в європейський простір з реалізацією концептуальних засад Болонського процесу [13]. Найближче майбутнє покаже, як цей процес демократизації вплине на діяльність недержавних ВНЗ.

На закінчення можна зробити наступні висновки:

1. Наявність державної та недержавної форм вищої освіти є запорукою демократизації національної системи вищої освіти в цілому, оскільки наявність альтернативи породжує конкурентну боротьбу, а усунення монополії держави на вищу освіту породжує незалежний демократичний вибір – абітурієнтами власного майбутнього, роботодавцями – рівня освіченості молодих спеціалістів.

2. Історичне порівняння української та європейської систем недержавної вищої освіти показує значне відставання першої від другої, яке виникло через ліквідацію інституту приватної освіти на період з 1920 по 1991 рр. Результатом цього стало базування оновленої вітчизняної приватної освіти на застарілому радянському

державному підґрунті, а також потреба у відновленні традицій національної приватної освіти, які склалися у період з 1917 по 1920 рр.

3. Становлення сучасної української недержавної вищої освіти відбувалося в умовах початку розвитку ринкової економіки, що в багатьом сприяло орієнтації на реалії останньої. Освітній процес у такій ситуації сприймається як товар, кінцевим споживачем якого виступають в першу чергу студенти і роботодавці. Це сприяє максималізації індивідуальної та суспільної корисності приватної освіти, що позитивно впливає на демократизацію країни в цілому.

4. Оскільки за своєю сутністю вітчизняна недержавна форма освіти орієнтована на ринкові відносини, подібні до тих, на які орієнтована Болонська система, від такої освітньої форми слід очікувати більшого прогресу у впровадженні Болонських норм, ніж від державної.

Література:

1. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый ун-т, 2002. – 128 с.
2. Бебик В.М. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти / Монографія // К., 2004. – 85 с.
3. Ахола С., Месикяммен Я. Болонский процесс и его влияние на высшее образование Финляндии // Высшее образование в Европе, № 2– 2003. – С. 34-42.
4. Снігир О. В. Поняттєво-категоріальна основа аналізу суб'єкт-об'єктних відносин "Україна-ЄС" // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Філософія, політологія. – 2003. – Вип.49-51. – С. 154–158.
5. Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант / Астахова В.И., Астахов В.В., Астахова Е.В. и др. // Харьк. гуманит. ин-т "Нар. укр. акад."; Под общ. ред. В.И.Астаховой. – Х., 2000. – 460 с.
6. Сидоренко О. Л. Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі. – Х.: Основа, 2000. – 256 с.
7. Запрягаев С.А. Системы высшего образования России и США // Проблемы высшего образования, 2003. – С. 39-47.
8. Розвиток недержавної вищої школи в Україні (кінець 80-х – 2001 рр.): Автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / В.М. Огаренко; Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2001. – 20 с. – укр.
9. Поберезька Г.Г., Кальченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Україна і Болонський процес – шлях розвитку освіти і науки: Навч. посібник. – К.: Ун-тет "Україна", 2005. – 258 с.
10. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – №4. – С. 189-199.
11. Поберезька Г.Г. Росія: участь у Болонському процесі і підвищення якості вищої освіти / Проблеми освіти. – 2004. – Випуск 39. – С. 190-195.
12. Кремень В.Г. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство // Вища школа. – 2003. – №6. – С. 3-23.
13. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес // "Освіта України". К., 2004.

В. І. ДОМНІЧ,
кандидат технічних наук,
професор, ректор Київського
славістичного університету,
з 2000 по 2006 р. – начальник
Управління ліцензування,
акредитації та нострифікації
Міністерства освіти і науки
України, представник України
в Комітеті Лісабонської Конвенції
з визнання кваліфікацій
з вищої освіти в Європейському
регіоні, представник України
в інформаційних центрах
ENIC-NARIC, м.Київ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: УКРАЇНСЬКИЙ ПОГЛЯД

В роботі розглянуті деякі питання реалізації основних завдань Болонського процесу з урахуванням особливостей законодавчих актів України в галузі освіти і науки, а також інших специфічних для нашої країни умов. При розгляді цих питань автор спирається на свій багаторічний досвід викладача ВНЗ, керівника Управління ліцензування, акредитації та нострифікації Міністерства освіти і науки України, представника України в міжнародних організаціях, які опікуються проблемами якості освіти та визнання дипломів, ректора ВНЗ.

This article analyses some problems of realization of the Bologna process tasks considering some peculiarities of legal acts of Ukraine in the sphere of education and science. The author uses his own experience of teaching in HEE, director of the Department of Licensing, Accreditation and Nostrification of Ministry of Education and Science, representative of Ukraine in IO which deal with some problems of education, rector of HEE.

Аннотация

В работе рассмотрены некоторые вопросы реализации основных задач Болонского процесса с учетом особенностей законодательных актов Украины в сфере образования и науки, а также других специфических для нашей страны факторов. При рассмотрении этих вопросов автор опирается на свой многолетний опыт преподавателя вуза, руководителя Управления лицензирования, аккредитации и нострификации Министерства образования и науки Украины, представителя Украины в международных организациях, которые занимаются проблемами качества образования и признания дипломов, ректора вуза.

Болонська декларація, проголошуючи намір створення загальноєвропейського простору вищої освіти сформулювала і програму конкретних дій досягнення цієї мети у вигляді переліку основних завдань, вирішити які передбачалося на протязі 10 років.

Поява цієї декларації була органічно обумовленою реакцією освітянської спільноти Європи на процеси глобалізації, що відбуваються у світі.

Слід згадати, що об'єднання Європи в кінці XX століття під гаслом Болонського процесу було природним, гармонійним, обумовленим об'єктивними обставинами і підтримано цілою низкою загальноєвропейських заходів (Шенгенська угода 1983 р., Маастритський договір 1992 р. та ін.). Подальші самміти (Празький 2001р., Берлінський 2003р., та ін.) не тільки розширювали коло учасників цього процесу, але й постійно коригували поставлені завдання з урахуванням тих реалій, які відбувалися в світі і не тільки освітянському. Саме на цих саммітах почали лунати думки, щодо складності, нерівномірності і суперечності Болонського процесу.

Деякі нові країни приєднувалися до Болонського процесу без врахування і співставлення своїх соціально-економічних умов до загальноєвропейських, а суто за політичними мотивами, намагаючись встигнути в останній вагон потягу, що вже відійшов. Саме тому в Європі не залишилося країн (окрім Білорусі, Монако, Сан-Маріно), які би формально не були прийняті до Болонського клубу, хоча стартові умови для виконання поставлених декларацією завдань у різних країнах також різні і ці рішення не завжди спирались на думку освітянської спільноти. Тому Болонська декларація не вирішує проблем національних систем освіти окремих країн, а, скоріш за все, створює для них нові виклики.

І в об'єднаній Європі є різні думки щодо оптимальної моделі вищої освіти – когнітивна чи освітянська, унітарна або бінарна – і всі ці моделі можуть існувати в системі вищої освіти однієї країни. Різними є не тільки сфери освіти, а й наукових досліджень, оскільки останні ще в більшій мірі залежать від соціально-економічних умов країни. Освітянські проблеми не вирішуються одними тільки законодавчими актами. Тому сама постановка питання щодо необхідності когось наздогнати, а краще перегнати (одне з завдань Болонської декларації) дещо нагадує радянські часи і є хибною, тому що:

- освіта країни ніколи не була і не може бути дослідним майданчиком для змагання;
- всі зміни в освіті мають часовий, еволюційний характер і їх результати можна оцінювати тільки після довготривалого періоду, коли працевлаштуються щонайменше декілька випускників фахівців;
- динамічні зміни в галузі освіти відбуваються в багатьох країнах світу, тому очікувати, що вища освіта США через 10 років буде перебувати в тому ж стані, якою вона була в 90 роки минулого століття, було б, щонайменше, наївно.

Впровадження основних принципів Болонського процесу в Україні має свої особливості і саме на цьому хотілося б зупинитись

1. Запровадження двохциклової системи вищої освіти – «бакалавр–магістр».

На протязі багатьох років (а підготовка бакалаврів почала практично запроваджуватись з 1995р.) освітній рівень «базова вища освіта» та освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» не сприймаються в повній мірі нашим суспільством

і освітянською спільнотою. В законі України «Про вищу освіту» немає чіткого розуміння функцій цього фахівця. Так в статті 48 цього Закону «Основні посади педагогічних і науково-педагогічних працівників» зазначається, що в коледжах не може бути науково-педагогічних працівників (тільки викладач, старший викладач). Разом з тим, в ст. 25 прописано що «коледж – вищий навчальний заклад другого рівня акредитації», а в ст. 24 – «ВНЗ другого рівня акредитації ... здійснюють підготовку фахівців ... за напрямками ... рівня бакалавра». Отже, існує явна суперечність між цими статтями, а прагматичний захід не може зрозуміти, чому у нашій країні підходи до фахівців з базовою вищою освітою такі різні – їх можуть готувати як вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації, де наявність науково-педагогічних працівників є обов'язковою, так і ВНЗ II рівня акредитації, де такі працівники не передбачені законодавством. Разом з тим, всі випускники мають однакові дипломи і, зрозуміло, однакові права. Хоча, щодо прав, то тільки зовсім недавно на 10 році інституту бакалавратури в Державному класифікаторі професій України почали з'являтися посади, що відповідають цьому рівню навчання.

Гострою залишається проблема підготовки молодших спеціалістів – фахівців з неповною вищою освітою.

Хоча Лісабонська конвенція «Про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (1997 р.) дає дуже обтічне визначення вищої освіти (Higher Education) як післясередньої (postsecondary) освіти, яка надається «інституціями» (institution), що визнані вищими компетентними органами країни, на території якої вони розташовані» реалії буття узгодили цю дефініцію – мінімум 3 роки, відповідно до обсягу навчального навантаження.

В ВНЗ I рівня акредитації (технікумах, училищах) ця підготовка здійснюється в значно менший термін і абсолютний нонсенс, коли це право було надано вищим професійним училищам (закон України «Про професійно-технічну освіту»), які взагалі не відносяться до системи вищої освіти України. Зрозуміло, що такі дипломи не можуть визнаватись за кордоном, унеможливорюється їх нострифікація і обмежуються права їх власників на отримання роботи за фахом.

Є певні проблеми з визнанням за кордоном і наших магістерських дипломів.

Так у Великій Британії, Швеції, Іспанії, США та багатьох інших країнах рівень магістра сприймається як науковий (наукова ступінь магістра) і з урахуванням повної загально-середньої освіти його можна отримати після 18-19 років навчання (12-13 (а, інколи, 14) років – середня освіта + 3-4 роки – бакалавр + 2 роки магістр). За українським законодавством підготовка магістрів здійснюється, як правило, за 16 років (11 – школа + 4 – бакалавр + 1 – магістр).

За таких умов мобільність наших фахівців з магістерськими дипломами навряд чи може бути гарантована на європейському ринку праці, де основну увагу звертають не на статус диплому, а на відповідні цьому рівню знання.

2. Введення кредитно-модульної системи організації навчального процесу та європейської системи трансферу кредитів (ECTS).

Системи організації навчального процесу та системи оцінювання знань студентів є саме тими складовими, які реально впливають на забезпечення мобільності студентів

та визнання їх дипломів за кордоном. Україна за радянські часи не могла приймати участь в тих масштабних експериментах (1989 р.) що здійснювалися в Європі, і за результатами яких була прийнята європейською спільнотою рекомендація щодо впровадження цих елементів в діяльності вищих навчальних закладів.

Але ECTS може ефективно працювати тільки за умовою впровадження наступних елементів:

- інформаційного пакету, який включає навчальні програми та здобутки студентів;
- взаємної угоди між ВНЗ - партнерами та студентами;
- координаторів ECTS.

На всіх етапах обговорення цієї проблеми підкреслювалось, що процес впровадження ECTS є добровільним і базується на взаємній довірі та впевненості в якості навчальної роботи ВНЗ-партнерів.

На Україні КМСОНП та ECTS впроваджуються директивно без попереднього широкого обговорення освітянською спільнотою та врахування наявних ресурсних можливостей. Забезпечити якісну самостійну роботу студентів без її відповідної мотивації дуже складно, особливо з урахуванням тих біфуркаційних процесів, які існують в українському суспільстві, між освітою, наукою та ринком праці. Адже і сама європейська спільнота не сприймає масовий перехід на систему ECTS, надаючи перевагу національним системам оцінювання знань і інших особистих досягнень студентів, оскільки це не є та матерія, яку можна вимірювати суто статистично. Кожен викладач знає, що сильніші студенти в слабкій групі будуть виглядати як посередні в більш сильній групі, а сама ця система орієнтована переважно на посереднього студента.

В Україні трохи спотворене уявлення щодо ECTS. Впровадження її є добровільним актом самого ВНЗ. В Європі ECTS використовується як система, що враховує і обліковує особисті досягнення студента при його переході на навчання до іноземного навчального закладу, який має відмінну систему оцінювання. Задля того і вводяться згадані вище елементи. На сьогодні для нас проблемою є не масове впровадження ECTS, а якість вищої освіти і валідність оцінок знань студентів.

3. Формування систем контролю якості освіти.

Проблема надзвичайно важлива, складна, та багатовимірна. Жодне міжнародне освітянське зібрання не обходить її осторонь, всі країни вишукують шляхи її вирішення. Не торкаючись методологічних питань якості взагалі, в т.ч. якості освіти хотілося би зазначити, що тільки в українському законодавстві (закон України «Про вищу освіту» ст.. 1 (наскільки це відомо автору) дається чітке визначення термінам «якість освіти» та «якість освітньої діяльності». Але чи не є це єдиним, чим ми можемо пишатись. В США до 1984 року взагалі не було подібного закону та й само міністерство освіти було створено тільки в 1979 році, але систему вищої освіти цієї країни Європа сприймає сьогодні за взірець. Чому так?

На те є багато чинників. Один з них полягає в тому, що вся діяльність ВНЗ в США є абсолютно прозорою і відкритою для суспільства. Якісна освіта – це парадигма діяльності будь якого ВНЗ, оскільки безпосередньо впливає на його рейтинг та репутацію.

Другим чинником є гнучкість навчальних програм, можливість їх вільного вибору та їх ринкова диверсифікація, що дає випускникам більш широкі можливості при працевлаштуванні.

Велике значення в забезпеченні якості освіти в США має також налагоджена система мотивації навчання в вигляді стипендій та інших заохочень, які надаються з університетських фондів найкращим студентам.

А візьмемо питання валідності результатів поточних, підсумкових та атестаційних екзаменів. До сих пір ми вимірюємо якість освіти за кількістю оцінок певного ґатунку, не звертаючи увагу на те, як відбувалася сама процедура оцінювання. Звичкою стало в Україні складання студентами екзаменів з допомогою недозволених засобів, що абсолютно неприпустимо в США та цивілізованій Європі. Це проходить повз увагу викладачів та не викликає стурбованості у адміністрації. Коли майже 50 % студентів у Франції, Італії чи Іспанії не складають атестаційні іспити це вважається нормальним явищем і суспільство не бачить в тому трагедії. Вищу освіту треба дійсно «здобувати», а не «отримувати».

Суттєвою складовою забезпечення якості освіти є наукова діяльність студентів, їх безпосередня участь в наукових дослідженнях, робота в наукових лабораторіях та колективах. На жаль наука і освіта в Україні, як і саме суспільство перебувають в стадії біфуркації. Підготовка магістрів відбувається без необхідного наукового підґрунтя, абсолютна більшість їх не приймають участі в дослідженнях, не мають власних публікацій. Доречно згадати тут закордонну статистику: в США тільки 15 % випускників бакалаврату навчаються за магістерськими програмами, в Європі близько 20 %. Адже всім відомо – опанувати програмою магістра важко і навчатися на цьому рівні спроможні найбільш талановиті студенти. За такою практикою, яка склалася в Україні, фактично немає фахової відмінності в програмах підготовки спеціаліста та магістра і тому наші володарі цих дипломів не здатні створити конкуренцію своїм західним колегам. Одним з шляхів підвищення статусу магістерської підготовки було би посилення вимог до абітурієнтів при прийомі на цей рівень (наприклад, наявність хоча б однієї наукової публікації).

Національною проблемою України є завелика кількість вищих навчальних закладів (більше 1000, коли в усій Європі їх близько 4000) в тому числі і тих, що мають статус «Національний ВНЗ». До речі, абсолютна більшість останніх була створена з порушенням вимог чинного законодавства (Постанова Кабінету міністрів України №1380, 2003р.).

Відсутність сталості в назвах навчальних закладів, їх намагання будь яким шляхом перейти на більш високий рівень, існуюча на протязі багатьох років спрощена процедура створення ВНЗ недержавної форми власності, м'яко кажучи, не підвищують авторитет системи вищої освіти України за її кордоном. На жаль, є керівники навчальних закладів, підписи яких в дипломах випускників засвідчують наявність тих кваліфікацій, які взагалі не відповідають програмі, за якою відбувалося навчання. Представляючи на протязі декількох років систему вищої освіти нашої країни в Комітеті Лісабонської конвенції доводилось багато разів чути дорікання з цього приводу від свої закордонних колег.

Можна було би назвати ще цілу низку проблем сучасної вищої освіти України:

- жорстка, а, інколи, непродумана система державного регулювання вищої освіти;
- немає справжньої мотивації навчання, відсутній взаємозв'язок між ринком праці і ринком освіти;
- завелика кількість навчальних закладів, різний їх потенціал і разом з тим, єдиний диплом державного зразка;
- ВНЗ всіх форм власності (в більшій чи меншій мірі) є заручниками контингенту студентів;
- стандарти освіти значно відстають від потреб життя і не зорієнтовані на перспективу розвитку суспільства або галузі.

Як їх вирішити?

Тут можна назвати багато чинників. Але якнайважливіший, на мою думку, був той, який я почув від одного з керівників Принстонського університету (США), коли не має запитання - чому не набирають більше студентів на спеціальність, де вартість навчання становить 22000 доларів на рік і були бажані, він відповів – «А для чого. По-перше це може створити незручності для інших студентів а, по-друге, на цю програму у нас дуже високий прохідний бал. І, врешті-решт, дипломів Принстонського університету не може бути багато». Ніколи не чув чогось подібного від керівників наших навчальних закладів. Може справа саме в цьому?

Ю. Ф. ЗІНЬКОВСЬКИЙ,
дійсний член Академії
педагогічних наук України,
заслужений діяч науки і техніки
України, доктор технічних наук,
професор, завідувач кафедри
конструювання і виробництва
радіоапаратури Національного
технічного університету України
“Київський політехнічний
інститут”, м. Київ

Г. О. МІРСЬКИХ,
кандидат технічних наук,
старший викладач кафедри
радіоприймання та оброблення
сигналів Національного
технічного університету України
“Київський політехнічний
інститут”, м. Київ

СУЧАСНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА І ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ

Розглянуті деякі найбільш суттєві складові сучасної парадигми технічної освіти; розкривається їх системний характер; пропонуються методи впровадження.

Рассмотрены некоторые наиболее существенные составляющие современной парадигмы технического образования; раскрывается их системный характер; предлагаются методы внедрения.

Some most essential making modern paradigm of technical education are considered; the system character their is opened; the methods of introduction are offered.

*Незнання деяких факторів легко
компенсується знанням деяких принципів
К.Гельвецій*

Потенційна енергія протиріч, притаманних освітньому процесу в вищій технічній школі в період значного, проривного зростання знань, набула такої величини, що за відсутності відповідних кореневих дій загрожує вибухом, здатним зачепити (якщо не порушити, не привести до занепаду) саме поняття вищої технічної освіти, відгукнутися (негативно) на всіх аспектах людської діяльності. Аби не допустити такого вибуху розвинені країни світу наприкінці ХХ сторіччя стали на шлях комплексного впровадження засобів та методів навчання, що на даний час утворили нову освітню парадигму.

Нова освітня парадигма – імператив сучасної підготовки інженерів

Головним спрямуванням нової парадигми технічної освіти є підготовка фахівців нового типу – розробників високих технологій, творчих особистостей, спроможних при створенні нових апаратів, систем, технологічних процесів розширювати та поглиблювати існуючу базу знань, фахівців здатних приймати технічні рішення, спираючись не тільки на фактор технічної доцільності, але й на загальнолюдські цінності, на аналіз екологічних, етичних, соціальних наслідків цих рішень.

Зміни, що відбуваються на шляху впровадження нової освітньої парадигми зачіпають склад і зміст навчальних програм та планів, сутність кваліфікаційних вимог до спеціалістів, методологію навчального процесу викладання технічних дисциплін тощо; ці зміни настільки глибокі, що зачіпають і організаційні засади діяльності вищих технічних навчальних закладів. Головним елементом, стрижнем цих змін є перехід від репродуктивних до креативних методів підготовки спеціалістів. При цьому суттєвих, значущих успіхів на шляху впровадження креативної складової, як основи нової освітньої парадигми, можна досягти лише за умови прийняття комплексних, системних рішень, розвиваючи та модернізуючи одночасно всі сторони освітнього простору, серед яких для подальшого аналізу виділимо

- створення спеціальних навчальних закладів нового типу – корпоративних та дослідницьких університетів;
- організацію дослідницької (наукової, проектної) роботи студентів, з впровадженням її як в навчальний так і в позанавчальний час;
- створення нових стандартів вищої школи, навчальних планів, робочих програм, які відповідають потребам підготовки інноваційно мислячих спеціалістів.

Відзначимо, що дослідницька робота студентів на сьогодні широко використовується у технічних вищих навчальних закладах (ВНЗ), але лише як доповнення до навчального процесу. Йдеться ж про дещо інше – студентські дослідження – елемент фахової підготовки, як різновид навчальних програм, як сама сутність інженерного навчання, як важливий фрагмент навчального плану спеціальності.

Корпоративні та дослідницькі університети

Корпоративні та дослідницькі університети – самостійні освітні заклади або спеціалізовані підрозділи традиційних університетів, великих (з точки зору фінансових потоків та обсягів продукції, що випускається, та/або з точки зору об'єму знань, що генеруються) організацій, підприємств, корпорацій. Відмітимо, що нерідко такі навчальні заклади створюються спеціально для вирішення кадрових питань конкретного підприємства, групи підприємств. Це, звичайно, накладає певні обмеження і на контингент студентів, і на перелік спеціальностей. В контексті даної статі зупинимось лише на характерних, загальних, відмітних рисах організації процесу навчання в таких навчальних закладах за умови їх технічної спрямованості.

Процес навчання в корпоративних університетах – процес професійної підготовки спеціалістів високого кваліфікаційного рівня. Випускники цих закладів спроможні вирішувати не тільки конкретні, сформульовані в більш менш звуженому просторі

інженерні задачі з використанням існуючої на сьогодні бази знань, але і проявляти себе при вирішенні інженерних задач, сформульованих в широкому просторі, розвиваючи існуючу базу знань та доповнюючи її. Освітній процес в таких навчальних закладах ведеться з групами студентів до 10 чоловік та характеризується

- самостійним вивченням студентами значної частини навчальних матеріалів (викладач забезпечує методичну та консультативну підтримку);
- практичними заняттями, що спрямовані на виконання конкретних та/або модельованих задач виробничого, дослідницького характеру;
- широким застосуванням семінарів при вивченні окремих питань, розгляданні результатів практичної діяльності студента;
- взаємним навчанням в процесі проведення семінарів, обміну думок, взаємних консультацій (як кажуть, навчання колеги колегою);
- розширеною гуманітарною складовою в навчальних програмах – іноземна мова, екологія, інженерна психологія, проектний менеджмент.

В процесі навчання поруч з широким використанням тренінгів та практичних занять значної уваги надається обговоренню конкретних ситуацій того чи іншого характеру – дослідницького, виробничого, організаційного. Цьому сприяє широке залучення до навчального процесу не професійних викладачів, а спеціалістів, вчених з практичної сфери (науково-дослідні інститути, підприємства, де проектується, виробляється та експлуатується техніка, технологічні процеси, про які йде мова на заняттях). Така “наочна” форма організації навчального процесу може (і повинна) знайти своє почесне місце в оновленому освітньому просторі, в дослідницьких (а, краще б, у всіх) технічних ВНЗ. Професійний викладач, за звичай, може на високому науковому рівні довести до слухачів фундаментальні основи тої чи іншої дисципліни, але має утруднення з викладанням сьогоденного використання цих знань в процесі практичної діяльності, в умовах конкретного виробництва. Такі утруднення, звичайно, відсутні у вченого, спеціаліста, професійна діяльність якого спрямована, так би мовити, на практичну реалізацію знань. Професійний викладач і “спеціаліст-практик” не конкурують, а доповнюють один одного, даючи студенту повноцінну та багатосторонню інформацію, включаючи і фундаментальні основи, і методи та засоби сьогоденної технології, організації досліджень та виробництва. Не дивно, що працевлаштування за фахом випускників корпоративних університетів гарантоване.

Прикладом навчальних закладів такого типу можуть бути – Університет штату Вірджинія (США), Масачусетський технологічний інститут (США), університети при корпораціях IBM, Samsung, Motorola, Московський фізико-технічний інститут, Російський ядерний інноваційний інститут.

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут” розробив і здійснює багатовимірні програми щодо перетворення у ВНЗ нового типу – дослідницький університет, в якому креативна компонента навчання буде визначальною.

Звичайно, освіта такого рівня має елітний характер, потребує значних матеріальних ресурсів, не є (і не може бути) масовою.

Дослідницька робота студентів

В новій освітній парадигмі процес пізнання набуває (і далі більше) ознак процесу набуття студентом досвіду в професійному та гуманітарному просторі. Основним джерелом такого досвіду має стати креативна складова, одним з елементів ефективного підвищення (і впровадження) якої є дослідницька робота, що має проводитися студентом як в рамках навчального процесу так і поза його меж.

Відомо, що наукові роботи мають містити нові результати, які є наслідком досліджень, і характеризуватися об'єктивністю, відтворенням, доказовістю і точністю. Вочевидь, що не кожен дипломний (а тим більше курсовий) проект можна розглядати як науково-дослідницьку роботу, і не слід, мабуть, прагнути досягти наукової новизни в роботах всіх студентів. Але тематика всіх робіт, їх спрямованість мають надавати студенту можливість проявити риси, що властиві його особистості.

Окремо слід зупинитися на комплексних курсових, дипломних роботах, проектах, які можуть (і повинні) знайти поширеніше впровадження в підготовку фахівців особливо в тих галузях, що спрямовані на фізичну реалізацію того чи іншого об'єкту, проектування якого передбачає об'єднання зусиль фахівців різних спеціалізацій. Відповідна організація такого комплексного дипломного проекту дозволяє зробити його реальним, таким, що може бути практично реалізованим, впровадженим, наприклад, у виробництво.

Узагальнюючи наведене, відмітимо і позапрофесійну значущість комплексних дипломних робіт: вирішення групою студентів однієї значної за змістом інженерної задачі дозволяє реалізувати цілу низку принципових для підготовки сучасного спеціаліста завдань, а саме:

- декомпозиція задачі та здійснення проектного менеджменту;
- проява професійних знань при роботі як в колективі так і індивідуально;
- комунікабельність, вміння уникати конфліктних ситуацій.

Наявність при розробці комплексної роботи різних за обсягом та змістом завдань дозволяє кожному з учасників проявити себе в тому чи іншому амплуа, створює додатковий імпульс мотивації.

Важливим видом навчального процесу, що несе в собі значну дослідницьку компоненту та має отримати поширене розповсюдження в технічних ВНЗ, є набуття майбутнім спеціалістом навичок працювати з інформацією (не тільки "добувати" її, але й аналізувати, класифікувати та узагальнювати), мати свій стиль її викладення як в письмовому вигляді, так і у вигляді доповіді. Не можна не враховувати і відомої думки "наука починається з класифікації і узагальнення інформації".

Звичайно, найбільшого розвитку ідея креативності освіти набуває за умови участі студента в науково-дослідницькій або проектній роботі, яка виконується колективом фахівців і має бути завершена отриманням нового знання, програмного продукту, фізичною реалізацією нового об'єкту, системи. Така робота, за звичай, виконується в позанавчальний час та відіграє значну роль не тільки в підвищенні професійного рівня студента, але і його розвитку як особистості, формуванні професійного почерку (творчого підходу до вирішення задачі), відіграє значну роль в розвитку

комунікабельності, професійної етики, навчає працювати як самостійно так і в складі колективу (що, доречі, все більше цінується роботодавцями). Ідеальна ситуація, коли до вирішення наукової проблеми, проектного завдання залучаються студенти різних курсів. Останнє сприяє розвитку ще однієї риси, що також високо цінується роботодавцями, – навчання колеги колегою.

Суттєвим елементом мотивації студентів до виконання дослідницької, наукової роботи в будь-якому форматі є підготовка ними доповідей для участі в наукових конференціях, семінарах або статей для публікації в наукових виданнях. До завдання, результати виконання якого мають пройти публічну апробацію, за звичай, відносяться більш акуратно, з почуттям відповідальності за доручене. В цьому контексті слід відмітити величезне значення молодіжних науково-технічних конференцій та семінарів, спеціальних випусків наукових збірників, де науковій спільноті студентами можуть бути представлені результати виконаних досліджень, розробок. Позитивним результатом таких заходів є додаткова можливість помітити, виявити найбільш здібних, спроможних виконувати інноваційну роботу, студентів, тобто тих, що мають інноваційне мислення, або, як кажуть “мають мозок, що добре влаштований”. Дати додатковий імпульс розвитку такому “добре влаштованому мозку”, інноваційному мисленню – основна мета і основне призначення креативної компоненти освітнього процесу.

Окремо слід зупинитися на такій формі дослідницької, проектної, виробничої діяльності студентів, як участь у роботі студентських конструкторських бюро. Робота цих бюро пов'язана з проведенням відповідного маркетингового моніторингу, спрямованого на пошук споживачів тієї чи іншої, за звичай, наукоємкої продукції у вигляді конструкторської документації, окремих елементів, вузлів, блоків, апаратів, розробка та виготовлення яких проводиться студентами у позанавчальний час. Цей вид діяльності характеризується додатковими мотиваціями економічного характеру і має всі підстави для широкого розповсюдження.

З наведеного видно: суттєвих результатів в розвитку дослідницької роботи студентів можна досягти лише за умови системного підходу до її організації, що передбачає:

- розширення таких форм навчального процесу як семінари, написання рефератів та оглядів інформаційних джерел з актуальних питань науки, техніки, технології;
- введення в тематику курсового та дипломного проектування комплексних завдань, формування груп для їх виконання з числа студентів, що проявляють інноваційний характер мислення;
- залучення студентів до виконання науково-дослідницьких, проектних робіт, що проводяться співробітниками кафедр;
- створення умов для публічної апробації студентами результатів, отриманих ними при виконанні всіх видів дослідницьких робіт;
- відбір (в тому числі з використанням професійних тестів) студентів для продовження навчання в рамках наступних освітніх рівнів;
- залучення до навчального процесу не тільки професійних викладачів, але й фахівців наукових організацій та промислових підприємств з досвідом роботи в вузьких науково-технічних галузях.

Саме системний підхід, що передбачає одночасне використання всіх наведених видів діяльності, дозволить досягти бажаних результатів – озброїти випускника ВНЗ сучасною базою знань за фахом, дати можливість розкритися таланту інноваційно-мислячих студентів.

Креативна складова навчання і навчальна програма

Креативна освітня система може існувати лише в просторі активності та свободи, в якому можна виділити три середовища: освітнє, соціальне, індивідуальне. Студент має отримувати задоволення від самого творчо-освітнього процесу, в якому немає нав'язливих стандартів та догм. Активність, свобода і, як слідство цього, висока вимогливість до себе рідко з'являються самі по собі. Сама освітня система має формувати вказані риси поведінки індивідуальності. Звичайно це накладає певні специфічні вимоги і до загального складу навчальних програм і до змісту тих з них, що визначають професійну підготовку фахівця.

Перш за все слід відмітити, що сучасна парадигма технічної освіти вимагає розширення складу навчальних програм за рахунок гуманітарних дисциплін: іноземна мова, екологія, інженерна психологія, проектний менеджмент, професійна етика. Ці дисципліни сприятимуть, з одного боку, формуванню соціального та етичного простору комфортного існування особистості, а, з другого, – підвищують мобільність, конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці, що відповідає цілям, означеним Болонською декларацією.

Стосовно програм професійної підготовки спеціаліста, креативна система освіти змушує шукати оптимальне співвідношення між обсягом знань, які носять фундаментальний характер, є класичними, знайшли своє відображення в підручниках, монографіях, а відповідно визначають базовий рівень знань минулого (нехай навіть і недалекого), та новітніми досягненнями науки, техніки, технології – знаннями, отриманими світовою спільнотою в поточний період та відображеними в наукових статтях, матеріалах конференцій та семінарів, розміщених в мережі Інтернет, але не є змістом підручників, освітянських програм. Така ситуація притаманна більшості технічних дисциплін, зважаючи на проривний розвиток всіх складових цього напрямку, – фундаментальних наукових принципів побудови відповідних видів продукції, матеріальної реалізації цих принципів та їх технологічного забезпечення. За вказаних ситуацій методично представляється доречним подання фундаментального, класичного у лекційному стандарті, тоді як засвоєння новітніх знань винести на семінарські заняття, перевести у стандарт дискусії. Доцільність саме такої організаційної основи подання дисциплін, що визначають професійний рівень підготовки спеціаліста, дозволяє надати навчальному процесу дослідницької, творчої компоненти, відповідає духу та сприяє ефективнішому впровадженню Болонського процесу, який (серед іншого) передбачає суттєве скорочення (в годинах) аудиторних занять.

Розглядаючи склад навчальних програм підготовки фахівців під кутом зору реформування системи вищої освіти, слід звернути увагу на два аспекти, про які вже частково згадувалось вище – це гуманітарна складова та поліморфізм технічної освіти.

Гуманітаризація технічної освіти покликана, по-перше, перебороти, як вже було зазначено, “частковість” майбутнього спеціаліста, його однобокість, що задається професійною підготовкою, і, по-друге, закласти у нього основи гуманістичного світогляду.

Згідно сучасної освітньої парадигми студент технічного ВНЗ за роки навчання має отримати не тільки нові сучасні знання, але й набути навичок, вмінь спілкуватися та здійснювати вибір (приймати рішення) як в професійному середовищі так і в повсякденному житті. Серед цих трьох складових освітнього процесу перша має витоки в навчальних професійних програмах, що використовуються, тоді як друга і третя, по більшості, лежать в площинах гуманітарних навчальних програм та методології навчання. Саме ці дві складові покликані сприяти вибору молодою людиною того, що дійсно її приваблює, розвивати сприйнятливість нового, внутрішню мотивацію до творчості, але і мають перешкоджати порушенню соціальних, етичних, моральних, екологічних основ існування суспільства.

Більшість практичних проблем, пов'язаних з питаннями гуманітаризації освіти, стосуються взаємовідношень між інтересами особистості та суспільства, між правами на освіту та отримання достойної роботи згідно набутої професії та кваліфікаційного рівня. До гуманістичних аспектів освітньої системи слід також віднести і створення творчої атмосфери в процесі навчання, забезпечення загальнокультурного розвитку студента. Якщо ми вирішили і дійсно бажаємо реалізувати ідеали гуманізму в системі освіти, то повинні виходити з пріоритету особистості перед будь-якими діями, що цю особистість обмежують. Думка – “успіхи в науці здобуваються людьми, а не приладами” (П.Капіца), як раз і передбачає надання студенту окрім професійних знань ще знань та вмінь, що сприятимуть робити життєвий вибір, спілкуватися як в професійному так і в соціальному середовищі.

В освітньому просторі є єдина фігура – студент, під цілі і потреби якого потрібно підстроюватись, і це не є якийсь приниження чи підкорення самої системи, а нормальне задоволення цілей і потреб тих людей, які і є споживачами освітніх послуг. Основне завдання освітянських реформ – зробити світ професій доступним для молоді, найефективніше і найшвидше надати їй таку змогу, “підломивши” під цю мету усі структурні та змістовні особливості освітянського простору. Не молода людина повинна готувати себе до світу освіти, це застарілий академічний підхід, а освіта повинна підшиковуватись під людину, аби вдовольнити її основні замовлення. Через усі документи “Болонського явища” стрижнем проходить студент та задачі і обов'язки перед ним. Він центральне утворення, навколо якого обертається уся освітянська система, він – студент – центр її кристалізації.

Поліморфізм технічної освіти випливає з самої суті професійної діяльності сучасного інженера, яка характеризується багатофункціональністю та поліпредметністю. В різних галузях техніки функції, що виконує, та дисципліни, знання, на які спирається, фахівець, різні (хоча можуть і пересікатися). Ця особливість інженерної спеціальності і має стати базою для інтеграції змісту інженерної освіти в визначеній галузі і, в той же час, головною складовою її диференціації, відрізнення від інших. Тобто методологія

(система правил, принципів, прийомів, що є змістом інноваційної діяльності фахівця в тій чи іншій галузі техніки, науки) є тим елементом, який дозволяє підійти до навчального процесу з позицій системного характеру, а саме

- сформулювати теоретичні та практичні складові підготовки фахівця,
- виділити головну, фрактальну дисципліну, яка, будучи складовою загальної навчальної програми з того чи іншого напрямку, містить всі характерні елементи, має зв'язки зі всіма іншими дисциплінами;
- виходячи з сформульованих складових та фрактальної дисципліни, визначити загальну кількість і зміст навчальних дисциплін,
- встановити міждисциплінарні зв'язки, утворивши, тим самим єдину систему підготовки фахівця, якій за умови наявності та розвитку креативної складової, властиві саморозвиток та адаптація.

Фрактальна дисципліна є тим руслом, вздовж якого тече навчальний процес, і виділення цієї дисципліни – головний етап його побудови. Знання та характер застосування положень фрактальної дисципліни часто-густо визначають, як кажуть, почерк фахівця, саме вона дозволяє сформулювати склад і зміст навчальних програм з інших дисциплін даного напрямку, охоплюючи їх мов щупальцями, зв'язуючи в єдину систему, надав кожній своє почесне, зрозуміле студенту місце.

Креативна складова і кваліфікаційні освітні ступені

Слід визнати, що за будь-яких умов узагальненим критерієм якості освіти є можливість працевлаштування випускника ВНЗ згідно вибраній або суміжній з нею спеціальності, виконання на високому творчому рівні інженерних завдань. Працедавець бажає отримати фахівця, який після закінчення навчального закладу безболісно пройде період адаптації в колективі підприємства, організації. Бажано було б, щоб випускник ВНЗ володів всіма необхідними професійними знаннями, вміннями, навичками, а суть адаптації зводилась б до "вливання" у колектив. Звичайно, що ніяка навчальна програма (навіть найсучасніша за змістом, найрізноманітніша за характером представленого матеріалу, до межі розумного велика за обсягом) не може задовольнити всім можливим варіантам вимог, які пред'являються випускникові великими і малими, приватними та державними, науково-дослідницькими та проектно-конструкторськими підприємствами, організаціями – утворювачами та утримувачами робочих місць.

При цьому слід враховувати, що сучасний етап розвитку світового освітнього простору характеризується уніфікацією як за змістом знань, що їх отримує студент, так і за змістом кваліфікаційних ознак, які відповідають тому чи іншому освітньому ступеню. Болонська декларація результатом завершення освітнього циклу першого та другого ступеня відповідно визнає бакалавра і магістра. Тому, конче важливо надати такий статус і бакалавру і магістру, визначити такі їх кваліфікаційні ознаки, які були б зрозумілі роботодавцям, чітко визначали б обсяг отриманих професійних знань, умінь, навичок, які дозволяють кожному знайти своє місце на ринку праці, а, відповідно і побудувати весь навчальний процес таким чином, щоб безумовно забезпечити відповідність випускника ВНЗ визначеним європейським кваліфікаційним ознакам.

Відповіді на ці питання лежать в площині галузевих стандартів вищої освіти (головні з яких – освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми, навчальні плани) і можуть бути в дещо розширеному та узагальненому вигляді сформульовані як:

бакалавр – фахівець, який володіє комплексом сучасних базових знань зі спеціальності та вміє їх використовувати при практичній діяльності, здатен вирішувати чітко сформульовані інженерні задачі, вміє працювати самостійно та в команді, за умови надання консультативної допомоги здатен освоїти новітні досягнення науки та техніки, використовувати їх у подальшій роботі;

магістр – фахівець, який володіє (в теоретичній та практичній площині) розширеним (по відношенню до бакалавра) комплексом сучасних базових знань зі спеціальності та має мотивацію щодо їх розширення та поглиблення, здатен вирішувати інженерні задачі, які сформульовані широко або в узагальненому вигляді, використовує в практичній діяльності як відому базу знань так і її варіанти виконаного особисто розширення, поглиблення, модифікування, вміє працювати самостійно, в складі команди, проектним менеджером, має мотивації до постійного підвищення професійного рівня та навчання колег.

З наведених характеристик видно, що будь-який випускник ВНЗ – бакалавр або магістр – повинен володіти та практично використовувати в роботі сучасну базу знань, тобто новітні досягнення науки, техніки, технології в обраній спеціальності. Надання таких знань в умовах їх безперервного і інтенсивного розширення та поглиблення неможливе без підвищення та розвитку креативної компоненти в навчальному процесі.

Радіoeлектроніка – галузь знань, креативність підготовки для діяльності в якій особливо необхідна. Особливість її, на відміну від інших галузей техніки, полягає в унікальному сполученні масовості, тиражуємості об'єктів (десятки, сотні тисяч, а іноді і більше, наукоємних однотипних виробів) з їх складністю, що (не претендуючи на вичерпність) можна оцінити кількістю в готовому виробі “первісних” складових одиниць – радіoeлементів і радіокomпонентів (а ця кількість сягає багатьох тисяч). Сучасний радіоапарат складний, системний виріб, проектування якого під силу фахівцям, що оволоділи знаннями не тільки за дисциплінами радіотехнічного, електронного, радіофізичного, матеріалознавчого та ін. напрямів, але і в галузях знань системного проектування – теорії оптимізації, аналізу, синтезу, прийняття рішень, великих чисел, статистики, дослідження операцій, ймовірності, теорії надійності та її забезпечення на різних етапах життєвого циклу об'єкту: конструювання, виробництво, експлуатація. Ще одна особливість радіоапаратобудування полягає в тому, що праця радіоконструктора принципово є інноваційною. Якщо продуктом спеціаліста радіосхемотехніка є принципова електрична схема приладу, то кінцевим результатом праці радіоконструктора є сам прилад, тобто матеріалізована радіосхема: радіосхемотехніка вчать як функціонують елементи пристрою, радіоконструктора – методології створення нового матеріального об'єкту. Інноваційна діяльність спеціаліста, яким по визначенню є взагалі інженер, не може бути досягнута без розвитку форм креативного навчання.

Освітні реформи – майбутнє освіти, науки, культури

На сьогодні процес реформування вищої технічної освіти відбувається по всьому світі у країнах, що відрізняються кількістю населення, наявними природними ресурсами, рівнем розвитку науки, техніки, економіки, освіти. Цей процес, підкріплений національними програмами та проектами, міжнародними угодами та деклараціями, у різних країнах, звичайно, набуває різних форм, переслідує дещо різні цілі, але, одночасно, має багато спільного, відображає загальні тенденції змін, розвитку світового простору освіти, науки, культури.

Вища технічна освіта в Україні охоплює всі напрямки розвитку світової науки, техніки, технології і за цим показником може вважатися практично ідеальною. У ведучих країнах світу спостерігається чималий попит на фахівців – випускників наших технічних ВНЗ, незважаючи на загалом невисокий міжнародний рейтинг цих самих закладів. Перебудова організаційних засад вітчизняної вищої школи відповідно до вимог Болонської декларації безумовно цей рейтинг підвищить. Але цього замало. Освіта має бути конкурентоспроможною на всесвітньому ринку освітніх послуг, який на сьогодні активно розвивається і є помітним елементом формування бюджету розвинених країн світу, саме вона має виступити тим каталізатором, який надасть прискорення розвитку вітчизняним інститутам науки, техніки, каталізатором позитивних соціальних змін, підвищення рівня національної культури в цілому.

Нова освітня парадигма орієнтована на розвиток в освітньому процесі суб'єктного досвіду, що відображує індивідуальні риси його носія. Головним джерелом формування такого досвіду в навчальному пізнанні стає різноманітна діяльність, що здійснюється самим суб'єктом навчання самостійно або за консультативної допомоги викладача. Впровадження такої методології вищої технічної освіти не є короточасним епізодом – це процес, форми проявлення якого змінюватимуться відповідно досягнутого людством рівня розвитку науки і техніки, соціальних і економічних відносин у суспільстві. Руслом цього процесу, фундаментом гуманізації, нових методик викладання технічних дисциплін є креативність – системне, багатогранне явище, яке на освітньому просторі визначає зміст і характер навчального процесу.

РОЛЬ І МІСЦЕ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

У статті розкрито сутність нового для України поняття «інформальна освіта», визначено її роль та місце в контексті Болонських перетворень. Зокрема інформальну освіту розглянуто як рушійний механізм, що спонукає людину до постійного самовдосконалення, саморозвитку.

The substance of the new notion «informal education» for Ukraine is revealed in the article and determined its role and place in the context of Bologna's transformations. Besides «informal education» is scrutinized as motive mechanism that induce a man to permanent self-improvement and self-development.

В статье раскрыта сущность нового для Украины понятия «информальное образование», определены её роль и место в контексте Болонских преобразований. Кроме того, информальное образование рассматривается как ведущий механизм, который побуждает человека к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию.

Болонський процес — це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв, стандартів, європейського наукового і освітнього простору, поліпшення працевлаштування, мобільності громадян на європейському ринку праці, а головне — підняття конкурентної спроможності вищої школи, а також підвищення її ролі у соціальних перетвореннях у світовому вимірі [2].

Саме Болонський процес являє собою найбільш докорінну структурну реформу вищої школи за всю її багатовікову історію. Його головна мета — формування висококваліфікованої особистості фахівця, здатного в майбутньому виконувати професійні обов'язки на такому рівні, який вимагає суспільство. Окрім цього, Болонський процес пропагує ідею постійного творчого оновлення, розвитку та вдосконалення кожної людини впродовж усього життя, тобто ідею неперервної освіти. З цією думкою цілком збігається твердження Н.Г. Ничкало про завдання освіти: «відвернути людину від вузько суб'єктивних інтересів і змусити її проїнятися цілим» [5].

На сьогоднішній день існує цілий термінологічний комплекс, що включає поняття «неперервна освіта»:

- permanent — з франц. «неперервний»;
- lifelong — з англ. «довічний»;
- continuois — з англ. «суцільний», освіта, що не припиняється;
- continuing — з англ. періодичний, той що триває [6].

Розвиток освітнього простору в Європі, зокрема на Україні, обумовлений такими тенденціями: інформатизація суспільства; посилення ролі самостійності у навчанні; створення нової парадигми освіти (поділ освіти на формальну, неформальну та інформальну) [10]; переосмислення ролі вчителя з керівника на помічника (радника) у навчанні; компетентнісний підхід до освіти тощо.

Вищезазначені тенденції пов'язані з подоланням комплексу суперечностей, а саме:

- між швидкими соціально-економічними трансформаціями у світі та змотивованістю людини встигати за цими змінами;
- між наявним компетентнісним багажем майбутнього фахівця та специфікою роботи сучасного педагога;
- між реальними вимогами до людини як суб'єкта самостійної діяльності та рівнем сформованості її навичок самостійної роботи.

Система освіти тоді може вважатись ефективною, коли результатом діяльності буде компетентна особистість, яка володіє не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи свої знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність [4].

Тому впровадження кредитно-модульної системи навчання зумовило появу нових вимог до студентів, які самі стають відповідальними за своє навчання. Вищий навчальний заклад за нових умов повинен мобілізувати самостійність студентів, а не просто забезпечити процес їх професійного формування. Наша традиційна система підготовки фахівців ще не зовсім здатна це зробити. Перша і головна її відмінність від західної – це різне розуміння відповідальності і вимогливості в навчальному процесі [1].

В ідеалі самостійна пізнавальна діяльність майбутнього професіонала будується на активності, інтелектуальній та емоційній співучасті студента в організації навчального процесу. Сьогодні майбутньому професіоналу замало володіти тільки сумою відповідних знань. Нагальною потребою є формування і розвиток внутрішнього потенціалу, вихід на рівень виявлення різноманітних процесів «самості», серед яких особливе місце належить інформальній освіті особистості.

Інформальна освіта є предметом вивчення українських дослідників та дослідників інших країн: Л. Анциферова, Ю.Чабанський, О.Матвієнко дослідили актуальні відомості щодо різних складових неперервної освіти; також праці з філософії освіти В. Андрущенко, І. Зязюна, В.Кременя, В.Лутана мають винятково важливе значення щодо проблем інформальної освіти; вплив глобалізаційних процесів на розвиток компонентів інформальної освіти вивчали Н. Ничкало, С. Сисоєва, Р. Дейв; структуру інформальної освіти аналізували Т. Десятов, О. Джура; визначила шляхи формування світового освітнього простору інформальної освіти Л. Пуховська; окремі питання професійної підготовки вчителів досліджували А. Алексюк, М. Євтух.

Сама дефініція «інформальна освіта» досліджувалася та досліджується під різними кутами зору багатьма науковцями країн Європи, зокрема німецькими науковцями. Наприклад німецькомовні джерела (О. Бреттшнайдер, С. Шпоун, Д. Домнік, В. Кемп, Л. Вердер) трактують дане поняття в контексті накопичення різноманітних знань

шляхом набуття життєвого досвіду: в ідеалі кожен майбутній педагог має бути фахівцем своєї справи, це є його основним завданням.

В Україні сам термін «інформальна освіта» вважається новим. Більшість українських науковців (Н. Ничкало, С. Сисоєва, Т. Десятов, О. Джура) під терміном «інформальна освіта» розуміють пізнання, самоосвіту, індивідуальну навчально-пізнавальну діяльність, саморозвиток, пізнавальну самостійну діяльність особистості, самонавчання тощо. Дані категорії вже набули вивчення в різних наукових галузях, однак в нових умовах, що виникли завдяки впровадженню кредитно-модульної системи освіти сучасної України, ці поняття повинні бути насичені зовсім іншою специфікою та глобальним переосмисленням.

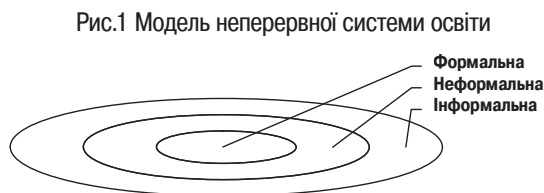
Саме тому основним завданням статті є визначити роль інформальної освіти в нових освітніх умовах та уточнити місце даного поняття у контексті Болонського процесу, в системі неперервної освіти.

Беручи до уваги вищезазначене, слід зауважити, що інформальна освіта – це форма неперервної освіти, інтегративне поняття зі складною багатокomпонентною структурою, яка потребує ретельної дефінітивної характеристики.

Якщо орієнтуватися на Концепцію Європейської освіти, то сучасна неперервна освіта має базуватися на п'яти принципах:

1. Полікультурна Європа (сприяння вивченню іноземних мов).
2. Мобільна Європа (система взаємовизнання дипломів).
3. Європа професійної підготовки (рівний доступ усіх людей до високоякісної освіти).
4. Європа навичок (якість освіти та її освітніх форм: формальної, неформальної та інформальної).
5. Відкритість Європи до світу (зміцнення зв'язків з іншими державами) [7].

З цієї тези ми бачимо, що інформальна освіта у контексті неперервної освіти грає не останню роль. Інформальна освіта виступає рушійною силою, яка спонукає людину до постійного самовдосконалення, самоактуалізації, саморозвитку. Уявимо собі модель системи неперервної освіти, з метою визначення місця в ній інформальної освіти, у вигляді концентричних кіл:



У самому центрі поміщається формальна освіта, наступне коло символізує неформальну освіту і зовнішнє, найбільше коло становитиме інформальна освіта. Чим далі від центру і ближче до периферії, тим нижчий ступінь формалізації й інституціоналізації, систематичності та організованості, тим слабша координація, і

тим більше спонтанності і стихійності, варіативності і автономності. А отже, відповідно, збільшується число «вільних» форм, волі, вибору, ступінь добровільної участі [3].

Проте освіту будь-якого рівня і змісту можна здобути як шляхом формальної освіти, так і неформальної чи інформальної. Безумовно, це не стосується навчання у початковій і базовій середній школі. Але інформальним шляхом можна навчатися протягом всього життя, починаючи із старших класів загальноосвітньої середньої школи. При цьому процес навчання буде обов'язково супроводжуватись ознаками як формальної, так і неформальної освіти [8].

Майбутній фахівець, реалізуючи себе в інформальній освіті, має зважити свої шанси та ризик, наявні альтернативи та прийняти оптимальне рішення. Це означає не тільки успішно навчатись, а самостійно розвивати свій власний профіль. Можливості та шанси відкриті кожному, треба лише їх вміло використовувати. Успішна освіта не закінчується отриманням відповідного документу, вона триває надалі, оскільки необхідно постійно розвивати такі складові особистісної сфери, як:

- власний професійний профіль (професійна та методична компетентність);
- власний міжнародний профіль (знання іноземних мов, досвід перебування за кордоном, культурологічна компетентність);
- власний практичний профіль (досвід роботи, практика, соціальна робота);
- власний особистісний профіль (соціальне оточення, інтереси, цінності) [9].

Постає питання: яким чином розвивати вищезазначені особистісні складові? Ми припускаємо, що домінуючу роль тут відіграє інформальна освіта, яку особистість може здійснювати під час індивідуальної самостійної навчально-пізнавальної діяльності у таких сферах:



Представлені сфери прояву інформальної освіти особистості досліджуватимуться у наших подальших наукових працях.

Отже, ми зясували, що інформальна освіта посідає чільне місце у системі неперервної освіти людини, є формою неперервної освіти та її роль полягає у тому, щоб виступати у вигляді одного з дієвих каналів підключення безмежного освітнього потенціалу суспільства до системи неперервної освіти через повсякденну життєдіяльність людини (спілкування, читання, відвідування культурних установ, подорожі, засоби масової інформації тощо); бути «містком» між традиційними формами

освіти та реальною, практичною діяльністю людини. Цю сферу освіти людина творить для себе сама, тобто освітні потенціали суспільства вона перетворює на дієві фактори свого розвитку.

Література:

1. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – №4. – 56 с.
2. Дейв Р.Х. Фундамент довічної освіти//Звіт ЮНЕСКО «ЮНЕСКО Делорс Репорт»: Пер. з франц. – Париж, 1996.- 447с.
3. Міщик Л.У, Соціальна педагогіка: досвід і перспективи. Монографія. – Запоріжжя, 1999. – С.83.
4. Нейматов Я.М. Образование в XX веке: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002. – 479с.
5. Ничкало Н.Г. Проблеми формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України/ Академія пед.наук України.-Частина 2.-Харків: «ОВС»,2002. – 416с.
6. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / Отв.ред.:А.М, Экмялян.-Ереван: Изд-во АН Арм.ССР, 1989. – 216 с.].
7. Павленко А. До європейського рівня освіти// Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 71 -74.
8. Shukla P. Lifelong Education.-New Delhi: Orient Longman, 1971. –23p.
9. Spoun S. Erfolgreich studieren. – M nchen: Pearson Studium, 2004. –195 S.
10. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМЫ УКРАИНСКОГО ВУЗА

Україна приєдналась до Болонських реформ, зберігаючи національну специфіку й розвиваючи традиції Європейської вищої освіти. Для українських вищих навчальних закладів необхідне вирішення ряду проблем:

1. Недостатність методичної бази. Недосконалість єдиної системи методичних планів і рекомендацій, адаптованих для Європи.
2. Ненадійність результатів тестування абітурієнтів і складності введення модульно-рейтингової кваліметричної системи в оцінюванні знань студентів.
3. Ускладнення міграцій студентів і викладачів у процесі обміну внаслідок невирішеного питання лінгвістичної спеціалізації.

Для приєднання України до Європейського освітнього простору указані проблеми вимагають вирішення на державному рівні.

Ukraine has joined the reforms within the frame of the Bologna process, preserving its national specific character and developing the traditions of higher education in Europe. It is necessary to solve a number of problems for the Ukrainian higher educational establishments.

1. The lack of methodological basis. The imperfection of the unified system of methodological plans and recommendations adapted to Europe.
2. The unreliability of the results of university entrants' testing and the complexity of the implementation of module- rate qualimetric system in the evaluation of students' knowledge.
3. The complication of the migration of students and teaching instructors in the exchange process as a result of the unsolved issue of linguistic specialization.

In order to let Ukraine join the European educational community the problems mentioned above must be solved at the State level.

Украина присоединилась к Болонским реформам, сохраняя национальную специфику и развивая традиции Европейского высшего образования. Для украинских вузов необходимо решение ряда проблем.

1. Недостаточность методической базы. Несовершенство единой системы методических планов и рекомендаций, адаптированных для Европы.
2. Ненадёжность результатов тестирования абитуриентов и сложности внедрения модульно-рейтинговой кваліметрической системы в оценивании знаний студентов.
3. Осложнение миграции студентов и преподавателей в процессе обмена вследствие нерешенного вопроса лингвистической специализации.

Для приобщения Украины к европейскому образовательному пространству, указанные проблемы требуют решения на государственном уровне.

Украина присоединилась к Болонским реформам, сделав акцент в развитии высшего образования на привнесение современных европейских тенденций в нашу высшую школу при сохранности национальной эксклюзивности.

Украинское высшее образование зиждется на позиции «реалистических профессионалов», в которой наряду с признанием очевидных преимуществ и достоинств национальной высшей школы осознается актуальность современных европейских процессов, в том числе построения образовательного и исследовательского пространств, то есть то, что составляет суть Болонской реформы.

Перестройка высшего образования идет уже около десятка лет и выявила ряд проблем, актуальных для центральных и особенно провинциальных вузов. Эти проблемы, оставаясь практически стратегическими, по сути имеют статус тактико-методологических. При решении этих проблем проявляется особая форма рефлексии, самосознания в образовании, утилизации объяснительных принципов в аспекте реализации в работе конкретного вуза.

Украинские вузы несколько лет работают в русле Болонского процесса. Становление нововведений шло хрестоматийным путем, и за три года стало нормой в работе института. Профессорско-преподавательский состав, студенческий контингент, сохранив колорит своих традиций и устоев, творчески и активно внедряют Болонскую систему в жизнь. Однако мы столкнулись с рядом проблем, с которыми очевидно имеют дело и другие вузы.

Итак, инновационные процессы в высшем образовании Украины имеют задачей повышение привлекательности пространства высшего образования. Европейское образование располагает огромным потенциалом. Каждый год тысячи университетов передают свои знания сотням тысяч студентов.

Однако, несмотря на то, что Европа – один из самых больших образовательных рынков мира, существует по-прежнему ряд проблем:

1. Недостаточная организация методического обеспечения учебного процесса и ограниченные возможности внедрения методической и методологической баз в работу существующих университетов и институтов.
2. Сложности системы персонального оценивания абитуриентов и отсутствие надёжности результатов тестирования выпускников школ при поступлении в ВУЗ. Особенности квалитетрии высшего образования. Негативные и позитивные аспекты внедрения модульно-рейтинговой системы.
3. Перспективы миграции студентов и преподавателей в Европе. Трудности решения вопросов обмена студентами, преподавателями, культурными традициями.

Итак, методологическая и методическая базы в различных школах по специальностям разнятся очень сильно. Дифференциация учебных подходов различных вузов имела место в длительном периоде советского высшего образования, а затем постсоветского. В далекие 60-е – 80-е года было естественным различное образование у «физиков» и «лириков». У математиков и психологов одного и того же государственного университета было либо «математическое», либо «психологическое» образование. Этим гордились. Это пытались развивать, и вот, спустя десятилетия,

появилась необхідність універсальності образования, єдинство методологічних каркасів. Ми уже не говоримо про те, що національна наука діаметрально відрізнялась від науки західної, «капіталістическої».

На сьогодні общепринятих методик недостатньо, не вистає методических планів, рекомендованих для різних вузів і спеціальностей. Кожен інститут, університет, кафедра, факультет розробляє методическі документи з антологіческої, собственої позиції істини. І хоча, плани і документи утвєрджуються на рівні міністерств, єдинство методических учєбних планів по Європі поки, увы, не досягнуто.

Переходимо до другої, крайне важливої проблеми. Оцінювання абітурієнтів і студентів в процесі і по результатам тестування.

Сущєствуючі п'ять українських центрів фізически не в стані дати об'єктивну оцінку по всім складовим знанням випускникам шкіл – абітурієнтам в Україні. Час, когди по стандартизованій системі тестування ми можемо отримати об'єктивну оцінку знанням в Україні єще не наступило. Тестування шкільне може привнести в перший курс студєнчєства неподготовлєнних тінєйджерів, не вибравших своє призначєння.

Внедрєння модульно-рейтингової системи сталкує нас з проблемою відсутності стандартизованої школи просчєта показатєлєв. Використання кредитно-модульної системи організації учєбного процесу студєнтів передполагає наявність двох страт, то єсть двох рівнів: аналізу рівня стандарту і рівня виборного варіанта. Ми постійно наталкуємося на аспект відсутності стандартизації на рівні державної реєстрації. Як правильно і максимально валідно використовувати модулі при оцінці конкретних знань – цєтот вопрос до сих пор остаеться перспективним і потребує більшої безапелляційності в рєшенні на державному рівні.

Третій вопрос адаптації Болонської системи касаєтьсє процесу обмєна студєнтів, преподаватєлєв. В общих зарисовках всє можливо, але не учєтєнюєтьсє – мовна готовність до обмєну. В практиці українських вузів іноземна мова вивчаєтьсє не тільки 2 – 3 роки. До того ж спеціалізація мовних курсів – діло чисто личне для кожного вузу. Нєт єдиного мовного курсу для всіх учасників Болонського процесу в українських вузах і, поєтому, рівень адекватного компліментарного взаєморозуміння – єсть вопрос дискусатєльний.

Україна потребує в ряді нововведєнь, а також прийомів. Облєгчаючих європейську освітєльну орієнтацію. Головне в цєм ряду – рєшення мовних, кваліметричєских і методологічєских вопросів в приложєнні до конкретного вузу на державному рівні.

Литєратура:

1. Бодров В.А. Психологічєскі дослідження проблеми профєсійналізації личности. – Ж. Рєшення проблеми формування личности профєсійнала. – М. Інститут психології АН ССРСР. – 1991. – С. 3-26.

2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) – Москва, 2002.
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (Европейский анализ) – Москва, 2004.
4. Болонский процесс: нормативно-правовые документы. – Киев: Европейский университет, 2004.
5. До проблеми психологічного забезпечення інноваційного навчання у вищому закладі освіти. – ж. «Практична психологія та соціальна робота» – № 2, – 2003, с. 133 – 134.
6. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
7. Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. № 37. – Міністерство освіти і науки України. – 2004.

С. В. КАПІТАНЕЦЬ,
к.п.н., проректор з наукової
роботи Приватного вищого
навчального закладу
“Університет економіки
і підприємництва”,
м. Хмельницький

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ВНЗ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЕРЖАВИ

Однією з головних ознак рівня розвитку будь-якої держави є її інтелектуальний потенціал, а також створення умов і можливостей для його збагачення. В статті проаналізовані державні документи, в яких відображені значення, роль та місце науково-дослідницької діяльності студентів у формуванні національної еліти. Розглянуто також сутність поняття «науково-дослідницька діяльність студентів», його зміст та функції. Досліджується взаємозв'язок науково-дослідницької діяльності студентів та інтелектуального потенціалу держави. Ключові слова: науково-дослідницька діяльність студентів, інтелектуальний потенціал, обдаровані студенти, наукові дослідження.

As in most countries, gifted students in Ukraine are concentrated mostly at universities. On the basis of analysis of the content of the documents Law of Ukraine “On Higher Education”, Law of Ukraine “On Education” and programmers on state development “Ukraine-2010”, as well as considering a great amount of published scientific materials the author examines scientifically-research work of students. The place, role, importance and definition of the term “scientifically-research work of students” are analyzed in this article too. Key words: scientifically-research work of students, gifted students, research knowledge, development of intellectual the potential.

Одной из главных определяющих уровня развития любого государства является его интеллектуальный потенциал, а также создание условий и возможностей для его обогащения. В статье проанализированы государственные документы, в которых отображены значение, роль и место научно-исследовательской деятельности студентов в формировании национальной элиты. Рассмотрены также сущность понятия «научно-исследовательская деятельность студентов», его смысл и функции. Исследуется взаимосвязь научно-исследовательской деятельности студентов и интеллектуального потенциала государства. Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, одаренные студенты, интеллектуальный потенциал, научные исследования.

Постановка проблеми. Ознакою зрілості будь-якої держави є рівень інтелектуального потенціалу її громадян, а також наявність системи відтворення національної еліти в широкому розумінні. Саме національні провідники, являючи собою відносно тонкий прошарок суспільства, практично формують і репрезентують образ своєї держави,

її майбутнє. З іншого боку, будь-яка держава, що дбає про свій іміджевий рівень на світовій арені, повинна створювати належні умови для формування інтелектуальної еліти і плекати цю еліту зі студентської молоді в університетах. Зокрема, шляхом розвитку «молодої» науки (науково-дослідницької діяльності студентів) у ВНЗ.

Відомо, що науковий потенціал у Великобританії формують, в основному, в Оксфорді й Кембриджі, в США – у Гарварді, Йейлі, Принстоні та Масачусетсі. Тобто, характерною ознакою країн-лідерів є наявність ефективної системи відтворення наукового потенціалу у формі нечисленних, але потужних науково-навчальних центрів. Україна має тисячолітні традиції у цій справі. Київський князь Ярослав Мудрий створив школи і бібліотеки, у яких на високому рівні викладали математику, латину, європейські мови, теологію. Києво-Могилянська академія в XVII–XVIII ст., за свідченнями сучасників, – видатний навчальний заклад. Можна наводити й інші приклади.

Отож, постає питання: чи дійсно існує і наскільки є актуальним взаємозв'язок між науково-дослідницькою діяльністю студентів (НДДС) та інтелектуальним потенціалом держави.

Аналіз досліджень. Про важливість НДДС та якісне її проведення неодноразово згадується у нормативно-правових документах, серед яких Державна Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1994 р.), Закони України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1999 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.) та ін. Крім цього, в педагогічній теорії та практиці функціональну роль НДДС вивчали Сисоєва М.Є., Князев М.О., Єрьоміна І.М., Астахова В.І., Алексюк А.М., Андрєєва В.І., Квіткіна Л.Г., Кінчук Н.В. та ін. Аналіз згаданих досліджень та державних документів з проблеми підтверджує: лише спільними зусиллями, скоординованими діями можна забезпечити безперервність ланцюжка: активний студент – обдарований магістр – талановитий аспірант – видатний науковець. З огляду на це, робимо висновок, – подальшого вивчення потребує питання взаємозв'язку НДДС та інтелектуального потенціалу держави.

Метою даної статті є дослідження взаємозв'язку науково-дослідницької діяльності студентів та інтелектуального потенціалу держави.

Виклад основного матеріалу. Для початку, зупинимось на наукових пріоритетах нашої держави в цілому. І, щоб зрозуміти основні цілі та пріоритетні завдання, слід розглянути той державний та регіональний контексти, в яких має розвиватись наука. Головними цілями державної політики в науковій та науково-технічній діяльності України, згідно з Законом України «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної діяльності» [5], є:

- підвищення рівня життя кожного мешканця України, його духовного, інтелектуального та фізичного розвитку через використання сучасних досягнень науки і технологій;
- створення ефективної регіональної системи підтримки та розвитку наукової діяльності;
- збереження існуючих та розвиток нових наукових шкіл і напрямків, забезпечення вільної конкуренції між ними;

- зміцнення національної безпеки на основі використання науково-технічних досягнень;
- впровадження нових технологій до сфери побуту і послуг, правління, виробництва;
- мобілізація історико-культурного потенціалу для потреб соціально-економічного розвитку.

У Програмі «Україна-2010» та регіональних програмах розвитку розглянуто механізм досягнення цілей. Для їх досягнення необхідно розв'язати такі завдання [6].

1. Посилення регіональних аспектів у розв'язанні проблем реорганізації економіки держави через удосконалення системи управління науково-технічної сфери, розширення матеріально-технічної та правової бази регіону.

2. Підвищення соціального статусу та мотивації праці наукового працівника, престижу наукової діяльності. Підтримка та заохочення наукової молоді.

3. Створення системи підтримки наукової праці:

- через пошук нових джерел фінансового та матеріального забезпечення фундаментальних та прикладних досліджень (цільові фонди, гранти, програми тощо);
- через пільги для підприємств, які є спонсорами наукових програм;
- через удосконалення інформаційного забезпечення (розвинення мережі електронної комунікації, Інтернет тощо);
- через підтримку видавничої діяльності науковців, розширення мережі регіональних наукових спеціалізованих видань;
- через стимулювання наукової і науково-технічної творчості, винахідництва, інноваційної діяльності;
- через створення фонду молодих науковців, викладачів, спеціалістів.

4. Створення регіональних реєстрів пріоритетних наукових напрямків, включаючи соціально-гуманітарні науки як найважливіші на сучасному етапі.

5. Пошук нових організаційних форм наукової діяльності (творчі колективи, наукові комплекси тощо) та координації наукових розробок через посилення ролі обласних науково-координаційних Рад, наукових центрів як координуючих органів та їх співробітництва.

6. Пропагування наукових та науково-технічних досягнень, винаходів, нових технологій, внеску вчених України у розвиток світової науки і техніки.

7. Підвищення державного контролю за якістю та цільовим використанням наукових кадрів. Створення умов для підготовки, своєчасного підвищення кваліфікації і перепідготовки наукових кадрів.

8. Установлення прямих взаємовигідних зв'язків з іншими державами для інтеграції вітчизняної та світової науки. Підтримка прямих контактів науково-технічних та освітніх закладів з іноземними партнерами.

Сутність, згаданих вище документів, доводить таке: актуальність проблеми взаємозв'язку наукового потенціалу держави і науково-дослідницької діяльності у ВНЗ – очевидна. Бо, по перше, наші найкращі вчені повинні стати вчителями для обдарованої молоді, яка невдовзі збагатить інтелектуальний потенціал нашої держави. По друге, базовим рушієм сучасної цивілізації є наукоємна індустрія, що базується

на високих новітніх технологіях. Тільки ті країни, які нині успішно розвивають економіку й суспільство у зазначеному напрямі, можуть сподіватись на процвітання. Усі решта, що не змогли створити достатній науковий потенціал, приречені на роль ринків збуту високотехнологічної продукції з боку більш успішних їх конкурентів. Отож, якщо ми хочемо добре жити завтра, мусимо сьогодні всебічно і осмислено розвивати науку та її інфраструктуру, формувати кадри. Першочерговим нашим завданням є пошук талановитих молодих людей та дбайливе плекання фахівців високого ґатунку [1].

Підготовка фахівця в системі вищої школи передбачає становлення його як професіонала в певній галузі діяльності, формування його особистісних якостей як громадянина своєї країни і як представника соціального прошарку інтелігенції. Тому необхідно, поряд з професійною підготовкою, яка здійснюється через теоретичне навчання і систему практичних занять, не менше уваги приділяти становленню особистості фахівця. Тому визначення цільових установок політики і стратегії розвитку вищої освіти повинно проводитись з врахуванням явно або неявно виражених вимог суспільства, які реалізуються через задану певним чином модель людини. Такого роду моделі формуються виходячи з соціокультурного типу суспільства, потреб збереження і розвитку даного суспільства на різних етапах його еволюції.

Прискорене використання наукових відкриттів у виробництві, його висока технологічність і швидка зміна об'єктів виробничої діяльності примушують фахівця перекваліфікуватись, або ж шукати іншу роботу, нерідко навіть в інших країнах. Попередні моделі фахівців не дозволяють це зробити, оскільки були орієнтовані на традиційні способи матеріального і духовного виробництва.

Нова модель людини з вищою освітою повинна забезпечувати йому необхідну динаміку професійної і соціокультурної мобільності, дозволяючи при цьому реалізовувати свої здібності і творчий потенціал в різних галузях життя суспільства. Ідеальний образ – фахівець з вищою освітою, – повинен забезпечувати, з одного боку, можливість швидкого безболісного переходу від одного виду професійної діяльності до іншого, можливо навіть і зміну поля діяльності, а з другого боку, модель повинна задавати соціокультурні орієнтири для розробки освітньо-професійних програм вищої школи. Такого типу програми будуть забезпечувати єдиний освітній простір в рамках національної або міжнаціональної вищої школи, створюючи при цьому можливість роботи за спеціальністю в різних регіонах і країнах.

В наш час соціокультурне і економічне життя людства характеризується зростанням швидкості змін, безпрецедентною стрімкістю розвитку науки і суспільства. Проходить формування фахівця з вищою освітою у відповідності з новими вимогами суспільства до особистості і запитамі самої особистості до вищої освіти. Різка зміна динаміки життя і професійної діяльності людини вимагає перебудови в питаннях освіти, які неможливо розв'язувати не враховуючи зв'язок освіти і науки. Важливість концентрації цієї перебудови на університетській системі важко перебільшити. В сучасній економіці знань ВНЗ – джерело фундаментальних знань, які є рушійною силою процесу економічного оновлення та зростання. Досвід більшості індустриальних країн показує, що найбільш успішні інновації мають місце на межі фундаментальних

досліджень і застосувань, а ВНЗ – найбільш сприятливе місце для переднього краю фундаментальних досліджень. Активна робота студентів і молодих вчених у добре оснащених лабораторіях, систематична інтеграція науки і освіти, культура відкритості та сприяння новому належать до головних причин того, що ВНЗ є таким сприятливим середовищем для наукових досліджень [2].

Вищі навчальні заклади завжди були, перш за все, науковими центрами, які забезпечували постійне впровадження новітніх досягнень науки в процес підготовки фахівців з метою стимулювання наукової та інноваційної активності студентів, сприяння їх професійному зростанню і заохочення творчої активної молоді до проведення наукових досліджень із пріоритетної тематики. Іншими словами, саме у вищій школі формується інтелектуальний потенціал суспільства.

В нормативних документах Міністерства освіти і науки України неодноразово наголошується про формування інтелектуального потенціалу молоді у ВНЗ через інтеграцію освіти і науки, яка здійснюється за такими принципами: комплексність і систематичність у визначенні наукової стратегії ВНЗ; інноваційність наукових розробок та інтегрованість характеру досліджень; пріоритетність визначеної тематики в наукових дослідженнях; спрямованість всієї роботи колективу на удосконалення механізму наступності та безперервності освіти, інтеграції та індивідуалізації навчального процесу; впровадження інновацій в освітню діяльність [3, 4]. Суттєвою компонентою науково-освітньої діяльності навчального процесу ВНЗ є науково-дослідницька діяльність студентів. Національна доктрина розвитку освіти, Указ президента «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» розглядають науково-дослідницьку діяльність студентів як один із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю, який забезпечує опанування методами розв'язання науково-практичних завдань.

Науково-дослідницька діяльність студентів (НДДС) вищих навчальних закладів України є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю.

Відомо, що поняття «науково-дослідницька діяльність студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів.

Для НДДС вищих навчальних закладів характерним є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та поза-навчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов'язану як із науково-дослідницькою діяльністю, що проводиться підрозділами ВНЗ, так і з громадською діяльністю.

Зміст і структура НДДС забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і

форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи. Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;
- розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;
- необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Науково-дослідницька діяльність студентів – це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форми.

Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності здійснюється через академічну групу. На початку навчального року на стаціонарі, під час настановної сесії на заочному відділенні в групах, на курсах і факультетах проводяться бесіди про науково-дослідницьку діяльність, де висвітлюються найзначніші досягнення студентів за минулі роки, подається докладна інформація щодо запланованої наукової тематики ВНЗ, факультетів, кафедр.

Зміст і форми НДДС відповідають основним напрямам науково-дослідницької діяльності вищого навчального закладу, базою її організації і проведення є кафедри. У керівництві НДДС беруть участь висококваліфіковані викладачі ВНЗ.

Зміст і характер НДДС визначаються:

- а) проблематикою дослідницької і науково-методичної діяльності кафедр, факультетів, ВНЗ;
- б) тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці з закладами культури, освіти, з усіма профільними для ВНЗ установами та організаціями;
- в) умовами дослідницької діяльності студентів, наявністю бази дослідження, можливістю отримання необхідних документів, наявністю комп'ютерної техніки, Інтернету та Інтранету; забезпеченням НДДС науковим керівництвом та ін.

Науково-дослідницька діяльність студентів ВНЗ здійснюється за трьома основними напрямками:

- науково-дослідницька робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів;

- науково-дослідницька діяльність, що здійснюється поза навчальним процесом у межах СНТТ – у гуртках, проблемних групах (лабораторіях), перекладацьких та інформаційних студіях та ін.;
- науково-організаційні заходи: конференції, конкурси та ін.

Науково-дослідницька робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного студента і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів наукової літератури з конкретної теми в процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізацій та за вибором;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;
- виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період виробничої практики, на замовлення підприємств, установ, організацій, закладів культури тощо;
- розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (гloserіїв, кросвордів, програм і методик соціологічних досліджень тощо);
- підготовка і захист курсових та дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою наукових досліджень спеціальних кафедр.

Методика постановки і проведення науково-дослідницької діяльності студентів у навчальному процесі визначається специфікою ВНЗ, його науковою і матеріально-технічною базою, набутими традиціями. Для проведення цієї роботи студенти отримують робоче місце в лабораторії кафедри, комп'ютерному класі, бібліотеці. У деяких вищих навчальних закладах навчально-дослідницькій діяльності передують спеціальний курс з основ організації та методики проведення наукових досліджень, з організації бібліографічної та патентно-ліцензійної діяльності. Знання методичних, теоретичних, технологічних методів наукових досліджень та організація навчально-дослідницької діяльності допомагає випускникам порівняно легко включатися в професійну діяльність.

Висновок. Отже, науково-дослідницької діяльності, це в першу чергу, робота з обдарованою та талановитою молоддю. Причому, така діяльність повинна займати особливе місце в освітній, навчально-дослідницькій діяльності ВНЗ. Бо в Україні, як і в кожній державі, багато обдарованих і талановитих молодих людей, що мають потенціал і бажання займатися науковою діяльністю, проводити різноманітні дослідження, і тим самим робити вклад у розвиток вітчизняної науки. Але досить часто, прагнення цих людей залишаються нереалізованими. Це стає нездоланою перешкодою до стійкого технологічного розвитку України – чинника процвітання держави. На жаль, наша країна через застарілість форм організації навчального процесу та наукової діяльності, які недостатньо зорієнтовані на вирішення практичних завдань, дуже повільно входить до розбудови інноваційного суспільства.

Слід також пам'ятати, що залучення студентів до наукової роботи є одним із головних напрямів формування якісного рівня освіти, який повинен задовольняти потреби майбутніх фахівців в інтелектуальному і професійному розвитку. А заохочення до науково-дослідницької діяльності обдарованої студентської молоді підвищить престиж освіти та забезпечить професійну мобільність випускників на ринку праці.

Література:

1. В. Бар'яхтан, Ю. Горобець "Про підготовку національної еліти".
2. Герсон С. Шер Розвиток міжнародного співробітництва у розвитку наукового потенціалу України. Доповідь на міжнародній елітній конференції, присвяченій українській науці.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 20-27 лютого 2002р.
5. Закон України «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної діяльності» –<http://uazakon.com>.
6. Програма «Україна -2010» – <http://www.niss.gov.ua/book/jornal/Ukr2010.htm>.

В. Я. КАРАЧУН,

кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший науковий співробітник, Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук, м. Київ

ІНШОМОВНО-УКРАЇНСЬКІ СЛОВНИКИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті досліджуються проблеми укладання словників наукової термінології.

The problems of compilation dictionaries of scientific terminology are investigated in the article.

В статье исследуются проблемы создания словарей научной терминологии.

Українське словникарство за час від кінця 18 століття до 1917 року пройшло героїчний шлях свого утвердження і відстоювання права української мови на визнання. В роки радянської влади українська словникова справа ледь животіла, загальні словники виходили дуже неповними, спеціальні – також малими і не з усіх галузей науки. У цій статті ми не торкаємося огляду етапів розвитку української наукової термінології, це можна знайти в статті Карачун В. Я. Українська науково-технічна термінологія: здобутки, втрати і надії // Вища освіта України – 2003. – № 4. С. 99 – 106 і в монографії Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду: Док. і матеріали /Упоряд.: Л. Масенко та ін. – К.: Вид. дім „Києво-Могилянська акад.”, 2005. – 399 с.

Після здобуття Україною незалежності зникли перепони для видавання словників, але це не тільки дало користь, а й спричинило безсистемність, цілковитий розгاردіш у цьому ділі, словникарі діють за принципом: хто в ліс, а хто – по дрова, держава і міністерства повністю усунулися від цієї важливої справи. Укладанням і видаванням словників займаються, як правило, ентузіаста-патріоти. Дивно чути з вуст міністерських чиновників освіти: „у нас немає української наукової і технічної термінології...”, виходить що нам термінологію повинні створити американці чи росіяни.

Тепер перед українською словниковою галуззю постають нові, складніші завдання. Це зумовлено широким розгортанням міждержавного Болонського процесу в галузі освіти. Розширюються взаємовідносини між державами, збільшуються обміни студентами, посилюється міграція спеціалістів з вищою освітою, а з цим виникає необхідність визнання дипломів в інших країнах. Постає і безліч інших проблем, розв'язування яких потребує кращого знання іноземних мов. Як науковцеві чи студенту подолати мовний бар'єр? Англійська мова стала беззаперечним фактом спілкування науковців, вона дедалі міцніше входить в навчальні заклади, бізнес, політику. Навряд

чи можливо без неї уявити науковий обмін і розвиток інформаційного суспільства. На жаль більшість науковців і студентів ще дуже погано знають англійську наукову і технічну мову. Їм бракує вміння представляти свої наукові здобутки англійською мовою. Це заважає нашим науковцям стати рівноправними членами міжнародних наукових спільнот. У Європі 19 червня 1999 року почався важливий етап у науковому та освітньому житті. Цього дня міністри освіти більшості європейських країн підписали Болонську декларацію. Україна офіційно приєдналася до цього процесу лише у травні 2005 року. Норми Болонського процесу передбачають значно більшу динаміку навчання. Студент може відвідувати курси десь в іншому університеті, і вони будуть йому зараховані. Таким чином українська молодь зможе повчитися і в закордонних ВНЗ. Де-юре Україна вже приєдналася до Болонського процесу, проте ми не зможемо стати дійсними учасниками Болонського процесу оскільки переважна більшість викладачів ВНЗ і студентів не володіє англійською мовою, а ті, хто володіють, не можуть виконати формальних вимог до англомовного наукового стилю. Усім нам потрібно зрозуміти, що Болонський процес не робиться в міністерських кабінетах, він робиться викладачами в студентських аудиторіях. Без знання основних європейських мов наші викладачі й студенти ніколи не стануть учасниками цього процесу і не зможуть інтегруватися в європейський науково-освітній простір. Для розв'язання цієї проблеми необхідно створити сучасні чужомовно-українські і українсько-чужомовні словники, насамперед галузеві англо-українські і українсько-англійські.

При укладанні словників треба дотримуватися загальних міжнародних вимог щодо стандартизації термінології, викладених у нормативних документах Держстандарту України КНД 50-011-93 і ДСТУ 1.5:2003. Національна стандартизація. Правила побудови, викладання, оформлення та вимоги до змісту нормативних документів (ISO/IEC Directives. Part 2. 2001. NEQ); ДСТУ 3966-2000. Термінологія. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять. Врахувати засади укладання словників, опрацьованих Інститутом української наукової мови 1920–30-х рр., а саме: Інструкцією для укладання словників ІУНМ (див. вісник ІУНМ 1928, Вип. 1., с. 66-72) та Вимоги національної стандартації щодо української термінології та ділового і наукового стилю української мови.

Є три головні застандартовані правила щодо української наукової термінології.

Перше головне правило. Усі мовні засоби треба вживати відповідно до їхньої прямої (головної) призначеності [ДСТУ 1.5:2003], зокрема:

- 1) дієслова недоконаного виду й утворені від них віддієслівні іменники на -ння (-ття) повинні означати дію чи процес;
- 2) дієслова доконаного виду й утворені від них віддієслівні іменники на -ння (-ття) повинні означати подію;
- 3) віддієслівні іменники із суфіксами, відмінними від -ння (-ття), без суфіксів і на -овання повинні означати результат процесу, наслідок події, учасників дії чи їхній стан тощо, але не дію чи подію;
- 4) дієприкметники – стан пасивного учасника дії;
- 5) дієприслівники – стан активного учасника дії;

- 6) віддієслівні прикметники – дійові властивості учасників дії;
- 7) зворотні дієслова на -ся – неперехідну дію;
- 8) безособова форма дієслова на -но, -то – дію в безособових реченнях.

Друге головне правило. За наявності двох рівнозначних слів: іншомовного походження й українського, треба вживати українське.

Багато іншомовних термінів бездумно переносять до нашої мови. Прикладом може бути протранслітерована назва торговельного центру „суперстор”. Саме таке гасло статті подибуємо у 3-томовій „Економічній енциклопедії”. Це видання взагалі переобтяжене іншомовною лексикою, часом невмотивованою. Чого варте „паушальна екологічна політика”(Т.3, С.755), тим часом, коли навіть ця ж Енциклопедія витлумачує „паушальний – взятий в цілому”. Сполука „регіон-чарунка”, саме через дефіс, а не тире, сприймається як от тихий галас, що є взаємозаперечним.

Третє головне правило. Якщо треба позначити певне поняття, а у словниках не знайдено потрібного слова чи наявне слово не відповідає вимогам національної стандартизації до української термінології, то треба утворити нове слово за правилами українського словотворення, поданими в ДСТУ 3966.

Зрозуміло, що надзвичайно складно допасувати міжнародні запозичення до української мови, чого вартий ланцюжок слів „франчайзинг – франчайзер – франчайзі”, коли йдеться про взаємовідносини великого і малого бізнесу, цих слів годі шукати в „Словнику іншомовних слів”.

У термінології вживати передусім автентичні українські віддієслівні форми, надавати перевагу українському термінові перед чужомовним чи перед кальками з російської. Так питома українські слова благодійник та добродійник значно нині посунуті англійським „спонсор”, відповідно спонсорувати, спонсорство. Однак на цьому не спинилося у своєму каліченні рідної мови Українське телебачення – днями зазвучало „спонсоринг”.

У фаховій мові враховувати синтаксично-стилістичні особливості норм правопису української мови.

Низку вимог до укладання сучасних багатомовних словників наукової лексики сформульовано в статті Карачуна В.Я. „Проблеми укладання англо-українсько-російського словника наукової лексики” // Вища освіта України. 2002. – № 1. – С. 97-100.

Зараз в Україні видається дуже мало словників. Якщо ж вони видаються, то видаються дуже малими тиражами. Ось, наприклад, Російсько-український словник з радіотехніки, радіоелектроніки та радіофізики. /Укл. В.С. Калашник та ін. – К.: Наук. думка, 2007. – 679 с. – серія (Словники України) видано накладом у 200 примірників; Російсько-українсько-англійський словник-довідник найуживаніших скорочень. /Упоряд. В.Я. Карачун, Т.Г. Скопюк. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 213 с. – накладом у 100 примірників.; Сучасний англо-український математичний словник /Уклад. М.М. Копець. – К.: НТУУ «КПІ», 2007. – 684 с – накладом у 100 примірників. Це для ВНЗ, гімназій, коледжів, середніх спеціальних освітніх закладів, для районних, міських, обласних та республіканських бібліотек лише самої столиці занадто мало. А скільки освітніх центрів ми маємо в регіонах України, де б ці видання стали настільними словниками більшості педагогів?

Зрослі міжнародні зв'язки України і законодавче закріплення за українською мовою статусу державної мови зумовили нагальну потребу в російсько-українсько-англійському словнику наукової і технічної термінології. Крім того, ряд вищих навчальних закладів уже перейшли (або переходять) на викладання українською та англійською мовами. Оскільки досі більшість науково-технічної й навчальної літератури опубліковано в Україні російською мовою, то для навчального процесу на даному етапі потрібно укласти саме російсько-українсько-англійський словник. Тобто словник з російською мовою як з орієнтиром на першому місці, з лівого боку словникової колонки.

Як відомо, від кількості мов істотно залежить і обсяг словника, і зручність користування ним. З практики відомо, що оптимальна кількість мов для багатомовних словників – три. У такому словнику достатньо мати одну тримовну частину і відповідні одномовні покажчики, пов'язані з тримовним словником цифровим посиланням. Саме цим керувалися укладачі даного тримовного словника.

Словник складається з трьох частин: власне Російсько-українського словника та українського й англійського покажчиків. Російські терміни у першій частині Словника пронумеровано в алфавітному порядку. У 2-й і 3-й частинах вміщено за алфавітом відповідно українські та англійські терміни з посиланням на номери їхніх російських відповідників у першій частині. Ці покажчики дають змогу робити переклад з української або англійської мови на будь-яку з двох інших мов Словника. Таким чином, фактично в одній книзі – шість двомовних словників: російсько-український і російсько-англійський; українсько-російський і українсько-англійський та англо-український і англо-російський. Загальний обсяг – понад 30 тисяч термінів з різних галузей науки і техніки: астрономії, біології, географії, зоології, інформатики та обчислювальної техніки, математики, механіки, фізики, хімії тощо.

Словник зорієнтовано на широке коло користувачів: викладачів вищих навчальних закладів, учителів, студентів, аспірантів, докторантів, інженерів, наукових і редакційних працівників та перекладачів.

Кожний термін у Словнику описується окремою статтею за такою схемою: російський термін-український термін-англійський термін.

Українську частину словника опрацьовано за сучасним правописом української мови, в ній відображено найостанніші досягнення української наукової і технічної термінології. Використано в Словнику й основні принципи укладання словників, які розробив Інститут української наукової мови у 1921–31 роках – у Золоту добу українського терміноутворення, коли було створено науково обґрунтовану українську національну наукову і технічну термінологію, що відповідала світовому рівню і мала потенційні можливості для дальшого розвитку. У багатьох випадках укладачі Словника відійшли від узвичаєної в 30–80 роках 20 ст. зросійщеної наукової термінології. У пропонованому Словнику з масиву українських термінів вилучено мовні покручі та скальковані або протранслітеровані російські терміни „обмотка”, „привод”, „пилосос”, „розробка” тощо. В Словник вернено багато репресованих у радянські часи суто українських термінів, наприклад, замість „алгебраїчний” подається „алгебричний”, замість „котушка” – „коток”; замість „обмотка” – „навитка”, замість „учбовий” –

„навчальний”, бо маємо дієслово навчати, а не учбити; замість технічно недоречного терміна „енергозбережність” — „енергоощадність”, бо йдеться про ощадність, а не про зберігання енергії, вона й так зберігається незалежно від нашого бажання за законами фізики. Хоча Верховна Рада України прийняла „Закон про збереження енергії”, тобто фундаментальний закон природи, є навіть Комітет збереження енергії, Міністерство освіти і науки утворило при Національному технічному університеті України Інститут збереження енергії, видало підручник „Збереження енергії” (хоча вона зберігається незалежно від волі і постанов Верховної Ради чи освітянського міністерства).

Російський фізичний термін сохранение энергии (англ. conservation of energy) потрібно перекладати українським збереження енергії, а сбережение энергии, тобто економне використання її, треба перекладати як ощаджування енергії чи енергоощаджування (англ. economy). Валюта сконвертовна (бо її можемо сконвертувати коли забажаємо), а не конвертована (її вже сконвертували), хоча усі словники, навіть Інституту української мови подають це як конвертована. Маємо Вищу атестаційну комісію (російська калька), хоча правильно вона повинна називатися Найвища атестаційна комісія. Російське соискатель учёной степени українською мовою потрібно перекладати як здобувач вченого ступеня, а не пошуковувач вченого ступеня, бо вчений ступінь здобувають, а не шукають.

Особливу увагу приділено перекладам віддієслівних похідників: іменників, прикметників, дієприкметників, дієприкметникових форм, оскільки з ними пов'язані найбільші труднощі, які й спричинюють велику кількість помилок у перекладах наукової літератури: преобразование (неоконч. д., процесс) перетворювання, -я; (оконч. д.) перетворення, -я; (рез. пр.) перетвір, -вору; (неоконч. д., процесс: перестраивание) перебудовування, -я; (оконч. д.) перебудування, -я; (рез. пр.) перебудова, -и E (преобразование одного в другое) conversion; transformation; re-forming; reshaping; мат. transformation, transform, conversion; (мат.: результат преобразования) transform, transformant.

Укладачі Словника взяли за основу передавати запозичення, орієнтуючись на мову-джерело, на безпосереднє, а не подвійне (зазвичай через російську) калькування під час перекладу терміна.

Перед безпідставно занедбанними (репресованими термінологічними бюлетенями у 30-х роках 20 століття) питомими українськими термінами стоїть позначка (реп.): бирюза (реп.) туркус, -а; піруза, -и; бірюза, -и E turquoise.

Здавна склалося так, що іншомовні прізвища вимагалося транскрибувати українською мовою, виходячи з російського написання їх, яке часто було неправильним, тобто помилку доводилося відображати і в українському написанні прізвища. У зв'язку з цим ми в українській частині Словника на першому місці ставили українські варіанти написання прізвищ відповідно до норм останньої редакції „Українського правопису” /Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України; Ін-т української мови НАН України. — К.: Наук. думка, 2007. — 288 с.), а в дужках після них подавали інколи вживані в радянський час українські варіанти написання, наприклад: фон Нейман фон Нойман (нрк. фон Нейман) E von Neumann.

У словнику після англійських термінів наведено курсивом й латинські наукові назви тварин, рослин, частин тіла й ін., наприклад: камышиница дика курочка *E gallinule* (*Gallinula*).

Наведений у кінці статті список словників в жодному разі не претендує на вичерпність. До переліку внесено лише великі словники, де подано наукову і технічну термінологію.

СЛОВНИКОВИЙ ФОНД

НАУКОВЦЯ, ВИКЛАДАЧА, СТУДЕНТА ОРФОГРАФІЧНІ СЛОВНИКИ

1. Бурячок А.А. Орфографічний словник української мови. – К.: Наук. думка, 1995. – 400 с.
2. Головащук С.І. Словник наголосів. – К.: Наук. думка, 2003. – 400 с.
3. Головащук С.І. Правописний словник. – К.: А.С.К., 1999. – 607 с.
4. Голоскевич Г. Правописний словник (за нормами Українського правопису 1929 р), – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто – Львів, 1994. – 460 с.
5. Інтегрована лексикографічна система „Словники України”, версія 1.05. – К.: Інститут мовно-інформаційних досліджень НАУ України, видавництво Довіра, 2005.
6. Карачун В.Я. Орфографічний словник наукових і технічних термінів. – К.: Криниця, 1999. – 528 с.
7. Орфографічний словник української мови. 3-є вид., перероблене і доповнене/Укл. М.М. Пешак та ін. – К.: Довіра, 2002. – 1006 с.
8. Орфоепічний словник української мови. В 2 т./Укл. М.М. Пешак та ін. – К.: Довіра, 2001. – т. 1 – 955 с.; т. 2 – 918 с.
9. Пономарів О.Д. Фонемі г і ґ / Словник і коментар. – К.: Просвіта, 1997. – 40 с.
10. Український правопис /Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України, Ін-т Укр. мови НАН України. – К.: Наук. думка, 2007. – 288 с.

ЕНЦИКЛОПЕДІЇ, ТЛУМАЧНІ СЛОВНИКИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1720 с.
2. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень /Укл. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
3. Словник української мови: в 11-ти тт. – К.: Наук. думка, 1970–1980.
4. Українська мова. Енциклопедія. Редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О., Зяблюк М.П. та ін. – К.: Укр. енцикл., 2000. – 752 с.
5. Фразеологічний словник української мови: в 2-х кн. Вид. 2-е/Укл. В.М. Білоноженко та ін. – К.: Наук. думка. 2003. – 1104 с.

СЛОВНИКИ СИНОНІМІВ

1. Караванський С. Словник синонімів української мови (за нормами Українського правопису 1929). – К.: Вид-во “Оріє” при УКСП “Кобза”, 1993. – 472 с.
2. Словник синонімів української мови: в 2-х т. /Укл. Бурячок А.А., Гнатюк Г.М., Головащук С.І. та ін. – К.: Наук. думка, 1999–2000. т.1 – 1026 с., т.2 – 954 с.

ПЕРЕКЛАДНІ СЛОВНИКИ

1. Англо-російсько-український словник науково-технічної термінології. /Укл. С.М. Андреев та ін. – Х.: Факт, 1999. – 704 с.
2. Англо-український словник: у 2-х т. / Слав М.І. Балла. – К.: Освіта, 1996. – Т.1. – 752 с., Т.2 – 712 с.
3. Англо-український словник. /Укл. Гороть Є.І., Коцюк Л.М., Малімон Л.К., Павлюк А.Б. – Вінниця: Нова Книга, 1770 с.
4. Англо-український словник вибраної лексики (природничі науки, техніка). / Укл. Анатоль Вовк. //Український Термінологічний Центр Північної Америки при Науковому товаристві ім. Т. Шевченка (за нормами Українського правопису 1929 р.) – Нью-Йорк – Львів, 1998. – 277 с.
5. Англо-український словник з програмування і математики. /Укл. Кратко М.І. та ін. – Луцьк: Надстир'я, 1998. – 640 с.
6. Англо-українсько-російський словник з хімії: У двох книгах. Книга 1 /Упоряд. М.Ю. Корнілов, О.І. Білодід, С.І. Кисельова, Н.О. Давидова. К.: Либідь, 1994. – 328 с.; Книга 2 – 288 с.
7. Бех П.О., Капля О.А., Хижняк С.В., Войцицька Н.В. Англо-українсько-російський словник біохімічних термінів. – К.:Фітосоціоцентр, 2005. – 355 с.
8. Вирган І. О., Пилинська М. М. Російсько-український словник сталих виразів. – Х.: Прапор, 2000. – 864 с.
9. Войналович О., Моргунюк В. Російсько-український словник наукової і технічної мови (термінологія процесових понять). К.: Вирій, Сталкер, 1997. – 256 с.
10. Герасимчук Л. Англійсько-український мистецтвознавчий словник. – К.: Криниця, 2004. – 96 с.
11. Караванський С. Російсько-український словник складної лексики (за Українським правописом 1929 р.). Вид. 2-е, доповн. і випр. Львів: Бак, 2006. – XIV+ 562 с.
12. Карачун Англо-український словник-довідник скорочень у галузі комп'ютерної техніки. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2000. – 158 с.
13. Козирський В., Шендеровський В. Українсько-Англо-Німецько-Російський словник фізичної лексики. К.: Вид. „Рада”, 1996. – 932 с.
14. Короткий англо-українсько-російський словник наукової лексики /Укл. М.І. Балла, В.Я. Карачун, В.Г. Коряченко, Ю.З. Прохур. – К.: Грамота, 2001. – 319 с.
15. Левун В. Російсько-український словник народної мови. На два томи. Том 1. – К.: Бібліотека українця, 2007. – 666 с.
16. Новий російсько-український політехнічний словник: 100000 термінів і термінів-словосполучень. /Укл. М. Зубков. – Х.: Гриф, 2005. – 952 с.
17. Пройдаков Е.М., Теплицький Л.А. Англо-український словник з обчислювальної техніки, інтернету і програмування. – Вид. 1. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2005. – 552 с.
18. Російсько-англо-український словник з інформатики та обчислювальної техніки. / Укл. Карачун В. та ін. К.: Спалах, 1998. – 503 с.
19. Російсько-український науково-технічний словник. /Укл. Перхач В., Кінаш Б. – Львів, 1997. – 456 с.

20. Російсько-український політехнічний словник /Укл. Підлипенський В.С., Петренко В.М. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2000. – 512 с.
21. Російсько-український словник з радіотехніки, радіоелектроніки та радіофізики /Укл. В.С. Калашник та ін. – К.: Наук. думка, 2007. – 679 с. – (Словники України).
22. Російсько-український словник наукової термінології: [в 3-х кн.]. К.: Наук. думка, 1994–1998.; Суспільні науки. – 600 с.; Математика. Фізика. Техніка. Наука про Землю та Космос – 892 с.; Біологія. Хімія. Медицина – 660 с.
23. Російсько-українсько-англійський військовий словник /Уклад.: В.Я. Карачун, І.А. Черненко, С.М. Чиж, О.О. Карачун. – К.: Техніка, 2001. – 750 с.
24. Російсько-українсько-англійський словник-довідник найуживаніших скорочень /Упоряд. В.Я. Карачун, Т.Г. Скопюк. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 213 с.
25. Сучасний англо-український математичний словник /Уклад. М.М. Копець. – К.: НТУУ «КПІ», 2007. – 684 с.
26. Шило Н. І. Російсько-український словник. Термінологічна лексика. – К.: Просвіта, 2004. – 211 с.

А. І. КОРЕЦЬКА,
кандидат філософських наук
старший науковий співробітник
Інститут вищої освіти АПН
України, м. Київ

ОСВІТА ЯК СФЕРА ЕКОНОМІЧНОЇ Й СУСПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна освіта України, як ніколи, потребує узгодження з різними суспільними сферами. І у першу чергу це стосується формування економічного світогляду й суспільної еліти засобами освіти.

Modern education as never needs congruence with different social spheres. An in the first turn it is touched on formation of economic outlook and public elite by education remedies.

Современное образование Украины, как никогда, нуждается в соответствии с разными общественными сферами. И в первую очередь это касается формирования экономического мировоззрения и общественной элиты средствами образования.

Для успішного входження до європейського співтовариства в українському суспільстві є нагальна потреба створення сучасного й здорового соціально-культурного й економічного середовища. З цією метою необхідно розв'язати кілька задач: 1) врахувати історичні аналогі; 2) визначити пріоритети розвитку; 3) усунути проблеми руйнівної бездуховності; 4) побудувати відповідну систему освіти тощо.

Як зазначає М. Михальченко, в усьому світі суспільствознавці почали пошуки нових підходів до створення концепцій оцінки протистояння і взаємодії соціальних, політичних, економічних, інтелектуальних сил у глобальному масштабі. А, отже, постало завдання перебудови політичних, економічних, національно-культурних і міжнародних відносин [12, 10], з одного боку, та розв'язання питань ефективності сталого розвитку, уніфікації й стандартизації освітніх програм з іншого. У зв'язку з цим В. Кремень наголошує, що фундаментальною ознакою сучасної цивілізації є орієнтація на розвиток освіти, науки і культури, на розширення інтеграційних процесів у царині духовного буття людини і суспільства. Тому вища освіта і наукові дослідження останнім часом є найважливішими компонентами культурного, соціально-економічного й екологічно розвитку людства [11, 25].

У тексті Болонської декларації говориться, зокрема, про розвиток відносин з іншими європейськими країнами, про потребу створити більш досконалу Європу, а громадян Європи – більш компетентними та з розумінням європейських цінностей і приналежності до загального і культурного простору. І далі зазначається, що мірилом життєздатності й ефективності будь-якої цивілізації може бути її привабливість для інших країн [14].

У сучасній філософії та соціокультурному просторі характерним виявом є постмодернізм – один із типів філософування, для якого важливі вільні поривання,

що породжують тип людини з розмитістю й невизначеністю особистісних якостей, моральною необтяженістю й байдужістю до істини. Однією з глобальних проблем сучасності є також те, що постмодернізм акцентуалізує мультикультуралізм, розширену концепцію Ratio, духовну неукоріненість, відмову від державного регулювання, котрі, виступаючи основними складовими “проекту” постмодернізації світу, покликані здійснити його заповітні мрії: звільнити поведінку людини від контролю цінностей, ідеалів, норм, влади, забезпечити примат хаосу як більш “людського” стану соціуму над “нелюдським порядком” [9, 27]. Тому безперечно зростає роль освіти як інституту формування і самореалізації особистості, зокрема, а також становлення і зміцнення держави, загалом.

У цьому зв'язку у сучасних дослідженнях набуває розвитку критичне мислення як наука розмірковувати і мислити творчо. З належним рівнем культури мови критичне мислення є важливою й сучасною цінністю освіти. Аналізуючи актуальність культури критики, О. Тягло підкреслює, що викладання критичного мислення полягає у намірах розвивати освіту у відповідності зі світовими досягненнями і стандартами. Зокрема, це необхідно і в економіці України, де є велика потреба у людях, які мислять творчо й інноваційно і готові працювати у складних і нестандартних умовах [15].

Історія, зокрема, підкреслює необхідність впорядкованої економічної діяльності, адже економічний розвиток виступає і частиною культурного розвитку та матеріально-технічного рівня. Освіта ж як основний елемент системи цінностей та чинник формування знань, інтелекту, мислення, особливо в ринкових відносинах, подає необхідність забезпечення культурної основи для лояльного ставлення до того чи іншого економічного і суспільного порядку.

Досліджуючи історію становлення матеріальної цивілізації, економіки і капіталізму в XV – XVIII ст., Фернан Бродель відзначає складну систему формування суспільних відносин, економічної науки і ринкової економіки. Уже в цей час можна було визнавати існування кількох еволюцій і кількох економік. Зокрема розвивалась ринкова економіка, тобто „механізм виробництва й обміну, пов'язаний із діяльністю людей у сільському господарстві, з майстернями, крамницями, з біржею, банками, ярмарками і, зрозуміла річ, з ринками. Саме з цих ясних, навіть „прозорих” реальностей і з легко вловимих процесів, що їх плекають, і почав складатися понятійний апарат економічної науки”. Але, зазначає автор, одночасно формується й інфраекономіка, друга, неформальна, половина економічної діяльності, цієї економіки самодостатності, обміну продуктів і послуг у дуже короткому радіусі. Так, грошовий курс, пов'язаний з торгівлею на далекі відстані й заплутаний функціонуванням кредиту, утворює складне мистецтво, відкрите в найкращому разі небагатьом обраним. Автор доходить висновку, що з XV по XVIII ст., і навіть значно раніше, ринкова економіка була примусовим, накинутим порядком, і, як будь-який накинтий порядок (соціальний, політичний чи культурний), вона викликала опір, розвивала сили, що опиралися їй як згори, так і знизу [2, 8 – 9].

Навіть у доіндустріальних суспільствах, констатує автор, виникла потреба вести запис товарів, проданих у кредит, що стало створенням бухгалтерського обліку, перш ніж бухгалтерські книги стануть досконалим сховищем пам'яті. Уже в XV столітті мала

місце подвійна бухгалтерія. З двох найважливіших бухгалтерських книг — „Підручника”, або „Журналу”, де операції фіксувалися в порядку їхньої послідовності, та „Головної книги”, куди двічі вносилися кожна операція, — новацією була саме ця остання, яка велася за подвійним обліком. Вона дозволяла в будь-яку мить отримати баланс між дебетом і кредитом. Якщо баланс не зводився до нуля, отже, було зроблено помилку, яку належало одразу ж знайти. Так ринкова раціональність показує, що підприємець не менше, ніж держава мусить турбуватися про розумний рух цілого від культури до культури, від кон’юнктури до кон’юнктури, від однієї соціальної групи до іншої і згідно з їхньою метою та засобами [3, 485 — 489].

Наприкінці другої книги — „Ігри обміну” автор підкреслює, що процес капіталістичного розвитку, який розглядається в його сукупності, міг відбуватися тільки на основі певних економічних та соціальних реальностей, які відкрили або принаймні полегшили йому шлях.

У цьому зв’язку досліджувалося три основні умови:

1) життєздатна й прогресуюча ринкова економіка, 2) в процес розвитку суспільства втручалися тисячі чинників, куди більше політичних і, якщо можна так сказати, „історичних”, ніж специфічно економічних та соціальних, 3) в остаточному підсумку ніщо не стало б можливим без своєрідної діяльності світового ринку, яка мовби розчищала шлях [3, 511].

У 70 — 90-х роках минулого століття почала вимальовуватися нова, сучасна форма позаринкової економіки: її прихований натуральний обмін, прямий обмін послугами та плюс до того ще численні форми надомництва й самодіяльного „ремесла”... однак тільки з належно організованим економічним життям можна вийти з рамок рутини, з рамок неусвідомленої повсякденності [2, 485].

Становлення ж ринкових відносин в Україні має свою специфіку. Якщо ринкові відносини в західних суспільствах, як підкреслює В. Дзоз [6, 81], формувалися еволюційним шляхом, коли на зміну середньовічній економіці приходила ринкова, беручи витоки із споживчого ринку, тобто з сільського господарства та легкої промисловості. Важка промисловість ще тільки мала виникнути у міру накопичення капіталу. В Україні ж тривалий час принципи ринкових форм господарювання вважалися несумісними з уявленнями про справедливий суспільний устрій. Становлення ринкових відносин в Україні, де приватна власність була ліквідована, а поряд зі споживчим ринком існує гігантська важка промисловість, приватизація, включення якої в ринкові відносини породжує принципово нові проблеми. Криза соціально-економічної сфери життя змусила багатьох переглянути свої ціннісні орієнтири.

Тому, цілком природно, що стан розвитку суспільства визначають рівень освіти, рівень духовності, рівень буття (побуту), рівень життя кожної особистості й усіх представників суспільства. Культурно-освітні, історичні зміни у суспільстві зумовлюють також зміни й у формуванні духовності особистості, її світоглядних інтенцій. А освіта завжди якнайактивніше сприяла становленню типу суспільства і формуванню особистості.

Оскільки освіта перетворює країну на самостійну і сильну державу, забезпечує формування цілеспрямованого покоління, котре здатне проявлятися адекватно й

вирішувати численні проблеми, вона, об'єктивно, є однією з найвищих цінностей особистості й суспільства, виступає передумовою їх існування і розвитку. Це відносно самостійна система, завданням якої є формування членів суспільства, орієнтованих на оволодіння знаннями, моральними цінностями, професійними вміннями, навичками, нормами поведінки.

Так, М. Михальченко наголошує на тому, що у формуванні нового типу суспільства виділяються такі чинники, як освіта й елітарність, міра свободи і вмотивованість вчинків, ідеали й цілі розвитку, усвідомлення й захист інтересів різних груп населення. Відповідно автор надає значення формуванню суспільної еліти, визначаючи її як групу людей, яка краще, ніж будь-яка інша група, виконує певні соціальні функції. Йдеться, зокрема, про такі: пізнання природного і соціального світу; державне керування і безпека (армія, правоохоронні органи і т. ін.); економіка і бізнес; кваліфіковане виконання роботи за фахом. Відповідно до цього автор визначає чотири головні елітарні групи: духовну (інтелектуальна), політичну, економіко-підприємницьку і професійну [12, 248 – 250].

На нашу думку підготовка студентської молоді до майбутньої діяльності відбувається через усі критерії, означені автором для певних груп. І саме освіта виступає гарантом духовної безпеки, інтелектуального розвитку, різнопланових політичних поглядів, економіко-підприємницьких і професійних умінь і навичок. Оволодіння освітніми цінностями забезпечує внутрішню цілеспрямованість особистості, оскільки вони виявляються більш стійкими, ніж економічна чи політична модернізація. Крім того, засвоєні цінності реалізуються в основних сферах людської життєдіяльності: сімейних стосунках, навчанні, професійному застосуванні, спілкуванні з іншими, влаштуванні побуту тощо.

Так, І. Каленюк і С. Мочерний, аналізуючи освіту як специфічну сферу діяльності з економічного погляду, виділяють в ній такі два аспекти. По-перше, для реалізації самої освіти в суспільстві необхідний налагоджений фінансово-економічний механізм, по-друге, важливим є економічний характер результатів освітньої діяльності: „Витрати на освіту населення мають продуктивну природу, оскільки її результати, що полягають в озброєнні людей знаннями та інформацією, виявляються в зростанні показників економічної діяльності на макро- та мікрорівнях. А тому витрати суспільства на освіту набувають специфічного значення інвестицій, причому інвестицій високорентабельних... Освіта як галузь економічної діяльності має свої специфічні особливості та свій економічний механізм реалізації... Як сфера суспільної діяльності є частиною невиробничої сфери, оскільки не створює матеріальних благ, але результати освітньої діяльності виявляються в зростанні продуктивності економічної і соціальної сфер” [7, 11 – 12].

Саме освіта формує тип суспільства і його громадян і впливає на розвиток економіки. В умовах ринкової економіки ринковий характер позначається і на освітніх послугах. Для кожного покоління актуальним є питання входження особистості і в культурне поле свого суспільства, і в світовий інформаційний простір, тому таким важливим постає питання оволодіння соціально-освітніми цінностями, такими як

культура, наука й освіта у відповідності до нових життєвих реалій. Окрім розв'язання економічних, політичних ситуацій і проблем чи не найважливішим є питання формування й збереження духовності як особистості, і так суспільства. Вища освіта як підсистема соціальної системи повинна здійснювати оптимальний внесок у найкращу ефективність соціальної системи з точки зору критерію результативності.

Формування нового мислення передбачає вироблення передусім мислення діалектичного, яке дає змогу досягнути дійсності в усій її реальній суперечливості й багатогранності. Є прямий зв'язок між ставленням суспільства до освіти і майбутнім. У цьому зв'язку Гегель вважав "неосвічена людина не йде далі безпосереднього споглядання. Її очі відкриті, і вона не бачить того, що лежить біля її ніг. Це тільки суб'єктивне бачення і осягнення. Вона не бачить суті, вона лише приблизно знає, яка річ, та й то не як слід, тому що тільки знання загальних аспектів направляє людину на те, що треба розглядати головним чином [4]. Система освіти є своєрідним з'єднувальним містком між запитами суспільства й потребами особистості, найважливішим процесом духовного формування суспільної еліти, а також показником стану розвитку суспільства.

Одним із шляхів формування духовності особистості у соціальній структурі суспільства є мотивація діяльності, економічне становище, приналежність до певної соціальної групи, наприклад, соціально-професійної, та політична орієнтація. Економічні негаразди викликають амбівалентність. Умовами життєдіяльності людини формується її соціальний статус. За часів тоталітарної системи соціальний статус окремих соціальних груп формувався значною мірою державою, що зумовлювалося ідеологічними цілями та іншими орієнтирами державної політики.

Освіта як суспільна цінність завжди була показником інтелектуального, соціального, культурного, духовного й економічного рівня держави. Визначаючи освіту як феномен цивілізації, слушною є думка Г.П. Клімової, що "держави і нації, які не мають сучасної системи освіти, розцінюються сьогодні в світі як держави і нації без майбутнього, тобто без системи відтворення національної культури, забезпечення конкурентоспроможності економіки на світовому ринку, розвитку демократії, політичних структур та політичної культури населення" [10]. Освіта є також основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального й економічного розвитку суспільства і держави. У цьому зв'язку велика роль належить створенню належної системи освіти.

Завдання освіти полягає в тому, щоб навчити суб'єктів освіти пізнавати, аналізувати і оцінювати з метою передбачення наслідків діяльності особистості. Мова йде про інтерпретацію соціального запасу знань та його перетворення на певну особистісну організацію.

Завдяки освіті відбувається самореалізація особистості: інтелектуальна, професійна та комунікативна. Самореалізація особистості виступає як вільне розкриття індивідуальності в процесі її багатогранної діяльності.

В. Андрущенко відзначає, що гуманітарні цінності є сутнісною ознакою соціальності, людяності, цивілізованості, виступають єдиним духовним стрижнем, основою буття. Освіта формує гармонійну, всебічно розвинену, самодостатню особистість

з розвиненими почуттями і волею, здатну жити і працювати у світі постійних змін і трансформацій і одночасно виявляється і як стратегічний ресурс розвитку цивілізації [1, 365 – 366]. Особливо актуальна гармонізація стосунків людина – навколишнє середовище – суспільство.

Так, О. Омельченко зазначає, що сучасне українське суспільство знаходиться на етапі становлення нового типу освіти, основоположним чинником якого висувається ідея виховання людини у контексті культури. Таким чином визріла ідея культуровідповідної освіти. Вона базується на концепції філософів, які розглядають культуру як антропологічний феномен. В ній людина виступає епіцентром культури. Це стало основою для повороту української освіти до особи як головної цінності освітнього процесу [13, 17].

Для реалізації завдань, котрі стоять перед українською освітою, необхідно врахувати такі вимоги Болонського процесу, як її якість, відповідність і мобільність. Якість – це головна основоположна умова для довіри, відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в Європейському просторі вищої освіти [8, 57].

У сучасному суспільстві світова спільнота має проблему з екологічною кризою, з поглибленням безодні між першим і третім світом, загрозою ядерної війни, спалахами терористичних актів, а корисливість постає основою моральності та критерієм людських вчинків. Єдиною ж моральною нормою, за визначенням В. Гюсле, повинна стати комунікативна відкритість [5, 21, 11 – 12, 70], котра реально забезпечується освітою. Як процес формування особистості освіта постає і як спосіб захисту від негативних впливів знеособлення людини і як запорука знайти себе у системі складних виробничих і соціальних відносин. Ось чому зміст людського буття повинен складатися не в скоренні природи, не в наросуванні матеріального багатства, а в моральному удосконаленні людини.

Отже, велике значення має вихід з ізоляції в питаннях освіти, ознайомлення з нею як з культурою інших країн і народів. Рідна культура лише через порівняння з іншою розкривається повніше і глибше. Подальший розвиток сучасної освіти в діалозі культур, безумовно, пов'язаний з утвердженням у ньому пріоритету загальнолюдських чинників. Однак це не можливо без належної взаємодії соціальних, політичних, економічних, інтелектуальних національно-культурних сил і міжнародних відносин. Нова модель української освіти здебільшого має базуватися на українській національній культурно-історичній традиції, теоретичних надбаннях української педагогіки і філософії, досвіді поколінь і повинна відтворювати світовідчуття української людини у контексті розвитку сучасних загальноєвропейських тенденцій.

Література:

1. Андрущенко В. Філософія освіти: поняття і предметне поле //Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – С.351 – 366.
2. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. Том 1. Структура повсякденності: можливе і неможливе / Переклав з французької Г. Філіпчук; – К. Основи, 1995.– 543 с.

3. Бродель Фернан Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV – XVIII ст. У 3-х т. Том 2. Ігри обміну / Пер. з. фр. Г. Філіпчук. – К.: Основи, 1997. – 585 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. – Т. 2. – М., 1973. – 630 с.
5. Гюсле Вітторіо. Практична філософія у сучасному світі. Пер. з нім., примітки та післямова Анатолія Єрмоленка. – Київ: Лібра, 2003. – 248 с.
6. Дзоз В.О. Гуманітарна політика України: проблеми формування та реалізації (соціально-філософський аналіз). – К.: Знання України, 2006. – 316 с.
7. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізми розвитку / За заг. ред. В.П. Андрущенка. – К.: Пед. преса, 2006. – 208 с.
8. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2003. – 200 с.
9. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
10. Клімова Г.П. Освіта як феномен цивілізації... Автореферат док. філос. наук. –Х., 1997. – 40 с.
11. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
12. Михальченко М.І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. – Дрогобич: ВФ “Відродження”, 2004. – 488 с.
13. Омельченко О.П. Духовність шкільної молоді: сучасний стан і перспективи розвитку 17-29 // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол. редактор: Г.П.Шевченко – Вип. 3. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – 272 с.
14. Спільна декларація міністрів освіти Європи. – Болонья, 19 червня 1999 року.
15. Тягло О.В. Современная “Наука рассуждать” // Пост методика. – № 2 – 3 (54 – 55), 2004. – С. 2 – 10.

Ю. К. КОРСАК,
аспірант, молодший науковий
співробітник відділу теорії
і методології природничої
та інженерної освіти Інституту
вищої освіти АПН України, м. Київ

ЗМІНИ У ФІЛОСОФСЬКИХ ПІДХОДАХ ДО ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА МЕЖІ СТОРІЧ: РОСІЯ ТА УКРАЇНА

Використанням досягнень природничих і гуманітарних наук доведено, що надії на перехід людства до стійкого розвитку створює лише поєднання розвитку нано-, піко- і фемтонаук з формуванням у молоді нового світогляду. Вказані засоби успішного формування такого світогляду і роль дисципліни „Концепції сучасного природознавства”.

На основе достижений естественных и гуманитарных науки доказано, что надежды на переход человечества к устойчивому развитию создает лишь объединение развития нано-, пико- и фемтонаук с формированием у молодежи нового мировоззрения. Указаны средства успешного формирования такого мировоззрения и роль дисциплины «Концепции современного естествознания».

On the basis of achievements natural and the humanities it is proved, that hopes for transition of mankind to sustained development are created only with association of development nano-, pico- and femtosciences with formation at youth of new outlook. Means of successful formation of such outlook and a role of discipline «Concepts Modern Sciences».

З моменту відновлення незалежності України і появи потреби автономного управління розвитком освітньо-наукового комплексу у нас значно активізувалася робота над створенням нових парадигмальних підстав стратегії і тактики діяльності освітньої системи, відновлення її національного характеру і ліквідації тих негативних успадкувань, які лишила по собі досконала в багатьох аспектах радянська освіта. Серед важливих кроків до вирішення цього завдання – створення сучасної філософії освіти, нового комплексу концепцій, програм і навчальних засобів в гуманітарному і природничо-науковому секторах системи освіти. Важливий внесок у вирішення подібних завдань належить науковцям В.Андрущенко, М.Михальченку, В.Кременю, В.Лутаю та ін. [1; 7].

Та зроблене з кількох причин не можна вважати цілком досконалим. Насамперед тому, що воно виникло у момент домінування тих пріоритетів, які характеризували початкову фазу формування державності України й акцентували насамперед історичні та гуманітарно-наукознавчі підходи. Вони спиралися на тогочасний розподіл лідерства серед точних наук, враховували успадковані від радянського періоду виробничі і технологічні можливості України початку 1990-х років, акцентували проблеми екологічних загроз, ставили завдання подолати негативні наслідки Чорнобильської та інших катастроф. Без сумніву, такий розвиток національної освіти мав під собою певну логіку прискорення ствердження державності, розвитку нових економічних відносин.

Та, на жаль, це мало і негативні наслідки, які постійно посилюються. Ще у радянські часи сталося значне відмежування гуманітарної та природничої сфер навчання. Після здобуття незалежності прискорений розвиток гуманітарної сфери і велике зменшення фінансування наукової суттєво збільшили цій розрив, що врешті решт поглибило недовіру представників одних наук до інших. Це призвело до суспільного непорозуміння, нездатності виробити спільні принципи подальшого розвитку освіти, стратегії розвитку держави, що становить загрозу її існуванню.

Освітньому простору України конче необхідна об'єднуюча дисципліна – навчальний курс, спроможний зблизити наукову та гуманітарну сфери. Кроком до такого зустрічного зближення пропонуються нові навчальні курси: 1. “Концепції сучасного природознавства”, який має високу філософську складову; 2. “Основи сучасного природознавства”, більш орієнтований на виклад законів і формул зі сфери точних наук.

Слід зазначити, що в Росії (яка після розвалу СРСР і декількох років “вільного” розвитку отримала ті ж самі проблеми, що й Україна) пішли якраз шляхом впровадження таких освітніх дисциплін, насамперед, “Концепцій сучасного природознавства (КСП)”. Завдяки цьому вже з середини 1990-х років досягнуті значні успіхи зі створення і використання курсу КСП, який рішеннями державних органів став нормативним для гуманітарних профілів вищих навчальних закладів. Тому багато викладачів і науковців цієї країни запропонували власні навчальні посібники і підручники, що відзначаються значною різноманітністю.

В Україні, на жаль, ще немає належного поширення подібного курсу та й кількість необхідної літератури про досягнення точних наук у багато разів менша, як у Росії. На наш погляд, значний науковий інтерес становить дослідження великого російського досвіду створення, поширення і використання нормативної дисципліни “Концепції сучасного природознавства” в її філософському і навчально-дидактичному аспектах. У цьому разі порівняно легко поєднується актуальність дослідження з його новизною, адже внаслідок дуже короткого часу існування і використання цієї дисципліни вона ледь кілька разів була розглянута у невеликих статтях педагогів і науковців-філософів (переважно, російських).

У Росії створено і використовується 60-70 підручників і навчальних посібників з “Концепцій сучасного природознавства”, орієнтованих не лише на довільний гуманітарний профіль вищої освіти, а й на спеціалізовані факультети і ВНЗ – економічні,

правничі та інші. Тому за короткий час було накопичено багато даних про ефективність обраних методів викладання і роль у навчальному процесі наявних книг і методичних матеріалів. Бажання узагальнити цей досвід і спертися на результати перших наукових пошуків колег у цій дуже молодій освітньо-філософській царині спонукало нас дослідити і філософські підходи росіян до вибору змісту вищої освіти, і особливості навчальної літератури з „Концепцій сучасного природознавства” та результати її застосування.

Хоч росіянам припала лише дешиця радіоактивних чорнобильських викидів – набагато менше, як українцям і білорусам, – вони наприкінці ХХ ст. також звертали дуже багато уваги на екологічну безпеку і пошуки шляхів до так званого „стійкого розвитку” для себе і всього людства. Прикладом їх праць є твори філософів, експертів з системного прогнозування, економістів і представників інших наук [2; 3; 7; 10; 12].

Для цих і подібних праць характерний відхід від утилітарного раціоналізму, критика марксистського вчення про суспільство і закони його розвитку, поширених в СРСР поглядів на співвідношення матеріального і духовного. У них багато мовилося про загрози існуванню людства, використовувалися елементи теорії катастроф та інші сучасні наукові знання. Найбільш перспективними для адекватного опису найскладніших природних і соціальних процесів вважалися досягнення синергетики – науки про саморозвиток енергетично насичених систем з нелінійними взаємодіями різної природи між їх елементами. З дослідження цих питань від росіян не відстали й українські науковці ([8] та ін.).

Систему освіти російські та українські науковці не без підстав вважали дуже складною, а тому пропонували доповнити традиційні методи її дослідження синергетичними. Різні аспекти цієї проблеми вже висвітлені у книгах, спеціалізованих випусках філософських журналів, окремих статтях ([11] та ін.). З усіх цих аспектів нижче розглянемо один, але вельми важливий: результати роздумів філософів над варіантами найбільш реальних шляхів людства до ліквідації загроз своєму існуванню і такому подальшому розвитку, який був би довготривалим і безпечним для довкілля. Поширена назва такого сценарію еволюції людства – „стійкий розвиток”.

Російські філософи і представники інших наук у 1990-х роках широко використовували ті досягнення зарубіжних колег, які приховувалися чи заперечувалися в СРСР. Особливо часто згадували прогностичний здобуток початку 1970-х років науковців з Римського клубу (доповідь „Межі зростання”), дещо рідше так званий „Заповіт” австрійського етолога Конрада Лоренца. У когнітивному і критично-ментальному аспектах ці й кілька інших наукових досягнень мали у свій час вирішальне значення для формування в інтелектуальних лідерів і керівних кіл розвинених держав належного усвідомлення необхідності відмови від споживацького ставлення до природного довкілля. Але подібні матеріали лише окреслювали проблему, не пропонуючи надійних шляхів виходу людства з кризи та усунення цілком реальної загрози колапсу.

Як відомо, пізніше було чимало спроб у працях українських і зарубіжних філософів та представників інших наук поглибити аналіз теми „цивілізаційно-екологічний колапс”. У різних аспектах вони висвітлювали екологічні й інші загрози та дійшли до невтішного

висновку, який полягав у виявленні факту цілковитого вичерпання в межах природничих наук і створених ними технологій тих ресурсів, що необхідні для забезпечення сталого розвитку людства. Не випадково і ці науковці в своїх працях, і керівники держав світу на екологічних форумах 1992 і 2002 років запропонували відмовитися від продовження індустриальної та шкідливої для довкілля виробничої експансії, цілком змінити світогляд і по-новому ставитися до біосфери та всіх природних ресурсів життєзабезпечення.

Нами виявлено доволі важливе і недостатньо акцентоване нашими попередниками явище: у вказаних та інших рекомендаціях форумів, конференцій і окремих науковців запропонований план заміни завдання значного поліпшення матеріального забезпечення населення Землі зовсім іншим – завданням формування нового світогляду. Цей підхід покладає сподівання людства на краще на системи освіти, а поняття „світогляд” стає важливим і вартим більш детального дослідження.

На основі подібних міркувань російські науковці К.Лосєв і В.Данилов-Данильєн пропонують людству негайно „відступити, щоб вижити” і пояснюють порядок дій під час „відступу” [2, с.184-195]. Кращий у Радянському Союзі фахівець з системних прогнозів М.Моїсєєв у своїх останніх книгах покладав сподівання на освіту, насамперед, вищу. Він пропонував радикально змінити цілі, зміст і методи навчання і виховання й сформувати переконаних і скромних „захисників природи”. Особливий наголос у його працях, що також мають характер заповіту – на „новий світогляд”:

„По большому счету, у каждого человека есть собственное мировоззрение. Но все люди принадлежат к единому биологическому виду, и, значит, для обеспечения стабильности рода человеческого необходимо должны быть некоторые универсалии, определяющие представления людей об окружающем мире, о своем месте в этом мире и своих обязанностях по отношению к тому, что их окружает – по отношению к Природе и другим людям... Утверждение их в сознании людей представляется в современных условиях важнейшей задачей цивилизации XXI века. Именно цивилизации, а не только науки. И теперь этот процесс уже не может быть спонтанным процессом самоорганизации. Он должен стать процессом целенаправленной деятельности Коллективного Разума человечества. Успешное решение этих мировоззренческих проблем – ключ к будущему общества” [10, с. 17].

Тут дуже виразна філософія пропозицій виходу людства з кризи: йому рекомендують відмовитися від пошуків науково-технологічних засобів забезпечення стійкого розвитку на підставі неможливості створення таких їх варіантів, що були б нешкідливими для довкілля. Натомість вважають єдино можливим „індустріальний відступ”, пошуки та утвердження у свідомості нових молодих генерацій „універсалий” шанобливого ставлення до довкілля.

Та це лише один з теоретично можливих варіантів дій людства. У вже згаданих вище праці „Межі зростання” її автори вказали, що у разі появи фантастично досконалих технологій людство має надію на уникнення колапсу і забезпечення собі прийнятної рівня життєзабезпечення, якщо одночасно з винайденням цих технологій подолає „демографічний вибух”. Однак, навіть у 1990-х роках вони не бачили ознак появи цих „фантастичних” технологій і залишалася песимістами [9].

Події останніх років у природничо-математичних науках засвідчують, що сподівання Медуза та його колег на появу „фантастичних технологій” починають справджуватися „раніше сподіваного”. Років 30-40 тому лише поодинокі науковці (у США – Р.Фейнман, Е.Дрекслер, у СРСР – Д.Сахаров) пропонували орієнтувати зусилля не на створення надвеликих приладів і виробів, а на проникнення у світ „надмалого” – всередину атомів і ядер. У тому світі всі об’єкти мають хвильові властивості, а тому ними „керують” квантові закони, що радикально відрізняються від законів класичних наук, застосовних для відстаней, що більші нанометра (одна мільярдна частка метра). Серед українських філософів значну увагу на світоглядне значення створення квантових технологій (чи „нанотехнологій”) звертають представники наукової групи В.Лук’янця і К.Корсак [4-6]. Вони наводять свідчення того, що нано-, піко- і фемторозділи провідних природничих наук вже розпочали створювати і пропонувати для промисловості „фантастичні” технології, що не шкодять довкіллю. Іншими словами – вони здійснюють у житті те, що згадані вище М.Моїсєєв, К.Лосєв та інші переконано вважали цілковито неможливим.

Зрозуміло, що знання про подібні наукові перспективи повинні поширюватися на загал населення, а учням середніх шкіл і студентам ВНЗ необхідно запропонувати програми навчання, які формують фахівців з нанотехнологій і науковців, спроможних відкривати закони нано-, піко- і фемтонаук і створювати на цій базі все досконаліші засоби життєзабезпечення людей. Чи задовольняють ці вимоги вже згадані нами десятки російських і кілька українських підручників з „Концепцій сучасного природознавства”?

Таблиця 1

№ теми	Назва теми	Лекції	Семінари	Самостійна робота
1	Природничо-наукова і гуманітарна культури	2	2	4
2	Природознавство і математика	2	2	4
3	Наукові революції в концептуальних основах фізики	6	6	12
4	Космологічні концепції	4	4	8
5	Хімічні концепції	2	2	4
6	Концептуальний зміст наук про Землю	4	4	8
7	Біологічні концепції	6	6	12
8	Антропологічні концепції	3	3	6
9	Людина у Всесвіті (інтегральні концепції)	3	3	6
10	Панорама природознавства (огляд)	2	2	4
	РАЗОМ	34	34	68

Наше дослідження дало невітінний результат – жодна з наявних книг не містить по-справжньому нової інформації і не може запропонувати студентам знання про „сучасне

природознавство”. Частково причина цього була закладена в Росії у момент створення рамкових вимог до нової дисципліни. Спершу її різні варіанти пропонували у Москві та інших містах окремі викладачі ВНЗ. Пізніше до унормування підключилися експерти Міністерства вищої освіти Російської Федерації. Вони передбачали цю нову дисципліну для бакалаврських програм усіх гуманітарних профілів, запропонувавши під час використання курсу акцентувати провідні ідеї, методи і підходи, якими послуговуються науки про природу в наш час. Хороше уявлення про рекомендований зміст і розподіл часу для дисципліни „Концепції сучасного природознавства” дає таблиця 1.

Методом контент-аналізу відомих російських навчальних програм і багатьох публікацій викладачів вищих навчальних закладів, що керувалися ними, досліджено способи виконання у Росії вказаних вище дидактичних вимог. Нами доведено, що запропонований міністерством „концептуальний підхід” винятково важкий для реалізації. Одночасно чітко виявили себе і причини малої результативності нововведення: слабка підготовка абітурієнтів до сприйняття цього складного курсу, мала кількість навчальних годин, перевантаження змісту застарілою інформацією та ін.

Цікаві результати отримані нами під час порівняльного аналізу програм і всієї доступної навчальної літератури Росії та України з дисципліни „Концепції сучасного природознавства”. Виявлено і пояснено ефект нерівномірного створення і появи підручників і навчальних посібників, їх виразний поділ на три групи: 1) філософсько-історичні; 2) спеціалізовані на одній-двох науках; 3) збалансовано-інтегральні. Першими були створені і надруковані підручники філософсько-історичного змісту, які перегукувалися з радянською навчальною літературою з тем „філософія природничих наук” та „історія філософії”. Пізніше різні автори запропонували спеціалізовані підручники, в яких особливо добре була представлена одна наука – найчастіше фізика, – а інші розглядалися побіжно. Останніми стали застосовуватися навчальні книги з загального природознавства (збалансовано-інтегральні).

Нами створено деталізовані таблиці, в яких наведено для зіставлення головні характеристики понад 65 російських та українських підручників. Про їх зміст і призначення дає уявлення табл. 2. У цьому фрагменті для кожного з років ми вказали лише найбільш репрезентативні підручники. Зауважимо – були моменти, коли у Росії щороку з’являлося 20-25 нових навчальних посібників.

Виявлено і проаналізовано причини появи найбільш виразних недоліків книг з Росії – використання і наведення у списках лише російськомовної (і далеко не найновішої) літератури, застарілість ілюстрацій та їх мала кількість, майже повна відмова від створення і використання практичних робіт і виконання завдань підвищеної складності та ін. Ці недоліки досить виразно засвідчує навіть невелика за обсягом табл. 2. Звернення до повної таблиці дає змогу зробити додаткові висновки: книги дуже різноманітні і в кілька разів відрізняються за обсягом навіть у разі їх однакового призначення. Окремі автори наводять у тексті дуже багато формул і математичних співвідношень. Сумнівно, що подібні книги матимуть успіх серед філологів і юристів. Значний розрив і в науковому рівні текстів: більшість авторів пропонують середній і

високий рівні, а в кількох книгах він практично нічим не відрізняється від шкільних підручників.

Таблиця 2

Російські видання підручників з КСП (1997-2005 рр.)

Поряд з аналізом російських книг були досліджені тексти українських програм,

Рік видан-ня	Назва і автор (редактор) підручника/ посібника, № видання, місце створення	Кому призначено	к-сть авторів	обсяг (стор.)	вказано джерел	з них після 1995 р. (%)	іншом. дже-рела	рисунки	словник термінів
97	КСЕ, Дубнищева Т.Я., Новосибірськ	усім	1	832	70	19 (>1990)	0	задов.	-
98	КСЕ, Малащенко Ю.Н., Воронеж	гум.	1	272	49	6 (>1990)	0	задов.	+
99	КСЕ, Потеев М.И., СПб	екон./ усім	1	352	22	7 (>1990)	1	добре	+
00	КСЕ, Басаков М.И.+9авт., Ростов-на-Дону.	гум/ екон	10	576	46	9	0	задов.	-
01	КСЕ, Абаичев С.К., М.	гум.	1	164	84	12	0	д.мало	-
02	КСЕ, Соломатин В.А., М.	геол./ усім	1	464	39	5	0	добре	-
03	КСЕ, Карпенков С.Х. М., вид.6	усім	1	640	11	7	0	задов.	+
04	КСЕ, Лихин А.Ф., Москва	юр.	1	264	12	11	0	задов.	-
05	КСЕ, Гранатов Г.Г., Москва	усім	1	576	29	10	0	задов.	-

навчальних посібників і підручників з „Концепцій сучасного природознавства”. Виявилося, що їх середній рівень перевищує відповідний показник російських аналогів, але не бракує і недоліків, які подібні до поширених у Росії: неувага до найновіших наукових відкриттів, відсутність звернень до авторів з розвинених держав світу тощо.

Але загалом були отримані досить переконливі докази значного філософсько-світоглядного та інтеграційно-культурного потенціалу дисципліни „Концепції сучасного природознавства”. Тому ми маємо всі підстави стверджувати, що правильний вибір змісту і належні методи викладання дають змогу з її допомогою вирішити одразу кілька важливих завдань:

- ліквідувати (чи значно послабити) в очах молоді розрив і протистояння природничо-математичних і гуманітарних знань та уявлень, довести їх несуперечність, переконати

молодь у надійності сучасних наукових знань та у необхідності їх широкого використання;

- звернення у навчальній літературі з цієї дисципліни до відкриттів і досягнень нано- та інших провідних наук разом з акцентом на результативності використання синергетичних підходів до аналізу подій у природному і антропогенному довкіллі дасть змогу підвищити повагу студентів до неї, перетворити ці знання в інструмент прийняття важливих рішень не лише у сфері загальних світових проблем, а й у професійно-дисциплінарній діяльності. Це шлях до високої рівноваги індивідуального і колективного, рівності і справедливості.

Література:

1. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
2. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Глобальный экологический взрыв – главный вызов XXI века // Практична філософія. – 2001. – №2 (3). – С. 175-197
3. Дрейер О.К., Лось В.А. Экология и устойчивое развитие: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 224 с
4. Корсак К.В. Формування філософії нанотехнологій і освіта України // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 126-134.
5. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. та ін. Науковий світогляд на зламі століть: Монографія – К.: Вид. ПАРАПАН, 2006. – 288 с.
6. Лук'янець В.С. Наукоемкое будущее. Философия нанотехнологии. Загадка Silentium Universi // Практична філософія. – 2003. – №3. – С. 10-27.
7. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник.–К.: Центр “Магістр-5” Творчої спільки вчителів України, 1996. – 256 с.
8. Лутай В.С. Основной вопрос современной философии. Синергетический вопрос. К.: Издатель ПАРАПАН, 2004. – 156 с
9. Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рандерс И. За пределами роста. – М.: Прогресс, Пангея, 1994. – 304с.
10. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
11. Практична філософія. – 2003. – №1. – 222 с.
12. Реймерс Н. Ф. Экология. Теории, законы, правила, принципы. – М.: Просвещение, 1994. – 362 с.

О. М. КУЛИК,
магістр педагогічної освіти,
аспірантка Інституту вищої освіти
АПН України, м. Київ

ФОРМУВАННЯ НОВІТНЬОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Метою статті є аналіз світоглядних, соціально-політичних та морально-культурологічних проблем сучасної вітчизняної філософії освіти.

The purpose of this article is analysis of worldly-outlook, socially-political and morally-cultured problem of contemporary native philosophy of education.

Целью статьи есть анализ мировоззренческих, социально-политических и моральных проблем современной отечественной философии образования.

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і на Прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Процес, що дістав назву Болонського, від назви університету в італійському місті Болонья, де було започатковано такі ініціативи, — це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи [3].

Іншими словами, Болонський процес — це кардинальна модернізація європейських систем науки та освіти відповідно до викликів нового тисячоліття. Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формуються так: „Європа знань” є нині широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери”.

Отже, „болонізація” освіти — це передусім технічне унормування її, спрямоване на підготовку конкурентоспроможних фахівців. С.Клепо скептично оцінює процес запровадження євроінтеграційних реформ в Україні. „Звичайно, — пише вчений, — коли прагнуть здійснити таке унормування, зберігаючи існуючі умови праці та її оплати працівникам вищої школи, несумісними з принципами здійснення болонських вимог (надмірне навчальне навантаження викладачів, відсутність доступу до дже-

рел інформації, брак коштів до вивчення закордонного досвіду, прагнення зберегти існуючу неефективну систему науково-педагогічної атестації тощо), тоді розпочинають відшукувати „сумнівні цінності” болонської декларації і вдаються до псевдоболонізації” [4, 37].

Для входження в Болонський процес потрібно ще багато зробити як українській вищій школі, так і водночас усій освіті, без реформування якої вища освіта не зможе „болонізуватися”. Ці виклики і повинні стати предметом сучасних досліджень, мають здійснюється науковцями спроби хоча б окреслити підходи до їхнього вирішення.

Як можна пересвідчитись, Болонському процесу присвячено вже досить велика кількість літератури, переважно, навчальної [2].

Проте, актуальною на сьогодні є потреба осмислення проблем освіти під кутом її „болонізації”, а також практична орієнтація та необхідність власної філософії освіти.

На початку 1990-х рр. розпочалась інтенсивна розробка концептуальних ідей філософії освіти в Україні. З’явилося декілька контекстуальних підходів філософії освіти. Перший з них вчені означають як історичний (М.Галагузова, Л.Степашко та ін.). Репрезенти цього напрямку традиційно розглядають історичні періоди розвитку педагогічного знання та підводять певну філософську базу під пояснення історичного прогресу у царині педагогіки. Другий підхід – соціально-педагогічний, започаткований Б.Гершунським. Він пропонує розглядати освіту у різних аспектах: як цінність, як систему, як процес і як результат. І, нарешті, в межах третього підходу, який виокремлюється як філософсько-педагогічний (Б.Корнетов, О.Прикот, І.Фомічева та ін.), педагогіка розглядається через призму різноманітних парадигм, вводяться поняття поліпарадигмальності освіти. І.Фомічева вказує на те, що можливість одночасного існування теологічного, антропологічного, екзистенційного та інших поглядів на сутність, смислову цінність людського існування приводить до розуміння можливості функціонування різних педагогічних методологій у контекстах різних парадигм, необхідність звернення до філософії освіти як до „мета-педагогічного” знання, що дозволить розв’язувати не лише теоретичні, але й практичні питання виховання та освіти більш виважено й осмислено, а тому, – й більш продуктивно.

У перші роки після відновлення незалежності в Україні створена і набула розвитку філософія освіти в аспектах її нових концептуальних положень, обґрунтуванні нової освітньої парадигми, головного вектора трансформаційних змін для появи науково-теоретичного фундаменту діяльності тих вчених, які приступили до роботи над новим комплексом концепцій, програм і навчальних засобів для всіх рівнів системи освіти України.

Втілення цих намірів у життя привело до значних наукових досягнень багатьох українських філософів, насамперед – В.Андрущенко, В.Креміня, В.Лутая, М.Михальченка, К.Корсака, С.Клепка, М.Култаєвої, Д.Дзвінчука. У працях цих та інших науковців знайшли своє висвітлення багато принципово важливих питань і тем – від нових засад формування національної ідентичності до філософського обґрунтування можливості застосування синергетичної теорії розвитку складних систем під впливом факторів різної сили і природи як методичні засади дослідження освіти.

Знаковою у розробленні концептуальних ідей вітчизняної філософії освіти стала Всеукраїнська конференція „Філософія освіти в сучасній Україні” (1996 р., м. Київ), яка зібрала понад 400 педагогів та філософів, і на якій був презентований перший на теренах СНД навчальний посібник „Філософія сучасної освіти” В.Лутая.

Під час методологічного семінару 22 листопада 2000 р., головною темою якого була філософія освіти, В.Андрущенко, обмірковуючи, що ж складає її предметне поле, доходить висновку, що це є ні що інше, як визначення способу здійснення освіти, філософія освіти, як теорія і методологія освіти, розгортає освітній процес до рівня всезагальності розуміння людини і людяності, гуманізму і фундаментальних цінностей [8,18].

Втім, доволі часто сучасні дослідження, що додаються авторами або читачами до галузі філософії освіти, є взаємоперетином філософії та освіти як людських практик і соціально-культурних інституцій.

Як зауважує С.Клепко, виділення філософії освіти в окрему галузь філософського знання конституюється широким спектром концепцій. Розробка філософсько-освітньої проблематики і узагальнююче її вивчення як особливої гуманітарної науки може вестися в різних вимірах. Основними серед них називаються: публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний виміри [4].

Вітчизняні вчені у царині філософії освіти сходяться думками у питанні класифікації пануючих вимірів філософії освіти, яку запропонувала Н.Смирнова [6]:

1. Філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі і основних закономірностей розвитку освіти (Г.В.Ф. Гегель, Дж.Дьюї, К.Ясперс, М.Гайдеггер, І.Ільїн, М.Бердяєв, Е.Ільєнков, М.Моїсєєв, Н.Алексєєв, С.Гессен, В.Біблер, П.Щедровицький, С.Курганов та інші).

2. Філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства – соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо (П.Сорокін, В.Зінченко, В.Платонов, О.Долженко).

3. Філософія освіти як філософська метафізика, більш широка галузь філософського знання у порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією (С.Смірнов).

4. Позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, як рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня (Р.Лохнер, В.Брезінка, І.Шефлер, І.Херст, Р.Пітере, А.Еліс, Дж.Неллер, В.Розін, В.Краєвський, Г.Філонов, Б.Вульфсон, В.Кумарін та інші).

Безумовно, така варіативність вимірів філософії освіти лише підтверджує тезу К.Поппера про конвенціональний характер визначення філософії. Тому для відповіді на питання „Що ж є філософією освіти?”, переконавшись у безплідності спроб її визначення через перераховування головних шкіл, центральних фігур учених і текстів, Н.Бурбулес пропонує з'ясувати, що ж пробують робити ті, хто називають себе філософами освіти, і що вони вміють робити.

Узагальнюючи можливі виміри, С.Клепко висуває гіпотезу про наявність конструктивних аспектів кожного з них і про доцільність їх використання для комплексної характеристики філософії освіти як особливої галузі сучасної гуманітарної науки. Але в ситуації змінності вимірів філософії освіти, на думку С.Клепка, доцільно не звучувати її предметне поле спробами дисциплінарної ідентифікації, а використати ідею Я.Коменського, яку підтримав Ж.Піаже, щодо розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі, що фактично й розпочато на XX-му Всесвітньому філософському конгресі (США, Бостон, 1998 р.).

Роз'яснюючи цю ситуацію, С.Клепко наголошує, що інтерпретована у такий спосіб філософія освіти є останнім шансом філософії взагалі, яка в усіх інших своїх сферах залишається дискусією заради дискусії [4,14].

Освіта справедливо розглядається як фундаментальне підґрунтя історичного поступу філософії, а виникнення філософської думки, її високі злети в античні, середньовічні, нові і новітні часи тісно пов'язуються з освітою, як свідчать книги, що досліджують історію філософії у зв'язку з освітою [4,14].

Однак тема освіти, вказує В.Куренной, у проблематиці російської філософії (як радянської, так і дореволюційної) фактично відсутня як така (за окремими рідкісними винятками). Ця ситуація особливо помітна, якщо порівнювати її з німецькою чи англо-американською філософією. Так, практично кожний німецький мислитель, як стверджує С.Клепко, торкався проблеми освіти, деякі з них ініціювали цілі напрямки в педагогіці (наприклад, Ф.Бенеке чи В.Дільтей), а осмислення педагогічної спадщини в цілому є традиційною темою не тільки педагогів, але й філософів. Російська філософська культура індиферентно відноситься до освіти, тоді як навіть більш молода американська філософська думка переймається постійною адаптацією філософських ідей до освітніх цілей [4, 15].

Таке ж зауваження, на думку С.Клепка можна висунути і стосовно української філософії. Присвячені освітній проблематиці роботи В.Гумбольдта, Ф.Шлейєрмахера, Ф.В.Й.Шеллінга не перекладено ні українською, ні російською мовою. І, очевидно, що якщо спадщина в цій галузі не освоюється (нехай навіть головним чином з метою запобігання помилок), навряд чи можна чекати глибокого розуміння філософських аспектів освіти.

Наслідком цих обставин є слабкий вплив філософської думки на процес обговорення проблем модифікації освіти в Україні в цілому і брак у публічному просторі загальних (філософських) точок зору, що дозволили б говорити про стратегічні цілі та завдання освіти. У той же час цей простір переважаний низкою окремих дисциплінарних та інституціональних позицій, кожна з яких претендує на особливу роль і значимість.

Філософія освіти XXI століття постає засобом інтеграції науки, політики щодо науки і управління знаннями [4,14] у сучасному його інтегруючому баченні мікро- і макро-перспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання. В організаціях, у тому числі навчальних, управління знанням є управлінням інтелектуальним капіталом як формою капіталу, подібного до матеріального або фінансового, яким управляє організація задля досягнення своєї мети. Управління знаннями

в суспільстві здійснюється через процедури збільшення ролі використання інформаційних мереж і технологій, формування нових ролей і відношень між дослідниками і практиками, створення нових форм професійного розвитку та освіти, об'єднання інтелектуального й соціального капіталу, проектування відповідної інфраструктури.

Трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями є її новим виміром, інструментом створення теоретичного і прагматичного клімату для перетворення суспільства в суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам ХХІ століття.

Ми погоджуємось з тим, яке визначення надає філософії освіти С.Клепко. На його думку, філософія освіти як прикладна філософія – це організована, чітко усвідомлена і систематизована форма наукової інтуїції, яка виникає на основі співставлення різних методів розв'язання багатьох конкретних педагогічних завдань, детального та глибокого аналізу всього, що стосується освіти. Філософія освіти покликана визначити оптимальний напрям розвитку, стратегію і тактику як практичної діяльності, так і науково-педагогічної, теоретичної. Вона не стоїть «над» педагогічною наукою, а забезпечує якісну характеристику педагогічному пошуку, допомагає намітити обриси передбачуваного рішення в освіті і в кінці роботи осмислити одержані результати, дати їм правильну інтерпретацію.

Дещо розібравшись у колі питань філософії освіти, розглянемо, які ж проблеми та перспективи має Україна на шляху їх вирішення.

Аналізуючи соціально-політичні аспекти даної проблеми, потрібно сказати, що на сьогодні всі суспільнознавці (М.Михальченко та ін.) практично погоджуються в одному методологічному підході: у залежності від місця конкретної країни у світовому розподілі праці та в геополітичному просторі, від її конкретно-історичних параметрів домінанти самоідентифікації і взаємодії з іншими країнами можуть суттєво змінюватись [5, 435].

Що стосується сучасної України, то орієнтаційний аспект її становища є для неї визначаючим з точки зору геополітичних та економічних устремлень, і з точки зору ціннісних мотивацій у слов'янському світі, і по відношенню до своєї історичної ролі як центральноєвропейської країни.

Тут виділяють три напрямки, які піднімаються громадськістю у нашій країні.

Перший напрямок – так звана „самостійницька” орієнтація. Згідно неї, Україні слід раціонально обмежувати вплив як Заходу, так і Сходу. В аспекті геополітичному та воєнному ця орієнтація передбачає постійний нейтралітет та позаблоковість.

Другий напрямок – прозахідна орієнтація. Прибічники цієї точки зору апелюють до історії, пригадуючи, що генетична нитка такої орієнтації тягнеться ще з часів Київської Русі, як існувала як органічна частина Європи (Західної та Центральної). І встав знову на шлях західної орієнтації, Україна, по-перше, приведе свій курс у відповідність до історичної традиції, а по-друге, переріже зв'язки з азіатською традицією, що витікає з Росії. У воєнно-політичному аспекті прибічники прозахідної орієнтації потребує вступу у НАТО та укріплення зв'язків з Західною та Центральною Європою.

Третій напрямок – блокування з Росією та укріплення СНД з метою відтворення у перспективі чогось подібного до СРСР на нових федеральних чи конфедеративних

засадах. Тут як аргумент використовуються „століття спільного існування”, „спільні долі”, „дешеві ресурси Росії” і т. ін. Іншими словами, фактично пропонується повернутися до курсу поглинання Росією України – аншлюс у державному, культурному, мовному, економічному, оборонному аспектах.

Як відзначає М. Михальченко, пошук перспективи України – складний та багатогранний процес, що складається під впливом різнопланових факторів. При цьому слід відмітити, як наголошує вчений, пошук Україною власного місця у сучасному світі, у сучасній Європі не повинен потрапити під вплив тієї чи іншої міфологеми. Прийняття курсу на Захід чи спроба збудувати взаємовідносини з Росією на рівноправній основі може зустріти негативну реакцію і першої, і другої.

Орієнтаційна направленість української самоідентифікації на нейтралітет та позаблоковість на сьогоднішній день є офіційно домінуючою, що вочевидь відіграло суттєву роль у становленні статусу України та употужнило формування української державності.

Важливо при цьому відмітити, що євроінтеграційний процес на всіх етапах не повинен нівелювати національні особливості освітніх систем різних країн Європи, які мають право й повинні також поширювати власні культурні і науково-технічні здобутки в Європейському союзі.

Відтак, інтеграція української освіти до європейського освітнього простору має передбачати збереження національно-культурної самобутності української нації, її співжиття з іншими народами й національностями, діалог культур та їх взаємозбагачення. Збереження історично зумовленої самобутності української нації, її не розчинення в світі глобальної культури й співіснування з різними культурами – одне з найважливіших завдань сучасної освітньої політики України.

З цього приводу К.Бондаренко не без підставно задається питанням: а чи не краще довести, що наша, вітчизняна європейськість – ані трішки не гірша західної? Що ми – хоч і інша, але все-таки Європа, що не розгубила своїх ціннісних орієнтирів? [1]

Приблизно так само вважає С.Удовик: Україна може виявитись у Європі тільки тоді, коли обере активну позицію, лише через ментальне самопізнання і зміну самих себе. Нам нікуди не потрібно йти, потрібно змінювати свою свідомість і свій світогляд, і тоді Європа сама прийде до нас. Адже ми по-справжньому зацікавимо Європу лише тоді, коли не тільки будемо тотально все запозичувати, але й зможемо щось запропонувати, корисне і розумне. Але чи здатні ми запропонувати свою модель, при цьому зберігаючи свої цінності? [7] Відповідь на це дав ще у позаминулому столітті великий український пророк Т.Шевченко:

*„Несли, несли з чужого поля
І в Україну принесли
Великих слов велику силу,
Та й більш нічого”.*

А от „якби ви вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя”.

Безумовно, одним з аспектів конкурентоспроможності держави є здатність її культури та освіти конкурувати у глобальному культурному просторі, створювати

продукт, цікавий для читачів (слухачів, глядачів, студентів) усього світу. Українська культура й освіта є малопомітною в Європі і світі. Отже, систему освіти України потрібно розбудовувати передусім з точки зору підвищення її здатності конкурувати у глобальному освітньо-культурному просторі.

Розуміння того, що майбутнє України повністю визначається якістю освіти, на яку покладається досягнення суспільної мети – збереження та употужнення творчого потенціалу, відтворення інтелектуальної еліти країни, без цього Україна в умовах глобалізації світової економіки та переходу до ери наукоємких технологій, обркатиме себе на роль відстаючої країни „третього світу”.

В онтологічному плані стратегічною метою освітньої діяльності є формування образу особистості, який який максимально повно втілює моральний ідеал доби. Навчання, орієнтоване на трансляцію знань та освоєння технологій, є ефективним лише у тій мірі, у якій у людині прокидається духовність. Освіта в онтологічній площині може розглядатись як процес та результат взаємодії суб'єкту та навколишнього середовища, де особистість знаходить проекції свого „Я” (форми свого „інобуття”), що доповнюють та оформляють її образ, як концентроване відображення („проживання”) реального буття в його цілісності та всезагальному взаємозв'язку.

У соціально-культурному контексті зміст та функціональність освіти неодмінно обумовлюється специфікою культури, освіта нерозривно пов'язана з системою наукового знання конкретної доби, завжди була способом відтворення базового для культурної доби світогляду. Тому, важливим принципом корегування та вдосконалення освітніх моделей є ідеї єдності та взаємодоповнюваності освіти та культури, розуміння освіти як форми трансляції культури та реалізації її креативного потенціалу.

З точки зору суспільних потреб освіта є засобом формування майбутнього нації. Воно є не тільки вирішальним фактором економічного процвітання, але й основою духовної безпеки людини та суспільства.

Головний результат освіти у якісній площині – це освіченість як певна сукупність соціальних та культурних якостей суб'єкта (особистості, групи, суспільства в цілому).

Ось чому потрібно жертвувати останнім, але зберегти інтелект нації, її освіченість.

Література:

1. Бондаренко Кость. Подходят ли Украине ценности Западной Европы? // Ежедневная всеукраинская газета „Факты и комментарии”. – 2006. – 3 марта.
2. Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / Національний транспортний ун-т. – К.: Знання України, 2006. – 439 с; Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Асоціація ректорів педагогічних ун-тів; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України / В.П.Андрущенко (ред.), В.П.Бех (уклад.), Ю.Л.Маліновський (уклад.). – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 221 с; Болонський процес=Болонский процесс = Bologna Process: Документи / Європейський ун-т / З.І.Тимошенко (уклад.). – К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2004. – 169 с; Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес:

цикли, ступені, кредити. — Харків: Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2004. — 143 с. // http://www.kpi.kharkov.ua/Media/BOLONSK/Book_1.pdf.

3. Журавський В.С., Згуровський М.З. „Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти”. — К.: Політехніка, 2003. — 200 с.

4. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті — Полтава: ПОІППО, 2006. — 328 с.

5. Михальченко Н.И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? — К.: Інститут соціології НАНУ, 2001. — 440 с.

6. Смирнова Н.В. Образовательный процесс как объект философско-социологического анализа // Credo. — 1999. — № 5 (17)

7. Удовик С. Где искать Европу // День. — 2001. — № 84.

8. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. Семінар, 22 листоп. 2000 р. Зб. Наук.праць.Вип.3/ За заг. ред. В.Андрущенка. — К.: Знання, 2000. — 520 с.

Г.В. ЛЕСИК

молодший науковий

співробітник, Інститут вищої

освіти АПН України, м. Київ

УКРАЇНСЬКІ ПРОБЛЕМИ ПОСТУПУ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Автор статті звертає увагу на те, що на даному етапі розвитку державної політики щодо освіти українці мають значно більше проблем, ніж перспектив влитися у європейську спільноту. Розглядається питання визнання вітчизняних дипломів країнами Західної Європи.

Автор статьи обращает внимание на то, что на данном этапе развития государственной политики касательно образования украинцы имеют значительно больше проблем, нежели перспектив влиться в европейское сообщество. Рассматриваются вопросы признания отечественных дипломов странами Западной Европы.

The article makes accent on high education the Ukrainians on the present stage of stage policy. The problem of acknowledgement of home diplomas by the western-European countries is considered here.

У суверенній Україні система освіти повинна розвиватися з урахуванням державних, національних інтересів, виконуючи соціальне замовлення на виховання громадянина вільного, демократичного суспільства, формування у нього високих суспільних цінностей та ідеалів, професійних і особистих якостей. Система освіти повинна бути захищена законодавством від політичної кон'юнктури, впливу з боку будь-яких ідеологічних організацій.

Українські педагоги, творчі за своєю природою, прагнуть відшукати і виробити методи та засоби виховання громадянина демократичного суспільства. Орієнтуючись на людиноцентриську позицію мають допомогти студентській молоді сформувати ціннісні орієнтири і знайти своє місце у суспільстві. Та перед нами одразу постає чи не найгостріше питання: що повинні знати і вміти випускники вузу, якими якостями володіти в умовах ринку?

Дотримуватись особистісно-орієнтованого підходу, при якому в центр навчально-виховного процесу ставляться інтереси конкретної людини, викладач має звертати увагу на формування у студентів почуття відповідальності перед собою і державою, потребу реалізуватись в житті. Відзначимо, що переосмислення морально-етичних

цінностей набуває тут особливого, антропологічного виміру. Наведене стає цілком зрозумілим, оскільки сучасна реальність не дається людині у готовому вигляді. Її сутність людина повинна не просто шукати, відчувати, а ще й переживати цей пошук, робити певну душевно-розумову роботу, для того щоб здійснити акт самореалізації. Гуманізм у його сьогоденній інтерпретації вимагає дослідження власне життєво-практичних установок індивіда, для якого пошук істини не є відокремленим від процесу життєдіяльності. Справжній педагог повинен володіти такими елементами професійної моралі: повага до вихованців, педагогічний оптимізм, прагнення підняти авторитет кожного студента, чітко розуміти душевний стан студентів та виявляти інтерес до їх справ, виявляти щирі та природні почуття, бути здатними мобілізувати себе на спілкування зі студентами, колегами, батьками. Реалізуватися самому та допомогти реалізуватися своїм вихованцям. Реалізувати себе – це значить здійснити як свої особисті наміри, так і здійснити ті надії, які покладаються на нас суспільством; досягти істинного людського щастя.

Історичні реалії ХХІ століття незаперечно свідчить про моральну деградацію людства. Змінюються морально-ціннісні орієнтири суспільства, нівелюючи етичні норми та ідеали високої суспільної моралі. Класичний гуманізм, який мав орієнтацію лише на раціональні позитивні цінності, останнім часом змінюється на екзистенціалістський гуманізм (Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер та ін.), новизна якого полягає, передусім, в ідеї інтенційного вибору людини між кращим та гіршим. Вибір людини завжди схиляється у бік добра, бо а priori вибрати якісь негативні атрибути буття людини не притаманно. Наприклад, на думку Сартра, підвалини першовибору не можна розглядати ані як раціональний розрахунок, ані як життєво-практичну ситуацію, в яку потрапила людина в наслідок суб'єктивних подій [1].

Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Але все це залишається лише задекларованим на папері. Для того щоб виявляти академічну мобільність студентові потрібно мати шенгенську візу (бажано безкоштовну) для того, щоб вільно пересуватись європейським простором, що є досить проблематичним без вищезазначеного документу. Безліч вимог і обставин роблять наших громадян неспроможними отримати дозволи на реалізацію своїх потреб і бажань. А якщо ж вдається подолати цю перепону, виникає інша проблема за які кошти жити і навчатись у закордонному вищому навчальному закладі. Статки наших громадян не настільки високі, щоб студент сам міг оплатити своє навчання, ба навіть навчатися за кредитні кошти (отримання останніх теж є проблемою).

Для ефективного навчання у вищих закладах Європи потрібно знати досконало як мінімум три мови (англійську, німецьку, французьку), а це теж достатні капіталовкладення батьків, які може собі дозволити не кожна сім'я. Вивчити мову без репетитора це примарна мрія і знову ж такі кошти, а школа поки що не дає достатніх знань мов.

Отже виходить, що навчатися за кодоном можуть лише діти багатих українців, яким Болонська декларація абсолютно не потрібна, мабуть тому і не поспішають наші законодавці щось докорінно міняти, бо мають можливість відправити своїх дітей на навчання у будь який навчальний заклад за кошт сумнівних фондів організованих на наші податки.

Можна стверджувати, що допоки хоча би 20% студентства та викладацького складу не зможуть вільно пересуватися просторами Європи, доки держава не почне вкладати кошти в освіту своїх громадян (приклад: Японія, Китай) та не спростить умови отримання необхідних документів, ми змушені будемо лише декларувати свою причетність до Болонського процесу.

У сучасному професійному світі, багато в чому орієнтованому на мережеві технології, комп'ютерно-комунікативні навички є досить вагомими серед професійних якостей. Тому в освіті такі комунікативні навички, як грамотна письмова мова, ефективна робота з різноманітною електронною інформацією, а також її критична оцінка, критичне ставлення до інформаційних ресурсів, ствердження та самоствердження, етикет, координування дій учасників процесу дозволяє ефективно будувати взаємодію та взаєморозуміння під час освітнього процесу між суб'єктами навчального процесу.

Значний прорив на шляху інтеграції в єдиний освітньо-науковий простір Європи. Це і мобільність студентів та науковців, і визнання кваліфікацій, і впровадження до навчального процесу кредитно-модульної системи (ECTS-системи)... Проте Англія (з рештою і інші країни Європи) не поспішають визнавати вітчизняні дипломи.

Безумовно нам не слід забувати про якість освіти, яка має відповідати європейському рівню. Навчальному закладові необхідно планувати рівень якості на виході, обирати цілі і шляхи його досягнення, забезпечувати ресурси та комплекс дій кожного члену колективу та визначати методи діяльності.

Слід відзначити те, що вже розроблено положення про додаток до диплома, який має на меті надати вичерпні незалежні дані з метою забезпечення міжнародної прозорості й об'єктивного академічного і професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, сертифікатів). Додаток містить опис характеру, рівня, контексту, змісту і статусу освіти, здобутої і успішно завершеної особою. Документ складається національною та англійською мовами і містить вісім розділів [].

Отже, як бачимо, час вимагає вирішення ще багатьох проблем, але ці вимоги є певною програмою розвитку вищої освіти України. У провідних країнах світу систему освіти вважають основою розвитку, а тому ставляться до неї як до ключової інвестиційної галузі духовного виробництва. Концепція інтернаціоналізації освіти сприяє впровадженню міжнародного виміру в функції освітніх установ (навчання, науково-дослідна робота, надання освітніх послуг), лібералізація вищої школи, розширення свободи й відповідальності студента. Це дасть можливість українській науці й практичним фахівцям гідно відповісти на виклики XXI століття.

Література:

1. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущего учителя средствами инновационных технологий. Дис. на канд. пед. наук. Армавир, 2002.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України у контексті Болонського процесу/ Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В.Д. Грубіяню В.В., Бабин І.І. – Тернопіль, 2003. – 62 с.
3. Тимошенко З.І., Тимошенко О.І. Болонський процес в дії: Словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. – К., 2006. – 58 с.
4. Філософія: Навч. посіб./ Л.В.Губернський, Н.Ф. Надольний, В.П.Андрущенко та ін.; За ред. І.Ф. Надольного. – К., 2005. – 516 с.
5. Flowers L., Pascarella E.T., Pierson C.T. Information technology use and cognitive outcomes in the first year of college // The journal of higher education. Columbus. – 2000. – V. 71. – № 6. – P. 637 – 667.

М. П. ЛЕЩЕНКО,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
педагогіки Київського
національного університету імені
Тараса Шевченка, м. Київ

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ І ВОЛОДИМИРА ВЕРНАДСЬКОГО

У статті розглянуто педагогічні погляди відомого письменника М. Гоголя і видатного вченого В. Вернадського в контексті збереження унікальних характеристик національної системи освіти в умовах європейської інтеграції. Відповідно до проаналізованих концепцій педагогічна майстерність викладача реалізується через удосконалення змісту, методів, "мови" викладання в кожному специфічному пізнавальному полі навчального предмета.

The article is about pedagogical views of outstanding writer M. Gogol and famous scientist V. Vernadsky in context of saving the unique features of national educational system in conditions of European integration. According to analyzed conceptions the pedagogical masterpiece is realized through finding the ways to improve the contents, methods, "language" of teaching in every specific learning subject field.

В статье рассмотрено педагогические взгляды известного писателя Н. Гоголя и выдающегося ученого В. Вернадского в контексте сохранения уникальных характеристик национальной системы образования в условиях европейской интеграции. Согласно проанализированным концепциям педагогическое мастерство преподавателя реализуется путем усовершенствования содержания, методов, «языка» преподавания в каждом специфическом познавательном поле учебного предмета.

Реформування європейського освітнього простору в умовах Болонського процесу перш за все пов'язують з тенденцією інтеграції освітніх систем, що передбачає уніфікацію стандартів вищої освіти різних країн. Проте не менш важливою є друга тенденція – збереження унікальних особливостей кожної освітньої системи. Адже європейський освітній простір – це поєднання унікальних неповторних елементів освітніх практик окремих країн. Зникнення будь-якої з них може негативно вплинути на духовний потенціал освітньої спільноти. В цьому контексті актуальним видається дослідження поглядів видатних особистостей Миколи Гоголя і Володимира Вернадського на розвиток вищої освіти.

До проблем педагогіки Микола Гоголь звертався упродовж усього свого творчого життя. Це підтверджується його викладацькою діяльністю у навчальних закладах: у

1831-1835 роках він працював учителем у Патріотичному інституті, а в 1834-1835 роках – ад'юнкт-професором С.-Петербурзького університету. З-під його пера вийшло декілька статей на педагогічну тематику, а в художніх творах і багаточисленних листах осмислено важливі питання роботи школи.

Помітною сторінкою у творчій біографії М. Гоголя є його викладацька діяльність. Свої педагогічні погляди на роботу у вищій школі він найповніше узагальнив у статті “План викладання загальної історії” (1834) і в ряді листів. Основним мотивом у цих матеріалах є акцентування на відповідальності викладача за якість читаних лекцій, які повинні бути наслідком солідного дослідження і самостійних наукових здобутків, щоб нести студентам нове трактування проблем і посилювати їх інтерес до студійованих предметів [8].

Зауважимо, що у зв'язку з підготовкою до відкриття Київського університету М. Гоголь загорівся бажанням працювати там разом з М. Максимовичем. “Туди, туди! до Києва! до древнього і прекрасного Києва! Він наш, він не їхній, неправда? Там, або навколо нього, відбувалися події старовини нашої”, – запально вигукнув він в листі до Максимовича в грудні 1833 року [6, с.67-58]. М. Гоголь радів, що скоро мав настати той славний час коли він і Максимович займатимуть київські кафедри. “Багато буде можна наробити добра”, – мріялося йому. Суть такого “добра” він конкретизував у листі до О. Пушкіна: це активна наукова і творча праця, написання історії України і загальної історії, якої навіть у Європі ще нема, і, передусім, збирання і дослідження багатств української народної словесності. “Якими захоплюючими можна зробити університетські записки; скільки можна помістити там деталей, зовсім нових про цей край!” – захоплено розкривав він обрії своєї майбутньої діяльності [8].

Одночасно, заручившись підтримкою П. Вяземського, В. Жуковського, О. Пушкіна, М. Гоголь докладав чимало зусиль для того, щоб М. Максимович був таки відпущений з Московського університету до Києва: “Молюся за тебе, щоб негайно тебе випхнули в Україну”.

У Київському університеті, першим ректором якого став М. Максимович, М. Гоголю з різних причин не довелося працювати, але думка про професорсько-університетську діяльність не залишала його.

Варто нагадати, що свою готовність до роботи в університеті М. Гоголь мотивував такими особистими властивостями: наявність глибоких історичних знань і досконале володіння “мовою викладання”. Він відносив себе до когорти тих високоосвічених викладачів, які чисті і добрі душею. “Не думай також, – писав він М. Погодіну, – щоби я намагався тільки розбудити почуття і уяву. Присягаюсь, у мене мета вища.” Згодом з цього приводу він висловився ще категоричніше: “Все те, що йде прямо від душі і серця, мені так же потрібно знати, як і все те, що йде від розуму.”

Ставши в 1834 р. ад'юнкт-професором на кафедрі загальної історії С.-Петербурзького університету, М. Гоголь намагався втілити у лекційному курсі своє розуміння історії як науки про шляхи, пройдені людством, окремими народами у своєму історичному розвитку. Позначені артистизмом його лекції відзначалися новизною змісту, широтою світоглядних позицій, яскравою образністю, емоційністю і

переконливістю. Їх оригінальна структура, пізнавальні і виховні функції були націлені на те, щоб викликати “в слухачів потребу довідатися про те, про що ще треба розповісти, що воно таке”, тобто постійно підтримувати інтерес до виучуваного матеріалу.

І все ж у середовищі консервативної професури університету М. Гоголь не мав одностайності і духовно споріднених з ним людей і тому не зміг реалізувати практично своїх педагогічних задумів. “Сумно, коли нікому оцінити нашу роботу”, – якимось боляче вирвалося у нього з глибини душі.

Йому мріялось, щоб атмосфера на кафедрі була творчою, людяною. Не випадково він перестерігав М. Максимовича, щоб той якнайшоріше виїжджав до Києва: “Витрішки ловити не можна, а то який-небудь недотепа влізе на твою кафедру” [6, с.77].

Характерно, що формуванню викладацького складу письменник надавав першорядного значення. І тому наполягав: “Треба буде старатися кого-небудь із відомих людей туди увіпхати (до Київського університету – М.Л.), справді освічених і таких же чистих і добрих душею, як ми з тобою” [6, с.68].

У С.-Петербурзькому університеті таких людей М. Гоголь не зустрів. Слова “Бути одному абсолютно, не мати з ким заговорити голосом душі – це страшно!” якнайповніше передають психічний стан письменника того часу. Зрештою, він сам окреслив цю ситуацію досить випукло: “Чи знаєш ти, – звертався він до М. Погодіна, – що значить не зустріти співчуття, що значить не зустріти відгуку. Я читаю один, категорично один у тутешньому університеті. Ніхто мене не слухає, нікого не зустрів я, щоби вразила його яскрава істина. І тому я рішуче залишаю тепер усяку художню обробку, а тим більше бажання будити сонних слухачів... Хоч би одна студентська істота розуміла мене. Це народ безбарвний, як Петербург” [6, с.84].

Попри всю похмурість цих висловлювань М. Гоголь аж ніяк не викреслював університетських буднів із свого життя. У грудні 1835 року він зізнавався тому ж М. Погодіну. “Я розплювався з університетом, і через місяць знову безтурботний козак. Непризнаний я піднявся на кафедру і непризнаний сходжу з неї. Та за ці півтора року... я багато виніс звідти і прибавив до скарбниці душі. Уже не дитячі думки, не обмежене попереднє коло моїх знань, а високі, сповнені істини і страхітливої величі думки хвилювали мене... Мир вам, мої небесні гості, що наводили на мене божественні хвилини у моїй тісній квартирі, близькій до горища! Вас ніхто не знає. Вас знову опускаю на дно душі до нового пробудження, коли ви вирветеся з великою силою і не посміє вистояти безсоромна зарозумілість ученого невігласа, учена і неучена чернь, завжди згідлива публіка... і т.ін. і т.ін.” [6, с.93-94]. Останні слова цього періоду недвозначно вказують на безпосередню причину драми нереалізованих можливостей М. Гоголя – викладача вищої школи. Ще на світанку свого життя, у 1827 році, М. Гоголь висловив чи не найбільшу свою тривогу: “Бути у світі і не означити свого існування – це було би для мене жахливо” [6, с.23].

У роздумах, пошуках і відкриттях пройшли десятиліття оригінальних творчих звершень; увесь світ визнав геніальність письменника і сприйняв його твори до духовної скарбниці людства. Знаменно, однак, і те, що оберігача своєї спадщини М. Гоголь побачив вдаліні в образі шкільного учителя словесності, який читає учням сторінки його книг.

Проблеми розвитку вищої школи займають важливе місце у науково-публіцистичній, епістолярній і мемуарній спадщині В.Вернадського. Весь цей багатоплановий матеріал становить не тільки історико-пізнавальну цінність, але і є документальним свідченням розвитку педагогічної думки того часу, спрямованих на майбутнє узагальнень, гіпотез, передбачень ученого.

З вищою школою В.Вернадський був зв'язаний безпосередньо майже три десятиліття. З 1881 по 1885 роки він вчився на фізико-математичному факультеті Петербурзького університету, там же розпочав свою педагогічну діяльність, а продовжив її у Московському університеті (1891-1911), Таврійському університеті (1920-1921). Вища школа не випадала з поля зору вченого і під час його наукових відряджень за кордон [1].

13 жовтня 1893 року В.Вернадський записав у щоденнику: "Хочеться написати і багато думаю і над статтю про College de France, і взагалі про вищу освіту. Болісно відчувається ненормальність постановки освіти і думки про неї в наших університетах. Я ясно відчуваю, що і в цій галузі я буду мати справжній авторитет і правильно складеться моє міркування, лише коли я сам стану більше на ноги в експериментальній галузі" [2, с. 231]. Через сім років, 20 березня 1900 р., він цю свою позицію виразив ще категоричніше: "Життя примушує виступати з питань вищої освіти" [5, с. 170].

Розвитку вищої школи, її організації і статусу, ролі в житті народу і людства В. Вернадський присвятив більше тридцяти записок, нарисів і статей. У широких колах педагогічної і наукової громадськості визнання здобули такі праці, як "Про основи університетської реформи" (1901), "Про професорський з'їзд" (1904), "Про найближчі завдання академічного життя" (1905), "Перед грозою" (1908), "Розгром" (1911), "1911 рік в історії російської розумової культури" (1911), "Вища школа і наукові організації" (1913), "Завдання вищої освіти нашого часу" (1913), "Вища школа в Росії" (1914) та інші [7].

На пильну увагу заслуговують думки В.Вернадського про проблеми методики викладання у вищій школі. Сформовані передусім на основі практичного досвіду ці думки зосереджувалися на таких важливих моментах: особистість викладача вищої школи, характер вузівських лекційних курсів і практичні аспекти професійної підготовки студентів.

Важливим чинником піднесення ефективності роботи вищої школи В.Вернадський вважав дійову силу слова викладача: "Нема нічого, – категорично стверджував він, – що діяло би сильніше живого, вільного слова, слова людини, яка вірить усією душею в те, що говорить, людини, яка хоче, щоби всі ті, які слухали її, повірили у те, у що вона вірить, бажали того, чого вона бажає, знали те, що вона знає" [3, с. 81].

Розглядаючи історію центрів розумового життя за весь час існування людства, вчений наводив яскраві приклади впливу слова на слухачів. Так, за ним, було у стародавній Греції, коли з різних місць збиралися юрби слухачів знаменитих ораторів і філософів, так було в Олександрії, де відбувався живий обмін думок, живі суперечки, диспути між людьми різних вірувань, переконань, темпераментів. Подібний характер носили середньовічні університети, коли тисячі слухачів збиралися в Оксфорді чи в Парижі, щоб почути тогочасних схоластиків. Тоді велике значення мало особисте слово, вплив конкретної особи на ідеали молоді перед її безпосереднім входженням у життя.

Яскравими представниками ораторського мистецтва у ХІХ столітті В.Вернадський називав історика, професора Московського університету Т.Грановського, англійського природознавця, соратника Дарвіна, професора Королівської гірничої школи Т.Г.Гекслі, діяча німецького робітничого руху Ф.Лассалья, тобто тих, хто переконливо довів, який вплив мало, може і повинно мати ораторське мистецтво на поширення ідей, на поширення і зміцнення освіти серед мас. “Вільного слова, – підкреслював В.Вернадський, – не можна замінити ні газетою, ні блискучим памфлетом, ні друкованою статтею, як не можна замінити пейзажного живопису фотографією чи олеографією” [3, с. 81]. У розвиток цієї думки вчений вказував, що нема релігій, які поширювалися б виключно друкованими засобами, що всі релігійні секти на перший план ставлять публічні зібрання, проповіді, що створити і згуртувати який-небудь багаточисленний союз людей без задіяння живого слова просто неможливо. Що ж до університету, то якщо до читання лекцій не буде залучено визначних особистостей, людей високих моральних засад, прекрасних ораторів – університети не матимуть жодного впливу, не стануть центрами, де би оберігалось шукання правди, любов до науки, прогресу, людяності, збуджувалося і підтримувалося прагнення до суспільної праці, усвідомлення необхідності близького зв'язку з усім людством. На жаль, В.Вернадському доводилося констатувати, що в педагогічній вищій школі дуже мало зверталось уваги на вільне слово, обезцінювалося ораторське мистецтво, узаконювалися недорікуватість, холодний формалізм мови, прісна вишуканість салонного базікання, фактичний розрив між думкою і її словесним оформленням.

Однак не тільки за наукові заслуги цінував В.Вернадський професорів, а й за величезний виховний заряд їхньої викладацької праці, чесність і принциповість їх громадянських позицій.

Ось, приміром, його відгук про особу визначного вченого, блискучого лектора Д.Менделєєва – людину, за словами В.Вернадського, консервативних політичних поглядів, але який самою логікою подачі лекційного матеріалу (а читав він лекції яскраво, красиво, образно і сильно), своєю внутрішньою енергією і моральною чистотою, принциповістю розбуджував серед студентів “дух свободи і опозиційного настрою”, розкривав перед ними безкінечну просторість точного знання, його значення в житті і розвитку людства. “На його лекціях, – з вдячністю згадував В.Вернадський, – ми ніби звільнювалися від лещат, входили у новий чудовий світ, і в переповненій 7-ій аудиторії Дмитро Іванович піднімав нас і розбуджував глибоке прагнення людської особистості до знання і до його активного застосування, у багатьох він викликав такі логічні висновки і настрої, які були не властиві йому самому” [5, с. 29]. Саме за такий вплив на студентську молодь міністр внутрішніх справ в уряді Олександра ІІ і президент Петербурзької академії наук граф Д.Толстой не допустив Менделєєва до обрання в Академію наук і, зрештою, звільнив його з Петербурзького університету.

У процесі безпосередньої роботи в університеті В.Вернадський визначив нормативні вимоги до лекційних курсів.

1. Лекція виражає духовну особистість викладача і пульсацією його я інтелектуально і емоційно впливає на студентську аудиторію.

2. Лекцію ніколи не можна читати без серйозної підготовки, експромтом.

3. Під час підготовки лекція має бути обов'язково письмово оформлена і становити самостійне наукове дослідження певної проблеми.

4. Неприпустимо читання лекцій підміняти переказом матеріалу підручників, оскільки такий підхід засвідчує низьку теоретичну і методичну підготовку викладачів і неминуче веде до профанації всієї лекційної роботи.

5. Читання лекцій може бути ефективним тільки при наявності у викладача "того живого вогню, який називається талановитістю".

Кожне з цих тезисно викладених суджень В.Вернадський переконливо обґрунтував. "А до лекцій, — писав він 5 листопада 1890 року, — треба все-таки заздалегідь підготуватися, а то з якої речі декілька сотень студентів будуть страждати через те, що мені треба захистити магістерську дисертацію" [3, с. 143].

Робота над лекційними курсами, їх удосконаленням була для В.Вернадського справою обов'язковою і систематичною. З цього погляду дуже показовий документально зафіксований один день його педагогічної діяльності, а саме 22 квітня 1892 року: "3 6 з половиною до 9 години ранку — готувався до лекції, 9-11 — лекції, 11-12 — поправлення лекцій із студентами, 12 з половиною — 16 з половиною — дуже утомливий розбір Полтавської колекції і деякі проби, 18-19 з половиною — поправлення лекцій, а у 20-й пішов до Петрункевича" [4, с. 227].

Як бачимо, для В.Вернадського закономірним було контактування із студентами, проведення такої форми роботи, яку він називав "поправленням лекції із студентами" — по суті, це був своєрідний колоквіум, який давав можливість оперативно вияснити, наскільки глибоко і правильно студенти сприйняли лекційний матеріал, які корективи, виходячи з цього, треба внести у лекцію. Така форма взаємодії із студентами являла собою, по суті, педагогіку співробітництва.

В.Вернадський постійно тримав у полі зору студентську аудиторію, її реагування на його лекційний виклад, зацікавлення поставленими ним науковими проблемами. Заповнюваність студентами аудиторії була для нього специфічним барометром, що визначав ступінь їхньої уваги до його предмета.

13 вересня 1893 року В.Вернадський писав дружині: "Я дуже зайнятий — захоплений лекціями! Сьогодні у мене було дві лекції, і я вперше читаю їх із задоволенням, багато думаю, і багато що мені стає ясним — не знаю, як я все це передаю слухачам. Очевидно, усе-таки, вони слухають із інтересом..." [5, с. 144].

Через чверть століття, будучи обраним ординарним професором Таврійського університету, В.Вернадський з таким же хвилюванням, як і у дні своєї молодості занотував 24 березня 1920 року: "Я відчуваю моральний обов'язок... Уже вчора думав багато над лекцією і дуже яскраво, здається, охоплю курс. Але чи вдасться мені передати слухачам?" [1, с. 53].

Отой внутрішній критицизм, рідкісне задоволення наслідками своєї роботи, постійне прагнення до вдосконалення були одними з визначальних рис педагога В.Вернадського. Це тим більше важливо, що вже з 90-х років XIX століття він користувався заслуженою популярністю і визнанням. Л.Васильєва у статті "У вільному

жіночому університеті” подала надзвичайно колоритний образ В.Вернадського під час його викладацької роботи на Вищих жіночих курсах у Москві (1897): “Ось настав той день і час, коли у скромно обставленій простими столами і лавочками, з гасовим освітленням аудиторії, появився на кафедрі молодий, серйозний, суворий і з вигляду недоступний професор. За ним несли дерев’яний лоток університетських приладів.

Невдовзі Володимир Іванович своїми надзвичайно цікавими і змістовними лекціями захопив нас і примусив серйозно займатися як кристалографією, так і мінералогією. Ми ждали його лекцій як свята. Вони оживили так звану “мертву природу”. Каміння заговорило...

З Володимиром Івановичем у мене не переривалися зв’язки майже до самої його смерті. Будучи педагогом, я не тільки користувалася науковими знаннями, здобутими у нього, але широко застосовувала і його педагогічні прийоми” [7].

Не можна забувати, що в час педагогічної діяльності В.Вернадського дуже гучно велися розмови про кризу лекційного способу викладання. Так, професор В.Шимкевич відстоював погляд, що “книгодрукування, якщо не убило, то смертельно ранило лекційний спосіб викладання. Очевидно, цей спосіб повинен бути замінений іншим – семінарсько-лабораторним, при якому студент стає активним елементом, а не пасивним” [9, с. 39].

В.Вернадський ніколи не розділяв таких нігілістичних поглядів. Інша річ, що він рішуче відкидав примітивізацію лекційних курсів, критично оцінював навіть власну лекційну роботу. Тому постійно удосконалював її, вносив корективи у структуру лекційного матеріалу, діючих навчальних програм, дбаючи про оригінальність їх викладу.

Отже, в епоху глобалізації й інтеграції європейського освітнього простору для сучасної педагогічної теорії і практики свою цінність не втратили класичні надбання. Більше того, вони мають стати підґрунтям для розробки новітніх підходів, протистояти процесам уніфікації, деперсоналізації вітчизняної освіти.

Література:

1. Вернадский В.И. Дневники 1917-1921: январь 1920-март 1921. – К.: Наукова думка, 1997. – 328 с.
2. Вернадский В.И. Основую жизни – искание истины: Записи 1890-1894 гг. // Новый мир. – 1988. – №3. – С. 202-223.
3. Вернадский В.И. Письма Н.Е. Вернадской, 1886-1889. – М.: Наука, 1988. – 304 с.
4. Вернадский В.И. Письма Н.Е. Вернадской, 1889-1892. – М.: Наука, 1991. – 319 с.
5. Вернадский В.И. Страницы автобиографии В.И. Вернадского. – М.: Наука, 1981. – 349 с.
6. Гоголь Н. Собрание сочинений: В 8 т. – М., 1984.
7. Лещенко А., Лещенко М. Володимир Вернадський і його просвітницько-педагогічна діяльність. – К.: Техсервіс, 2003.
8. Лещенко М.П. Микола Гоголь про школу і освіту // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2006. – № 24-25. – С. 45-48.
9. Шимкевич В. О школе промежуточной между средней и высшей. // Русская школа. – 1915. – № 5 – № 6. – С. 34-43.

З. Т. МАГДАЧ,
здобувач, викладач кафедри
іноземних мов Інституту
гуманітарних та соціальних наук
Національного університету
„Львівська політехніка”, м. Львів

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС – УНІФІКАЦІЯ ЗАГАЛЬНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ВИТОКИ, ХАРАКТЕРИСТИКА ТА РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

У статті розглядаються причини та передумови початку Болонського процесу та основні нормативні документи, підписані міністрами освіти європейських країн, в тому числі, основні положення Болонської декларації; аналізуються програми навчання впродовж життя та європейська система перезарахування кредитних одиниць ECTS; розкривається модель структури додатка до диплома, а також подається інформація про Болонський процес в Україні.

В статье рассматриваются причины начала Болонского процесса и основные нормативные документы, подписанные министрами образования европейских стран, в том числе и Болонская декларация, анализируются программы непрерывного обучения и европейская система перезачета кредитных единиц ECTS; раскрывается модель структуры дополнения к диплому, а также предоставляется информация о Болонском процессе в Украине.

The article deals with the causes that led to the development of the Bologna process, the main documents, signed by the Ministers of Education of European countries, Bologna Declaration including; lifelong learning programmes and ECTS are analysed, the structure of the diploma supplement is presented as well as the information concerning the Bologna process in Ukraine.

З метою забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у Європейському Союзі указами Президента України затверджена Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу, основними напрямками якої визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. „Згідно зі “Стратегією інтеграції України до Європейського

Союзу”, затвердженій Указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі згідно цих напрямів. Вони охоплюють галузі загальної і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери [2, с.4] “.

Актуальність дослідження полягає в особливому інтересі, який звернений до Болонського процесу, що активно проходить в Європі на даний момент та зумовлена певними змінами у системі вищої освіти України, які мають місце в межах даного процесу.

19 Березня 2005 року у норвезькому місті Бергені на конференції міністрів освіти країн Європи було прийнято рішення про повноправну участь України у Болонському процесі. Це дало початок повній модернізації вищої освіти України та її трансформації з метою досягнення загальних вимог, критеріїв та стандартів єдиного європейського науково-освітнього простору. В Україні вивченням проблем приєднання до Болонського процесу займаються багато дослідників, серед них В.Г. Кремень, М.Ф. Степко., Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та багато інших. Проте, необхідно зазначити, що питання витоків уніфікації загальноосвітнього простору є недостатньо вивченими. Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми. Автором поставлено такі завдання: вивчити передумови Болонського процесу та основні нормативні документи, що визначали його започаткування; охарактеризувати його основні положення та нововведення; здійснити аналіз впровадження основних засад Болонського процесу в Україні. Нами висувається гіпотеза, що наукові розробки, цілісний аналіз нормативних документів сприятиме інтенсифікації приєднання системи вищої освіти України до Болонського процесу.

Утворення Євросоюзу та його економічного простору, введення єдиної грошової системи та відкриття кордонів спричинило формування загальноєвропейського ринку праці, в умовах якого відразу ж виникла потреба у визнанні дипломів вищої освіти, і, відповідно, забезпеченні мобільності кваліфікованої робочої сили. Всі ці процеси обумовили поштовх до утворення єдиного європейського простору вищої освіти.

Початок Болонського процесу можна віднести до 80-х рр. XX ст. Болонській декларації передували ряд актів, прийнятих послідовно один за одним, які своїми ідеями утворили підґрунтя для розробки положень декларації.

Серед них можна відзначити, по-перше, Велику Хартію Університетів (*Magna charta universitarum*), прийняту у 1888 р. у найстарішому університеті Європи – Болонському, яка проголошувала універсальні та неперевершені цінності університетської освіти, а також необхідність тісних зв'язків між самими університетами [11]; „Конвенцію про визнання кваліфікацій у вищій освіті європейського регіону”, прийняту і затверджену в Ліссабоні 11 квітня 1997 р., у якій проголошувалась важливість визнання освітніх кваліфікаційних рівнів однієї європейської країни іншою, з метою доступності отримання вищої освіти у цій країні, якщо „немає суттєвих розбіжностей у загальних вимогах до вступу у вищий навчальний заклад [7, розділ 4, ст. 4.1]”; Сорбонську декларацію „Про гармонізацію архітектури системи вищої освіти у Європі”, прийняту у 1998 р. у Парижі

у стінах Сорбонського університету та підписану міністрами освіти Франції, Німеччини, Італії та Великобританії, у якій зазначалось, що колись „студенти та викладачі могли вільно переїжджати та швидко розповсюджувати знання по цілому континенту. На даний момент велика кількість студентів закінчує університети не маючи можливості навчатись поза межами своєї країни [10, с. 1]”. Таким чином, у Сорбонській декларації вперше було чітко обгрунтовано мету створення зони європейської вищої освіти, наголошувалось на важливості „забезпечення абітурієнтам можливості вступу до університету без будь-яких вікових чи етичних обмежень, та запропоновано дворівневу систему освіти з введенням кредитної системи оцінювання та заохоченням студентів проводити хоча б один семестр навчання в одній з європейських країн [10, с.2]”. Ще одним документом, що передував Болонській декларації, стало дослідження Г. Хага та Дж. Кірстайна „Тенденції в навчальних структурах вищої освіти” від 7 червня 1999 р., здійснене, як зазначається у вступній частині „Тенденцій...”, для Болонського Форуму 18-19 червня 1999 р. [8, с.3]. У цій доповіді були проаналізовані основні тенденції, що проходили на той час у структурах вищої освіти країн Євросоюзу та було подано компаративний аналіз різних систем, що входять до цих структур, з метою ідентифікації подібностей та розбіжностей у національній політиці освіти країн Євросоюзу.

Офіційною датою початку Болонського процесу вважають 19 червня 1999 р., коли 29 міністрів освіти ЄС в м. Болонья (Італія) від імені своїх урядів підписали документ „Зона європейської вищої освіти”, що отримав також назву Болонської декларації, і за яким проголошується та до 2010 р. планується завершити утворення єдиного європейського науково-освітнього простору. У межах цього простору повинні діяти єдині умови визнання дипломів про вищу освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що повинно значно підвищити конкурентноздатність європейського ринку праці та освітніх послуг [5].

В основу єдиної європейської освітньої системи покладені шість принципів Болонської декларації:

- 1) прийняття системи сумісних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема, через запровадження додатку до диплому, з метою забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян та підвищення міжнародної конкурентноздатності європейської системи вищої освіти;
- 2) прийняття системи освіти, що складається з двох циклів, перший з яких повинен тривати не менш ніж три роки та бути обов'язковою базою для вступу на другий цикл. Другий цикл системи освіти повинен вести до отримання ступеня магістра та/чи доктора;
- 3) встановлення кредитної системи ECTS (європейської системи перезарахування кредитних одиниць), яка б сприяла мобільності студентів та була б накопичувальною, а, отже, і основою для „навчання впродовж життя” (англ. *lifelong learning*);
- 4) виходячи з двох попередніх положень, наголошується на сприянні мобільності студентів та викладачів вищих навчальних закладів;
- 5) сприяння європейській співпраці та розробка сумісних критеріїв та методологій європейської вищої освіти;

6) Сприяння розвитку навчальних планів, які б відповідали європейським вимогам вищої освіти, а також виступали підґрунтям міжвузівської співпраці, розвитку схем мобільності та спільних програм навчання, практичної підготовки студентів та проведення наукових досліджень.

Очевидно, що моделлю для уніфікованої європейської системи освіти послужила типова для Великобританії та США дворівнева система вищої освіти, яка складається з рівнів бакалаврату та магістратури. Система підготовки бакалаврів у різних країнах Європи триває по-різному, в середньому – це 3-4 роки (дає закінчену (повну) вищу освіту, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра та можливість працевлаштування за відповідним фахом). Магістратура розрахована на 1-2 роки навчання, передбачає більш вузьку та глибоку спеціалізацію, а разом з тим орієнтована на науково-дослідницьку та/чи викладацьку діяльність. У Болонській декларації важливе місце відводиться характерній особливості сучасного підходу до професійної освіти – це її неперервності, необхідності постійного підвищення кваліфікації, „навчання впродовж життя”. До цієї програми Євросоюзу входять її чотири складові: Коменіус – програма шкільної освіти, Еразмус – вищої освіти, Леонардо да Вінчі – програма професійної освіти та Грундвіч – програма освіти дорослих. Всі вони призначені для сприяння розвитку європейської освіти та її неперервності, покращення взаємодії і співпраці, подолання соціальних бар’єрів та підвищення мобільності жителів Євросоюзу. Для забезпечення ефективності роботи всіх складових програм навчання впродовж життя, Європейська комісія визначила для кожної з них певні цілі та терміни їх досягнення. Так, програма Коменіус спрямована на залучення до спільної освітньої діяльності принаймні трьох мільйонів учнів; Еразмус до 2012 р. розрахована на охоплення трьох мільйонів учасників студентської молоді, які мають бажання навчатися у різних навчальних закладах країн Європи; програма Леонардо да Вінчі спрямована на збільшення робочих місць на підприємствах (приблизно до 80 000 робочих місць щорічно); а Грундвіч до 2013 р. передбачає сприяння мобільності 7 000 дорослих осіб, які отримують освіту.

Цікавим нововведенням є додаток до диплому – документ, що додається до диплома про вищу освіту з метою полегшення професійного та академічного визнання спеціальності, який видається державними установами згідно зразка, розробленого Об’єднаною європейською комісією (ОЕК), Радою Європи (РЕ) і робочою комісією ЮНЕСКО, що апробували та удосконалили його зміст. Додаток до диплому призначається для опису рівня, змісту і статусу навчальної роботи, виконаної особою, чие ім’я внесене у вихідний кваліфікаційний документ, що доповнюється цим додатком. Додаток до диплома – це гнучкий інструмент, що не носить наказового характеру і призначений для економії часу, коштів і праці у процесі визнання кваліфікаційного рівня особи. Він не може бути „еквівалентом диплома і сам по собі не гарантує автоматичного визнання кваліфікації [1, с. 3]”.

Додаток до диплому складається з восьми розділів: інформація, що ідентифікує власника кваліфікації; інформація, що ідентифікує присвоєну кваліфікацію; інформація щодо рівня кваліфікації; інформація про зміст і результати навчання; інформація про

функцію кваліфікації; додаткова інформація; засвідчення документа; інформація про національну систему вищої освіти.

Інформація повинна бути представлена в усіх восьми розділах. У випадку відсутності інформації необхідно вказати причину. Установи повинні використовувати ту ж процедуру засвідчення дійсності додатка до диплома, що використовується при виписці самого диплома. „Додаток до диплома повинен містити в собі опис національної системи вищої освіти, в умовах якої навчався власник документа. Такий опис готується Національними інформаційними центрами академічного визнання NARIC [1, с. 4]”. Ідентифікація кваліфікації та її рівня має важливе значення, тому що її присвоєння свідчить про важливі перехідні рубежі від системи освіти до ринку праці у межах конкретної країни. „У Міжнародній Стандартній Класифікації Занять (МСКЗ-88) термін кваліфікація визначається як здатність робітника виконувати конкретні завдання та обов'язки у рамках певного виду діяльності та характеризується двома параметрами: по-перше, рівнем кваліфікації, який визначається складністю і об'ємом завдань та обов'язків, що виконує робітник та, по-друге, кваліфікаційною спеціалізацією, яка визначається певною галуззю потрібних знань [2, с.12]”. Таким чином, додаток до диплома повинен полегшити пошук кадрів роботодавцям, які завжди конкретно спрямовані на пошук певного типу працівників та забезпечити рівні умови оцінки отриманої кваліфікації в усіх країнах Євросоюзу.

Наступна особливість Болонського процесу – Європейська система перезарахування кредитних одиниць (ECTS) – була розроблена в рамках експериментального проекту, організованого згідно програми Еразмус як засіб сприяння визнання освіти для навчання за кордоном. Оскільки неможливо визначити єдиний критерій систем оцінювання у європейських країнах і більшість країн мають як свою власну систему оцінювання, так і навчальні програми, які в жодному разі не є універсальними, а в багатьох випадках визначення прохідного балу може навіть відрізнятися між навчальними закладами, виникла потреба у розробці шкали, у яку б усі європейські навчальні заклади могли б переводити оцінки своїх студентів та визначати ступінь навантаження навчальної програми. Кредити ECTS – це скоріш відносне, а не абсолютне мірило навчального навантаження студента. Вони лише визначають, яку частину загального річного навчального навантаження займає один курс предмету в закладі чи на факультеті.

„У ECTS 60 кредитів становить навчальне навантаження одного навчального року, і, як правило, 30 кредитів на семестр [3, с.47]”. Отже, кредити ECTS є кількісним еквівалентом оцінки (від 1 до 60), призначеної для елементів навчального плану, щоб охарактеризувати навчальне навантаження студента, що вимагається для їх завершення. Вони відображають об'єм роботи, якої вимагає кожен елемент навчального плану відносно загальної кількості об'єму навчальної діяльності, виконання якої є необхідним для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто лекції, практична робота, семінари, консультації, виробнича практика, самостійна робота – в бібліотеці чи вдома – і екзамени чи інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням. ECTS, таким чином, охоплює повне навантаження студента, а не обмежується лише аудиторними

годинами [2]. Варто зазначити, що разом з тим, ECTS не є втручанням у навчальні програми країн і ніяк не регулює їхнього змісту чи структури. Їхньою основною функцією є забезпечення відповідності програм з точки зору навчального навантаження на період навчання студентів за кордоном. „Для забезпечення ефективності механізмів реалізації кредитно-модульної системи навчальним закладам, які використовуватимуть ECTS, пропонується призначити координатора ECTS від закладу і від кожного задіяного факультету. Їхня роль полягатиме у тому, щоб займатися адміністративними й академічними аспектами ECTS і надавати консультації студентам [3, с.53]”.

З метою допомоги навчальним закладам перенесення оцінок, отриманих в іншому закладі, у системі ECTS була розроблена спеціальна шкала оцінювання. Концепція шкали оцінювання передбачає, що, по-перше, шкала ECTS ніяким чином не замінює оцінку закладу, а представляє додаткову інформацію щодо неї, та, по-друге, шкала оцінювання ECTS повинна бути зрозумілою іншим закладам, які виставляють студентам чи випускникам відповідну оцінку згідно з власною системою оцінювання. Іншими словами, полегшена шкала оцінювання повинна внести ясність, але не перешкоджати нормальному процесу виставлення оцінок у межах кожного закладу [3]. Шкалу оцінювання ECTS можна зобразити наступним чином (див. Табл.1).

З метою обговорення проектів програми педагогічного експерименту щодо запровадження в Україні кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, за наказом Міністерства освіти і науки України №740 від 6 листопада 2003 р.

Таблиця 1

Шкала оцінювання ECTS

Позачення	Оцінка	Пояснення
A	відмінно	відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок
B	дуже добре	вище середнього рівня, допускається кілька помилок
C	добре	загалом правильна робота з певною кількістю грубих помилок
D	задовільно	непогано, але зі значною кількістю недоліків
E	достатньо	виконання задовольняє мінімальні критерії
FX	незадовільно	вимагає доопрацювання для отримання заліку
F	незадовільно	необхідна серйозна подальша робота

21-22 листопада 2003 року на базі Національного університету «Львівська політехніка» було проведено науково-практичний семінар «Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації». Важливим напрацюванням семінару було визнання того, що подальша модернізація вищої школи України повинна бути зорієнтована на інтегрування національної системи вищої освіти в Європейський освітній та науковий простір. Вищими навчальними закладами України – учасниками педагогічного процесу було вирішено зосередити зусилля на апробації системи

кредитів, узгодженої з Європейською системою перезарахування кредитних одиниць ECTS, з подальшим поширенням цієї системи в національній системі вищої освіти [3]. Сама ж програма проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації в Україні включає два етапи:

- перший етап (2003-2004 роки) – розробка навчально-методичних матеріалів, змісту освіти, форм організації навчального процесу тощо, їх апробація в експериментальних групах, визначених напрямів підготовки, спеціальностей;
- другий етап (2005-2008 роки) – внесення коректив до експериментальних матеріалів та їх апробація із залученням більшого масиву учасників експерименту.

Згідно наказу МОН України від 23 лютого 2004 р. № 48 перелік учасників педагогічного експерименту охоплює 59 навчальних закладів України.

З 2005 р., з часу офіційного приєднання України до Болонського процесу, Україна успішно впроваджує основні засади Болонської декларації у власний освітницький простір. Згідно заяви міністра освіти і науки України С. Ніколаєнко, який відвідав п'яту Конференцію міністрів освіти європейських країн, що проходила в Лондоні, станом на 21 травня 2007 р. секретаріат Болонського процесу, проаналізувавши одинадцять критеріїв, оцінив участь України у Болонському процесі на 3,9 бали за п'ятибальною шкалою. За словами міністра освіти, це позитивний результат, якщо враховувати, що Україна розпочала цей процес у 2005 р., тоді як інші країни є повноправними членами Болонського процесу з 1999 р.

Отже, процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, де вища освіта відіграє чи не найважливішу роль. Болонський процес спрямований в першу чергу на подолання розбіжностей у системі вищої освіти різних європейських країн, кінцевою метою його є побудова єдиного простору вищої освіти, що полегшить мобільність студентів, викладачів та науковців, а також сприятиме обміну досвідом. З метою інтеграції в Європейський Союз дедалі наполегливіше впроваджує основні положення Болонського процесу і Україна, яка на сьогоднішній день досягнула вагомих результатів.

Література:

1. Болонський процес: Модель структури додатку до диплому /Укл.: З.І.Тимошенко, О.І.Козаченко, А.М.Грехов, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха.— К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2003.— 73 с.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. — К.: Изд., 2004. — 24 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. — тернопіль: вид-во тдпу імені В. Гнатюка, 2004.— 147 с.
4. Болонский процесс и Болонская декларация. <http://www.inf.tsu.ru/WebDesign/bpros.nsf/news/01092>.

5. Панков О. Болонський процес в Україні: pro et contra.<http://news.birga.od.ua/news/3738>.6. Пресс-служба Президента України В.Ющенко 9 июня, 2006г. http://www.president.gov.ua/ru/news/data/2_8896.html.
7. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region / The European Treaty Series, n°165, Council of Europe - UNESCO joint Convention – Lisbon, 11 April 1997. – 23 p.
8. Haug G., Kirstein J. Trends in Learning Structures in Higher Education (1) June 7, 1999. – 105 p.
9. Joint Declaration on the Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. (by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom). – Paris, the Sorbonne, May 25 1998. – 3 p.
10. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 9th of June 1999. – 3 p.
11. <http://www.inf.tsu.ru/WebDesign/bpros.nsf/news>.

ХЕЛЕНА МАРЖЕЧ
(**Helena MARZEC**),
доктор педагогічних
наук, заступник директора
Інституту педагогічних
дисциплін Академії
Свентокшиської
філія Пьотрков-Трибунальський,
Польща

ВИХОВНІ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

(WSPÓŁCZESNA SZKOŁA I JEJ ZADANIA OPIEKUŃCZO – WYCHOWAWCZE)

У статті характеризуються шляхи виховного впливу, а саме: вплив особистий, вплив ситуативний, вплив соціально-довкіллевий. Розглядається процес самовиховання, його рушійні сили, джерела, способи діагностики результативності. Автор підкреслює, що у сучасному суспільстві школа має здійснювати передусім виховні функції як інституція, котра несе відповідальність за соціалізацію молодих людей.

W świetle zmieniającej się rzeczywistości szkoła jest formą edukacji dominującą, nie mającą sobie równych, ważną częścią życia osób z niej korzystających. Terminu „szkoła” używamy w znaczeniu odnoszącym się do powszechnej instytucji pedagogicznej, kształcącej dzieci, młodzież, a także ludzi dorosłych. Szkołę traktuje się jako podstawowe miejsce kształcenia dzieci i młodzieży, ale nie pierwsze i nie jedyne; dziecko przychodzi do niej z bagażem pewnych doświadczeń z wcześniejszych środowisk wychowawczych (rodzina, przedszkole), uczeń jest także odbiorcą informacji z innych źródeł (grupa rówieśnicza, blokowisko, sąsiedzi). Zadaniem szkoły jest poszerzać, utrzymywać i uogólniać zdobywane przez ucznia w toku jego codziennego życia informacje, a także stwarzać warunki dalszego rozwoju. Szkoły mogą być zakładane z różnych pobudek przez państwo, duchowieństwo, wojsko i policję dla kształcenia kadr, partie polityczne, a także osoby prywatne.

Szkoła, jak stwierdza A. Olubiński¹, spełnia w społeczeństwie określone powinności i one właśnie wyróżniają ją od innych placówek oświatowo-wychowawczych. Jest instytucją przekazującą dzieciom i młodzieży taką wiedzę naukową, która w większym lub mniejszym stopniu pozostaje uczniowi na całe życie, sam zaś proces dydaktyczny i wychowawczy odbywa się wedle spójnej teorii pedagogicznej oraz psychologicznej. Nauczanie i wychowanie

w szkole staje się zatem znacznie bardziej konsekwentne, niż w innych placówkach oświatowo-wychowawczych. W mocy szkoły leży także częściowe ukierunkowanie ucznia na odbiór informacji z innych środowisk, jest w stanie przygotować ucznia do udziału we funkcjonowaniu w społeczeństwie, rozwija osobowość młodego wychowanka, uczy samodzielności w życiu.

Współczesna szkoła jest upoważniona do spełniania trzech podstawowych funkcji na rzecz społeczeństwa. FUNKCJA DYDAKTYCZNA wiąże się z przekazywaniem wiadomości z różnych przedmiotów, ich utrwalaniem i kontrolą. FUNKCJA WYCHOWAWCZA wiąże się z przekazywaniem wiedzy o normach społecznych, zasadach współżycia międzyludzkiego, zwyczajach, obyczajach i systemach wartości. Wymaga to wcześniejszego określenia celu wychowania. FUNKCJA OPIEKUŃCZA polega na zapewnieniu trwałej pomocy i opieki uczniom, zwłaszcza na czas pobytu w szkole.

Zdaniem Z. Dąbrowskiego opieka jest jedną z fundamentalnych, a jednocześnie bardzo zróżnicowanych dziedzin działalności międzyludzkiej i społecznej. Warunkuje zachowanie życia, jego jakość i permanentny rozwój. Jest mniej lub bardziej uświadamianą oczywistością naszego życia, z którą stykamy się od chwili urodzenia aż po kres naszych dni, jako podopieczni, opiekunowie i bierni obserwatorzy. W swym podstawowym wymiarze, tj. w formie opieki nad potomstwem, od zarania dziejów była nieodłącznym i podstawowym składnikiem życia ludzi. Tak typowa dla rodziny, wyszła dziś daleko poza jej granice, stając się profesjonalną, wymagającą specjalistycznego przygotowania nauką. „Opieka polega na zaspokajaniu ponadpodmiotowych potrzeb, (...) kompensowaniu niedyspozycji do zaspokajania tych potrzeb”². Opieka pojmowana jako kategoria życia społecznego, jest sprawowana przez ogół społeczeństwa, jego wspólnymi siłami i środkami, poprzez powoływane do tego celu instytucje opiekuńcze. Reprezentatywną formą wychowania opiekuńczego jest szkoła.

Jednym z wielu zadań współczesnej szkoły jest zaspokojenie elementarnych potrzeb jej uczniów, do których zaliczyć można tzw. głody (pożywienia, ruchu, snu, poznawczy, uczuciowy). Potrzeby wtórne, zaspokajane przez szkołę, wiążą się zachowaniem higieny, zdrowia (sport) i kultury. Życie szkolne musi uwzględniać potrzeby regeneracyjne (posiłki) dziecka, jego zapotrzebowanie na czyste powietrze, wysiłek fizyczny, szeroko pojęte bezpieczeństwo, jak również nie mniej ważne potrzeby psychiczne, związane z doznawaniem sympatii ze strony nauczycieli i kolegów. „Harmonijny rozwój osobowości wymaga wewnętrznego spokoju ucznia, pewności, że chronią go określone mechanizmy przed jakąkolwiek krzywdą”³.

Cytowany autor wyróżnia określone typy opiekuńczego funkcjonowania szkół: tradycyjny, wielostronnej pracy opiekuńczej, opieki fragmentarycznej, formalizm opiekuńczy, bezradność opiekuńcza.

TYP TRADYCYJNY polega na traktowaniu opieki jako wzajemnych zależności nauczyciela i ucznia, naznaczonych obopólnym zaufaniem. Źródło tak pojmowanej opieki tkwi w wychowaniu naturalnym, które przejawia dużą troskę o podopiecznego oraz jego indywidualność, szacunek dla osobowości dziecka, życzliwość i zrozumienie.

Typ tradycyjny występuje najczęściej w szkołach małych, liczących do kilkuset uczniów.

TYP WIELOSTRONNEJ PRACY OPIEKUŃCZEJ polega na podejmowaniu przez współczesną szkołę wielu rozbudowanych zadań opiekuńczych, występuje w placówkach o wyjątkowo korzystnej sytuacji finansowej. W obrębie tych szkół funkcjonują np. bogato wyposażona świetlica ze stołówką, różne kółka zainteresowań, organizacje uczniowskie, pracownie dydaktyczne, sale gimnastyczne, a nawet baseny pływackie, gabinety lekarskie i stomatologiczne. Mankamentem tego typu szkół, jak pisze J. Materne, jest „nadużywanie ich do celów propagandowych, pokazowych, do wdrażania modnych i aprobowanych przez administrację szkolną eksperymentów i prób. Bywa, że narzuca się takiej szkole kilka projektów innowacyjnych równocześnie”⁴.

TYP OPIEKI FRAGMENTARYCZNEJ wyraża się zaznajomieniem nauczycieli z wszelkimi zaleceniami opiekuńczymi, jednak w rzeczywistości wypełniają oni tylko niektóre, ściśle określone lub z góry narzucone. Spotykamy zatem szkoły, w których szczególną uwagę zwraca się na obowiązek udzielenia pomocy materialnej uczniom, podczas gdy pracownicy innych placówek koncentrują się raczej na bezpieczeństwie i higienie pracy szkolnej, organizowaniu działalności świetlicy i stołówki, organizowaniu zajęć pozalekcyjnych.

Rozpowszechnionym typem funkcjonowania szkół jest FORMALIZM OPIEKUŃCZY, wyrażający się w dbałości o respektowanie zarządzeń, zaleceń i wytycznych, opracowanych przez administrację szkoły. „Jeżeli więc zaleca się większe baczenie nauczycieli na bezpieczeństwo dzieci, na sprawy środowiskowych zagrożeń, dbałość o zdrowie i higienę, to przede wszystkim powołuje się odpowiednie komisje nauczycielskie, organizuje zebrania nauczycieli poświęcone tej tematyce, wprowadza się ściśle dyżury porządkowe. (...) celem tych działań nie są pozytywne efekty działalności opiekuńczej szkoły, lecz sam fakt podejmowania i rejestrowania ich”⁵. W rzeczywistości nie zapewniają one większego bezpieczeństwa uczącej się młodzieży, ale w razie nieszczęśliwego wypadku nikt nie zarzuci szkole zaniedbania obowiązków.

Cytowany autor stwierdza, że BEZRADNOŚĆ OPIEKUŃCZA, ujmowana jako następny typ, występuje w szkołach, gdzie zagrożenia rozwoju, z jakimi stykają się uczniowie, rozmiarami przekraczają rzeczywiste możliwości opiekuńcze personelu. Tego typu placówki nie są w stanie nie tylko prawidłowo realizować obowiązków opiekuńczo-wychowawczych, ale także dydaktycznych. Praca na lekcji jest zaburzona, zdeorganizowana, a kierownictwo i nauczyciele są wobec tej sytuacji bezsilni.

Szkola jest instytucją powołaną do przygotowania dzieci i młodzieży do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym, gospodarczym i politycznym, zaś jej obowiązki zostały utrwalone w tradycji społecznej oraz zapisane w podstawowych aktach prawnych. W celu zaspokojenia współczesnych potrzeb opiekuńczych, każda szkoła jest zatem zobowiązana realizować następujące ZADANIA OPIEKUŃCZE:

- rozpoznawanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów,
- kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów,
- stymulowanie rozwoju uczniów,

- kompensowanie,
- wychowanie opiekuńcze,
- zabezpieczanie pobytu uczniów w szkole, doradztwo w sytuacjach problemowych,
- kierowanie uczniów szczególnie zagrożonych do wyspecjalizowanych placówek⁶.

Powodzenie i skuteczność opieki jest w prostej linii uzależniona od WCZESNEGO WYKRYCIA SYTUACJI UCZNIA. Przedmiotem rozpoznania muszą być potrzeby rozwojowe, typowe dla danej jednostki (indywidualizowane), jak również możliwości ich realizacji w środowisku życia podopiecznego. Nauczyciele powinni orientować się w uzdolnieniach, talentach, skłonnościach, temperamentach i wadach swoich podopiecznych, szczególnie natomiast uwagę winni zwracać na ewentualne upośledzenia. Dokładne poznanie sytuacji rodzinnej uczniów umożliwia podjęcie działań wspomagających (pomoc materialna, psychologiczna). Ażeby móc wyrównać braki, należy wcześniej poznać i zrozumieć mechanizmy ich powstawania, a także wiedzieć, jakie środki zastosować i w jaki sposób to czynić. Nauczyciele powinni zatem dążyć do zdobycia własnej rozległej wiedzy, poprzez studiowanie fachowej literatury oraz diagnozę pedagogiczną, sprowadzającą się do sprawdzenia i oceny jakości środowiska życia dziecka, a także przyczyn opisywanego stanu.

KSZTAŁTOWANIE SZKOŁY JAKO ŚRODOWISKA ROZWOJU UCZNIÓW polega na wyposażeniu jej w urządzenia i środki umożliwiające pełną aktywność kulturalną i społeczną oraz odpowiedni poziom higieny w placówce. J. Maternie wyszczególnia „następujące składniki infrastruktury szkoły, które stanowią istotny przedmiot pracy opiekuńczej: infrastrukturę architektoniczną, techniczną, estetyczną (wystrój wnętrz szkolnych), społeczną”, a także „charakterystyczne sytuacje opiekuńcze, świadomość opiekuńczą osób uczestniczących w pracy opiekuńczej”⁷.

POBUDZANIE ROZWOJU UCZNIÓW przez szkołę powinno być zdaniem Z. Kwiecińskiego⁸ realizowane, gdy wychowanek przejawia wyjątkowy intelekt, jest szczególnie uzdolniony, wykazuje szerokie zainteresowania. Kierownictwo szkoły powinno zadbać o środki umożliwiające rozwój indywidualnych talentów ucznia. Do tych środków zaliczymy m.in. dobrze zaopatrzone biblioteki, prenumeratę czasopism naukowych, laboratoria szkolne i odpowiednio wyposażone pracownie.

Uczniowie wyróżniający się powinni być otoczeni atmosferą tolerancji i życzliwości, zarówno ze strony nauczycieli, jak i rówieśników. Zadaniem szkoły jest uczyć młodzież rozsądnego korzystania z dobrodziejstw współczesnej cywilizacji, aby stały się one środkiem sprawczym pogłębiającym ogólną wiedzę młodych odbiorców.

Każda szkoła powinna KOMPENSOWAĆ BRAKI ROZWOJOWE UCZNIÓW, takie jak określone niedobory materialne, fizyczne, społeczne, a także likwidować zaburzenia w rozwoju podopiecznego. Z tego względu szkoła zobowiązana jest udzielać zapomóg materialnych najbardziej potrzebującym uczniom, na miarę swoich skromnych możliwości, wprowadzać programy dożywiania, zadbać o dobre wyposażenie świetlic, w których dzieci mające trudne warunki rodzinne spędzają wolny czas. Placówka szkolna winna sprawować opiekę nad zdrowiem fizycznym dziecka, tworzyć zespoły

korekcji fizycznej. Szkoła podstawowa w wysokim stopniu odzwierciedla istniejące różnicowanie społeczne w zakresie warunków kulturalnych w jej środowisku. Dzieci rodziców bardziej wykształconych mają większe szanse na sukces szkolny⁹. Placówka winna zatem zapewnić słabym uczniom zajęcia wyrównawcze. Na szczególną uwagę zasługuje tu specyfika sytuacji życiowej, w jakiej znaleźli się wychowankowie domu dziecka. Przychodzą oni do szkoły „ze znacznymi opóźnieniami w nauce i deficytami rozwojowymi, utrudniającymi osiąganie zadowalających postępów w nauce szkolnej. (...) są przekonani o swej „gorszej inności” w stosunku do dzieci z rodzin własnych”¹⁰. Pozycja wychowanka domu dziecka w szkole bywa naznaczana swoistym piętnem, co „wpływa negatywnie na samopoczucie dzieci, jest źródłem dodatkowych przeżyć frustracyjnych oraz złego przystosowania się do roli ucznia”¹¹. Odpowiedni stosunek nauczycieli oraz roztaczana nad wychowankami domu dziecka szczególna opieka winny budzić motywację do wysiłku, rozwijania zainteresowań poznawczych i własnych ucznia.

WYCHOWANIE OPIEKUŃCZE to najstarsze i najbardziej trwałe zadanie profilaktyczne szkół. Polega ono na kształtowaniu „takich właściwości osobowości uczniów, które gwarantowałyby nie tylko ich zachowania nie powodujące negatywnych następstw, ale także ich świadomy współudział w działalności opiekuńczej”¹². Wychowanie opiekuńcze, rozumiane jako obszar wspólny wychowania i opieki, jest skomplikowanym procesem wymagającym przemyślanych, wcześniej zaplanowanych posunięć. Błędem jest sprowadzanie go wyłącznie do werbalnego pouczenia, instruowania, moralizowania czy dyscyplinowania... W takiej zwerbalizowanej postaci stawać się może nawet swoim zaprzeczeniem; może rodzić znieczulenie na potrzeby, normy opiekuńcze”¹³.

Kolejnym istotnym zadaniem szkoły jest ZABEZPIECZANIE POBYTU UCZNIÓW na jej terenie, zarówno pod względem biologicznym czy medycznym, jak i społecznym, a nawet psychicznym. Pełniąc swoją funkcję dydaktyczną, szkoła jest tym środowiskiem, w którym młody człowiek spędza najwięcej czasu, wobec czego nie może czuć się zagrożony, ograniczony, napiętnowany. Powinien mieć możliwość swobodnego prezentowania własnych racji oraz postępowania w zgodzie z wartościami grupy społecznej, z którą czuje się blisko związany. Konieczność zabezpieczania bytu uczniów nakłada na szkołę obowiązek bezustannego rozpoznawania zagrożeń oraz organizowania działalności ochronnej. Najczęściej funkcję tę ogranicza się do dyżurów nauczycielskich oraz ubezpieczeń szkolnych.

FUNKCJA DORADCZA polega na wspieraniu uczniów radą, jeśli znajdują się oni w sytuacji problemowej. Wychowawcy, nauczyciele przedmiotów, pedagodzy szkolni powinni być podporą dla młodzieży i udzielać wyczerpujących porad, jeśli problem nie przerasta ich kwalifikacji i wiedzy.

Zadania opiekuńcze zobowiązują szkołę do podjęcia współpracy z organizacjami i stowarzyszeniami, np. Komitetem Rodzicielskim, Towarzystwem Przyjaciół Dzieci. Dzięki temu opieka zyskuje szerszy wymiar, staje się pełniejsza i nie ogranicza się jedynie do zaspokajania socjalnych potrzeb wychowanków.

Następstwem zaspokajania potrzeb podopiecznych winny być ukształtowane ostatecznie postawy, takie jak empatia, czyli umiejętność wczuwania się w stan niezaspokojenia potrzeb innych, a także altruizm czy zrównoważone znoszenie braku miłości.

Opiekunowie zatrudnieni w szkole powinni wykazać się daleko idącą czujnością oraz świadomością istnienia specyficznych POSTAW OPIEKUNCZYCH, z których każda w określony sposób wpływa na wychowanka. Z. Dąbrowski¹⁴ podzielił je na:

POZYTYWNE	NEGATYWNE
- akceptacja każdego podopiecznego, pozytywny stosunek do niego niezależnie od ewentualnych wad, odchylenie od szeroko rozumianej normy; wyklucza wszelką totalną dezaprobatę, nielubienie, odrzucanie; to przyjmowanie z góry, że dziecko jest tylko dzieckiem, ma prawo do błędów; - życzliwość wobec podopiecznego, pozytywne zachowania wobec niego; - respektowanie osobowości i indywidualności podopiecznego, dostosowanie wymagań do jego możliwości, uwzględnia nie jego stanów psychicznych, racji i przekonań, nie naginanie go wbrew je go ludzkim potrzebom i możliwościom do sztywnego modelu wychowawczego; - aktywne nastawienie do zaspokajania po trzeb podopiecznego, czynne i konstruktywne reagowanie na wszelkie sytuacje wymagające interwencji opiekuńczej, wykazywanie tendencji do ich postrzegania, wczuwania się w nie, udzielanie pomocy i oparcia potrzebującym; - zachowanie pryncypialności i rozsądku w sprawowaniu opieki, kierowanie się rzeczywistym interesem podopiecznych, przestrzeganie uzasadnionych granic i norm w zaspokajaniu ich potrzeb, odróżnianie potrzeb rzeczywistych od zachcianek i kaprysów oraz potrzeb negatywnych, patologicznych.	- unikanie sytuacji i czynności opiekuńczych, przewaga zachowań biernych, niezaangażowanych w sprawy wychowanków, niedostrzeganie lub pomijanie szeregu ich potrzeb, liczenie na ich nieistniejącą samodzielność i. samowystarczalność, przekonanie, że „jakoś poradzą sobie sami”; - nadopiekuńczość, tj. nieuzasadnione ograniczanie i redukowanie samodzielności podopiecznych w zaspokajaniu ich potrzeb, zastępowanie jej „wychowawczym dozorem” (bezpośrednim) i obsługą, co jest tożsame ze znacznym ubezwłasnowolnieniem dziecka; - ograniczanie zakresu i sto pnia zaspokajania potrzeb, redukowanie warunków dla ich zaspokajania, tworzenie: norm i zwyczajów ograniczających lub udaremniających zaspokojenie szeregu potrzeb, przewaga zakazów, i ograniczeń nad świadczeniami i uprawnieniami dla podopiecznych; - utrzymywanie dystansu psychicznego wobec podopiecznych, postrzeganie swych obowiązków i stosunku do nich w kategoriach zajmowania etatu, wykonywania zarządzeń, realizacji planu pracy i jej dokumentacji, pełnienia dyżuru zgodnie z grafikiem; - jednostronność i skrajność wychowawcza, wyrażająca się w; stawianiu wymagań wychowawczych bez zaspokojenia potrzeb wychowanków; - nadmierna surowość wobec podopiecznych, przejawiająca się rygoryzmem, bezwzględnością, podwyższonymi i sztywnymi wymaganiami, daleko idącą oszczędnością i chłodem uczuć, nietolerancją, niewyrozumiałości - przenoszenie winy za wszelkie niepowodzenia w spełnianiu roli opiekuna na wychowanków, „bo są leniwi, krnąbrni, beczelni” itd.

Jak twierdzi J. Maciaszkowa¹⁵ opieka jest działalnością pierwotną w stosunku do wychowania, tak w filogenetycznym, jak i ontogenetycznym rozwoju człowieka. Może ona występować samoistnie, bez wychowania, wszędzie tam, gdzie trzeba przeciwdziałać realnemu zagrożeniu podopiecznych, gdzie ludzie stają się ofiarami nieszczęśliwego losu. Celem typowej działalności opiekuńczej jest zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb podopiecznych. „Powiązania (...) opieki i wychowania polegają na tym, że opieka stwarza niezbędne warunki dla pracy wychowawczej, a wychowanie dostarcza opiece metod służących aktywizacji i usamodzielnianiu jednostek”¹⁶.

Zadaniem DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZEJ jest urzeczywistnianie w wychowankach określonych wymagań społeczno-moralnych, wyrażanych celami i zadaniami wychowawczymi. „Wychowanie jest sprawą całego życia (...) wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawania się osobowości ludzkiej, (...) polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynieniu z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy”¹⁷. Proces wychowania to zespół różnych czynności powiązanych ze sobą, które prowadzą do osiągnięcia określonego celu wychowawczego. Od procesu nauczania różni się złożonością i długotrwałością. „Jest ono skuteczne, gdy (...) domaga się rozwiązywania zadań, które stawia życie (...), wprowadza w sprawy społeczne i ponadczasowe, przerastające jednostkę”¹⁸.

Zdaniem J. Materne szkoła jest obok rodziny podstawowym środowiskiem wychowania młodego pokolenia obywateli, wprowadza młodzież w tradycję i kulturę, gwarantuje pomyślny rozwój duchowy, społeczny i gospodarczy narodu. Podstawowym zadaniem współczesnej szkoły jest przygotowanie młodego człowieka do twórczego uczestnictwa w cywilizacji, modelowanie u wychowanka sumienia, formowanie pojęcia tożsamości i godności. Podstawą godności i tożsamości jednostki jest rozwinięta osobowość, ukształtowany system wartości, umiejętność dochowania wierności własnym przekonaniom; człowiek musi być gotów wypełniać zasady etyki niezależnie od bilansu korzyści i strat. Istotną funkcją szkoły jest konieczność uspołeczniania, czyli wyposażenia młodego człowieka w takie cechy osobowościowe, które umożliwią dostateczne współżycie z innymi ludźmi. Celem wychowawczym, jaki szkoła powinna uwzględniać w swoim działaniu, jest „wszechstronnie rozwinięty człowiek, którego cechują: głęboka świadomość obywatelska, postawa moralna, patriotyzm i internacjonalizm, umiłowanie sprawiedliwości społecznej, zamiłowanie do pracy, czynny udział w rozwoju kraju”¹⁹.

Działalność wychowawcza nie jest pod względem organizacyjnym tak uporządkowana jak działalność dydaktyczna, dokonuje się w tzw. momentach dydaktycznych, zwanych SYTUACJAMI WYCHOWAWCZYMI. Ściśle wychowawczą formą pracy szkolnej są lekcje wychowawcze, podczas których opiekun dyskutuje z uczniami o trapiących ich problemach, niekoniecznie związanych z życiem placówki. Dobre przygotowanie i poprowadzenie tego typu zajęć umożliwia nauczycielowi zorientowanie się w sytuacji życiowej poszczególnych wychowanków.

W swojej działalności wychowawczej szkoła posługuje się licznymi METODAMI WYCHOWANIA, pojmowanymi jako różne sposoby oddziaływania na wychowanka.

H. Muszyński²⁰ przeprowadził klasyfikację metod wychowania i podzielił je na cztery grupy. Wyróżniamy zatem metody wpływu osobistego, sytuacyjnego, społecznego oraz kierowanie procesem samowychowania.

METODY WPLYWU OSOBISTEGO polegają na osobistym oddziaływaniu wychowawcy na wychowanka poprzez:

- służenie przykładem (osobisty wzorzec, jak należy się zachowywać),
- gestykulację (oddziaływanie poprzez gesty) oraz mimikę twarzy nauczyciela,
- sugestię (proponowanie jakiegoś zachowania),
- perswazję (przekonywanie do jakiegoś zachowania, najczęściej poprzez serię żądań).

Podczas stosowania METOD WPLYWU SYTUACYJNEGO nauczyciel jedynie aranżuje (stwarza) sytuacje wychowawcze, mające na celu zmianę zachowania ucznia. Zaliczymy tu karanie i nagradzanie wychowanka, przy czym obie te formy powinny być konsekwentne, sprawiedliwe, występować zaraz po popełnionym czynie. W żadnym wypadku nie powinny być natomiast widomym wyrazem nastroju wychowawcy.

METODY WPLYWU SPOŁECZNEGO wiążą się z takim pokierowaniem życiem szkoły i klasy, aby zespół klasowy czy grupa rówieśnicza wpływały na zachowanie konkretnego wychowanka i odpowiednio je korygowały.

KIEROWANIE PROCESEM SAMOWYCHOWANIA dotyczy jedynie dojrzałych społecznie jednostek, przyjmujących jakiś wzorzec do naśladowania, pozytywny ideał. Uczeń staje się wówczas zdolny do samooceny i samokontroli zachowań, umie dokonać samokrytyki, pragnie doskonalić własny charakter w imię dążenia do przyjętego absolutu.

Wychowawcy muszą być świadomi doniosłości i powagi roli, którą im powierzono. Nie wystarczą ukończone z wyróżnieniem studia i zdobycie elementarnych wiadomości z zakresu psychologii czy teorii pedagogicznej, najważniejsze okazują się dyspozycje psychiczne do wykonywania zawodu nauczyciela i pełnienia funkcji wychowawczych wobec uczniów. Szkic IDEALNEGO WYCHOWAWCY postuluwał J. Korczak, według którego każdy wychowawca powinien:

- rozumieć dziecko i jego potrzeby, uznawać prawa dziecka do szacunku,
- nastawiać się na systematyczne zajmowanie dzieckiem, wszechstronnie poznawać wychowanka,
- umieć kochać dziecko miłością dawaną z góry i bezwarunkowo, miłością bezinteresowną, nie oczekującą wzajemności, a przy tym w pełni refleksyjną i trzeźwą,
- odczuwać duchową więź z podopiecznym (powinowactwo duchowe),
- wykazywać daleko idącą cierpliwość oraz taktowność, czyli zdolność takiego obcowania z ludźmi, która nie prowadzi do konfliktów,
- respektować indywidualność dziecka, jego możliwości i potrzeby, a także liczne braki,
- być życzliwym dla każdego dziecka, niezależnie od jego zalet i wad, zasług i przewinień,
- pragnąć jego dobra, pomagać mu w trudnościach i kłopotach, wykazywać zainteresowanie jego sprawami, dostrzegać przede wszystkim jego dobre strony, bronić przed złem, przebaczać błędy.

Najważniejsze w procesie wychowania są jego końcowe efekty, ze względu na osobiste dobro życiowe wychowanka szkoła powinna tak kierować procesem wychowawczym, aby podopieczny, opuszczając jej mury, stał się jednostką doskonalszą, ze wszech miar przygotowaną do codziennego współistnienia z innymi członkami społeczeństwa.

Jak twierdzi T. Pilch²¹ kondycja materialna polskiej oświaty nie jest optymistyczna. Szkoły są słabo wyposażone w pomoce dydaktyczne, przy czym nadal zaznacza się w tym względzie wyraźna różnica między szkołami miejskimi i wiejskimi. Oddziały klasowe są zbyt liczne, czego konsekwencją jest daleko posunięta anonimowość wychowanków. Obszerne, rozbudowane programy nauczania uniemożliwiają głębszy kontakt z uczniem, nakładają na nauczyciela obowiązek realizacji stawianych wymogów dydaktycznych. W placówce zatrudniony jest zwykle jeden pedagog szkolny, który ma sprawować pieczę nad kilkuset uczniami, co okazuje się fizycznie niemożliwe.

Szkoła nie zapewnia również pełnego bezpieczeństwa. Spotykane zjawisko „fali”, z którym kierownictwo placówki często nie może sobie poradzić, sprawia, iż poszczególni wychowankowie traktują siebie nawzajem w sposób przedmiotowy, powielają wypaczone stereotypy agresywnych zachowań, wyniesione z domu lub środowiska lokalnego.

Niewłaściwy wydaje się także cel istnienia współczesnej oświaty, którym według T. Pilcha²² jest „edukacja dla kariery”. Zamiast wychowywać, szkoła uczy, jak zwyciężać, osiągnąć cel jako pierwszy, jak dominować nad pozostałymi uczniami. W świecie kreowanym przez taką edukację nie ma miejsca na uszanowanie słabości drugiego człowieka, współczucie, niesienie bezinteresownej pomocy słabszemu od siebie. Podstawowym mechanizmem współczesnej metodyki nauczania jest rywalizacja, której podporządkowuje się organizację życia szkolnego. Zwycięstwo nabiera wartości samej w sobie, staje się źródłem prestiżu. W ogromnej większości szkół praktyka wychowawcza podporządkowana jest ogólnej zasadzie dominacji, wyklucza partnerstwo, hołduje zasadom rywalizacji, uczy sprawności w wyprzedzaniu innych.

Nie należy zapominać, iż szkoła powstała jako instytucja, której głównym celem była socjalizacja, zaś wśród środków służących wychowaniu pojawiło się nauczanie. Nie wolno bezkarnie eliminować ze struktury pracy szkoły ani idei wychowania, ani elementów, które są jej głównymi nośnikami (zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych). Szkoła nie powinna rezygnować z wychowania, z kształcenia określonej, pożądanej formy duchowo-moralnej człowieka. Wychowawczy sens istnienia i działania szkoły, który narodził się w dobie renesansu, powinien — staraniem odpowiednich władz — zostać jak najszybciej przywrócony.

1 A. Olubiński, *podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

2 Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1995.

- 3 J. Materne, *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki praktyki opiekuńczej*. PWN, Warszawa 1988.
- 4 Tamże, s. 23.
- 5 Tamże, s. 24 – 25.
- 6 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1997.
- 7 J. Materne, dz. cyt., s. 107.
- 8 Z. Kwieciński, *Socjologia edukacji*, Olsztyn 1995.
- 9 Tamże, s. 41.
- 10 J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki opiekuńczej*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- 11 Tamże, s. 160.
- 12 J. Materne, dz. cyt., s. 75.
- 13 Tamże.
- 14 Z. Dąbrowski, dz. cyt.
- 15 J. Maciaszkowa, dz. cyt.
- 16 Tamże, s. 31.
- 17 Tamże, s. 30.
- 18 Tamże, s. 31.
- 19 J. Materne, dz. cyt., s. 68.
- 20 H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, PWN, Warszawa 1974.
- 21 T. Pilch, *Spory o szkołę*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- 22 Tamże.

Г. Б. МАЗИЛОВА,
зав. кафедрою психології
Керченського
економіко-гуманитарного
інституту Таврического
національного університету ім.
В.И. Вернадського
Н. Л. ІВАНОВА

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СВІТІ

Європейські держави Україна та Росія є полікультурні спільності. Це означає, що суспільство складається з різних етнічних груп і національних меншостей. Ми визнаємо проблему організації навчання в полікультурному просторі як дуже важливу для всіх європейських держав. Європейська педагогіка прагне до того, щоб вища освіта була рушійною силою культурного, інтелектуального розвитку, а також засобом для розвитку загальнодержавної ідентичності. Серйозною психологічною проблемою в полікультурному суспільстві є сформована етнічна ідентичність учасників освітнього процесу. Задача європейської вищої освіти – це формування загальної по відношенню до етнічних груп соціальної ідентичності. Тобто, європейська співдружність може просуватися уперед, створюючи вищу освіту, доступною для усіх громадян, незалежно від етнічної належності.

European state Ukraine & Russia are policultural societies. It means that they consist of different ethno-groups & national minorities. We consider the problem of organization of education in the policultural society very important problem. European pedagogic makes higher education as a driving force of the cultural, intellectual development, and the mean of the development of general state identity. But the problem of real ethnic identity is the serious psychological difficulty. The purpose of European high education is the formation of the general social identity in different ethnic groups. So, European high education may create new type of high education which is accessible to all people independent of ethnic belonging.

Європейские государства Украина и Россия являются поликультурными обществами. Это значит, что общество состоит из разных этнических групп и национальных меньшинств. Мы признаем проблему организации образования в поликультурном пространстве как очень важную для всех европейских государств. Европейская педагогика стремится к тому, чтобы высшее образование было движущей силой

культурного, інтелектуального розвитку, а также средством развития общегосударственной идентичности. Серьезной психологической проблемой в поликультурном обществе является сформированная этническая идентичность участников образовательного процесса. Задача европейского высшего образования – это формирование общей по отношению к этническим группам социальной идентичности. Таким образом, европейское содружество может продвигаться вперед, создавая высшее образование, доступное для всех граждан, независимо от этнической принадлежности.

Міжнародна Конвенція, підписана в 1999 році 29 європейськими країнами, стала основою для розвитку так званого Болонського процесу. Ця конвенція підкреслює «той факт, що Європа – це не лише зона євро, банків та економічних інститутів, вона також має бути Європою знань».

Україна виконує «Національну доктрину розвитку освіти», затверджену Указом Президента України від 17 квітня 2002 року. У Національній доктрині частина III має назву «Національний характер освіти і національне виховання». Нас цікавило виконання цієї частини в полікультурному світі.

Сучасна соціальна ситуація у світі характеризується зростанням локальних етнічних конфліктів навіть у тих країнах, де історично разом проживають різні нації й народності. Задачі збереження глобальної безпеки вимагають постійної роботи з вивчення природи й видів конфліктів між представниками різних етнічних груп, їх впливу на соціальне й економічне життя, а також пошуку ефективних шляхів їх подолання. Все це ставить серйозні завдання перед освітою, яка, з одного боку залежить від соціальних процесів, відображає їх, але з іншого, проявляє свій вплив на суспільство.

Освіта, що забезпечує складний процес розвитку когнітивних, соціальних, емоційних характеристик особи, не може не реагувати на події, що відбуваються в суспільстві. Як показує досвід багатьох країн, що пережили етнічні конфлікти, вузи і школи іноді залишаються єдиними структурами, в яких проводиться цілеспрямована об'єднуюча і миротворча політика. Тому педагоги вважають, що освіта може допомогти суспільству сформувати у молоді гуманну модель поведінки і ставлення до представників інших націй. У освіті можна знайти ефективні форми зниження міжнаціональних конфліктів, застосовні для використання в широкому соціальному середовищі.

Важливо відзначити, що проблема організації навчання в полікультурному просторі є дуже важливою для всіх європейських держав. Особливо складною ця проблема стає у зв'язку з великим припливом переселенців, біженців, який спостерігається у всіх розвинених країнах світу.

Росія та Україна, які є невід'ємними частинами європейського освітнього простору, є багатонаціональними державами, що історично склалися. Ця обставина позначилася на системі основних цінностей нашої освіти, зокрема, освіта доступна для всіх громадян незалежно від національної, релігійної приналежності. У той же час освітня політика перехідного періоду не відображає реальних проблем відносно різних етнічних груп.

Більш того, потрібна серйозна робота з осмислення не тільки теперішньої ситуації, але й прогнозування майбутнього в розвитку міжнаціональних відносин.

В Україні і особливо в Криму, проблема міжетнічної взаємодії стоїть багато років. Україна і Крим – це полі етнічні і полі культурні спільності. В українській державі проживають представники більш, ніж 180 національностей, кількістю понад 48 млн. В населенні України українців – 72,7 %, росіян – 21,1 %, останніх не українців – 5 %. Це білоруси (439,9 тис.), євреї (846 тис.), молдавани (280 тис.), кримські татари (280 тис.), болгары (232 тис.), поляки (219 тис.), угорці (164 тис.), румуни (135 тис.), греки (99 тис.) і менш чисельні вірмени, німці, гагаузи, грузини, прибалти, караїми, та ін. Наприклад, в Керчі існують зареєстровані офіційно організації: кримсько-татарський «Меджліс», Тюркський культурний центр, єврейська громада «Гешер», будинок Дружби – міський центр міжнародних зв'язків «Тавріка», що об'єднують 10 громад – вірменську, німецьку, грецьку, польську, болгарську, грузинську та ін. Схожа ситуація існує в Росії.

У Росії посилення міграційного процесу привело до того, що полікультурними спільнотами стали не тільки національні суб'єкти Російської Федерації, але і колись типово російські провінційні міста. Так, наприклад, національний склад Ярославської області сьогодні включає більше 70 національностей. В області офіційно діють організації, що представляють інтереси різних етнічних меншостей: Ярославське обласне вірменське товариство, товариство, ечено-інгушської культури «Вайнах», єврейський культурний центр, культурно-просвітницький мусульманський центр «Дуслик», болгарсько-російське товариство «Шипка», Ярославська добровільна організація «Об'єднання німців Ярославської області» та ін. Найбільшими є земляцтва, що об'єднують курдів, чеченців, інгушів, татар, азербайджанців, грузин, вірмен, дагестанців, низки азіатських народів.

Багато мігрантів прагнуть швидше адаптуватися в новому соціальному середовищі а також допомогти своїм близьким влаштуватися на новому місці. У той же час, психологічно, вони налаштовані на те, щоб не «загубитися» і не асимілюватися з «чужим» народом. Тому спостерігаються розбіжності в їх прагненнях: до бажання адаптуватися додаються прагнення сепаратистського плану, спрямовані на збереження своєї етнічної спільноти як самостійного культурного цілого. Цю проблему необхідно враховувати в педагогічній діяльності.

У цих умовах досвід європейських країн в організації вищої освіти, а також проблеми, над якими працюють наші зарубіжні колеги в цій області, є дуже актуальними.

Більшість країн Заходу є полікультурними громадянствами. За останні роки у всіх західноєвропейських країнах відзначається приплив мігрантів із багатьох країн світу. Тому досвід організації вищої освіти в полікультурних країнах Європи є дуже важливим для російської освіти і вирішення нових проблем, пов'язаних з великим потоком вимушених переселенців, біженців і інших категорій мігрантів.

У зарубіжній літературі термін «полікультурний» означає наявність у суспільстві різноманітних культур, пов'язаних з формами спільності людей, що історично склалися. Термін «полікультурний» звичайно означає, що суспільство складається з різних етнічних груп і національних меншостей [21].

Етнічні групи – це культурні співдружності, які виникають при індивідуальній або сімейній міграції. «Етнічна група» – це не фіксована категорія, як, скажімо, рід, швидше це історичний контингент, і сприйняття етнічності розрізняється не тільки між країнами, але і між самими цими групами. Відзначимо, що в літературі в даному контексті звичайно використовується термін “національний”, в англomовній літературі частіше використовується термін “етнічний”, тоді як термін “національний” підкреслює більше громадянську приналежність індивіда.

Існують різні тлумачення поняття “етнічний”. Найчастіше це поняття означає, що людина є представником якого-небудь народу. Але якщо звернутися до етимології цього слова, то стає очевидним ще одне його важливе значення, а саме, приналежність до меншості. Отримане від грецького «етнікос», воно означало мандрівників, чужаків, аутсайдерів, що не входять до домінантної групи. У цьому значенні мало що змінилося. «Етнічна група» і зараз відноситься до визначення «інші», а саме, що не належать до більшості. У цьому контексті слово використовується не часто.

Хоча часто «національні меншості» визначаються за зовнішніми ознаками, поняття етнічності фокусується не на зовнішніх ознаках, а на важливості загальної історії і традицій. Шермерхорн описує етнічну групу, як колектив усередині великої співдружності, що має реальне або уявне походження, пам'ять про спільне історичне минуле й культурний фокус на одному або більше символічних елементах, що визначають основу їх народності [16].

До розуміння спільного походження додається поняття спільної культури, що включає такі характерні ознаки, як мову, релігію, спосіб життя, що, взагалі як рахує Верма, основною визначальною властивістю етнічної групи є не зовнішність, не фізичні характеристики, а культурні цінності [20].

Салазар розглядає етнічну приналежність за такими основними показниками: наявність позитивних почуттів відносно існуючої регіональної групи, спільність мови території, економічного життя [17].

Зарубіжних дослідників у галузі освіти цікавлять питання, наскільки європейська вища освіта сприяє розвитку цивілізованих міжнаціональних відносин, представляє різноманітність культур і сприяє їх розвитку? Чи є європейська вища освіта силою, стимулюючою інтеграцію в суспільстві чи, навпаки, воно має негативний вплив на соціальну протидію або дискримінацію етнічних меншостей?

Ці питання відображають загальну тенденцію, яка спостерігається у світовій педагогічній спільноті і пов'язана з орієнтацією на виживання людства, як такого. Майбутнє залежить від зусиль з реалізації інтеграційних тенденцій в економічній і культурній областях, формування нового типу мислення і відносин між людьми. Людство не зможе вижити без розуміння, що треба цінувати інших людей і природу, без почуття любові. Необхідна мудрість, яка протиставлятиметься функціональному і вузько орієнтованому вирішенню окремих проблем [6, 9, 10, 11, 12].

Європейські цінності відносно полікультурних громадянств виявляються в плюралізмі культур, у пошані до інших людей “не таких, як я сам”, у поєднанні етнічної ідентичності й терпимості до інших національностей, у розвитку глобального погляду

на людство як мешканців однієї планети і т.п. Тому європейська педагогіка прагне до того, щоб вища освіта була рушійною силою культурного й інтелектуального розвитку. А також засобом для розвитку загальнодержавної ідентичності.

У той же час можна відзначити наявність проблем, пов'язаних з реальним втіленням декларованих цінностей в життя, зокрема, з питання про організацію вищої освіти для полікультурного середовища. Деякі автори навіть підкреслюють у зв'язку з цим, що освіта переживає кризу в самовизначенні [21]. Так, наприклад, на думку Вудвору і Крузера, у вищій освіті багатьох країн Європи спостерігається розбіжність між його національною і інтернаціональною роллю [19,20,21].

Ця розбіжність виявляється в наступному. Вища освіта завжди несла і несе всесвітні зобов'язання, метою яких є внесок у світову науку, служіння незалежній економіці, шлях до більшого міжнародного розуміння. У сучасному світі ці зобов'язання ще швидше розповсюджуються через створену систему мобільності, яка сьогодні торкається вже не тільки студентів, викладачів і вчених, але і самих наукових ідей і досліджень через можливості, відкриті технологічною революцією, що розвивається, а саме, системою Інтернету. Але разом з тим у системі освіти європейських країн виявляється тенденція переваги вибору системою вищої освіти національних цінностей, національних інтересів і національної політики.

Ставлення європейської вищої освіти до етнічних груп є своєрідним індикатором відповіді на питання про те, чи представляє європейська освіта національні, монокультурні, елітарні цінності, чи ж вона тяжіє до інтернаціональних, полікультурних і не елітарних ідеалів.

Звичайно, педагоги європейських країн прагнуть створити такі освітні системи і структури, які дозволяють без перешкод навчатися всім своїм громадянам в будь-якій країні. Але все-таки існують бар'єри в реалізації цих добрих намірів, які дуже важко подолати при організації конкретного навчально-виховного процесу. Одним з основних таких бар'єрів є складність засвоєння нової мови, іншим – проблема соціальної ідентичності.

З погляду перспективи для багатьох етнічних груп мова освіти є «символічною і практичною життєвою необхідністю» [18]. Ті, у кого мова викладання не є рідною, знаходяться в обмеженому стані, як пояснює Валімаа, питання мови є не просто питанням доступності освіти етнічним меншостям, а питанням статусу меншостей у суспільстві та його культурних інститутах [18]. Якщо у випадках з іноземними студентами мовний бар'єр є оною відповідальності самого індивіда, то коли йдеться про громадянина держави – представнику етнічних меншостей, – це вже відповідальність освітньої системи, чия політика може або створювати, або усувати подібні бар'єри.

Рівні мовного бар'єру варіюються, починаючи з представників меншостей, які не розмовляють мовою держави; далі йдуть ті, для кого основна мова є не рідною, а другою мовою, і розмовляють нею з різним ступенем досконалості; і, нарешті, ті, для кого вона є першою мовою, але не є мовою їхніх сімей. У кожному випадку тим структурам, які визначають освітню політику, необхідно відповісти на питання: чи повинні установи вищої освіти бути монолінгвальними, білінгвальними або

полілінгвальними? Визначальними чинниками тут є політика держави відносно державної мови; розмір і географічна концентрація етнічних меншостей; додаткові витрати на білінгвальну і полілінгвальну вищу освіту; мовна політика на рівні середньої школи. На рівні європейського парламенту йде дискусія про те, що всі основні мови європейських країн повинні бути робочими при організації навчання, особливо це стосується вищої школи. Але проблема в тому, що європейських мов дуже багато, щоб зробити їх доступними кожному претенденту на навчання. Наприклад, пропонувалося ввести 9 основних європейських мов для викладання у вузах, потім цифра дійшла до 15 і т.ін..

Разом з об'єктивно існуючими бар'єрами, такими як мовний бар'єр, існують і психологічні проблеми реалізації завдань полікультурного освіти, зокрема, проблема ідентичності і соціального досвіду. Так, по дослідженню Мору, такий чинник, як культурне мікросередовище, а саме досвід власних батьків (особливо батька) є дуже важливим в освіті [15]. Починаючи впливати на ранніх стадіях входження в освітню систему, цей досвід має серйозний ефект на пізніх стадіях. Представники етнічних груп, які поступають у навчальні заклади нової країни в першому поколінні країни, несуть на собі відбиток культурних цінностей і традицій їх власної сім'ї. Вони ідентифікують себе з тією соціальною групою, в яку входять їх батьки, а саме етнічною групою, що створює психологічні бар'єри в адаптації до існуючої освітньої системи. Ці студенти часто демонструють відсталість, відкидають процес змін і чисто психологічно залишаються за бар'єром етнічних меншостей.

Проблемою для європейських країн є те, що багато учнів з груп мігрантів належать до культурного середовища з нижчими, в порівнянні з європейськими, вимогами до навчання. Труднощі в сприйнятті такими учнями середньої і вищої школи пов'язані з попереднім неадекватним шкільним досвідом, де вкрай низьким був орієнтир на отримання вищої освіти, а також не проводилося в достатній мірі консультаційної і профорієнтаційної роботи. Багатьом із цих учнів консультації були не доступні, оскільки в країнах з низьким рівнем розвитку освітні консультації доступніші тим, хто їх менше потребує, а послуги, якщо вони доступні, як правило, не беруть у розрахунок різні культурні традиції (9). Все це призводить до ситуації, що абітурієнти і студенти з сімей, шкіл і груп, де вища освіта рідкість, повинні освічувати себе і свої сім'ї у всіх складнощах чужої їм системи, намагаючись таким чином прокласти свій шлях в майбутнє.

Таким чином серйозною психологічною проблемою організації вищої освіти в полікультурному суспільстві є сформована етнічність учасників освітнього процесу. Етнічність, як невід'ємна частина соціальної ідентичності людини, розглядається як форма всередині етнічної і міжетнічної взаємодії. Етнічна ідентичність – це не тільки суб'єктивне прийняття певних групових сприймань, деяка спільність думок і почуттів, але також і побудова системи відносин і дій у різних етноконтактних ситуаціях. Таким чином людина визначає своє місце в багатонаціональному суспільстві і засвоює способи поведінки всередині і поза своєю групою [8].

Все це робить актуальним питання про шляхи до соціальної відвертості, взаємодії в освіті, а також формування загальної по відношенню до етнічних груп соціальної

ідентичності. Розглянуті вище бар'єри на шляху до вищої освіти показують, що європейська система вищої освіти, національні, монокультурні і елітарні цінності грає важливу роль у збереженні, якщо не сказати у розширенні існуючих бар'єрів у суспільстві на користь домінуючої культури. Все частіше на сторінках зарубіжних видань звучить думка, що вища освіта є силою, що сприяє соціальній ізоляції більше, ніж соціальній відвертості і взаємодії етнічних меншостей [21]. Приклади сприяння вищої освіти культурній різноманітності рідкісні й одиничні, але яким би не песимістичним був такий висновок, він має певне значення. І це значення лежить у визнанні існуючих реалій. Вони рідко офіційно признаються і часто категорично відкидаються в той час, як перший крок на шляху до зміни ситуації відносно етнічних груп лежить у визнанні існуючих проблем державними і освітніми інститутами [14].

Педагоги європейських країн сьогодні через соціальні міграційні процеси все більше і більше стикаються з проблемою нерівності в утворенні різних етнічних груп. Той факт, що існуюча нерівність відкрито признається, а не умовчується, означає, що європейська співдружність може просуватися вперед, створюючи вищу освіту, доступну для всіх громадян, незалежно від етнічної приналежності. Але питання про те, як можна реалізувати цю ідею, поки що залишається без відповіді.

Література:

1. Веремеєнко Н., Циганенко М. Новое суспільство – нові цінності // Психотехнології в соціальній роботі. Ярославль, 1998.
2. Веселова В.В. Традиційні і нові цінності в системі освіти США // Педагогіка. 1996. №2. С.102 – 107.
3. Вознесенська Е.Д. Реформи освіти і життєві старті: французький досвід. М., 1993. Т.1. Вип.1. С. 57 – 65.
4. Іванова Н.Л. Освіта в західних країнах на рубежі століть. Ярославль. 1999.
5. Кисельов І.Ю., Ряховський С.В. Громадянськість і проблема формування ідентичності / Проблеми психології і ергономіки. Вип 1, 2000, с.21-25.
6. Матеріали міжнародної конференції в Норвегії. М., 1994.
7. Равкін З.І. Розвиток освіти в Росії: нові ціннісні орієнтири (концепція дослідження) // Педагогіка. 1995. №5. С. 15-5
8. Солдатова Г.У. Психологія міжетнічної напруженості. М., 1999.
9. Філософія освіти в перспективі XXI століття // Філософія освіти для XXI століття. М., 1992. С.204-207.
10. Хассард Д., Вайсберг Д. Глобальное мислення: путівник для вчителів. М., 1994. 183с.
11. Хюсен Т. Соучасні тенденції розвитку утворення // Перспективи: Питання освіти. 1983. №1. С. 5-20.
12. Шкільні реформи в розвинених країнах Заходу. М., 1992.
13. Bimrose, J. (1995) Guidance and Counselling for Higher Education. Strasbourg: Council of Europe.
14. Harkin, S. (1995) Proceedings of the Parma Conference. Access to Higher Education in Europe. Parma: University of Parma.

15. Mora, J. G (1995) Access to higher education for underrepresented groups in Spain. Proceedings of the EAN Cambridge Convention and Council of Europe Workshop: Addressing Under-Representation in European Higher Education. Strasbourg: Council of Europe.
16. Policy Studies Institute (PSI) Survey (1994) Ethnic Minorities and Higher Education: Why Are There Different Rates of Entry? London: PSI.
17. Salazar J.M., Social identity and national identity/ Social identity: international perspectives, 1998.
18. Valimaa, J. (1996) Indigenous Minorities in Higher Education. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
19. Woodrow, M. (1996) Quality and Equality: Values and Policy in European Higher Education. Report of the Project on Access to Higher Education in Europe. Part 1. Strasbourg: Council of Europe.
20. Woodrow, M. and Croiser, D. (1996) Access to Higher Education for Under-represented Groups. Strasbourg. Council of Europe.
21. Woodrow, M. and Croiser, D. (1998) Values in european Higher Educatio. The Ethnicity Test. Education, Culture and Values. Volume VI. P. 97-100.

Л. А. НАЙДЬОНОВА

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник директора Інституту
соціальної та політичної
психології АПН України,
завідувач лабораторії психології
масової комунікації і медіаосвіти,
м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ПРОЦЕСУАЛЬНА МОДЕЛЬ МЕДІАКУЛЬТУРИ

В статті викладається нова теоретична модель медіакультури як процесу перетворення знань на всіх рівнях – від окремої особи до суспільства в цілому. Абсорбційні здатності діючих в культурному полі суб'єктів охоплюють повний цикл функціонування знань. Пропонуються критерії медіакультури, засновані на інноваційно-абсорбційній моделі: повнота циклу, вибірковість, оцінковість, енергетизованість і прагматизованість. Ключові слова: абсорбційна здатність, створення знань, медіакультура, критерії медіакультури.

A new theoretical model of media culture as a process of knowledge transformation on the personal and societal levels is presented. Subjects' absorptive capacity deal with whole circle of knowledge. Media culture criteria are proposed: fullness, selectivity, energetic power, pragmatic mean. Key words: absorptive capacity, knowledge creation, media culture, media culture criteria.

Излагается новая теоретическая модель медиакультуры как процесса превращения знаний на всех уровнях – от конкретной личности до общества в целом. Адсорбтивные способности действующих в культурном поле субъектов охватывают полный цикл функционирования знаний. Предлагаются критерии медиакультуры, основанные на инновационно-адсорбтивной модели: полнота цикла, избирательность, оценочность, энергетизированность, прагматизированность. Ключевые слова: адсорбтивная способность, создание знаний, медиакультура, критерии медиакультуры

В сучасну епоху, яка характеризується переходом до інформаційного суспільства, економіки знань, глобалізацією виробничих систем, все більшої ваги набирають інтеграційні процеси в світовій системі вищої освіти, які знайшли своє втілення в Болонському процесі в Європі та Україні. В новому глобальному світі нагально

необхідними стають мобільність молодих спеціалістів, їх готовність працювати в мультинаціональних проєктах, в різних культурних контекстах, ефективно отримувати інформацію із медіа-середовища. Нові комунікаційні й інформаційні технології змінюють умови навчання, праці, відпочинку. Змінюється статус мас-медіа: із посередників між суб'єктами соціальної взаємодії, розповсюджувачів і тиражувальників інформації для аудиторії, мас-медіа перетворюються на самостійних акторів, творців віртуальної реальності. Медіа вже стали невід'ємною частиною загальної культури людства, що створює нові виклики й науковій психологічній спільноті й вищій освіті. В Європі активно розвивається медіаосвіта як напрям підготовки спеціалістів у вищій школі, крім професійної підготовки фахівців для медіа (журналістика) існують спеціалізації медіапедагогіки, медіадидактики, медіапросвіти. Нажаль, Україна має відставання в розвитку цих новітніх дисциплін, яке необхідно терміново ліквідувати, спираючись на сучасні вітчизняні наукові розробки, взаємодіючи із провідними науковими центрами.

Згідно принципам Болонського процесу, велика увага вищої школи має приділятися організації наукової роботи студентів. Саме в цьому напрямі хотілось би позначити перспективи співробітництва новоствореної лабораторії психології масової комунікації і медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології АПН України із студентськими науковими товариствами різних вищих навчальних закладів. Потребують ретельного дослідження психологічні механізми масової комунікації, в контексті взаємодії із вищою освітою, функціонування інформаційних мереж і нових середовищ, впливу інформаційного простору на психіку людини і багато інших аспектів, які вимагають цілісного охоплення і сприяють інтеграції нової галузі медіапсихології та її прикладних вітілень у медіаосвіті.

Ключовим і системоутворюючим поняттям в тематичному полі цих нових дисциплін має стати медіакультура. Теоретичне осмислення явища і принципове окреслення цього поняття складає мету нашої роботи.

Серед розмаїття визначень поняття культури прийнято виділяти два принципово різні підходи, які умовно можна позначити як результативний і оцінковий. Згідно першому будь-яка культура (в тому числі й медіа) є атрибутом людства чи певної його частини і складається із сукупності матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Метафорично цей підхід можна уявити в образі музею, в якому зберігаються створені цінності (це можуть бути не обов'язково матеріальні предмети, але й певні норми стосунків, правила поведінки і кодекси честі, тобто соціальні уявлення, регулятиви, загалом знання). Кожна частинка людства (певне суспільство чи спільнота, чи навіть сім'я як найменша складова) має свою версію створених і накопичених цінностей, вони можуть бути різні, але вони не можуть бути порівняні за принципом оцінки (цей кращий чи цей гірший). З розповсюдженістю різноманітних мас-медіа частиною загальнокультурного багатства стає і медіакультура, яка може бути притаманна певному суспільству, регіону, верстві населення. В межах першого визначення медіакультури адекватною методологією є типологізація і картування – створення мапи розташування різних типів культур. Методи дослідження – насамперед якісні, ідеографічні, навіть етнографічні, які охоплюють й психологічні

реалії медіакультури, що загалом складають предмет медіапсихології в широкому смислі слова.

Згідно другого підходу до визначення культури, вона полягає в принципово оцінковому ставленні: це рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності, рівень розвитку суспільства в певну епоху. Метафорою цього підходу може слугувати, наприклад, градусник – як символ вимірювальної шкали, що надає можливість оцінювання. Так вже склалося, що в мові, яка є тканиною існування культури закріплено обидва ці різні значення за одним і тим же словом, і тому будь-які подальші роздуми чи дослідження з приводу медіакультури мають зважати на цю обставину. Постановка проблеми медіакультури в межах цих двох підходів має відмінні мету, завдання і складності. Результативний підхід спирається на простір взаємодії і перетину загалом паритетних культур, наприклад, та людина, яка принципово не користується медіа, не орієнтується і т.д., є також носієм певної – протестної – медіакультури. Згідно іншого підходу ми спираємось на імпліцитні чи експліцитні (явні чи неявні) критерії, завдяки яким маємо можливість оцінити рівень медіакультури різних носіїв певної спільноти. Не вдаючись в методологічні тонкощі, можна стверджувати, що адекватною цьому другому підходу до медіакультури має бути методологія вимірювання і експертного оцінювання. При чому, для експертів варто обов'язково мати на увазі й чітко рефлексувати власну приналежність до певної культури (в першому значенні), оскільки “наївна” оцінка представників іншої культури може бути не адекватною. Попри все, залишається питання – а якими саме мають бути критерії оцінювання медіакультури? Чи мають бути ці критерії однаковими для особистості, групи, організації, суспільства? На який саме образ, зразок, прототип, ідеал має спиратись оцінка медіакультури спеціаліста з вищою освітою?

Для побудови теоретичної моделі, на основі якої можуть бути розроблені критерії оцінювання як окремої особи так і певної групи чи спільноти, а то й суспільства в цілому, ми використали процесуальний підхід до медіакультури як процесу вироблення і споживання знань. Знання на відміну від інформації включають вірування, прихильність, стосуються дії і смислів. Традиційне розуміння знань як абсолютної статичної сутності, відбитий формальною логікою, не відповідає викликам сучасності. Сьогодні знання трактуються як динамічний процес доведення персональних вірувань до істини.

Люди взаємодіють в певних історичних і соціальних контекстах поділяючи інформацію, із якої вони конструюють соціальні знання, як реальність, що і складає основний процес створення культури і медіакультури зокрема. Якщо ми визначимо основні складові цього процесу, то рівень медіакультури може бути виміряно, виходячи із оцінки повноти їх представленості, розгорнутості, диференційованості, рефлексованості і керованості. Найбільш цікавими й евристичними для задачі побудови критеріїв медіакультури ми вважаємо досягнення прикладної психології менеджменту знань. Дві концепції слугували передумовами побудови нашої теоретичної моделі: абсорбційної здатності (В.Кохена і Д.Левінтала [1]); конверсії знань (І.Нонаки і Г.Такеучі [2]).

Для позначення “здібності фірми ідентифікувати, асимілювати і експлуатувати знання із середовища” [1, 569-70] В.Кохеном і Д.Левінталом у 1989 році було введено

поняття абсорбційної здатності. Пізніше С. Жара і Г. Георг виділяють чотири здібності, як складові абсорбційної здатності організації, що грають різну, але взаємодоповнюючу роль у забезпеченні організаційних здобутків: надбання, асиміляція, трансформація, експлуатація знань [3]. Перевагою цієї моделі є повнота охоплення всього циклу перетворення суб'єктом знань, врахування взаємодії суб'єкта із середовищем, етапно-модульна побудова процесу функціонування знань. Крім того, модель надає можливість підходити на єдиних засадах до оцінки абсорбційної здатності суб'єктів різного рівня – від окремої особи до міжкорпоративних чи державних утворень. Недоліком цієї моделі є домінування споживачької позиції при розгляді процесу трансформації знань, що не дає змоги дати відповідь на питання створення нового в культурі.

Модель конверсії знань, навпаки, не охоплює повного циклу процесу обміну знань із зовнішнім середовищем, але концентрує увагу на механізмах створення нових знань у взаємодії неявних і явних їх форм. До неявних, *tacit*, суб'єктивних знань японські автори відносять тілесний досвід, симультанні знання “тут і тепер”, “аналогові” знання практики. До явних експліцитних, об'єктивних знань – раціональні думки, послідовні знання про “там і тоді”, “цифровані” знання теорій. В основі концепції покладено уявлення про те, що “ядром створення знань є змішування неявних знань і явних знань через такі процеси, як: соціалізація (коли неявні знання конвертуються в неявні), екстерналізація (неявні – в явні), комбінація (явні – в явні), інтерналізація (явні – в неявні)” [2, 65]. Створення відбувається як спіраль знань у переходах соціалізації – екстерналізації – комбінації – інтерналізації і знову соціалізації на новому рівні. Модель описує процес виробництва знань в творчій спільноті в межах успішних інноваційно зорієнтованих організацій.

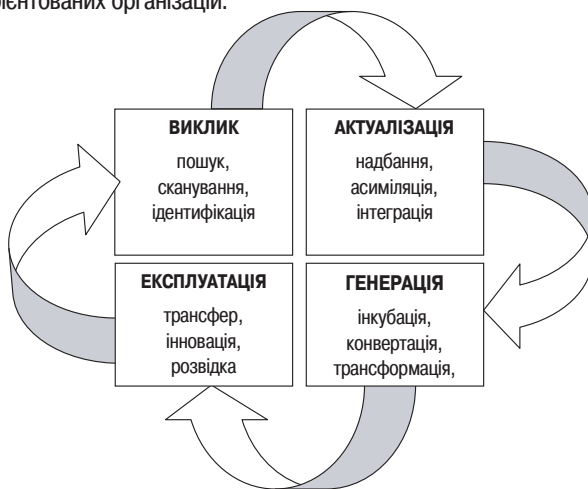


Рис. 1. Інноваційно-абсорбційна модель медіакультури

На основі інтеграції цих двох евристик і їх екстраполяції в проблемне поле медіакультури ми пропонуємо інноваційно-абсорбційну модель медіакультури (IAMM).

Вона описує процес створення і усотування (абсорбції) суб'єктом певних знань, які складають основну тканину культури. Виділяємо чотири принципові складові в цьому процесі: виклик, актуалізація, генерація, експлуатація. Назви цих блоків досить умовні, оскільки кожен із перерахованих в ньому процесів може ставати провідним і визначати зміст, даючи назву блоку.

Блок “виклик” об'єднує такі процеси як пошук, сканування, ідентифікація потрібних знань. Для інноваційних процесів важливо, що на цьому етапі інформація зустрічається з потребою власною чи іншого суб'єкта. Найчастіше, використовуючи термін пошук інформації, ми уявляємо його в межах усвідомленої потреби і поставленого завдання, але медіапростір не є лише засобом постачання інформації. В ньому існує потенціал впізнавання нових можливостей і збурення нових ідей, які приводять до побудови задуму постановки задачі. Тому в цей блок поєднуємо не тільки цільовий пошук а й фонове сканування в ході задоволення інших потреб, зокрема, рекреаційних, що також задовольняються у відповідності із культурними нормами певної спільноти. Саме взаємодія із зовнішнім медіа середовищем забезпечує провокацію й ідентифікацію в потоці неявних знань потребу в нових знаннях.

За змістом це можуть бути різні потреби – в рекламованому косметичному засобі, який захотілося випробувати самому, бо усвідомлена потреба покращити стан власної шкіри, чи у потребі виробити новий тип інвалідного візка для паролімпійців, або взяти участь у накопиченні коштів на гама-ніж для дитячої онколікарні. Розміття змісту збурених потреб в нових знаннях залежить від культурного контексту в першому, результативному, розумінні цього слова, і не може бути описане, принаймні в межах цієї роботи. Але сутність абсорбції полягає в тому, що усотується виклик. Традиційно в межах першого блоку розташовуюється більшість моделей медіаосвіченості, зокрема, зорієнтованих на розвиток критичності мислення при скануванні інформаційних медіа-потоків. Але варто зважити на неприродність переоцінювання експліцитних знань, що забезпечуються критичним мисленням і недооцінки неявних (неусвідомлюваних чи напів-усвідомлюваних) знань, які отримуються із медіа, і теж складають культурне багатство. Операціоналізується цей блок через різні аспекти вибірконості у ставленні до медіа.

Другий блок ми умовно назвали “актуалізація”, в ньому відбувається набування знань, потрібних для опанування виклику, переробка, структурування отриманих знань, співвіднесення з наявними знаннями ресурсами, засвоєння й інтеграція. Ці процеси найбільше схожі із традиційним розумінням навчання як засвоєння нових знань, проте в процесуальному розумінні медіакультури ми виходимо за межі учбової діяльності чи соціалізації. В інтеграції нових знань навіть окремою особою відбувається творення нових конфігурацій культури. Без створення цих живих інтерпретативних конфігурацій культура існувати не може, а полишається лише зібранням фізичних об'єктів. Медіакультура будучи зітканою із знаків, символів, неявних і явних знань, цілком залежить від суб'єктних інтерпретацій. Операціоналізувати цей блок можна через різні аспекти оцінковості в ставленні до медіа.

Третій блок охоплює аспекти ініціації творчості завдяки медіавпливу. При цьому, процесуально можуть бути ініційовані будь-яка із стадій творчого процесу. Відволікання

від творчого процесу в медіа може сприяти ефективній інкубації (виношування і визрівання) ідей. Ця стадія особливо важлива для інтуїтивних механізмів творчості. Переведення неявних знань в явні, характерне для цього блоку, може відбуватись в різних формах – і створення медіа текстів, і переводу цих віртуальних образів в змісти реальної комунікації чи навіть ідеї стосовно предметної діяльності. Операціоналізація цього блоку досягається через аспекти новизни і енергетизованості життєвого світу суб'єкта завдяки медіа.

І, нарешті, четвертий блок охоплює аспекти експлуатації знань, відповідаючи на питання “що з цим робити” і “навіщо воно треба”. Ми знову повертаємося до виявленої потреби і відповідаємо на виклик, замикаючи цикл творення медіакультури. Крім експлуатації знань в межах традиційного підходу отримання обмеженої вигоди, цей блок може бути реалізований як впровадження інновацій, заснованих на нових згенерованих ідеях. Важливою складовою, що забезпечує перехід до наступного циклу є розвідка, експериментування і проби на межі новостворених знань. Вигода розуміється в данному випадку в психологічному, а не комерційно-економічному плані: будь яка суб'єктивна виправданість може вважатись вигодою. Так, втрата грошей, крах бізнесу і т.п. може обернутись психологічною вигодою оновлення життєвих стосунків із значущими іншими, чи припинення своєї внутрішньої запеклої боротьби із самим собою. Загалом операціоналізація цього замикаючого цикл блоку може бути досягнута через аспекти прагматизації (в широкому сенсі) ставлення до медіа.

Висновки. Підводячи підсумок викладенню теоретичної моделі медіакультури як інноваційно-абсорбційного процесу перетворення знань, можна зробити висновок про її концептуальну відповідність задачі визначення критеріїв медіакультури спеціаліста з вищою освітою, що включається у виробничий контур. Головним принципом критеріальної оцінки, заснованій на використанні ІАММ є повнота суб'єктності спеціаліста при його участі в процесі взаємодії із медіасередовищем, яка може бути оцінена через залученість його у всі блоки (виклику, актуалізації, генерації та експлуатації знань). Виявлення якості таких характеристик, як вибірковість, оцінковість, енергетизованість і прагматизованість ставлення до медіа складають критерії медіакультури, на основі яких можуть розроблятися системи і методи оцінювання її рівня в залежності від застосування різних методів і підходів медіаосвіти.

Перспективою подальшого розвитку медіапсихології і медіаосвіти в контексті Болонського процесу в Україні є розпочате співробітниками лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти створення електронного консорціуму знань з медіапсихології та медіаосвіти, який об'єднавши зусилля академічної науки і вищої школи зможе виступити неформальним дистанційним ресурсом для студентської спільноти. Крім того, такий освітній консорціум створює простір взаємодії студентів із роботодавцями, залучаючи до дискусій керівництво і фахівців тих виробничих об'єднань, для успішного розвитку яких необхідна медіапсихологічна компетентність. Досвід створення таких освітніх консорціумів відомий у Європі, його необхідно критично вивчати, підтримуючи вітчизняні ініціативи. Започаткований Інститутом соціальної та політичної психології АПН спільно з Інститутом журналістики Національного

університету імені Тараса Шевченка міжінститутський семінар з медіапсихології і медіаосвіти запрошує до співробітництва з метою інтеграції всіх ініціативних груп студентів та викладачів для розвитку медіапсихології в Україні.

Література:

1. Cohen, W.M. and Levinthal, D.A. (1990) Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation // Administrative Science Quarterly, 35 (1): 128-52.
2. Nonaka J., Takeuchi H. (2006) Organizational Knowledge Creation // Creative Management and Development / Ed. By Jane Henry. – London: Sage. – p. 64-81.
3. Zahra, S.A. and George, G. (2002) Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension // Academy of Management Review, 27 (2): 185-203.

І. Г. ОБЛЄС,
аспірант кафедри управління
навчальними закладами і
педагогіки вищої школи,
Гуманітарний університет
“Запорізький інститут
державного та муніципального
управління”, м. Запоріжжя

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Вирішення проблеми якості вищої освіти в Україні, як і в усьому світовому освітньому просторі, зумовлене успішністю створення системи ефективної професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ). Вітчизняна система педагогічної освіти в Україні, як і у радянські часи, була зорієнтована, перш за все, на професійну підготовку педагогів дошкільних та шкільних навчальних закладів, яка успішно реалізувалася завдяки функціонуванню педагогічних училищ, педагогічних вузів, інститутів післядипломної педагогічної освіти. На науковому рівні проблеми професійної культури, майстерності, компетентності педагога вирішувались вченими в більшій мірі в аспекті професійної діяльності вихователя та вчителя. Питання спеціальної педагогічної підготовки викладача вищого навчального закладу піднімалося дуже рідко, а говорити про існування системи підготовки вузівських викладачів взагалі було неможливо. Навіть в процесі навчання в аспірантурі тільки у педагогічних вузах аспірантам викладалась педагогіка вищої школи й передбачалась короткотермінова педагогічна практика.

Як свідчить здійснений аналіз нормативних документів, що регламентують професійну діяльність викладача ВНЗ, реального стану професійного буття педагога вищої школи, один раз в п'ять років викладач ВНЗ мав направлення на підвищення кваліфікації в інший вищий навчальний заклад, проте серйозним та систематичним навчання педагогіці вищої школи в тих умовах вважати неможна (О.В. Коржуєв, В.О. Попов, О.І. Гура, Ю.Г. Фокін та інші). Отже, виникала ситуація, при якій у вищий навчальний заклад на викладацьку працю приходив фахівець у певній предметній галузі, навіть з науковим ступенем, проте який не знає основ педагогічної діяльності й у більшості випадків не має практичного досвіду викладання.

Цікавим є досвід зарубіжних освітніх систем, в яких нормативно визначаються етапи професійного навчання та професійного розвитку викладачів ВНЗ. Так, в університетах США на першу викладацьку посаду – instructor – призначаються випускники університетів на один рік з правом поновлення призначення, причому цю викладацьку посаду займають ті випускники, які проявили себе і як науковці, і як педагоги. В деяких вузах можливо працевлаштування на посаду інструктора тільки випускників інших вищих навчальних закладів, що пояснюється свідомим прагненням освітньої системи

запобігти закритості, прагненням «впустити нову кров», залучити нові педагогічні технології. На наступну посаду – assistant-professor – на три роки призначаються фахівці, які мають науковий ступінь (Ph D). При цьому на посаду можливе ще одне призначення – на наступні три роки, після чого людина або просувається на більш високу посаду – associate-professor, або визнає те, що залишаться в університеті йому вже не перспективно. Таким чином, на перших двох посадах людина не може працювати до середнього віку [3, с.162]. В українських вузах дуже часто можна зустріти асистентів та старших викладачів передпенсійного віку, тих, кого влаштовують ці посади й вони просто не мають потреби професійно самовдосконалюватися, проте це не сприймається як їх професійна непридатність. Тривожним фактором розвитку вітчизняної вищої освіти є те, що, з одного боку, відбувається різке підвищення середнього віку працюючих на кафедрах викладачів при зниженні продуктивності педагогічної праці, зацікавленості в якості її кінцевого результату (О.В. Коржуев, В.О. Попков); з іншого, – зростання кількості професійних захворювань і, як наслідок, поява «спеціально призначених» відділень у медичних установах (О.В. Сухарев).

Отже, вкрай необхідно є розробка та впровадження єдиної системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ.

Професійна підготовка викладачів ВНЗ у вітчизняній освітній системі відбувається, на нашу думку, у двох, умовно визначеними нами напрямках.

Перший напрямок характеризується наявністю внутрішньо вузівського, своєрідного досвіду професійної підготовки молодих викладачів, який не є обов'язковий для впровадження в інших вищих навчальних закладах. Найбільш широкий досвід професійного навчання викладачів-початківців мають технічні вузи, що спричиняється специфікою їх діяльності. Так, в одному з українських технічних університетів ще у 1980 році розробили та впровадили в практику роботи «Положення про удосконалення педагогічної підготовки молодих викладачів» [6]. Згідно з Положенням до проведення першого заняття викладач-початківець є допущеним тільки після ретельної та різноспрямованої тримісячної адаптаційної підготовки, яка включає: навчання у «Школі майбутнього педагога»; особисто проведені пробні лекції (з обов'язковим обговоренням на кафедрі та винесенням мотивованого рішення за ними); співпрацю з офіційно прикріпленим наставником з найбільш висококваліфікованих доцентів або професорів; оформлення плану перспективної роботи, що містить не тільки роботу над дисертацією, шляхи підвищення викладацької майстерності, але і проектування власного професійного розвитку в цілому та етапу професійної адаптації зокрема.

К цьому напрямку професійної підготовки викладачів ВНЗ можна віднести і діючі у багатьох вузах кафедральні науково-методичні семінари, на засіданнях яких розглядаються питання методики викладання тієї або іншої навчальної дисципліни в контексті психолого-педагогічних надбань науки; аналізуються відкриті заняття; відбуваються семінари з обміну досвідом по впровадженню інноваційних педагогічних технологій тощо.

Характерною рисою першого напрямку професійної підготовки викладача ВНЗ є наявність досвіду індивідуального кураторства (наставництва).

Педагогічне наставництво у навчально-виховному процесі ВНЗ на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розуміється як діяльність викладача, який виходячи з позицій особистісно-орієнтованого виховання, персоналістичного підходу до розвитку особистості, ґрунтуючись на принципах толерантності, активності і творчості майбутніх фахівців, спрямовує їх на особистісний і професійний розвиток (Т.Ю. Осипова).

Більшість учених (В. Сухобська, В. Сухомлинський та інші) розглядають наставника як досвідченого педагога, консультанта, який надає допомогу не лише у професійному становленні молодих фахівців, а й сприяє їхньому духовному, інтелектуальному, моральному розвитку, орієнтує на здоровий спосіб життя, допомагає у вирішенні складних життєвих ситуацій.

У зв'язку з суспільними політичними, економічними, ідеологічними перетвореннями в Українській державі, які призвели до трансформації її освітнього простору, традиція наставницького руху у вищій школі була порушена. Індивідуальна форма наставництва на сьогодні не може вважатися такою ефективною, як раніше, через виникнення та загострення соціальних та психологічних труднощів, пов'язаних зі сприйманням та врахуванням цінностей представниками різних поколінь – досвідчених викладачів, які є «продуктом» радянської ери, та молодих фахівців, які є «продуктом» сьогодишнього часу. Крім того, індивідуальна наставницька діяльність досвідчених викладачів у більшості вищих навчальних закладів не має економічного стимулювання, проте втратила ідейну мотивацію.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України «Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти» від 12.12.2000р., «наставництво є індивідуальною формою методичної роботи викладача вищого навчального закладу, нарівні з консультаціями, самоосвітою, стажуванням тощо, які використовуються для задоволення особистих потреб і конкретних запитів педагогічних працівників, їх вибір залежить від рівня освіти, професійної компетентності, специфіки діяльності, індивідуальних можливостей та інших характеристик педагогічних працівників». Отже, воно є обов'язковим.

Відтак, перший напрямок професійної підготовки викладачів ВНЗ реалізується за ініціативою адміністрації та науково-педагогічного колективу і має бажаний, проте обов'язковий характер.

Другий напрямок професійної підготовки викладачів вищої школи – магістратура за спеціальністю 8.000005 – Педагогіка вищої школи, на нашу думку, долає попередні недоліки. Вона, згідно з нормативно-законодавчою базою є одним із основних місць в системі вищої освіти, як спеціалізована частина підготовки з напрямку, що має забезпечити підготовку кадрів для науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності. Підготовка магістрів спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським. Освітньо-професійна програма підготовки магістра зорієнтована на термін не більше одного року і має включати «поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку» [2].

Особа, яка здобула освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» з спеціальності 8.000005—Педагогіка вищої школи, повинна володіти поглибленими знаннями з цієї спеціальності, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), науково-педагогічної діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань для вирішення завдань у педагогічній діяльності [4, с. 29].

Отже, саме магістратура за спеціальністю 8.000005—Педагогіка вищої школи є, на нашу думку, оптимальною складовою цілісної системи професійного навчання викладача ВНЗ, причому тоді, коли її доповнюють й індивідуальні, й групові форми кураторства, наставництва. Останні ж, необмежені у часі, забезпечують тривалість, неперервність професійної освіти педагога вищої школи.

На останнє необхідно зазначити, що оскільки на цей час створення єдиної системи професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи залишається проблемним, основний акцент має бути зроблений, перш за все, на професійному самовдосконаленні викладача ВНЗ, на його професійному саморозвитку.

Література:

1. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект Монографія. Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2006.- 332 с.
2. Закон України “Про вищу освіту / Освіта України. — № 17. — 26 лютого 2002 р.
3. Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 300 с.
4. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — № 10 (1-32). — К.: “Педагогічна преса”, 1998. — С.26-32.
5. Рейнгард И.А. Лекции по педагогике высшей школы. — Днепропетровск, 1970 — 168 с.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. — М.: Академия, 2002. — 214 с.

О. І. ОГІЄНКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант відділу
порівняльної професійної
педагогіки Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих АПН
України, м. Київ

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті обґрунтовується значення порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих для інтеграційних процесів у європейському суспільстві; досліджується їх становлення та розвиток; розробляється та обґрунтовується періодизація; визначаються провідні підходи та методи дослідження.

In the article the value of comparative adult education for integration processes in the European society is proved; their becoming and development are investigated; the periodization is developed and proved; the basic approaches and methods of researches are defined.

В статье обосновывается значение сравнительно-педагогических исследований образования взрослых для интеграционных процессов в европейском обществе; исследуется их становление и развитие; разрабатывается и обосновывается периодизация; определяются основные подходы и методы исследований.

Найважливішою складовою розвитку сучасного суспільства є інтеграційні процеси, які відбуваються як на політичному, економічному рівнях, так й на освітньому, що виражається у створенні єдиного європейського простору. Це зумовлює інтенсивний розвиток та актуальність порівняльно-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах сучасного світу, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку з метою використання міжнародного досвіду: визначення ступеню можливого переносу зарубіжного досвіду у національну систему освіти, забезпечення педагогічного прогнозування, створення оптимальної моделі навчання та виховання тощо.

Вітчизняними науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження стосовно розвитку різних аспектів середньої, професійної та вищої освіти у зарубіжних

країнах (Абашкіна Н. В., Авшенюк Н.М., Бідюк Н., Кіщенко Ю. В., Кошманова Т. С., Лещенко М.П., Парінов А. В., Пасічник В. Р., Пуховська Л. П., Сбруєва А. А., Синенько С. І., Чувакова Т. Г. та інш.).

Проте порівняльно-педагогічні дослідження стосовно освіти дорослих, яка є важливою складовою сучасної системи освіти та одним з механізмів інтеграції країни до єдиного європейського простору, тільки розпочинаються у нашій країні (Ведерникова, С.М.Коваленко). Тому, вивчення питань становлення та розвитку порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих у зарубіжних країнах у контексті створення європейського освітнього простору, що складає мету даної статті, є актуальним та своєчасним. Відповідно до цього, основними завданнями статті є: обґрунтування значення порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих для інтеграційних процесів європейської спільноти; дослідження становлення та розвитку порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих; розробка та обґрунтування їх періодизації; визначення провідних підходів та методів.

Кардинальні та стрімкі зміни, які відбуваються в економічній, соціальній сферах, інтенсивний розвиток інформаційних та комунікаційних технологій зумовлює зростання значущості освіти взагалі, та освіти дорослих, зокрема. Освіта дорослих стає провідним фактором суспільного розвитку, складовою інтеграційних процесів у контексті створення єдиного європейського освітнього простору, оскільки виступає важливим компонентом культурного, соціально-економічного розвитку людини, громади, нації. Звідси, вирішення складних проблем, які постають перед світовою спільнотою потребують серйозних змін у самій освіті дорослих, внесення коректив у парадигму її розвитку на сучасному етапі. Порівняльно-педагогічні дослідження в освіті дорослих сприяють цьому.

На думку А. Чатерса [4], на визначення освіти дорослих об'єктом порівняльно-педагогічних досліджень впливали роботи видатних компаративістів, таких як Кендел, Ханс, Бірідей, Кінг та Холмс. Такі дослідження базувалися на провідних концепціях, підходах, методах порівняльного дослідження освітніх систем, але згодом отримали певну специфіку.

Тому, ми розглядали становлення освіти дорослих як об'єкту порівняльно-педагогічних досліджень у контексті періодизації розвитку порівняльної педагогіки, базуючись на вивченні поступового нерівномірного зародження порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, які розпочиналися із звичайного оповідання та опису та перетворилися у сучасний період на дійсно наукові дослідження.

Проблемі періодизації розвитку порівняльної педагогіки присвячено ряд досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців. Найбільш вагомими та обґрунтованими, з нашої точки зору, є періодизації Дж.З.Ф.Бірідейя, В.В.Брікмана, М. Ноа, Екстерна, С.Б.Робінсона, Дж.Шривера та Б.Холмза, Д.Н.Вілсона, Б.Л.Вульфсона та З.О.Малькової, О.І.Бражник, А.А. Сбруєвої.

У нашому дослідженні за основу ми взяли періодизацію розвитку порівняльної педагогіки, яку запропонувала А.А.Сбруєва, оскільки вона складена на основі узагальнення поглядів зарубіжних та вітчизняних педагогів, урахуванням новітніх

подій у житті світового товариства компаративістів [2,9] та визначили основні етапи становлення та розвитку порівняльних досліджень стосовно освіти дорослих.

Перший етап розвитку порівняльної педагогіки визначають як класичний (за В.Брікманом – передісторичний, а за М.Е. Екстейном – період мандрівників) – з найдавніших часів до XIX століття. Саме він заклав передумови та сформував потребу у появі порівняльної педагогіки як окремої галузі знань.

Приклади елементів порівняльного дослідження можна знайти ще у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки та інших видатних гігантів наукової думки, які дають можливість зрозуміти процес формування інтересу до вивчення досвіду інших країн. Їх можна вважати передвісниками перших порівняльно-педагогічних досліджень.

Основним джерелом набуття інформації щодо розвитку зарубіжних країн у цьому періоді можна вважати мандрівки, війни, релігійні місії, а також відомості, які надходили від купців, християнських місіонерів, дипломатів. Особливо інтенсивно вивчалася культура народів, їх система освіти та виховання в епоху географічних відкриттів у XV–XVI століттях. Це надихало дослідників на вивчення та впровадження зарубіжного досвіду (Еразм Роттердамський, В.Ратке та ін.).

Проте, проведене дослідження доводить, що тільки наприкінці цього періоду з'являються праці, у яких звертається увага на освіту дорослої людини. Одним з перших до цієї проблеми звернувся Я.А.Коменський, праці якого щодо вивчення систем освіти у різних країнах стали основою тієї галузі педагогічного знання, яку Жюльєн Паризький пізніше назвав порівняльною педагогікою.

У XVII–XVIII столітті, коли починає зароджуватися просвітницька діяльність, відкриваються школи для дорослих при монастирях та церквах, починають з'являтися перші відомості мандрівників про їх особливості у контексті загальної характеристики країн та їх систем освіти.

Таким чином, поява порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих не співпадає з часовими межами класичного етапу розвитку порівняльної педагогіки, що пов'язано з відсутністю виділення такого феномену та цілеспрямованої діяльності держав щодо освіти дорослих. Тому перший період розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих (XVII століття – кінець XVIII століття) ми визначаємо як донауковий, оскільки він характеризується з одного боку відсутністю системного вивчення зарубіжних систем освіти, а з іншого – появою перших кроків у зародженні освіти дорослих та фрагментарному її розгляду у контексті загальних культурних особливостей народів, а основним їх джерелом виступають розповіді мандрівників. Зазначимо, що їх цінність носить двоякий характер. По-перше, випадкове спостереження та суб'єктивний опис не можна розглядати як надійну та достовірну інформацію. По-друге, суб'єктивний погляд дослідників має важливе значення, оскільки дозволяє розглянути досліджуване явище з різних позицій та напрямків.

Другий етап розвитку порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих ми визначили як описовий. Він охоплює XIX – першу половину XX століття та не збігається за термінами, які подані у періодизації А.А.Сбруєвої. Це, на нашу думку, пов'язано, по-

перше, з тим, що статус освіти дорослих довгий час залишався невизначеним, а освіта дорослих розвивалася нерівномірно у різних країнах світу, що зумовлювалося різним рівнем соціально-економічного та культурного розвитку країн; по-друге, порівняльно-педагогічні дослідження стосовно освіти дорослих залежать від розробленості методологічних підходів у порівняльній педагогіці, які набули свого обґрунтування на початку XX століття.

Початок XIX століття, який ознаменувався буржуазними революціями, розвитком капіталізму у європейських країнах, введенням у багатьох країнах обов'язкової початкової освіти, виникненням різних типів шкіл, у тому числі, й шкіл для дорослих. Інтенсивний розвиток освіти стимулював активізацію порівняльно-педагогічних досліджень, усвідомлення їх значущості та необхідності.

На думку Дж Бірідейя порівняльні дослідження освіти дорослих розпочинаються саме у XIX столітті через необхідність реформування системи освіти, пошук ефективних шляхів її розвитку, через те, що «ті, хто планував та впроваджував реформи в освітніх системах, шукали ідеї та принципи, які б можна було б адаптувати у філософію національної освіти»[3].

Зазначимо, що основний акцент у дослідженнях на початку даного періоду робився на накопиченні та опису певних, але роздрібнених фактів стосовно особливостей освіти різних країн та освіти дорослих, зокрема, формуванні посиленого інтересу до зарубіжного досвіду. Вивчення такого досвіду, головним чином, відбувалося шляхом педагогічних мандрівок, які здійснювалися як з власної ініціативи, так і в процесі офіційних відряджень на завдання уряду.

Серед найбільш відомих педагогічних мандрівників, які зробили вагомий внесок у вивчення зарубіжного досвіду та сприяли появі перших порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих були американець Ліндемман (мандрував до Німеччини), англієць Мансбридж (до Австралії та Канади), німець Борінські (до Скандинавії), датчанин Н.Ф.С.Грундтвіг (до Англії).

Проте, здебільшого, освіта дорослих, статус якої як складової системи освіти ще не був визначений, досліджувалася у порівняльних дослідженнях у контексті неперервної освіти та асоціювалася з нею. Це можна пояснити тим, що швидкість соціальних змін була низькою, тому, звична для сучасної людини ідея суспільного прогресу, у цей період розвитку суспільства (доіндустріального чи аграрного) була неактуальною.

Саме на цей період припадає поява теоретичних досліджень з порівняльної педагогіки провідних вчених, таких як І.Кендел та З.Улиц (США), Ф.Шнайдер та Ф.Хількер (Німеччина), Н.Ханс та Б.Холмс (Англія), завдяки яким порівняльна педагогіка була визнана як самостійна галузь знань зі своєю методологією збору даних та аналізу освітніх систем.

Важливим, у контексті нашого дослідження, є дослідження основних критеріїв та напрямків порівняльного дослідження, які були запропоновані Г.Смітом, І.Кенделом, М.Седлером. Їх аналіз дозволив прийти до висновку, що принципіальним у порівняльному дослідженні освіти дорослих є три важливі складові: основою вивчення системи освіти дорослих є зовнішні фактори; найбільш дієвим інструментом, який

безпосередньо впливає на освіту, взагалі, та освіту дорослих, зокрема, є держава; систему освіти доцільно розглядати як більш-менш стабільну систему.

Американський вчений Е.Ліндеман, якого вважають провідним філософом освіти дорослих у США у своїй праці «Значення освіти дорослих» (1926) визнавав важливість соціально-економічних факторів та акцентував увагу на врахуванні національних особливостей освіти дорослих при проведенні порівняльних досліджень. Він віддавав перевагу індуктивному методу у дослідженнях, вважаючи, що його застосування дозволяє робити певні узагальнення стосовно різних освітніх систем.

Використання цього методу, на думку В.Коттона, дозволило виявити та дослідити дві загальні традиції у розвитку освіти дорослих. Першу він визначив як «соціально-реформістську» традицію, у якій домінуючими були соціальні, політичні та економічні фактори. Її дослідженню та обґрунтуванню були присвячені праці Е.Ліндемана, Дж.Харта, Ч.Берда. Альтернативна традиція, яку В.Коттон назвав «професійною», з'явилася на початку 30-х років. Її виявили та вивчали Д.Брисон та Е.Джонсон. Порівняльні дослідження освіти дорослих щодо професійної традиції, на думку вченого, дозволили констатувати, що освіта дорослих у розвинутих країнах Північної Америки та Західної Європи ускладнюється та модернізується під впливом зовнішніх факторів.[5,84].

Доцільність використання методу історичного аналізу у порівняльно-педагогічних дослідженнях освіти дорослих обґрунтовують у першій половині ХХ століття Бутлер та І. Кендел, які вважають, що передумови становлення та формування освітніх теорій та практики освіти дорослих слід шукати в історичних коріннях суспільства.

У 20-ті роки ХХ століття розгорнулася дискусія відносно теоретичних засад освіти дорослих, у результаті якої з'явилися праці, у яких певне місце займало вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду: Е.Ліндеман, Б.Е.Екслі «Духовні цінності в освіті дорослих», В.Е.Вільямс Хеас «Навчання та життя. Огляд потреб освіти дорослих» Р.Д. Волле «Обучение для жизни» А. Менсбрідж «Мандрівка в освіту робочого класу», Б.Й.Лендіс та Дж.Д.Віллед «Освіта дорослих для села» Р. Котінські «Освіта дорослих та місце у соціумі». У 1928 році виходять роботи Е.Л. Торндайка «Навчання дорослих», та «Інтереси дорослих», з яких розпочинаються дослідження проблеми здатності дорослої людини навчатися та, які не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Активізації порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих сприяло створення перших національних і міжнародних організацій, які опікувалися збором, аналізом та систематизацією фактів, що стосувалися розвитку освіти дорослих в різних країнах.

Таким чином, перша половина ХХ століття характеризувалася появою фундаментальних праць з порівняльної педагогіки, які склали засади перших наукових робіт з проблем освіти дорослих, з визначення її статусу. Проте окремих порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих проводилося дуже мало, аналіз зарубіжного досвіду в освіті дорослих здійснювався у контексті вивчення певної проблеми. Більшість праць, у яких розглядалася ця проблематика, все ще мала описовий характер. Важливим здобутком даного періоду стало наголошення

дослідниками на врахуванні національно-культурних особливостей розвитку освіти дорослих, на «обережному» запозичанні зарубіжного досвіду та обґрунтуванні того, що вибір методологічних підходів залежить від мети конкретного порівняльно-педагогічного дослідження. Це сприяло розробки та обґрунтуванню нових методів порівняльно-педагогічних досліджень, впровадженню принципів класифікації та причинності, які вимагали обґрунтованого аналізу тих, чи інших явищ.

Наступний період у становленні порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих – період запозичань охоплює 50-80 роки XX століття.

Наше дослідження доводить, що активізація порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих у цей період зумовлювалася соціально-економічними факторами, серед яких, інтенсивний розвиток промисловості та сільського господарства на тлі НТР, що вимагає адекватних змін у системі освіти; початок глобалізаційних процесів; освіта починає розглядатися як вид економічних інвестицій у майбутнє; демографічний вибух після війни, ріст безробіття, ускладнення ситуації з мігрантами тощо.

У цей період з'являються нові методологічні підходи до визначення провідних методів порівняльних досліджень, які вплинули на організацію порівняльних досліджень стосовно освіти дорослих. Одним з них був проблемний метод обґрунтований Н.Хансом та розвинений Б.Холмсом, Дж.З.Ф. Бірідейем.

Н.Ханс розглядав порівняльні дослідження стосовно освіти дорослих як „порівняння відмінностей між різними системами освіти дорослих” [6]. Він зауважував, що метою порівняння є визначення основних принципів, які слугують засадами усіх національних систем освіти.

Одним із перших дослідників, який на науково-теоретичному рівні проводив порівняльні дослідження стосовно освіти дорослих вважається канадський вчений Д.Р.Кідд, який особливу увагу приділяв зовнішнім факторам, які впливають на навчання дорослих людей і, які необхідно враховувати при організації освітнього процесу, серед них фактор адаптації до освітнього середовища, гігієнічні фактори – освітлення, температура, свіже повітря у приміщенні та інші. [7,235].

Саме 60-ті роки XX століття німецький вчений Дж.Кнолл вважає початком наукових порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих. Він зазначав, що системні порівняльні дослідження стосовно освіти дорослих „пропустили декілька етапів, що характерні для порівняльних досліджень у галузі освіти та зародилися у 60-х роках XX століття”[8].

Важливою віхою у становленні порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих була Нордборгзька (Данія) конференція 1972 року, на який виступав Дж.З.Ф. Біріндей. Він орієнтував на необхідність проведення порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих, розробки методології таких досліджень, з акцентуванням на антропологічному, соціологічному та історичному аналізах.

Актуальними для сьогодення залишаються думки Дж.А. Немі та А.А.Джонсон [9], які вважають, що провідними напрямками проведення порівняльно-педагогічних дослідження по проблемам освіти дорослих є: історичні, філософські та емпіричні.

Філософські дослідження передбачають аналіз концепцій освіти дорослих, її взаємозв'язок з іншими видами освіти. Емпіричні дослідження охоплюють психологічні та соціологічні дослідження педагогічних теорій; тих, хто навчається та тих, хто навчає. Якщо раніше більше уваги приділялося історичним та емпіричним дослідженням, то зараз найактуальнішими стають філософські, що зумовлено пошуком нової парадигми освіти, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства.

Основними набутками даного періоду становлення освіти дорослих як об'єкту порівняльно-педагогічних досліджень можна вважати обґрунтування наукової систематизації педагогічних явищ та фактів стосовно освіти дорослих, з метою створення цілісного уявлення про підходи до організації освіти дорослих, що базується на позичанні та прогнозуванні позитивного зарубіжного освітнього досвіду.

Четвертий етап розвитку порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих охоплює 70-ті роки XX століття – початок XXI століття – період науково-пошуковий.

Цей період характеризується суттєвим розширення предмету дослідження освіти дорослих, що зумовлено початком глобалізаційних процесів у світі. Це вимагає з одного боку, врахування у порівняльних дослідженнях національних тенденцій та взаємного впливу держав, а з іншого – пошук та обґрунтування нових методологічних підходів та напрямків, таких як антропологічний чи етнографічний підходи, дослідження демократичного громадянства у мультикультурному та глобальному суспільстві.

Провідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях поступово починає відігравати методологія «інформаційної компаративістики», за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні системи, а й емпіричні дані, що розкривають основні процеси, які відбуваються в них. Відповідно до цього, предметом порівняльно-педагогічного дослідження буде емпіричний аналіз, який відображує зміни у системі, даючи нове знання. Це пов'язано з тим, що саме «проблема спрямованості змін у галузі соціальних процесів націлює дослідників...на вивчення однієї з кардинальних властивостей розвитку – прогресу..., що безпосередньо пов'язано з розробкою питань про зміни напрямків та форм змін, а також з прогнозом основних тенденцій розвитку складних соціальних систем» [1].

Великим позитивом глобалізаційних процесів, на нашу думку, є не пошук негативних явищ у тієї чи іншої освітньої системи, а визначення її педагогічних можливостей та умов ефективності.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: порівняльно-педагогічні дослідження освіти дорослих сприяють активізації інтеграційних процесів в освіті задля створення єдиного європейського освітнього простору; порівняльні дослідження освіти дорослих розпочалися значно пізніше, ніж порівняльні дослідження у галузі освіти взагалі, що зумовлено невизначеністю статусу освіти дорослих тривалий час; відповідно до використання методологічних підходів та методів нами запропонована періодизація становлення та розвитку порівняльно-педагогічних досліджень стосовно освіти дорослих, яка складається з донаукового, описового етапів, етапу запозичень та науково-пошукового етапу; наприкінці науково-пошукового періоду освіта дорослих як

предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціальний інститут суспільства; як соціально-педагогічне явище. Основною метою таких досліджень є: описати та проаналізувати системи освіти дорослих, визначити ефективність освітніх методів та закладів, акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства, визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих, розробити певні рекомендації щодо функціонування системи освіти дорослих у європейському освітньому просторі; активне запозичання освітньої політики, включаючи прийняття аспектів зарубіжного досвіду, який отримав визнання, є можливим якщо існує певна відповідність між характеристиками різних освітніх систем та переважаючими освітніми політичними ідеологіями, відповідно до яких визначаються межі сучасних реформ освіти.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення методологічних засад порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих.

Література:

1. Бражник Е.И. Сравнительная педагогика в системе педагогических знаний // Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования. Вып.3. – СПб.: Образование, 1996. – С.264-266.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320с.
3. Bereday G.Z.F. Comparative Methods in Education. New York: Reinhart, Holt and Winston, 1964
4. Charters A.N. Comparative Studies in Adult Education – A Review /Presented at the VIII th World Congress of Comparative Education Prague, Czechoslovakia. – N.Y.: Syracuse University, 1992. – 23p.
5. Cotton W. E. The challenge confronting American adult education. //Adult Education, 1964. – 14(2). P.80-88.
6. Hans N. Comparative Education. – London: Routledge and Kegan Paul Publisher, 1967
7. Kidd J. R. Comparative adult education: The first decade. /Comparative studies in adult education; An anthology. – Syracuse, NY: Syracuse University, 1975. – P. 5-24
8. Knoll J.H. Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research. //Adult Education and Development. – 2000. – №54. – P.29-41
9. Niemi J.A., Johnson A. Adult Education Research in Finland //Adult Education Quarterly – 2002. – №8. – P.38-44.

Е. А. ПИНЧУК,
кандидат педагогических
наук, доцент, ведущий научный
сотрудник, Институт высшего
образования АПН Украины,
г. Киев

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ И ЕВРОПЕИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ

В работе рассматривается три тенденции, по-разному воздействующие на Болонский процесс. Если глобализацию можно представить как надъевропейскую, надболонскую тенденцию, то европеизация составляет едва ли не «внутреннюю душу» Болонских реформ. Интернационализация имеет свои зоны охвата, в Европе она развивается в логике сосуществования с Болонскими реформами. У интернационализации, как международного явления более старший возраст, нежели у глобализации и европеизации. Известно, что глобализация, интернационализация и европеизация отражают сложные процессы разного порядка, где-то в чем-то усиливающие и дополняющие друг друга, но и нередко противоречащие. Современные образовательные политики зачастую формируются под воздействием заданных ими направлений.

The paper considers three trends affecting the Bologna Process in the different way. If the globalization can be presented as the super-European, the super-Bologna trend, then the "Europeanization" forms almost the "moving spirit" of the Bologna Process reforms. Internalization covers its own areas and in Europe it develops within the Bologna Process reform logics. Internalization is the older international event as compared with the globalization and "Europeanization". It is well known that the globalization, internationalization and "Europeanization" display the complex processes of the different order, somewhat strengthening and supplementing each other, though often also irreconcilable. Modern education policy makers are often developed under the influence of the directions specified by them.

В роботі розглядається три тенденції, які по-різному діють на Болонський процес. Якщо глобалізацію можна уявити як надєвропейську, надболонську тенденцію, то європеїзація складає чи не «внутрішню душу» Болонських реформ. Інтернаціоналізація має свої зони обсягу в Європі, вона розвивається в логіці співіснування з Болонськими реформами. В інтернаціоналізації як міжнародному явищі більш старший вік, ніж у глобалізації та європеїзації. Відомо, що глобалізація, інтернаціоналізація та європеїзація відображають складні процеси різного гатунку, які в чомусь підсилюють та доповнюють одне одного, але нерідко суперечать. Сучасні освітянські політики часто формуються під дією заданих ними напрямлень.

Известно, что глобализация, интернационализация и европеизация отражают сложные процессы разного порядка, где-то в чем-то усиливающие друг друга, но и нередко противоречащие. Современные образовательные политики зачастую формируются под воздействием заданных ими векторов.

Глобализация, несомненно, выступает среди них наиболее разрушительным по отношению к институту государства процессом, так как в любом случае государству не принадлежит ведущая роль (глобализацию иногда характеризуют как денационализацию).

Суть глобализации можно выразить так: «всемирного рынка столько, сколько нужно; национального государства столько, сколько оставляет или позволяет ему всемирный рынок». Иными словами, адекватной номинализацией глобализации является формула «быть-всем-чтобы-получить-все» [2]. Все три тенденции, как считают западные эксперты, заставляют по-новому осмысливать разнообразие и плюрализм в образовании. В последние годы получает интенсивное распространение транснациональное образование. Оптимисты усматривают в нем преимущественно позитивный потенциал образования без границ. Одни его сторонники стремятся извлечь максимальный коммерческий эффект. Другие ответственно и честно пытаются соединить два аспекта эффективности транснационального образования: коммерческий и академический, подвергая осуждению агрессивный предпринимательский подход [5, 10].

Попытаемся рассмотреть глобализацию с двух сторон. Во-первых, чем является она в интерпретации разных авторов, как они понимают ее сущность. Во-вторых, каковы ее последствия для классической академической культуры.

Глобализация многогранна. П. Скотт причисляет ее к фундаментальным изменениям мирового порядка, так как «национальные границы утрачивают свое значение благодаря трансгрессивным тенденциям в области высоких технологий и массовой культуры» [8]. Он же высказывает суждения, что глобализация не привязана к прошлому, а направлена на новые формы знания и общества.

Д. Хилд понимает глобализацию как интенсификацию всемирных социальных отношений, связывающих общества различных стран таким образом, что события, происходящие в одном месте, зачастую вызваны случившимся за много миль [1].

Грант Макбруни, директор транснациональных программ обеспечения качества Monash University (Австралия), выделяет четыре измерения глобализации:

- 1) экономическое (торговля, «экономика знаний»);
- 2) политическое (рост наднациональных организаций);
- 3) культурное (многообразие потоков культурных образов);
- 4) технологическое (возрастание роли информационно-коммуникационных технологий).

Брайан Д. Денмен, вслед за Склаир (Sklair) [1998] и Понтон (Ponton) [1996], придерживается мнения, что глобализация «является в той или иной мере дискурсом, содержащим несколько направлений. Склаир определяет четыре типа подходов, связанных с исследовательскими интересами ученых в области глобализации,

а именно: 1) всемирно-системный; 2) всемирно-культурный; 3) всемирно-общественный; 4) всемирно-капиталистический» [2].

Глобализация посредством информационно-коммуникационных технологий оказывает существенное влияние на высшее образование (например, порождением транснационального образования и громадного числа альтернативных провайдеров высшего образования, а также резким возрастанием мобильности студентов и преподавателей в виртуальном пространстве).

В современном мире с разной степенью интенсивности в различных регионах и странах формируются условия адаптации университетов к глобализации: Интернет; новые учебные материалы, совмещающие в себе национальные нормы и элементы гомогенизированной культуры; курсы для студентов различных культурных сред; гибкие режимы обучения; многообразные организационные перемены и пересмотр миссии университетов [1]. Относительно последнего Робин Мейсон делает заключение, что происходит зарождение нового типа университета, которому присущи такие черты, как общение студентов из разных стран, сильная мотивация профессорско-преподавательских работников к их привлечению, обновление содержания образования с ориентацией на интернациональные составы обучающихся, формирование организационных и технологических служб поддержки (крупномасштабный маркетинг, коммуникационные и операционные системы), полипредметный характер образовательных программ. Традиционная система высшего образования, приспособленная к получению образования, как правило, в юности и молодости, считается морально устаревающей [1].

Многие зарубежные исследователи отмечают, что в условиях глобализации промышленности и торговли следует также «открыть двери» и глобальным образовательным процессам (хотя, разумеется, есть и иные точки зрения). Университеты планеты в разной мере подвергаются воздействию глобализации: одни как субъекты, другие как ее объекты. Учебные программы все более становятся проекциями глобальных и международных перспектив. Питер Скотт приходит к выводу, что «глобализация – возможно самая главная проблема, вставшая перед университетом за всю его долгую историю» [8].

Глобализация провоцирует активизацию неолиберальных требований возмещения расходов на высшее образование и зачастую ведет к таким взглядам, согласно которым фактор прибыли оказывается весомее, нежели соблюдение высоких академических стандартов.

Глобализацию высшего образования можно рассмотреть в трех измерениях. Первое измерение – культурный аспект, когда глобализация выдвигает английский язык на роль ведущего, что в конечном счете не может не нести в себе угрозу разрушения национальных языков, уменьшая тем самым потенциал их осовременивания и эволюционного развития. Кроме этого, возникают опасные «ценностные пустоты», наполненные риском утраты национально-культурной идентификации.

Второе измерение глобализации – политическое. В этом своем аспекте она подрывает роль и функции национального государства. «Имеются серьезные

признаки того, что государство как культурно-политический проект отходит от среды, определенной процессами глобализации... Как недавно заявил влиятельный американский политэкономист Дэни Родрик (Dani Rodrik), «мы должны смириться с неотвратимостью многочисленных глобальных экономических изменений... Короче говоря, джинна нельзя загнать обратно в бутылку, даже при желании. Нам понадобятся более творческие и более тонкие решения» [3].

Третьим измерением глобализации принято считать экономическое, заключающееся в том, что глобализационные процессы разрушают модели национального экономического развития путем предложения несвойственных с позиций экономических интересов страны образовательных программ [7].

Барбьюлс и Торрес несколько иначе расставляют свои акценты [1]. Они усматривают последствия глобализации в следующих областях:

- 1) экономической – в форме воздействия на процессы занятости; подготовки работников, способных быстро переучиваться; усиления конкуренции со стороны иностранной рабочей силы;
- 2) политической – в виде возникновения ограничений на выработку национальных политик в условиях отсутствия наднациональных эффективных органов;
- 3) культурной – посредством формирования поликультурного восприятия мира, введения понятия всемирной культуры при сохранении уникальности местных культур.

Глобализация обострила интерес к судьбе академических ценностей, на которые она может оказать свое деформирующее влияние (со своей негативной, деструктивной, «злокачественной» стороны).

Университеты переживают период своего революционного изменения. Хотя они знают точку отсчета, пункт назначения, к счастью, все еще остается неизвестным. Проблема должна состоять в том, чтобы попытаться повлиять на изменения таким образом, чтобы учебные заведения могли снова процветать» [3]. Глобализация с точки зрения преодоления препятствий для обмена идеями, культурами, знаниями, лучшими академическими практиками, а также преподавателями, исследователями и студентами – благое явление и *modus vivendi* (способ существования) подлинного университетского образования. Но не о такого рода глобализации идет речь, если имеют в виду мир, управляемый экономически ми факторами.

В последнем случае и государство, и высшее образование все в большей степени управляются рынком. Не случайно первой темой Конференции европейских научно-исследовательских институтов в области высшего образования в Граце (29-31 мая 2003 г.) стала тема «Европейское высшее образование в глобализованном мире». В рамках ее были сформулированы два вопроса:

1. Каким должен быть оптимальный баланс между интересами общества и глобализированной экономикой?

2. Какой может быть конструктивная стратегия правительств и высшей школы как ответная реакция на растущую глобализацию (реформирование национальных систем высшего образования по вектору глобализации или европеизации.

«Глобализация в политической экономике конца XX века и является дестабилизирующей частью профессиональной и университетской работы, развивавшейся более ста предшествующих лет. Глобализация создает новые структуры, порождает инициативы, вознаграждает за одни аспекты академической карьеры и в то же время создает ограничения и препятствия для других карьерных аспектов» [9].

Таким образом, глобализация высшего образования должна стать! объектом интенсивных междисциплинарных исследований, осуществляемых на местном, национальном и международном уровнях.

Университеты просто не имеют права дистанцироваться от глобализационных процессов, они, сохраняя и переосмысливая, наследуя и переопределяя свою миссию, призваны сочетать верность традициям с гибкостью своих новых стратегий, открывать себя внешней среде без риска девальвации классической университетской культуры, насчитывающей почти тысячелетнюю историю.

«Не будет преувеличением сказать, — замечает исполнительный директор Европейской ассоциации по международному образованию Хилари Келлен, — что в эти десять лет термин “интернационализация” подвергался определению и переопределению...» [4]. Понятие оказалось в своей семантике весьма подвижным. Оно имеет различные исторические предпосылки и по-разному понимается в различных частях мира. Однако Дж. Найт сформулировал признанное сегодня классическим определение интернационализации на институциональном уровне, согласно которому это «процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследование и оказание услуг» [11].

Питер Скотт высказывается в пользу четкого разделения понятий «глобализация» и «интернационализация». Последняя предполагает «существование мира, состоящего из национальных государств» [12]. Далее следует весьма остроумное сравнение двух явлений: «Интернационализация особенно сильно проявляется в “высоком” мире дипломатии и культуры, а глобализация в “низменном” мире массового потребления и глобального капитализма» [12].

Может быть, следующие несколько фраз и будут иметь личную эмоциональную окраску, но «низменность» глобализации автор связывает прежде всего с разрушающей силой некоторых сторон американских претензий на единственный (общечеловеческий) образ достойного человека обустройства мира. Фулбрайт говорит о прочном основании этих претензий, базирующихся на «смеси самонадеянности и здравого смысла». Лесли Кроксфорд выявляет два краеугольных камня американского индивидуализма: пуританское выделение первичности личного сознания и просвещенческую концепцию естественных прав человека, включая, разумеется, право на собственность. Свою озабоченность узостью нравственных воззрений, отличающих массовое американское сознание, высказывал еще 10 сентября 1926 г. Ромен Роллан в знаменитом «Предупреждении Америке»; он отмечал неспособность многих американцев понимать образ мыслей других и осуждал их убежденность в том, что все, что правильно для них, должно быть хорошо и правильно для других (склонность

к фальшивому моралізованню). Никто не сомневается в экономической, политической мощи Америки, но сегодняшний мир – это мир-оркестр, в котором каждый инструмент обладает уникальным потенциалом согармонии. Фуллер ввел концепцию космического корабля «Земля» и открыл принцип синергии. Сколь возвышеннее эта правда по сравнению с так называемыми истинами неоллиберальных «апостолов» рынка, менеджмента, предпринимательства! В 1998 г. Мирча Малитца написал актуальную книгу «Десять тысяч культур – единая цивилизация». При таком подходе общемировая перспектива видится оптимистичной.

Интернационализация высшего образования должна в нарастающей мере становиться адекватной ответной реакцией на изменения демографических и языковых параметров современных государств. Выпускники вузов должны быть готовы работать в условиях нарастающего многообразия во взаимозависимом мире. Возрастает роль мультикультурного образования с такими его доминантами, как развитие человека-гражданина; участие личности в социальном реформировании; способность выпускников вузов к критическому анализу. Все это требует изменения образовательных программ, интеграции в них (в образовательные стандарты и учебные планы) международных аспектов. Дальше – больше. Университеты, осваивающие подобные учебные проекты, почувствовали необходимость в системных изменениях. С одной стороны, как замечает Энн Интили Мори, «встраивание соответствующих содержания и образовательных стратегий в основной поток учебных планов остается самой насущной задачей» [6], с другой – «системные изменения делают университет принципиально иным учебным заведением». Это касается набора студентов, подбора профессорско-преподавательских кадров, информационных систем, вознаграждения персонала, форм обучения, нередко плохо согласующихся с доминирующими парадигмами. К интересным моделям трансформации учебных планов можно отнести модель Китано.

Помещая понятие «европеизация» в современную терминологическую систему, нельзя не видеть, что реальная практика порой не вполне описывается тем или иным термином. Расположив рядом понятия «глобализация», «интернационализация», «европеизация», можно по-разному видеть их, интерпретировать их взаимосвязи и специфические особенности. Но и в пределах каждого из них нередко усматривают «доброкачественные» и «злокачественные» смыслы.

Питер Скотт фиксирует противоположность понятий интернационализации и глобализации. Интернационализация сосредоточивает свое внимание на связях многообразных наций, государств и культур. Глобализация предполагает не столько национальный, сколько противонациональный процесс (не случайно на Западе зачастую говорят о «макдонализации» и «диснейфикации» высшего образования). П. Скотт видит денотативно-предметный смысл европеизации высшего образования в идее европейского самосознания (как индивидуума и как гражданина), которая добавляется к амбициям национальных государств, но не заменяет их [4]. Знакомство с зарубежными материалами позволяет говорить о тесном соседстве термина «европеизация» с другими понятиями: «европейское измерение», «европейское

пространство», «европейский аспект». Одно несомненно – каждое из четырех понятий вносит как бы свой ракурс в представление о «международном образовании» [4].

Как считает Андрис Барблан, «европеизация – это переход от общих начинаний к общим действиям, к единому развитию, подразумевающий не только признание рядоположенности друг к другу национальных систем высшего образования, но и взаимное приспособление друг к другу. Европеизация – это создание единой системы стандартов для сравнения качества высшего образования – евроинтеллектуальности, которая повлечет за собой повышенную совместимость и сопоставимость уровня знаний, подобно тому, как современная единая валюта регулирует производство и продажу товаров по всей Европе» [8]. Но давайте, однако, не будем с вами, читатель, спешить с однозначно оптимистическим видением Болонского процесса и европеизации, не станем большими «болонистами», чем сами европейцы. Пока еще (и это особенно проявляется в ходе личных встреч с представителями западноевропейских университетов) этап поиска, вызванный необходимостью увязать свойства традиционного высшего образования и новые образовательные потребности общества [8], далеко еще не завершен.

Литература:

1. Арменголь Мигель Касас. Влияние глобализации на деятельность интерамериканского виртуального университета//Высшее образование в Европе. 2002. №3.
2. Денмен Брайан Д. Появление транснациональных схем (структур) обмена в области образования в регионах Европы, Северной Америки и Тихоокеанской Азии//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
3. Квиек Марек. Глобализация и высшее образование//Высшее образование в Европе. 2001. № 1.
4. Келлен Хилари. Концепция дальнейшего развития интернационализации на практике: десятилетие эволюции//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
5. Макбруни Грант, Поллок Энтони. Возможности и риски в транснациональном образовании – проблемы планирования учреждения международного кампуса: австралийская перспектива//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
6. Мори Энн Интили. Изменения учебных программ высшего образования в условиях мультикультурного мира//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
7. Олдермен Джеффри. Глобализация высшего образования: несколько замечаний по поводу свободного рынка и национального интереса.
8. Скотт Питер. Размышления о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе//Высшее образование в Европе. 2002. №1,2.
9. Хан Карола. Изменение «духа времени» немецкого высшего образования и роль CAT8//Высшее образование в Европе. 2003. № 2.
10. Эхагер Г. О.С. высшее образование и повышение квалификации в Африке. Возможности и проблемы//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
11. Knight J. Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework//Knight F. and Wit H. de Internationalization of Higher Education in Asia–Pacific Countries. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.
12. Scott P. Globalization and the University. Keynote address presented at the 52nd Bi-Annual Conference of CRE/Association of European Universities, Valencia, 28-29 October 1999 (cited by permission of the author).

О. В. ПОЛЯК,
аспірант, Інститут вищої
освіти АПН України, викладач
Хмельницької філії університету
„Україна”, м. Хмельницький

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ СЕКТОРУ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В РАМКАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОДЕЛІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Розглянуто особливості розвитку соціологічної думки в
радянський період та становлення сектору соціологічної вищої
освіти в незалежній Україні.*

*Рассмотрены особенности развития социологической мысли
в советский период и становление сектора социологического
высшего образования в независимой Украине.*

*Features of development of sociological idea during the Soviet
period and becoming of sector of sociological higher education in
independent Ukraine are considered.*

Як відомо, ще у недавні радянські часи „Соціологія” як наука і навчальна дисципліна була роздрібнена і глибоко спотворена: її теоретична частина редукувалася до історичного матеріалізму, а практична — до „конкретних соціологічних вимірювань” (анкетувань та інших спрощених засобів) [7], які застосовувалися для здійснення замовлених керівними партійними органами „соціальних прогнозувань” ([1] та ін.). У СРСР не існувало виокремленого сектору підготовки значної кількості фахівців з групи соціологічних професій, а в переліку можливих місць праці не передбачалося їх використання.

Позитивні зміни у ставленні до соціології і соціологічної освіти стали доволі виразними ще за існування Радянського Союзу, але великі зрушення в позитивному напрямі датуються періодом відновлення незалежності України, Росії та інших держав. Тому перспективи подальшого розвитку соціологічної освіти ми виразно поєднуємо з демократизацією управління національною освітньою системою, підвищенням рівня її відкритості і автономії ВНЗ, а також — особливо — з розвитком співпраці нашої вищої школи з західноєвропейською, з інтенсифікацією участі України в Болонському та інших інтеграційних процесах.

Сучасна вітчизняна система освіти знаходиться у стані реформування і впровадження інноваційних форм та методів уже близько сімнадцяти років. Її керівники, обравши „європейську” модель, зобов’язалися виконувати належні реформи, запроваджувати нововведення та інновації в цій області, що мають відповідати

європейським стандартам. Але не можна забувати, що немає „європейської вищої освіти”, оскільки сучасні університетські системи європейських країн є національними системами. Тому, як слушно вказує молодий київський науковець Н.Тарапатова, „...вибір напрямів розвитку університетської системи України та шляхів їх реалізації може й узгоджуватись із політикою розвитку, обраною в інших країнах, але при цьому не можна ігнорувати власне українську „університетську конфігурацію” та властиві саме їй трансформаційні процеси. Навіть якщо тенденції розвитку української „університетської конфігурації” певною мірою відповідають тенденціям розвитку таких конфігурацій в інших країнах, результати вияву цих тенденцій будуть відрізнятись з огляду на специфіку інституціональних просторів різних країн, тобто їх слід розглядати в національному контексті” [8, с.203].

Одночасно, аналізуючи зарубіжний досвід, наші аналітики все частіше рекомендують зміцнювати університетське управління і розширювати автономію університетів делегуванням їм частини державних повноважень. Заклади мають вільніше діяти в своїй локальній території і краще враховувати її потреби. Лише у цьому разі університети і ВНЗ забезпечать підготовку фахівців соціологічної сфери відповідно до регіональних потреб. Особливо важливе це з огляду на західноєвропейську практику використання під час моніторингу та оцінювання навчальних програм і цілих ВНЗ держаного і громадського контролю. У даний момент країни-члени Болонського процесу вирішили посилити спільну діяльність зі створення більш досконалих засобів оцінювання якості діяльності вищих навчальних закладів.

Під час розгляду шляхів розвитку економіки і соціуму України необхідно враховувати дані соціологічних вимірів. Анкетування 2004 року засвідчило, що 64% респондентів віддали перевагу у пріоритеті підтримки державою малозабезпечених і непрацездатних громадян шляхом збільшення соціальної допомоги, виплат субсидій тощо, а 33% – підтримці державою працездатних громадян шляхом підвищення зарплати, створення робочих місць, сприяння малому і середньому бізнесу. Усього за рік у грудні 2005 року співвідношення відповідей змінилося на протилежне: стосовно першого було 33% підтримки, а другого – 64%. Було б добре, як би бажане відповідало дійсному. Сьогодні Україна знаходиться у ризикованому стані розвитку економіки і соціальної політики ” [6, с.30].

Хоч у процесі становлення соціологічної освіти в Україні був використаний зарубіжний досвід, але у даний момент розвиток взаємодії, на наш погляд, загальмований. Активізація участі нашої держави у Болонському процесі, що настала з 2004-го року, мала надмірно керований характер і полягала не у створенні державними органами університетам та іншим закладам фінансових і законодавчих передумов для обмінів студентами і молодими викладачами-науковцями, не в узгодженні навчальних планів і програм, а в прискореній заміні звичного способу обліку часу навчання з погодинного на „кредитний”, а також у поділі предметів за так званим „модульним” принципом та ін.

Наслідок: змінені формальні характеристики вищої освіти, але не розширилася належним чином співпраця, не стало звичним явищем, як у державах Європейського

Союзу, перебування кожного студента в зарубіжному закладі-партнері упродовж одного семестру чи більше.

Та будемо сподіватися на певні зміни в розглянутих аспектах, а для їх прогнозування звернемося до зарубіжних джерел, в яких викладена інформація про підготовку фахівців найрізноманітніших профілів, зокрема – з соціологічних наук і соціальної роботи – в розвинених державах Європи і світу [9-14]. Корисно використати також окремі праці українських авторів, де частково йдеться про зарубіжну практику підготовки соціологів і загальні тенденції та перспективи розвитку цього сектору вищої освіти [2-5].

З порівняння даних з вказаних джерел можна побудувати таблицю. Під час вибору країн для цієї таблиці ми, по-перше, змушені були використати лише ті, які наводили про себе дані в доступних нам джерелах, по-друге – додаткового обмежитися включенням тих, що беруть участь у Болонському процесі. Ми удосконаливши те, що наведено у статті К.В.Корсака та І.М.Ковчиної [5], запозичивши принцип побудови (наприклад – наведення даних для різних років) (Табл. 1).

Якщо порівняти наведені дані з новішими – за 2004-2005 роки, які вміщені у джерелі [10], – то виявиться, що у секторі соціологічної освіти розвинених держав зміни мінімальні: збережені назви, номенклатура дипломів та ін. Єдина відміна – до національних дипломів долучено ще й дипломи „бакалавра” і „магістра”. Вплив Болонського процесу помітний не в повному реформуванні національних структур і номенклатури кваліфікацій (дипломів), а в її розширенні за рахунок нових. Більш детальне дослідження невеликих освітніх зрушень виявляє досить промовисті явища. Наприклад, керівники освітньої системи Німеччини у рамках „болонських перемовин” нещодавно домоглися того, що випускники німецьких „фахових академій”, що за характером навчальних планів належать до системи професійно-технічної, а не академічної освіти, визнаються в Європейському Союзі кваліфікаціями бакалаврського рівня. Такої ж стратегії використання Болонського процесу собі на користь, а не на шкоду, притримуються Австрія, Фінляндія, Норвегія, Нідерланди та інші західноєвропейські країни.

Та й це ще не все цікаве й нове в Європі. Задовго до створення Хартії університетів, Сорбонської відозви про „гармонізацію” європейської вищої освіти та її більш досконалого втілення у тексті загальновідомої в Україні Болонської декларації керівники країн-членів Європейського Союзу доручили кільком групам своїх найкращих науковців і експертів розглянути „перспективи Європи у XXI столітті”. Ще під час кількарічної роботи цих груп у 1990-х роках став помітний поступовий прогрес у викладанні природничо-математичних та інженерно-технологічних наук, стимуляції молоді до вибору відповідних профілів у середніх і вищих школах. За прикладом Німеччини, яка винайшла „вищі фахові школи” (Fchhochschulen) як суспільно дуже потрібні неуніверситетські вищі навчальні заклади з професійно орієнтованими, короткими і порівняно дешевими програмами, інші держави Європи стали збільшувати охоплення молоді вищою освітою не шляхом побудови нових університетів, а за рахунок вищих професійних закладів. Про повний успіх цих дій у 1990-х роках свідчить освітній та економічний прогрес Ірландії, Фінляндії, Норвегії, Нідерландів, Австрії та інших країн-членів Європейського Союзу.

Таблиця 1

Схема підготовки й освітні кваліфікації (дипломи) з соціологічних фахів в європейських країнах (1982, 1995 рр.)

Країна і рік	Профіль	Школа (років)	Роки навчання у ВНЗ і назви отриманих дипломів								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9 і >
Австрія-1995	Соціальні і екон.науки	12-13		P		M	D				
1982	Соціальні і екон.науки	12-13		P-1,5		M-4,5		D			
Англія-1995	Соціальні і екон.науки	12			B	M	Mph		D		
1982	Соціальні і екон.науки	12			B	M	D				
Бельгія-1995	Соціальні і політ.науки	12		C		L/Agr	D		DSp		
Білорусь-1995	Соц. науки і право	11,конк.					Di			D	DS
Болгарія-1995	Соціальні і екон.науки	11-13, конкурс					Di			K	DS
Греція-1995	Соціальні і екон.науки	12				Pt			D		
Данія-1995	Соціальні науки	12-13			B		C	M			DH
1982	Соціальні науки	12-13			P		C		M		L,D
Ізраїль-95	Соціальні науки	12			B		M			D	
Ірландія-95	Соц. і екон.науки	13-14		P		B	M		D		
Іспанія-95	Соц. і екон.науки	12-13			Di		L		D		
Італія-95	Соц.науки і право	13		Di	Di	La		S	D		
Німеччина-95	Соціальні науки	13				(Di)		(Di)*		D	DH
Норвегія	Соц. і політ. науки	12				Cmg		C/M		D	
Португалія-95	Соціальні науки	12, конк.				L		M			D
1982	Соціальні науки	12, конк.			B*		L	M	D		
Росія-1995	Соціальні і екон.науки	10-11, конкурс				B	S	M		K	DS
1982	Соціальні і екон.науки	конкурс				-	-	-	-	-	-
Румунія-1995	Соціальні і екон.науки	12, конкурс				B	M			D	
1982	Соціальні і екон.науки	конкурс				L/Di	-			D	
Словачч.-1995	Соціальні і екон.науки	12			B		M			D	DS
Словенія – 95	Соціальна робота	12			P						
Туреччина-95	Соціальні і екон.науки	11-12				L		M		D	
1982	Соціальні і екон.науки	11,конк.			L/B	Di	M				
Фінляндія-95	Соціальні і екон.науки	12			AK		Ka	Ka		L	D
1982	Соціальні і екон.науки	12,конк.			P/L		M		D/L	D	
Франція	Соціальні науки	12		Di	L	m	Dea			D	
Україна-1995	Соціальні науки	10-11, конкурс					S/M			K	DS
1982	Соціальні науки	конкурс				-	-	-	-	-	-
Чехія	Соц. і екон.науки	12-14			B		M			K	DS
Швеція	Соц. і екон.науки	12			E	E	E			D	

Позначення до табл.1: В – бакалавр, М – магістр, Di – диплом, D – доктор; P – професійний диплом, Dea – диплом поглибленого навчання; Mph – магістр філософії; L – лісанс (чи ліценціат); C – кандидат, Agr. – “агрегація” (профескамен); DSp – спец. доктор; DS – доктор наук; K – кандидат наук; Pt – Ptychion; DH – доктор хабілітований; La – laurea (лауреа); S – спеціаліст; m – метріз; Ds – доктор-спеціаліст; (Di) – диплом першого держекзамену, (Di)* – диплом другого держекзамену; Dlit – доктор гуманітарних наук; Cmg – кандидат магістерії; AK – екзамен; Ka – „кандидат”, E – екзамен.

У розвиток цієї політики і на виконання рекомендацій згаданих груп науковців керівники Європейського Союзу в 2000 році затвердили у Лісабоні план подальшого наукового, виробничого і соціального розвитку у XXI столітті. Він відомий як „Лісабонський проект”. У рамках його виконання розширений за своїм складом Європейський Союз після 2000-го року без надмірної рекламної кампанії у ЗМІ концентрує все більші кошти на завданні повернення собі світового лідерства у точних науках і в надвисоких технологіях, вважаючи це єдиним перспективним засобом подальшого підвищення якості і безпеки життя своїх громадян за рахунок успіху на світових ринках і у виробництві.

Але це зовсім не означає скорочення уваги європейських політиків і освітан до гуманітарних наук і нового виховання з метою формування „європейської цивілізаційної свідомості”. Тому соціологічні знання і громадянські вміння, хоч і не складають ядро плану виконання Лісабонського проекту, але входять як одна з центральних частин у так звані „знання для розвитку”, що включають громадянські і загальноцивілізаційні компетентності.

На наш погляд, ці європейські явища і тенденції слід уважно вивчати і враховувати під час стратегічного планування розвитку нашої вищої школи і реалізації проектів співпраці з зарубіжними партнерами.

Крім того у даний момент умови для розвитку соціології сприятливі в законодавчому аспекті та утруднені, якщо розглядати ще й фінансове забезпечення. Брак фінансування і порівно сприятливі умови для початку індивідуального підприємництва спонукали багатьох соціологів створити власні агентства і заробляти гроші проведенням на замовлення найрізноманітніших анкетувань та інших засобів дослідження. Це дуже звузило поле практичної діяльності соціологів – більше у Росії, менше – в Україні. У Росії дійшло до того, що навіть у педагогічних енциклопедіях і спеціалізованих словниках наголошується на тому, що „соціологія” є мистецтвом проведення акентувань, опитувань і різних вимірювань „ринкових орієнтацій” потенційних покупців, виборців та ін.

Та слід розглядати подібні явища як тимчасові і спричинені економічною кризою на недостатнім фінансуванні сектору соціологічних наук з боку бюджету. Набагато важливішим ми вважаємо той незаперечний факт, що соціологія відродилася як повноправна сфера важливих теоретичних та емпіричних досліджень, що вона викликає підвищену цікавість молоді і цим має гарантоване майбутнє. Для надання читачам базової інформації про особливості структурного розвитку сектору соціологічної освіти в Україні, наводимо ще одну громіздку табл. 2.

Таблиця 2

Еволюція соціологічної освіти в Україні за період 1992-2006 років

№п/п	Назва спеціалізацій	1992	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		Кількість ВНЗ, які пропонували відповідні спеціалізації													
1	Теорія соціально-політичних відносин	2	2												
2	Прикладна соціологія	5	4	2	9	7			2	1	1				
3	Економічне і соціальне планування	6	7	6											
4	Економіка і соціологія праці	6	8	7											
5	Соціальна педагогіка	2	3	1	12	10	12	10	19	23	23	32	40	45	44
6	Економіка та управління в соц.-культ. сфері	1	2	4											
7	Соціологія			4	6	6	11	11	15	15	15	13	17	20	20
8	Політологія та соціальне управління			2											
9	Менеджер-економіст соціально-культурної сфери			1											
10	Історія і соціальна педагогіка			1											
11	Економічне і соціальне регулювання в АПК			1											
12	Соціальне партнерство			1											
13	Соціальна психологія			1											
14	Політологія та соціальне управління			2											
15	Соціальна робота				8	13	15	12	18	22	23	39	27	34	37
16	Мікросоціологія				1	1									
17	Теорія та методологія соціології				1	1									
18	Економічна і соціальна географія				2	2	3	2	2	3	1	2	2	1	1
19	Соціальна інформатика						1		2	5	5	5	5	10	9
20	Психологія соціальна										1	1			
21	Менеджмент соціокультурної діяльності											3	3	3	3
22	Системний аналіз і управління												1	1	1
23	Соціальна географія													1	1
24	Психологія і соціальна психологія													1	1
	Всього:	22	26	36	39	40	42	35	58	69	69	95	95	116	115

Ці дані є конкретним підтвердженням того, що сектор соціологічної освіти перестав бути незначним чи маргінальним. Одночасно досить помітне явище початку його переходу від прискореної кількісної і якісної експансії до стадії урівноваженої діяльності, коли студентські контингенти більше не будуть так швидко зростати, як це відбувалося до 2006-го року.

Значні сподівання ми покладаємо на інтенсифікацію участі України в європейських інтеграційних процесах, насамперед, Болонському та необхідність включення України в створення спільного європейського простору не лише вищої освіти, а й фундаментальних наукових досліджень, у наміри держав Європейського Союзу продовжити нарощування свого людського потенціалу через створення та акумуляцію „знань для розвитку”, важливою частиною яких є соціологічні знання.

Література:

1. Бестужев-Лада И.В., Маслин А.А., Травин И.И. и др. Социальное прогнозирование. – М.: Ин- тут соц.исслед. АН СССР, 1975. – 153 с.
2. Васильева А. Ю. Становление профессии «социальный работник» в Соединенных Штатах Америки // Мир образования – образование в мире. – 2004. – №3. – С.126-131.
3. Гагкуев Г. Куда идет социологическое образование? // Высшее образование сегодня. – 2004. – №10. – С. 8-15.
4. Головнева И.В. Как учить социолога сегодня, чтобы он был востребован завтра / Вчені записки ХГУ „Нар.укр.акад.”. – Том 7. – Х.: НУА, 2001. – С. 39-44.
5. Корсак К.В., Ковчина І.М. Дипломи і звання у сфері соціальних наук і соціальної роботи. // Соціалізація особистості”, випуск 1. – Київ, НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1999 – С. 133-139.
6. Куценко О. Україна у трансформаційних процесах: Quo vadis? // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2007. – №1. – С. 18-32.
7. Рабочая книга социолога / Руткевич М.И., Осипов Г.В., Фролов С.Ф. и др.. – М.: Наука, 1976. – 511 с.
8. Тарапатова Н. Про європейський вектор розвитку університетських організацій: на шляху до впровадження “європейської” моделі? // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – №1. – С. 203-207.
9. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process. – Brussels, EURYDICE, 2003. – 91 p.
10. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process. – Brussels, EURYDICE, 2007. – 349 p
11. Koupsov O. The Doctorate in the European Region – CEPES, Bucharest, 1994. – 203 p.
12. Sadlak J. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. – Paris, UNESCO, 2004. – 304 p.
13. World Guide to Higher Education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications / Third edition. – UNESCO, France, 1996. – 571 p.
14. World Guide to Higher Education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications / Second edition. – UNESCO, France, 1982. – 369 p.

Л. М. ПОТАПЮК,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства
Луцького державного технічного
університету, м. Луцьк

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ВИЩОЮ ШКОЛОЮ

У статті окреслені проблеми подальшого удосконалення управління системою вищої школи і, перш за все, інноваційного та інформаційного забезпечення управлінської діяльності.

The problems of the further operation of the higher education, and, first of all, innovational information of application of administrative activity are described in the article.

В статье раскрыты проблемы дальнейшего усовершенствования управления системой высшей школы и, прежде всего, инновационного и информационного обеспечения управленческой деятельности. На современном этапе вхождения Украины до европейского простору особливо актуальною є проблема інноваційного управління вищою школою.

Оскільки сучасне суспільство потребує кваліфікованих спеціалістів, які можуть навчитися успішно працювати по всій Європі, вміють пропонувати нові ідеї, брати на себе керування іншими людьми і викликати у них ентузіазм та енергію, то саме таке управління дає змогу підтримувати конкурентноспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й особистості. А, отже, актуальність дослідження проблеми у цьому напрямі не викликає жодних сумнівів.

Метою статті є розкриття сутності, характерних особливостей управлінської діяльності вищою школою, різних аспектів готовності викладача до інноваційної діяльності з урахуванням сучасних пріоритетів освіти.

Досягненню поставленої мети послужить розв'язання таких завдань:

- визначення специфіки формування педагогічних інновацій як чинника ефективного управління діяльністю вищої школи;
- виявлення інноваційних форм, технік та технологій;
- обрuntuвання психолого-педагогічних умов підвищення ефективності управлінської діяльності.

Детальний аналіз вивчених нами праць дозволяє стверджувати, що сутність інноваційної освіти і держави полягає у тісному взаємозв'язку двох напрямів – використання інтелектуально-духовного розвитку особистості й інформатизація освітнього простору.

Провідні цілі та завдання реформування освітньої системи України, пріоритетні напрями й основні способи кардинальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), Законами України: „Про освіту”, „Про загальну середню школу”, „Про

вищу освіту”, Указом Президента України „Про національну програму „Діти України”, Постановою Кабінету Міністрів України „Про перехід загальноосвітніх закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, Національною доктриною розвитку освіти і підтверджують необхідність цілеспрямованої зміни системи управління освітою.

Зокрема, державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) наголошує на тому, що управління освітою має бути спрямованим на організацію та забезпечення оптимальних умов функціонування галузі освіти, створення системного механізму саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях та в навчально-виховних закладах і наукових установах освіти [3]. У Національній доктрині розвитку освіти акцентується увага на розробці своєрідних моделей управління освітою, що давали б змогу залучати до управління громадян, фахівців, зробити його гнучким, більш демократичним, державно-громадським [9]. Тому надзвичайно важливо виробити структуру модернізованого, системного випереджувачого управління. Головне – навчити людину вміло керувати в нестабільній ситуації, забезпечити умови для розвитку кожної ланки освіти, вихід на багаторівневі зв'язки в освітньому просторі.

Проблема управління є загальнонауковою, оскільки це предмет досліджень і менеджменту, і психології, і соціології, і економіки, і юриспруденції та багатьох інших наук.

Американський теоретик менеджменту П.Друкер підкреслює, що сучасне управління – це специфічний вид управлінської діяльності, що обертається навколо людей з метою зробити їх здатними до оптимальної взаємодії, надати їхнім зусиллям ефективності, розвиваючи потенційні схильності та здібності. Німецькі фахівці В.Зигерт і Л.Ланг стверджують, що управління – це таке керівництво людьми, яке дозволяє виконати гуманним, економічним і раціональним шляхом задачі, що стоять перед організацією[8].

У контексті управління навчальним закладом такий феномен розглядають через методи і діяльність із забезпечення нових вимог якості освіти. Саме цим зумовлене виникнення педагогічної інноватики як складової загальної інноватики, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчує про роботу над проблемою управління освітою багатьох учених (В.Г.Афанасьєв, І.М.Дичківська, В.Загвазінський, В.С.Лутай, С.В.Маркіян, О.В.Пирогов, М.М.Поташник та багато ін.), які стверджують, що сутність педагогічної інноватики полягає у постійному пошуку і впровадженні нових ефективних технологій навчання і виховання. Їх результатом є формування високоадаптованої до змін, активної, діяльної, творчої особистості, яка здатна аналізувати, робити вибір, долати всілякі труднощі. Така педагогічна інноватика спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства. А це спонукатиме до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання, критичного ставлення до нового, створення, утвердження, де ядром є інноваційний процес, основним компонентом якого виступає інновація.

Зазначимо, що в педагогіці поняття „інновація” вживають у таких значеннях: форма організації інноваційної діяльності, сукупність нових професійних дій педагога,

спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу [4].

Складність, різноплановість проблем управління у період розбудови вищої школи потребують нових ідей і підходів, що розвивають перспективи пошуку оптимальних інноваційних процесів в управлінській діяльності. Структуру таких процесів визначають безпосередньо на основі сутності нововведення як процесу, що відбувається протягом різних за тривалістю, але завершених проміжків часу. Це дає можливість визначити послідовні етапи, з'ясувати сутність, особливості тих, які різняться між собою за видами діяльності.

З огляду на це, управлінська діяльність має включати в себе такі обов'язкові умови:

1. Організаційно-педагогічні, що вимірюються рівнем організованості. 2. Психологічні, що оцінюються наявним морально-психологічним кліматом колективу. 3. Наявність навчально-матеріальної бази. 4. Соціально-побутові умови. 5. Санітарно-гігієнічні умови.

Основними ознаками системного управління мають бути:

- цілеспрямованість – супідрядність всіх цілей до головної мети;
- ієрархічність – чіткий функціональний зв'язок рівнів освітньої системи;
- координаційність – узгодженість діяльності щодо досягнення цілей усіх суб'єктів освіти одного рівня.

Слід відзначити відмінність між загальною системою управління та інноваційною системою управління освіти. Вона полягає у тому, що сутність останньої – у встановленні та використанні всіма суб'єктами освіти пріоритетів якості: якості умов, якості процесу та якості його результатів.

Багатоваріантність структурування інноваційних процесів стала передумовою відповідної типологізації запропонованих різними дослідниками структур. Відомо, що залежно від узятих за основу критеріїв в інноваційному процесі виділяють взаємопов'язані елементи, тобто структури, до яких відносимо діяльнісну, суб'єктну, рівневу, змістову, управлінську, організаційну. Синтезування різних типів структур дає змогу побачити всю складність інноваційного процесу та пов'язаних із його впровадженням завдань і, спрогнозувавши ймовірні проблеми, уникнути їх. Особливістю саме управлінської структури є взаємодія видів управлінських дій, зокрема, планування, організації, керівництва, контролю.

Утім, якість освітніх послуг характеризується змістом і різноманітністю, можливістю вчасно скористатися і матеріальним достатком, відповідністю до сучасних оцінок на основі об'єктивного аналізу. У цих умовах якість роботи викладача оцінюється рівнем кваліфікації, який встановлений в ході атестаційного процесу, а не випадковою контрольною роботою. Адже результат діяльності викладача – в особистості студента, сформованій протягом усього періоду навчання у вузі. Звідси необхідність спрямування контролю як однієї з функцій не на процес, а на результат. Коли діагностується не

ефективність управлінської діяльності в системі, а робота окремого викладача, це призводить до своєрідних спотворень, оскільки веде до перенесення відповідальності лише на викладача, виправдання його власних промахів. Коли за схоластичними висновками приховується некомпетентність, така робота оцінюється не результатом, а кількістю проведених заходів.

Контроль знань, безперечно, є складовою процесу навчання, а не управління. Педагогічна діяльність виступає творчістю, і будь-яке втручання в навчально-виховний процес перетворює викладачів на виконавців, викликає недовіру до поточного контролю, а згодом призводить до байдужості і пасивності. У такому випадку важливо створити у вузі ефективні умови для забезпечення об'єктивності оцінювання знань студентів, які передбачають розробку ефективних засобів контролю, застосування прийомів самоконтролю та взаємоконтролю студентів, ознайомлення з нормативними вимогами до оцінювання знань. Результати якості роботи можна виявити також через аналіз підсумків олімпіад, екзаменів, рейтингового оцінювання викладачів студентами і батьками. Такий контроль стимулює до пошуків, сприяє підвищенню ефективності та вдосконаленню управління на рівні освітньої установи.

Отож, спрямованість на кінцевий результат веде до пошуку інноваційних підходів створення системи інформації, аналізу, планування, регулювання і контролю, до врахування соціально-психологічних особливостей персоналу, тобто сприяє оновленню основних функцій управлінської діяльності. Звідси, результатом такого управління має бути:

- психологізація управління, що передбачає створення атмосфери довіри, поваги до кожного;
- перехід від вертикальної до горизонтальної системи співробітництва, в основу якої покладено принцип природовідповідності особистості;
- створення умов для розвитку особистості через інститут розвитку;
- створення власної вузівської культури, яка передбачає відповідальність кожного за освоєння вимог стандарту, впровадження загальнолюдських і національних цінностей, персональну відповідальність, що створює комфорт у навчанні для всіх його учасників, забезпечує життєдіяльність колективу, систему норм, звичаїв, традицій, стилю поведінки.

Для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефективності, тобто чинники, які сприяють або стримують ефективний їх перебіг і розвиток. Ефективність розглядається як співвідношення результатів дій і витрат на їх досягнення. Це означає, що навіть найвищий за певних умов результат ще не засвідчує максимальної ефективності діяльності. Необхідно враховувати, які засоби і ресурси було затрачено задля його досягнення. Ефективнішою серед двох технологій навчання буде та, що потребує найменших витрат на її впровадження і є найбільш тривалою у використанні з умовою віддачі корисного ефекту.

Варто підкреслити, що нерідко інноваційні дії можуть бути результативними, але малоефективними. Це відбувається тоді, коли, діючи інакше, того самого результату можна досягти за менших витрат, або коли при тих самих витратах можна здобути

кращий результат. Результативність є наслідком створення потрібних, правильних речей, а ефективність – наслідком правильного їх створення.

Ефективність управлінської діяльності залежить від рівня оволодіння професійними знаннями та уміннями, від відповідності останніх нормативним вимогам до діяльності вузу та її керівництва. Саме тому ми вважаємо, що інформаційна культура, як складова управлінської, може виступати як умовою ефективної управлінської діяльності, так і однією із характеристик носія професійної управлінської діяльності.

Управлінська культура – це та особистісна властивість фахівця, яка поєднує в собі особистісний, управлінський, культурологічний, педагогічний аспекти проблеми.

Управлінською культурою ми називаємо цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомленість та культуродоцільність професійної діяльності, творчий розвиток (особистісний розвиток, самоактуалізацію) учасників управлінського процесу професійної діяльності. Отже, наявність чи відсутність управлінської культури викладача впливає на цілісність та ефективність усього навчального процесу.

Культура управління навчально-виховним процесом поєднує реалізацію на практиці сукупності досягнень у втіленні процесу внутрішнього розуміння, організації управлінської праці з використанням технічних засобів, дотримання вимог до систем управління та робітників, що обумовлені нормами та принципами етики, моралі, естетики та права.

Культура управління навчально-виховним закладом – це сукупність елементів, кожен з яких забезпечує відповідність складових частин процесу управління вимогам, що висуває до них навчально-виховний процес. Класифікація елементів культури внутрішнього управління включає особисту культуру викладацького складу, культуру процесів управління та умов праці, культуру роботи з документами та інформацією. Всі вони взаємопов'язані між собою та взаємозалежні, але визначальним серед них є особиста культура учасників управлінського процесу. Це, в першу чергу, рівень загальної культури викладачів, наявність моральних, ділових та особистих якостей, знання науки та передової практики управління, вміння застосовувати сучасну управлінську техніку та технологію.

Інформація повинна бути максимально повною за об'ємом, об'єктивною, допустимо конкретною. Для створення цілісної системи інформаційно-аналітичної діяльності важливо визначити її зміст, джерела, сформувані напрями, визначити форму і місце її використання та зберігання.

Чимало науковців в якості предмета управлінської діяльності виділяють інформацію, яка є умовою та механізмом побудови, формування, коригування, координації різних видів стосунків: управлінських, комунікативних, педагогічних, економічних, правових, господарських. Інформація задає програму розвитку, зміцнення та удосконалення ділових стосунків, які стають стимулом, механізмом втілення прийнятих рішень. Саме тому утворюється така низка: людина – інформація – стосунки – людина, яка, відчувачи на собі управлінський вплив, існує у конкретній, чітко визначеній

освітній системі, цілі напрямку та розвитку якої відокремлюються, усвідомлюються та втілюються колективом викладачів, студентів, батьків. А темп цього напрямку визначає та коригує адміністрація та її керівник. Виділяють три рівні інформації: адміністративно-управлінський, рівень колективно-колегіального управління, рівень студентського самоврядування.

Потрібно сказати, що інформаційна культура особистості – це діючий сплав знань, що стали переконаннями та практичні дії особистості, яка здатна аналізувати інформаційну обстановку та робити інформаційні системи ефективнішими.

Таким чином, прояв інформаційної культури керівника у професійній діяльності передбачає:

- усвідомлення своїх мотивів до даної діяльності (потреб та інтересів, прагнень та ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі);
- оцінку своїх особистісних властивостей та якостей як спеціаліста – професійних знань, умінь та навичок, професійно значущих якостей; співвідношення підсумків оцінювання з вимогами, що об'єктивно висуваються до даної професії сучасним етапом суспільного розвитку;
- регулювання з огляду на це власної професійної діяльності, що складається з визначення мети та засобів її досягнення з урахуванням зовнішніх по відношенню до діяльності умов;
- розробку програми дій та її коригування у процесі діяльності, а також оцінку її результатів, міру досягнення визначеної мети.

Отже, сучасний викладач повинен бути носієм значних організаційних змін. Це особистість, яка вміє виробляти нові підходи до вирішення проблем, це фахівець, що пропагує нові цінності серед співробітників і готовий переборювати труднощі, оскільки процес знаходження нового найчастіше розтягується на тривалий час. Незмінною є тільки сталість змін, і тому фахівець повинен бути не тільки генератором нових ідей, але й уміти керувати процесом збагачення нового. Його мислення має бути творчим і виражатися в умінні відкидати традиційні, стандартні та знаходити нові, оригінальні рішення; в умінні мислити варіативно, тобто передбачати кілька можливих варіантів вирішення проблеми і вибирати оптимальне.

Окреслені проблеми потребують подальшого розв'язання у контексті дослідження окремих складових даного аспекту, їх змістового та процесуального забезпечення.

Література:

1. Афанасьев В.Г. Программно-целевое планирование и управление.— М., 1990.
2. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт // Современный менеджмент: теория и практика: обзорная информация /сост. Яровой В.И. Под.ред. Г.В.Щекина. — К.:МЗУУП, 1994.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). —К., 1994.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2004.

5. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К.: Міносвіти України, 1994. – Випуск 1.
6. Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов. – М.: Экономика, 1990.
7. Конституція України. – К.: Право. – 1995.
8. Маркіян С.В. Інновації як фактор розвитку освіти: VI Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція. – Харків, 2006.
9. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С.3.
10. Пирогов О.В. Моделирование в образовании // Инновации в образовании. – 2004. – С. 36 – 40.
11. Поташник М.М. Управление качеством образования. – М., 2001.

Т. Й. РЕЙЗЕНКІНД,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії, історії
музики та гри на музичних
інструментах,
Криворізький державний
педагогічний університет
м. Кривий Ріг

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються проблеми розвитку креативності фахівця вищого навчального закладу у єдності наукових та художніх методів пізнання та у контексті сучасних інформаційних технологій. Ключові слова: вчитель музики, креативність, наукові та художні засоби пізнання, інтегративність.

The problems of vocational training of the future expert in higher educational institutions. In article problems of development creativities the expert of a higher educational institution in a unification of scientific and art methods of knowledge and of a context of modern information technologies are considered. Key words: the teacher of music, the creativities, scientific and art means of knowledge, the integrativities.

Проблемы профессиональной подготовки будущего специалиста высших учебных заведений. В статье рассматриваются проблемы развития креативности специалиста высшего учебного заведения в единении научных и художественных методов познания и в контексте современных информационных технологий. Ключевые слова: учитель музыки, креативность, научные и художественные средства познания, интегративность.

Постановка проблеми. Перетворення сучасного суспільства України, її інтегрування в світове товариство на засадах принципів неперервної освіти, глобалізації, модернізації, універсалізації, інформаційної технологізації потребує формування фахівця нової формації, який відповідає вимогам високого рівня освіченості, культури, професіоналізму. Це вимагає філософського, культурологічного, психолого-педагогічного, конкретно-предметного наукового переосмислення ціннісних орієнтирів. У Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку особистості, “Державній програмі “Вчитель” наголошується на культуроцентричності, збереженні і примноженні національних виховних традицій, розвитку творчої особистості, гуманізації освіти.

Аналіз наукових джерел вітчизняної та світової педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці вищої школи накопичено значний досвід, який може стати основою

модернізації та вдосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця в процесі навчання у вищих навчальних закладах, а саме:

- визначені домінантні ознаки нової стратегії підготовки фахівця з позиції філософії освіти (Г. Васянович, І.Зязюн, В. Кудін, О. Онищенко, О. Рудницька та ін.), неперервної освіти (С. Гончаренко, Т. Десятов, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.);
- здійснено аналіз проблем педагогічної майстерності та творчості вітчизняних та закордонних авторів (І.Зязюн, М. Лещенко, Л. Капченко, О. Падалка та ін.);
- досліджуються проблеми професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога (Л. Барановська, Н. Гузій, О. Матвієнко, П. Харченко та ін.);
- здійснено аналіз підготовки вчителів до використання інноваційних технологій, у тому числі технологій креативного розвитку особистості (Л. Конновець, А.Ліненко, В. Лузик) та технологій управління, дистанційного навчання у вищій школі (В.Пікельна, П. Стефаненко та ін.);
- досліджуються проблеми інтегративного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя (Н. Гуральник, Р. Гуревич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.);
- розроблено теоретико-методичні основи професійного спілкування майбутніх вчителів (Л. Барановська та ін.) та визначено комплексні показники стилю пізнання особистості, що є чинником впливу на спілкування вчителя, учнівської молоді (В. Семиченко та ін.).

Разом з тим у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких обґрунтовувалася б модель професійної підготовки фахівця в сучасних соціокультурних умовах. З огляду на вище викладене, актуальною є проблема професійної підготовки майбутнього вчителя в єдності цілісного підходу до фахової, психолого-педагогічної, методичної, науково-дослідницької та творчої діяльності, в якого сформована готовність до життєдіяльності, рефлексивного аналізу, формування особистісних смислів, інтерпретації текстів за фахом та текстів культури, оволодіння інтегративними технологіями.

У цьому зв'язку в процесі професійної підготовки вчителя музики існує низка невідповідностей, яка потребує обов'язкового вирішення. До таких слід віднести суперечності:

- між потребою підготовки сучасного вчителя музики поліхудожнього профілю у контексті освітньої парадигми культурно-історичного досвіду й творчої дії суб'єктів і відсутністю теоретико-методичних засад, які б сприяли з'ясуванню загальних принципів розуміння та інтерпретації об'єктів дослідження з точки зору педагогічних та художніх закономірностей;
- між потребою формування інтелектуальної сфери майбутнього вчителя і відсутністю розроблених і обґрунтованих технологій та методик, які б стали підґрунтям для формування теоретико-методичних знань, професійних знань, творчих здібностей, формування вмінь досягнення цінностей культури;
- між потребою оволодіння різноманітними способами пізнання музично-художньої діяльності й недостатньо визначеними теоретико-методичними засадами щодо можливостей різноманітних теорій формування особистості;

– між визначенням сутності принципів навчання і виховання у професійній підготовці вчителя музики на основі взаємодії мистецтв і відбиттям її конкретного змісту в дидактиці;

– між спробою побудови моделі навчання та виховання, яка б відбивала художньо-педагогічні реалії в умовах сучасних наукових вимог і недостатньою визначеністю цієї проблеми в конкретно-предметній діяльності.

Це зумовило вибір теми дослідження “Теоретико-методичні засади професійної підготовки вчителя музики у вищих навчальних закладах”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки вчителів, формуванню їх здібностей, особистісних якостей знайшли відображення в дослідженнях А. Алексюка, С.Вітвицької, С. Гончаренка, О. Грищенко, І.Зязюна, М. Козія, Т.Іванової, Л. Кондрашової, М. Лещенко, А.Ліненко, Н. Ничкало, В. Орлова, О.Пехоти, В. Пилипчука, В. Семиченко, С. Сисоевої, Л. Хомич та ін.

У цих роботах зазначається, що вчитель повинен бути готовим:

а) до оволодіння різними технологіями професійно-педагогічної підготовки як засобу інтеграції професійних і загальних знань;

б) до формування вмінь вирішувати проблеми сучасного процесу навчання, що орієнтує на розвиток особистості творчої, унікальної, яка відчуває потяг до самовдосконалення й підвищення духовної культури.

Водночас проблемам професійної підготовки фахівця мистецьких дисциплін присвячені праці естетичного спрямування Н. Коляденко, Л. Кондрацької, М. Лещенко, Л. Масол, Н. Миропольської, В. Орлова, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницької, С. Соломахи, Н. Хилька, О. Шевнюк, О. Щолокової, які аналізують механізми інтеграції мистецтв, принципи навчання та виховання, механізми інтеграції філософських, культурологічних, психологічних знань.

Методологічною основою цих досліджень є орієнтація уваги на зміну психологічних установ гносеологізму онтологізмом. У цьому контексті майбутній вчитель може пізнавати протиріччя процесів мистецтва ХХІ століття і перехід у соціальну парадигму нового часу, коли формуються нові форми мислення, екзистенції на сприйняття на основі сенсорних художніх засобів, орієнтації на рефлексію та формування особистісних смислів.

Аналіз сучасних публікацій дозволив виокремити власний аспект дослідження та сформулювати його мету, суть якої полягає у виокремленні і обґрунтуванні теоретичних та методичних засад професійної підготовки вчителя музики поліхудожнього профілю.

Отримані результати. У ході дослідження доведено, що однією із провідних ідей концепції професійної підготовки майбутнього вчителя музики є єдність наукових та художніх методів пізнання, яка ґрунтується на інтегративних та диференційованих показниках.

Нині осмислення цієї ідеї реалізовується в умовах визначення особливостей сучасної культури, якій притаманні варіювання ситуаціями, дистанціями, орієнтованими на пластичність та створення динамічних образів.

Але водночас існують інші точки зору.

1. Роль особистості в художньо-творчих видах діяльності зростає відносно науково-дослідницької діяльності... Наука – це логічно розвинений процес, який ґрунтується на взаємозв'язках та взаємозумовленості. Особистість митця повною мірою відбивається у його витворі. Саме художній твір і відрізняє його від абстрактної наукової закономірності.

Ми не погоджуємося з цією точкою зору тому що, по-перше, відкриття роблять вчені-генії; по-друге, емоції є основним адаптивним механізмом когнітивного оцінювання особистості [1, с.17], структурою соціальної компетентності [1, с.18], складовою таких складних динамічних понять як “емоційна компетентність”, “емоційний інтелект”, “емоційна креативність” [1, с. 18].

2. Наукові методи пізнання є засобом діяльності, який відрізняється процесуальною орієнтацією, вирішенням проблем, постановкою й перевіркою гіпотез, збором даних, перенесенням умінь, знань, навичок у різноманітні ситуації в умовах поліхудожнього навчання та виховання, моделюванням, аргументацією, прийняттям рішень, співвідношенням реальності, рефлексією, критичним і творчим мисленням, пошуком особистісних смислів.

Наукові методи пізнання передбачають спосіб діяльності, який виходить за межі навчання. Але вирішення проблемних ситуацій не сприяє виходу за межі навчання. Це свідчить про обмеження в інформаційному просторі, що не дозволяє особистості занурюватися у невідоме, повною мірою залучати механізми фантазії при вирішенні творчих завдань. Останнє доводить, що науково-дослідницька діяльність майбутнього вчителя музики повинна ґрунтуватися на необхідності не лише формування професійної художньої компетентності як складного динамічного показника особистості, але й виходити із специфіки професійної підготовки вчителя музики, складовою якої є педагогічна майстерність у контексті закономірностей художнього пізнання, сутністю якого є спосіб діяльності на основі сприйняття реального середовища у формі уявлень та образів, які відтворюються за допомогою засобів художньої виразності.

Проведений дослідницький експурс свідчить про те, що має місце взаємодія внутрішніх структур між науковими та художніми методами пізнання. Це реалізується в умовах усвідомлення понять “каузальність” (принцип єдності та боротьби протилежностей), “інтелектуальність” та “креативність”.

Значний внесок в усвідомлення й поглиблення змісту поняття “креативність” вносить С. Коновець, яка інтерпретує це поняття як наявність внутрішніх передумов (особистісні утворення, специфіка когнітивності сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову й перетворюючу діяльність: детермінантою творчої активності виступає саме її креативність. Можна визначити особистість як креатину, коли вона внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації творчого потенціалу додаткових творчих якостей, які сприяють досягненню результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності [2, с.460].

Е. Лузик визначає важливість впливу умов інформаційно-технологічної революції в професійній підготовці фахівця на основі творчого потенціалу особистості. Цей

показник автор дослідження розглядає в контексті ієрархії творчих інтелектуальних функцій, емоційно-вольових якостей і динамічних новоутворень особистості [4].

Аналіз досліджень на предмет розвитку особистості дозволив виокремити автору дослідження такі принципи вивчення природи творчої особистості: а) наявність невизначеного стимулу, що, на нашу думку, передбачає включення в процес мистецького спілкування художніх текстів, в основу яких покладені характеристики музичної вербалізації в умовах відмови від конкретно-предметної сюжетності, та посилення принципу опори на вагомість естетичної інформації, коли проявом креативності студента є встановлення взаємозв'язків між особливостями музичного, поетичного й пластичного текстів; б) відкритість завдання, коли допускається варіативність у виборі інтерпретації художнього твору чи у створенні нових продуктів творчої діяльності [4, с.388].

Е. Лузик також виокремлює основні принципи, які заохочують творче мислення:

- уважне ставлення до незвичайних питань (наша модель передбачає використання дидактичних матеріалів, зумовлених неординарними особливостями сучасної мови);
- шанобливе ставлення до сучасних ідей (екстраполяція цього принципу в навчальний процес потребує формування установки на пізнання незвичайних ідей-образів у художньому творі);
- спроможність доведення, що ці ідеї мають цінність.

Методологічними засадами упровадження цієї моделі є:

- принцип усвідомлення організації світу;
- принцип художнього перетворення світу на основі виокремлення образів першосвіту;
- принцип енергійного становлення поетично-музично-пластичного образу.

Причому першообрази (архетипи) розглядаються як засіб концептуалізації дійсності, сукупність правил, що контролюють внутрішній світ сприйняття художнього тексту в процесі його пізнання, пошуку вихідних форм змісту. Загадка як жанр має логічно-смыслову матрицю: діалог може поєднувати дидактичні й комічні елементи, структура поєднує питання й відповідь, питання має профанічний зміст і будується на побутовому змісті, відповідь включає елементи сакрального, декодування смислу сакрального можливе за допомогою символів і загадок, до структури включений компонент моделюючої семантики (зірки – невід), за аналогією інформаційної мережі ЕОМ, реалізується процес зближення мовного й поетичного компонентів, використовується принцип посилення внутрішньо-текстових зв'язків, що впливає на експресію стимулювання, набуває значення сакралізації числа і впливає на розвиток креативності.

Конструкція редуکتивно-утопічної неологічної моделі включає такі структурні компоненти: орієнтаційно-логічний, науково-дослідницький, орієнтовно-науково-фантастичний із включенням компонентів поетичного інсайту.

Виявлені компоненти у формі репрезентації, концепції, думок інтерпретаторів художнього тексту є способом усвідомлення алгоритму творчого модуля, що забезпечує формування сучасного мислення на основі принципу як творчого методу

пізнання за законами мистецтва. Зміст цього принципу можна поглибити в умовах усвідомлення принципу образу машини часу в художній і науковій творчості.

А. Левич виокремлює в понятті “час” два компоненти: “предчас”, що ототожнює феномен змін, і “параметричний час”, що передбачає спосіб кількісного опису змін за допомогою порівняння з еталонним об’єктом, який називають годинником [3].

В. Налімов проводить паралель між смугами світла й числами, які концентруються на вісі; це не проявлений образ світу, семантичний вакуум. Він вважає, що потрібно враховувати когнітивні смисли на основі математичної символіки, яку можна декодувати на основі імовірнісних закономірностей. Кожний просторово-часовий вимір має свою сенсові-ціннісну оцінку, але сама метрика (розподілення) підпорядковується загальним закономірностям. Існує безпосередній зв’язок між семантикою конкретного тексту й функцією розподілення [5].

Ця функція є тим віконцем, що дає можливість пізнавати семантичний світ, звертатися до багатомірного образного простору. Можливості взаємодії множин мають відбиток у формулі Бейса:

$$p(u/y) = K p(u) p(y/u),$$

де $p(u/y)$ – сконцентрованість ймовірності, визначається семантикою нового тексту, що формується після еволюційного пошуку;

y – константа нормування.

З двох посилян $p(u)$ та $p(y)$ формується новий текст з новою семантикою $p(u/y)$ [5].

Концепції, сформовані філософами, математиками, мають послідовників і в колі режисерів, музикантів, художників. Учитель в процесі розвитку креативності повинен спиратися на принцип як творчий метод і тому оволодівати вмінням мислити образно, візуально, і століттями, і трьохсотліттями, і минулим, і майбутнім, і цілісно сприймати картини світу (О. Довженко). Учитель повинен оволодіти інтрасоціальним діалогом, коли лінійність сприйняття може переходити в нелінійність. При цьому потрібно прогнозувати, моделювати ситуації, коли час сприймається як категорія психологічна. Це може відчувати особистість на рівні безсвідомого. Тобто у взаємодію визначених нами груп принципів творчої трансформації особистості включаються принципи континуальності, неперервності.

Але, коли включаються механізми свідомості, то просторово-часові співвідношення розподіляються на фрагменти й частки, і мислення стає перервним, тобто використовується принцип дискретності.

У цьому зв’язку вчитель музики повинен орієнтуватися на створення творчих алгоритмів з метою формування понять та уявлень на основі концепції поєднання елементів художньої реальності з простором уявлень, запозичених із різних сфер: просторової і часової. Інтеграція ж сфер здійснюється в уявному просторі. Таким чином забезпечуються умови формування поняття четвертого просторового виміру, основними поняттями якого є простір і час. Тобто модель навчання перетворюється на філософсько-художню модель пізнання.

Вищезазначене можна наповнити змістом завдяки розробленій інформаційно-ентропійній теорії, що розсовує межі допустимого наукового узагальнення і сприяє

виявленню науково-інтегративної тенденції у контексті взаємодії часткових наукових знань у філософському інформаційному просторі сенсів про світ, людину, творця.

Мова йде про вершинні закономірності механізмів творчої діяльності особистості у єдності конструктивних структур та образно-художніх уявлень.

Стає можливим на основі примноження смислів у ході репрезентації творчо-наукової думки вчених, митців та їх аналізу розробляти алгоритми творчих дій в умовах визначення певних установок. Вибір цих установок є доцільним за допомогою визначення аналогій в ідеях певних груп учених на альтернативній основі і типологічних показників стилю та жанрів різних митців та традицій. Виокремлені методологічні установки доцільно систематизувати за допомогою творчих модулів, організації умов рейтингового оцінювання у контексті кредитно-модульного навчання. При чому зміст модулів має відображення у текстах, які спочатку у ході співпраці зі студентами складає викладач, а потім самостійно студенти.

Наголошується на доцільності інтегративного підходу до визначення ознак пізнавального стилю. До таких можна віднести: інтуїтивно-мисленнєвий – учень, студент вчиться на ідеальних моделях, цікавиться системами і моделями; інтуїтивно-чуттєвий – учень, студент орієнтуються на постійне накопичення емоційного досвіду. Виокремлені ознаки типології пізнавального стилю аналізуються за допомогою їх відображення в художніх образах мистецтва, тобто на основі перекладу мови науки на мову мистецтва в умовах пошуку єдності конструктивних і образних структур, внаслідок чого уточнюється, наповнюється новим змістом понятійний апарат.

Встановлюються ієрархічні зв'язки між прийомами математичного мислення (інтегральні показники мають відображення у математичних формулах); за допомогою інформаційної теорії виокремлюються прийоми філософського мислення, а філософічність розглядається як складова художнього образу (ця ідея має відбиток у філософських формулах щодо зміщення часу). Аналізується сутність методологічних установок, коли творча особистість розглядається як система. Вона підпорядковується універсальним принципам формування й існування всіх складних систем, що здатні до саморегуляції. Останнє має відображення в особливостях стилю, жанру, гармонії.

Проведене дослідження щодо визначення інтегрованих механізмів наукових і художніх методів пізнання у контексті можливостей розвитку креативності учнівської молоді дозволив зробити такі висновки:

1. Розвиток креативності майбутніх фахівців ґрунтується на необхідності інтеграції знань з різних предметів гуманітарного, загального і естетичного циклів навчального процесу. Пріоритетними є результати наукових досліджень з використанням інформаційних теорій навчання, положення яких ґрунтується на застосуванні дистанційних способів подачі інформації, які повинні мати відображення в авторських програмах електронних посібників. При цьому складаються умови інтеграції різноманітних форм діяльності, в тому числі і за законами мистецтва. Останнє зумовлює перехід з понятійної форми мислення на образно-художнє мислення за допомогою принципів додатковості та взаємодоповнення. Це є одним із чинників, що впливає на розвиток креативності.

2. Креативність є вищим рівнем творчості як митця, так і фахівця, вчителя мистецьких дисциплін. Творчості навчити неможливо, але можна підготувати особистість для творчої діяльності. Останнє неможливо поза діагностування типологічних показників типології стилю навчання. У контексті діагностування і визначення показників типології стилю пізнання повинні створюватися відповідні програми та методичні матеріали з урахуванням індивідуальних можливостей студента і водночас з урахуванням можливості адаптації до інформації, яка не відповідає стилю пізнання тієї чи іншої особистості.

У цьому зв'язку потрібно орієнтуватися на особливості кредитно-модульного навчання, кредитно-рейтингового оцінювання, доцільність розробки в модулях алгоритму дій, що є засобом підготовки студентів до творчої діяльності та розвитку креативних здібностей. При цьому необхідно враховувати, що модулі та тести розробляються у контексті сучасних інформаційних технологій. Зміст їх зумовлений не лише лінійними способами подачі інформації, що в значній мірі зумовлює закономірності стандартизації навчання, але й нелінійними засобами інформації, які саме впливають на розвиток креативності.

Подальша перспектива полягає у створенні авторських колективів на основі співпраці зі студентами, врахування особливостей індивідуальної компетентності та професійної компетентності з метою створення авторських програм та методичного забезпечення щодо розвитку креативності майбутнього фахівця.

Література:

1. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., пере двома та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
2. Коновець С. Використання креативних освітніх технологій в особистісному розвитку учнівської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред.. І.А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С.459-464.
3. Левич А. П. Научное постижение времени // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С.47-55.
4. Лузик Е. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред.. І.А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С.380-395.
5. Налимов В. В. Размышления о путях развития философии // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С.17-37.

Л. В. СПІЦИНА,
кандидат психологічних
наук, доцент, Запорізький
національний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Статья посвящена проблеме изучения социально-психологического измерения организационной культуры ВУЗа как социального института, формирующего современные стандарты общества. Социально-психологические механизмы развития организационной культуры рассматриваются как важный фактор образовательного менеджмента в условиях целенаправленных изменений.

The article is devoted to the problem to study of the social-psychology of organizational culture of Higher Educational Institute, forming the modern standards of society. The social-psychological mechanisms of development of organizational culture are considered as main factor of educational management in the conditions of purposeful changes.

Стаття присвячена проблемі вивчення соціально-психологічного виміру організаційної культури ВНЗ як соціального інституту, що формує сучасні стандарти суспільства. Соціально-психологічні механізми розвитку організаційної культури розглядаються як провідний чинник освітнього менеджменту в умовах цілеспрямованих змін.

Освіту та гуманістичні переконання часто визначають як найбільші цінності ХХІ ст. Роль вищої освіти, університетів, як соціального інституту, який творить сучасну і майбутню еліту країни, формує сучасні стандарти суспільства, безперечна. В інформаційну епоху джерелами подальшого розвитку суспільства стають не просто знання, а головним чином, вміння їх здобувати, творчий підхід особистості до процесу набування освіти. Провідна роль в досягненні цієї мети належить університетам, закладам вищої освіти. Саме тому пильної уваги та ґрунтовного обговорення вимагають як питання щодо головних цілей довгострокового розвитку освіти та освітніх організацій, так і питання щодо шляхів, засобів, механізмів, в тому числі психологічних засобів досягнення цих цілей.

Змістовну соціально-психологічну основу механізму підтримання й розвитку вищого навчального закладу складають, на наш погляд, закономірності функціонування й розвитку організаційної культури, оскільки саме вони дозволяють прогнозувати напрямки перетворень в організації, і можуть розглядатися як провідний чинник освітнього менеджменту в умовах цілеспрямованих змін.

Саме меті висвітлення проблеми соціально-психологічних механізмів розвитку організаційної культури як провідного чинника освітнього менеджменту в умовах цілеспрямованих змін присвячена дана стаття.

Останнім часом з'явилося багато публікацій з міркуваннями про майбутнє вітчизняної вищої освіти у зв'язку з підписанням Україною угоди про приєднання нашої країни до Болонської декларації. Отже, нова ситуація діяльності українських вищих навчальних закладів пов'язана не тільки з соціально-економічними змінами в Україні, а й з перспективою їхнього розвитку і консолідації в Європейське освітнє співтовариство.

Основні принципи, сформульовані в широко відомій Великій Хартії університетів, визначили зміст і значення Болонського процесу, а саме:

- майбутнє людства залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, який формується в університетах;
- університет служить всьому суспільству в цілому;
- освіта повинна стати безперервною і супроводжувати людину все його життя;
- освіта повинна бути такою, щоб людина могла «зробити свій внесок в дотримання великої рівноваги навколишнього середовища і самого життя»;
- університет покликаний реагувати на зміни сучасного світу і бути морально і інтелектуально незалежним по відношенню до політичної і економічної області;
- необхідно розвивати єдність освітньої і дослідницької діяльності;
- університет покликаний зберігати традиції європейського гуманізму, забезпечувати взаємодію і взаємопізнання різних культур.

Характерно, що в цій сукупності принципів немає другорядних, «фонових» положень. Навпаки, всі вони є єдиним смисловим цілим, що забезпечує реалізацію такого складного змістовного спектру задач освіти.

В європейській традиції освіта не обмежується рамками професії. З часів античності освіта трактується не стільки як отримання суми знань, скільки як зміна суті людини, усвідомлення своєї духовності, якщо бажано, гуманізація. Дійсно інтелігентна, всебічно, універсально освічена людина не тільки знає, але й розуміє, оскільки їй притаманне не фрагментарне сприйняття дійсності, а цілісне.

Мабуть, не випадково, Комісія ЮНЕСКО визначила стратегію освіти на ХХІст. словами «учиться быть», опублікувавши під такою назвою доклад. В заключній частині дослідження відмічено: «Различие между общим и профессиональным образованием будет все более стираться, так как умение адаптироваться к изменениям станет более важным качеством, чем обладание конкретными знаниями и навыками» (4;45).

Забезпечити адекватні умови для набуття саме такого типу освіти зможуть тільки такі вищі навчальні заклади, діяльність яких відповідає очікуванням суспільства. На наш погляд, створення відповідних умов лежить в площині формування організаційної культури ВНЗ, здатної адаптуватися до змінних умов сьогоденного суспільства. Саме тому сьогодні нам представляється своєчасним дослідження соціально-психологічних механізмів розвитку організаційної культури, що може розглядатися як засіб вирішення нових завдань, що вирішує сучасний освітній менеджмент.

Отже, на наш погляд, змістовну соціально-психологічну основу механізму підтримання й розвитку організації складають закономірності функціонування й розвитку організаційної культури вищого навчального закладу, оскільки саме вони

дозволяють прогнозувати напрямки перетворень в організації, і можуть розглядатися як провідний чинник ефективного управління вищим навчальним закладом в умовах цілеспрямованих змін.

В останні два десятиріччя дослідники досить часто зверталися до визначення поняття організаційної культури (Е.Шейн, К.Шольц, К.Камерон, Р.Куінн, М.И. Магура, В.А.Співак, С.А.Ліпатов, Г.Л.Хаєт); до визначення структурних рівнів та компонентів організаційної культури (підходи Е.Шейна, Харіса Ф, Морана Р., Занковського А.Н., Хаєта Г.Л., Фролова Р.І.), до яких різні автори в різноманітних комбінаціях відносять найчастіше організаційні цінності, норми й стилі поведінки, звички, традиції, ритуали, психологічний клімат, стиль керівництва, комунікаційну систему, особливості регуляції конфліктів, міжособистісних відносин, мотивацію, критерії успішної діяльності, розвиток і самореалізацію співробітників.

На сьогоднішній день ми маємо також досить багато робіт, у яких тим або іншим чином висвітлюються психологічні проблеми організаційної культури: Ф.Харріса і Р.Моран, Ч.Ханді, Е.Шейна, Т.Ю.Базарова, Б.Л.Єрьоміна, А.Н. Занковського, С.А.Ліпатова, А.Н. Пригожина, В.В.Скуратова, В.А. Співак та ін. Ми можемо бачити також, що науковці також все частіше звертаються до вивчення організаційної ідентифікації та ідентичності, організаційної прихильності (С.А.Ліпатов, Дж.Мейер та Н.Аллен, Р.Маудей, Р.ван Дік, Г.Тежфел, Ю.Ліппонен, Н.Л. Іванова та ін.).

Природньо, що визначити місце, роль та сутність організаційної ідентичності в системі складових організаційної культури неможливо без визначення сутності та структури самого феномена організаційної культури. Як і багато інших понять організаційно-управлінських дисциплін, концепція організаційної або корпоративної культури не має єдино "вірною" тлумачення. Навпаки, поняття організаційна культура має безліч різних варіантів тлумачення і відповідних їм способів визначення. Враховуючи, що поняття організації так само насилу піддається однозначному визначенню, Е.Шейн вважає природними концептуальні і семантичні труднощі, що виникають при визначенні терміну «організаційна культура» (5; 28).

Досить часто висловлюється думка, що наукове осмислення цього явища знаходиться ще на стадії первинного узагальнення, якій традиційно властивий широкий плюралізм підходів, що емпірично виявляється в «строкатості» і різноманітності визначень досліджуваного феномена. Серед них є як дуже вузькі, так і максимально широкі тлумачення того, чим же є культура організації.

Е.Шейн, перераховуючи області можливих значень терміну, виділяє наступні концепції, і відповідні їм визначення поняття «організаційна культура», акцентуючі увагу на тому або іншому її аспекті:

1. Поведінкові стереотипи, що спостерігаються при взаємодії людей: мова, використовувана ними, звичаї і традиції, яких вони дотримуються, ритуали, що вони здійснюють в певних ситуаціях (наприклад, Гоффман; Джоунс, Мур і Снайдер; Ван Менен).
2. Групові норми: властиві робочим групам стандарти і цінності (наприклад, Хоманс; Килмен і Секстон).

3. Проголошувати цінності: артикулюючи, оголошувати привселюдно принципи і цінності, до реалізації яких прагне група, такі як «якість продукції» або «лідерство в цінах» (наприклад, Діл і Кеннеді).
4. Формальна філософія: найзагальніші політичні і ідеологічні принципи, якими визначаються дії групи по відношенню до акціонерів, що служать, клієнтів або посередників (наприклад, Оучі; Паскаль і Езес).
5. Правила гри: правила поведінки при роботі в організації; «обмеження», які слід засвоїти новачку для того, щоб стати повноцінним членом організації; «заведений порядок» (наприклад, Шейн; Ван Менен; Рітті і Фанкхаузер).
6. Клімат: відчуття, що визначаються фізичним складом групи і характерною манерою взаємодії членів організації один з одним, клієнтами або іншими сторонніми особами (наприклад, Шнайдер; Теґірі і Литвін).
7. Існуючий практичний досвід: методи і технічні прийоми, використовувані членами групи для досягнення певної мети, здатність здійснювати певні дії, передавана з покоління в покоління і не вимагаюча обов'язкової письмової фіксації (наприклад, Хендерсон і Кларк; Пітерс і Уотермен).
8. Склад мислення, ментальні моделі та лінгвістичні парадигми: прийняті когнітивні (пов'язані з пізнанням) системи, що визначають сприйняття, мислення і мова, використовувані членами групи і передавані новим її членам на етапі первинної соціалізації (наприклад, Дуглас; Хофстеде; Ван Менен).
9. Прийняті значення: миттєве взаєморозуміння, що виникає при взаємодії представників групи один з одним (наприклад, Гиртз; Ван Менен).
10. «Базові метафори», або інтеграційні символи: ідеї, відчуття та образи, вироблені групою для самовизначення, які не завжди оцінюються на свідомому рівні, але знаходять втілення в будівлях, офісній структурі і інших матеріальних аспектах існування групи. Цей рівень культури відображає не когнітивні, або оцінні, а емоційні і естетичні реакції членів групи (наприклад, Галаерді; Хетч; Фрост, Морган і Дендрідж; Шульц) (5; 29).

На думку Шейна, перераховані підходи так чи інакше обґрунтовують доцільність введення поняття організаційна культура, приводячи дослідника до висновку про існування у культури організації двох важливих додаткових елементів, що відрізняють її від звичної концепції якоїсь спільності уявлень або цінностей. А саме, культура припускає наявність, по-перше, у групи якогось рівня структурної стабільності, по-друге, елементу, сприяючого стабільності, – структуризації, або інтеграції інших елементів.

Виходячи з цього, Едгар Шейн визначає організаційну культуру як: «патерн колективних базових переконань – сформованих самостійно, що знаходяться групою при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якого виявляється достатньою для того, щоб вважати його цінним і передавати новим членам групи як правильну систему сприйняття і розгляду названих проблем» (5;32).

Отже, в сучасній літературі ми знаходимо досить багато визначень понять організаційної культури. Різні автори, даючи визначення організаційній культурі,

вкладають в нього той або інший набір найважливіших складових, відповідних розумінню культури у вузькому або широкому значенні слова.

При цьому більшість традиційних теорій організації, аналізуючи сутність феномену організаційної культури та її особливості, виділяють такі її характеристики, як: наявність критеріїв організаційного членства і меж, загальної мети, формальної структури, зовнішнього оточення, по суті фіксуючи безособовий характер відносин. Іншими словами, традиційно організаційна культура розглядається як об'єкт, незалежний від людей і їх відносин між собою, тобто позбавлений психологічного виміру.

Інший підхід, названий С.А. Ліпатовим соціально-конструктивістським, стверджує, що члени організації, знаходячись в різних відносинах з іншими людьми і їх діями, створюють відносини, які характеризуються різними соціальними конструкціями реальності, що надають значення всьому, що відбувається в організації (3; 147).

Важливим, в контексті означеної проблеми, є підхід до діяльності вищого навчального закладу як до організації, що розвивається. Це пов'язано з такими специфічними особливостями внз як: 1) необхідністю вирішення завдань адаптації організації до змінного навколишнього середовища; 2) вирішальна роль людського фактору, S – S характер науково-педагогічної взаємодії, який потребує налагодженого зворотнього зв'язку; 3) необхідністю менеджменту знань як змістовної основи успішної діяльності вищого навчального закладу, що потребує постійної асиміляції нових технологій у навчанні, науковій діяльності.

З точки зору соціально-конструктивістського підходу, організаційна ідентичність набуває особливого значення в визначенні особливостей існуючої та формуванні бажаної організаційної культури. Ідентичність є, з одного боку, динамічним компонентом психіки, що чуйно реагує на зміни в навколишньому соціальному середовищі; з іншого боку – виступає потужним механізмом регуляції системи відносин, цілей, цінностей людини, особливостей його поведінки і діяльності.

Основні принципи вивчення організаційної ідентичності витікають з теорії соціальної ідентичності Г.Тейлора. Згідно цієї теорії, соціальну ідентичність ми можемо визначити як динамічну систему соціальних конструктів особистості, що формується в ході її взаємодії з соціальним оточенням і активної побудови особистістю соціальної реальності, впливає на її ціннісно-смыслову сферу і поведінку. Ідентичність безпосередньо впливає на процес формування особистості, визначаючи характеристики її відношення до себе, до інших, до своєї організації, до суспільства в цілому, що складають Я-концепцію особистості.

У поясненні формування соціальної ідентичності, відповідно до даної теорії, простежується когнітивістська спрямованість теорії: у людини є прагнення до віднесення себе до якоїсь соціальної категорії. Категоризації, що формують основу нашого розуміння сприйманого світу, конструюються.

Категорії сприйняття, в значній мірі, передаються нам через культуру, у якій ми народилися. На широкому рівні, форми і процеси, та навіть зміст сприйманого соціального світу, структуруються і лімітуються домінуючими соціальними уявленнями навколо нас.

На наш погляд, організаційний розвиток внз доцільно розглядати як цілеспрямоване регулювання його організаційної культури. Такий підхід дозволяє прогнозувати напрямки перетворень в організації, і можуть розглядатися як провідний чинник ефективного управління вищим навчальним закладом в умовах цілеспрямованих змін.

В той же час такий підхід актуалізує проблему визначення критеріїв організаційного розвитку, необхідність розробки питання щодо психологічних параметрів організаційної ефективності, і, найголовніше, розробку системного підходу до їх визначення.

Певну систему координат в дослідженні цього феномену намітив Е.Шейн, розробивши схему ієрархії рівнів організаційної культури. В основі її, на найбільш глибинному рівні ОК, лежать деякі базові уявлення (менеджерів і співробітників) про характер навколишнього світу, реальності, часу, простору, людської природи, людської активності, людських взаємовідносин. Ці приховані і прийняті на віру припущення направляють поведінку людей, допомагаючи їм сприйняти атрибути, які характеризують організаційну культуру. Вони знаходяться в сфері підсвідомого і, відповідно, недостатньо усвідомлюються навіть їх носіями – членами організації. Вони розкриваються лише в процесі спеціального аналізу і, в основному, носять лише гіпотетичний характер.

Другий рівень представляють цінності і вірування, які поділяються членами організації, відповідно до того, наскільки ці цінності відбиваються в символах і мові. Сприйняття цінностей і вірувань носить свідомий характер і залежить від бажання людей. Вони усвідомлюються в більшому ступені, ніж базові уявлення і нерідко безпосередньо формулюються в програмних документах організації, будучи основними орієнтирами в її діяльності. Як правило, вони формуються її керівництвом і доводяться до відома всіх співробітників. Задані цінності, які можуть бути наявними або прихованими, в свою чергу визначають соціальні норми, які регулюють поведінку членів організації. Не завжди цінності, які декларуються відповідають справжнім цінностям організації.

Третій рівень, символічний, або рівень артефактів – це зовнішні прояви організаційної культури. До них відносяться технології й архітектура організації, використання простору і часу, конкретні дії людей, які можна простежити (ритуали, церемонії), планування й оформлення приміщення організації. Це зовнішня, видима частина організаційної культури. Однак зміст цих зовнішніх проявів залишається незрозумілим, якщо невідомі базові уявлення, які стоять за цими зовнішніми проявами. На цьому рівні речі і явища легко виявити, але не завжди їх можна розшифрувати й інтерпретувати в термінах організаційної культури.

Існує багато підходів до виділення різних параметрів, насамперед, психологічних, які характеризують і ідентифікують ту або іншу культуру як на макро-, так і на мікрорівні. Так, Ф.Харріс і Р.Моран (один з найбільш деталізованих підходів) пропонують розглядати конкретну організаційну культуру на основі наступних десятих характеристик:

- 1) усвідомлення себе і свого місця в організації;
- 2) комунікаційна система і мова спілкування;
- 3) зовнішній вигляд, одяг і уявлення себе на роботі;

- 4) що і як їдять люди, звички і традиції в цій області;
- 5) усвідомлення часу, відношення до нього і його використання;
- 6) взаємовідносини між людьми;
- 7) цінності та норми і те, як ці цінності зберігаються;
- 8) віра в що-небудь і відношення або прихильність до чогось (у керівництво, в успіх, у свої сили, у взаємодопомогу і т.п.);
- 9) процес розвитку і самореалізації працівників;
- 10) трудова етика і мотивування.

Параметри ОК, в будь-якій певній організації, які є оригінальною сумішшю цінностей, відношень, норм, звичок, традицій, форм поведінки і ритуалів, дуже специфічні і можуть стосуватися, наприклад, таких суто психологічних питань: ставлення до співробітників, система відношень, норми і традиції взаємодії; система мотивування; неупереджене ставлення або фаворитизм; роль жінки в управлінні та на інших посадах; критерії вибору на керівні і контролюючі посади; організація роботи і дисципліна; стиль керівництва і управління; процеси прийняття рішень; поширення й обмін інформацією; характер контактів; характер соціалізації; шляхи вирішення конфліктів; оцінка ефективності роботи; ідентифікація з організацією.

Як відмічають російські організаційні консультанти Л.Кроль і О.Пуртова, головною особливістю теми організаційної культури є відсутність усталених парадигм і теоретична нестиглість в розумінні цього феномену, а також мозаїчність уявлень щодо його суті.

Отже, на даному етапі дослідження соціально-психологічних механізмів організаційної культури постає завдання системного упорядкування параметрів і проявів організаційної культури. В цілому системний підхід до вивчення сутності такого явища, як організаційна культура полягає у аналізі параметрів всіх рівнів організаційної культури на засадах принципів:

- цілісності (тобто функціонування організаційної культури як системи не є сумою законів функціонування її підсистем);
- тотальності (будь-які зміни, що відбуваються в якійсь підсистемі, неодмінно відобразяться в усіх інших підсистемах і системі в цілому);
- зворотнього зв'язку (обмін інформацією між системою і об'єктами середовища, а також її підсистемами).

Отже, розвиток організаційної культури вищого навчального закладу на засадах системного підходу повинно стати інструментом його організаційного розвитку та введення цілеспрямованих змін, відповідних сучасним завданням освітнього менеджменту.

Література:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа// Психологический журнал, том 25, №1, 2004. — С.52-60.
3. Липатов С.А. Проблема организационной приверженности и идентификации с точки зрения социальной психологии//Мир психологии, №2, 2004. — С.142-148.
4. Праздников Г.А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социс.- 2005.- №10.
5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство.- СПб.:Питер.- 2002. — 335с.

Ж. В. ТАЛАНОВА,
кандидат наук з державного
управління, докторант
Інституту вищої освіти Академії
педагогічних наук України,
м. Київ

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОГО ОСВІТНЬОГО РІВНЯ У СВІТІ

У статті аналізуються стан і тенденції розвитку професійної підготовки фахівців вищого освітнього (докторського) рівня в умовах глобалізаційних процесів у світі та в Україні. Зазначаються суперечності й неузгодженості організації світової і вітчизняної вищої школи. Аргументується зростання ролі найвищого 6-го освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти.

State and tendencies of doctoral level specialist's professional education development in conditions of globalization processes in the world and Ukraine have been analyzed in the article. Uncoordinated the world and national higher schools organization and their inconsistencies are specified. Increase of role of the highest 6 education level on International Standard Classification of Education is argued.

В статье анализируются состояние и тенденции развития профессиональной подготовки специалистов высшего образовательного (докторского) уровня в условиях глобализационных процессов в мире и в Украине. Отмечаются противоречия и несогласованности организации мировой и отечественной высшей школы. Аргументируется возрастание роли наивысшего 6-го образовательного уровня по Международной стандартной классификации образования.

Актуальність проблеми. В умовах світової інтеграції та посилення взаємодії країн, підвищення мобільності населення і загострення конкуренції, прискорення соціально-культурних змін важливим є створення системи гарантій громадянам якості освіти та фахової підготовки як способу вдосконалення, самореалізації людини. Необхідність підвищення якості освіти, фахової підготовки людських ресурсів, що актуально з огляду не лише розвитку окремої людини як найвищої цінності, а й досягнення конкурентоспроможності кожної нації в цілому, актуалізує в багатьох країнах проблему якійної професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня.

Адже за даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) рівень освіти громадян суттєвим чином впливає на успішність їх життя, а відтак і суспільного прогресу в цілому [6; 7; 15]. Тому цілком закономірно, що в останньому (2007 р.) звіті ОЕСР про освіту приділено особливу увагу саме вищій освіті. Зокрема, підкреслюється, що, незважаючи на швидке поширення вищої освіти, вона не знецінюється [15].

Глибокі й стрімкі суспільні перетворення, реформування вищої освіти в Європі і світі в руслі глобалізації, зокрема європеїзації [5], призвели до впровадження в Україні положень Болонського процесу [18; 19] і формування нових підходів щодо забезпечення професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня з гарантуванням якості нововведень та відповідності національним інтересам. Адже курс на європейську та євроатлантичну інтеграцію проголошено одним з пріоритетів державної політики [10].

Разом з тим у розгляданій проблемі виявляється гостра суперечність організації світової і вітчизняної вищої освіти, яка особливо проявилася у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу і зобов'язаннями до 2010 р. привести національну вищу школу у відповідність до певних євро стандартів [18; 19]. Ця суперечність полягає в тому, що відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) [17], якою керуються країни ОЕСР, Євросоюзу [15], найвищий 6-й освітній рівень, який складається з поглиблених дослідницьких програм типу докторських, за українським законодавством взагалі не відноситься до вищої освіти [1; 3; 7]. Хоча вітчизняні аспірантура і докторантура здебільшого функціонують у складі вищих навчальних закладів [8] і є основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації [1; 2], згідно із Законом України „Про освіту” вони в кращому випадку ідентифікуються як структурні складові освіти, проте поза межами як вищої, так і післядипломної освіти [3]. Їх випускники переважно не мають ніяких кваліфікаційних ознак і лише незначна їх частина (21-22 %) у нормативний термін завершення підготовки отримує науковий (не освітній) ступінь [8]. Здебільшого значно різняться вітчизняний та міжнародний зміст і форми підготовки фахівців з кандидатськими та докторськими ступенями. Отже, дослідження світового досвіду підготовки фахівців найвищого (докторського) освітнього рівня становить великий інтерес для теорії і практики професійної освіти.

Зазначена проблематика перебуває в полі зору вчених, її різні аспекти досліджувалися в працях українських та зарубіжних фахівців з освітніх та управлінських питань. Зокрема, останнім часом важливі узагальнюючі публікації з проблем підготовки наукових і науково-педагогічних працівників здійснені К.В.Корсаком і О.В.Поживіловою [4; 9].

Незважаючи на активізацію дослідницьких зусиль, спрямованих на аналіз фахової підготовки кадрів вищого освітнього рівня, певні аспекти залишаються не дослідженими: бракує робіт, присвячених як теоретичному осмисленню зазначених питань, так і розробці науково обґрунтованих практичних рекомендацій для якісної організації професійної підготовки фахівців вищого рівня освіти в умовах глобалізаційно-інтеграційних процесів.

Таким чином, дослідження і розв'язання комплексу проблем, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців вищого освітнього рівня, є актуальним, доцільним, соціально значущим. Особливий науковий та практичний інтерес становить дослідження досвіду вирішення цих питань у розвинених регіонах і країнах світу й творче використання кращих світових зразків в Україні.

Мета і завдання статті. Мета полягає в з'ясуванні закономірностей організації й тенденцій розвитку фахової освіти вищого рівня в світі і у визначенні на цій основі

перспектив розвитку професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня в Україні в контексті процесів глобальної інтеграції та національної диференціації.

З мети дослідження випливає комплекс підпорядкованих завдань:

- з'ясувати контекстуальні й організаційно-правові засади становлення фахової підготовки вищого рівня;
- емпірично виявити і теоретично обґрунтувати тенденції розвитку підготовки фахівців вищого освітнього рівня в країнах ОЕСР, Європейського Союзу, інших розвинених країнах;
- збагатити понятійний апарат та документально-інформаційну базу наукових досліджень фахової освіти вищого рівня.

Глобалізаційний контекст і тенденції розвитку вищої освіти у світі. Процеси глобалізації в суспільному житті, посилення його змінності, конкурентності призвели до бурхливого розвитку освітньої сфери, що виразно засвідчено статистичними даними ЮНЕСКО. Особливо стрімко розвивалися вищі рівні освіти (5 і 6 за МСКО), що інтегрально позначаються як вища (третична) освіта [15-17]. Це проявилось в зростанні масштабів залучення населення у вищу школу та тривалості перебування в ній громадян [6; 7; 15].

В Україні здобуття громадянами повної вищої освіти за роки незалежності також безпрецедентно зросло, значно збільшилась чисельність аспірантів і докторантів, натомість контингенти здобувачів професійно-технічної, неповної та базової вищої освіти суттєво зменшилися [12]. За більш тривалий період 1970-2006 рр. динаміка змін була такою:

- для неповної, базової вищої освіти (I – II рівні акредитації) зменшення кількості студентів становило 1,7 рази;
- для повної вищої освіти (III – IV рівні акредитації) збільшення – у 2,9 рази;
- для аспірантури збільшення – у 2,1 рази;
- для докторантури збільшення (з 1991 р.) у 2,6 рази [6; 12].

У період 1991-2006 рр. після певної стагнації стала значними темпами збільшуватися кількість кандидатів і докторів наук, їх чисельність відповідно зросла на 25 % і 54 % і досягла майже 72 тис. кандидатів наук і 12,5 тис. докторів наук [8]. Такими є кількісні параметри тенденцій у вищій школі України.

Останніми роками під впливом процесів глобалізації й інформатизації починають докорінно мінятися зміст і форми підготовки на вищих освітніх рівнях. Для вищого (6-го) рівня, який в основі є науково базованим, на порядок денний вийшли питання якості наукових досліджень, їх об'єктивної (не відносної) новизни й оригінальності, швидкої і повної доступності, оперативного оприлюднення, насамперед засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційна форма освіти, яка передовсім характерна для 5-го рівня вищої освіти, стала поширюватися і на 6-й освітній рівень [13]. Вирішальним тут стає критерій доступності інформації в глобальному масштабі без жорсткої локальної просторової і часової прив'язки її споживача.

Переваги набутої компетентності на вищому освітньому рівні поступово призвели до того, що вищі (за міжнародною класифікацією) посади серед законодавців, вищих державних службовців, керівників, менеджерів (управителів), а також професіоналів

і фахівців, стали дедалі більше обіймати кадри з освітою вищого рівня, а саме: з кандидатським і докторськими ступенями.

Сьогодні в країнах ОЕСР у середньому понад 1 % дорослого населення віком 25-64 роки мають освіту 6-го рівня. У 2005 р. випускники цього рівня вищої освіти серед населення відповідного віку випуску становили в середньому по країнах ОЕСР 1,3 %, по країнах ЄС – членах ОЕСР – 1,5 %, зокрема в США – 1,3 %, Італії – 1,0 %, Німеччині – 2,4 %, Великобританії – 2,0 %, Японії – 0,9 %, Кореї – 1,1 %, Австралії – 1,7 %. За 10 років з 1995 р. по 2005 р. частка цих випускників у середньому по країнах ОЕСР зросла з 1,0 % до 1,3 %, тобто в 1,3 раза. Серед усіх випускників вищої школи загалом особи, які отримали підвищену дослідницьку кваліфікацію, у країнах ОЕСР і країнах ЄС, що входять до ОЕСР, складають приблизно 3 %. Підвищені дослідницькі програми закінчують дві третини тих, хто на них вступив [15].

Вступники на підвищені дослідницькі програми серед відповідної вікової групи у 2005 р. становили в країнах ОЕСР у середньому 2,4 %, у країнах ЄС (ОЕСР) – 2,9 %, а серед усіх вступників у вищу школу вони відповідно становили 3,4 % і 4,3 %, тобто суттєво більше, ніж серед випускників. Зокрема, вступники на зазначені програми серед населення відповідної вікової групи в Італії становили 2,0 %, Великобританії – 2,2 %, Японії – 1,2 %, Кореї – 2,1 %, Австралії – 2,8 %. Для чоловіків ці показники становили 2,6 % (ОЕСР) і 3,0 % (ЄС – ОЕСР), для жінок – відповідно 2,2 % і 2,7 %, тобто для жінок помітно менші [15].

Характерно, що у вищій школі країн ОЕСР значно зросла частка іноземних студентів, причому найбільше саме на її найвищому 6 рівні. Так, порівняно з 2000 р. чисельність таких студентів у середньому для країн ОЕСР майже подвоїлася (збільшилася в 1,9 раза), для країн ЄС (ОЕСР) зросла в 1,6 раза. Якщо у 2005 р. у цілому у вищій школі іноземці складали для країн ОЕСР 7,6 %, для країн ЄС (ОЕСР) – 6,3 %, то на підвищених дослідницьких програмах їх було відповідно 17,5 % і 14,5 %, тобто за часткою більш як удвічі більше. Зокрема, в Італії 4,3 % (по всій вищій школі – 2,2 %), Великобританії – 41,4 % (17,3 %), Японії – 17,1 % (3,1 %), Австралії – 28,3 % (20,6 %) [15].

Слід відмітити доволі молодий типовий вік випускників 6-го рівня вищої освіти: Канада – 29 років, США – 27 років, Італія – 27-29 років, Німеччина – 28 років, Великобританії – 24 роки, Франція – 25-26 років, Японія – 27 років, Корея – 26 років, Австралія – 24-28 років, Нова Зеландія – 28 років [15].

Таким чином, збільшення попиту на висококваліфіковану працю, підвищення конкуренції на ринку праці зумовлюють зростання ролі найвищого рівня вищої школи у професійній підготовці фахівців.

Зміст вищої освіти й її найвищого рівня. Зміст вищої освіти на системних засадах розкривається в процесі її міжнародної стандартної класифікації за рівнями (5-й і 6-й), типами (А і Б) та галузями й їх групами. Згідно з МСКО вища освіта характеризується наступним чином [15-17].

Вища освіта охоплює 5 і 6 рівні МСКО. Вища освіта 5-го рівня поділяється на А- і В-типи (5А і 5В МСКО). Програми вищої освіти типу 5А переважно є теоретизованими і складені для забезпечення достатньої кваліфікації для доступу до підвищених

дослідницьких програм і професій із високими вимогами до фахової майстерності таких. Ці програми мають мінімальну сукупну теоретичну тривалість на рівні вищої освіти три роки в денному еквіваленті, хоча типово тривають чотири і більше років. Зазначені програми надаються не виключно університетами. Навпаки, не всі програми, що національно визнані як університетські, задовольняють відповідним критеріям, аби бути віднесеними до 5А-типу. Програми типу 5А включають програми другого ступеня, подібного до американського магістра. Перші і другі програми підрозділяються за їх сумарною тривалістю, тобто за загальним навчальним часом, необхідним на рівні вищої освіти для отримання освітнього ступеня. Ці програми зазвичай називають освітніми програмами університетського рівня [15-17].

Програми вищої освіти типу 5В типово коротші за програми 5А-типу і фокусуються на практичних, технічних, професійних умінях для безпосереднього виходу на ринок праці, хоча певні теоретичні підвалини можуть міститися у відповідних з них. Вони мають мінімальну тривалість два роки в еквіваленті стаціонарного навчання на теоретичному рівні. Ці програми ще називають продовженими професійними освітніми програмами [15-17].

Підвищені дослідницькі кваліфікації (6-й рівень МСКО) здобуваються за програмами вищої освіти, що безпосередньо ведуть до присудження відповідної кваліфікації, приміром, доктора філософії. Нормативна тривалість цих програм становить три роки в денному еквіваленті в більшості країн (за сумарної повної тривалості принаймні сім років в еквіваленті денної підготовки на рівні вищої освіти), хоча дійсний час залучення типово більший. Такі програми поділяються на підвищене навчання та оригінальні дослідження [15-17].

Але всі рівні і типи вищої освіти мають певну дослідницьку складову, яка більша для вищих освітніх рівнів та для типу А порівняно з типом В. Оцінити роль досліджень і розробок у вищій освіті можна за їх часткою в загальному фінансуванні вищої школи. Так у країнах ОЕСР у 2004 р. на дослідження і розробки в середньому припадало 29 %, у 19 країнах ЄС – членах ОЕСР – 31 % загального фінансування вищої освіти [15]. Для порівняння, в Україні це – суттєво менше 10 % навіть у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації [6; 7; 15].

Також вища освіта класифікується за освітніми галузями, які визначаються за предметом вивчення (змістом навчання) в освітній програмі. Усього нині визначено 25 галузей освіти, які згруповані в 10 груп. МСКО передбачає перегляд і доповнення цих галузевих переліків [17].

Організація підготовки фахівців вищого освітнього рівня в розвинених країнах і регіонах світу. У теоретичному аспекті у вивченні світового досвіду становлять інтерес головні принципи, основні закономірності, провідні тенденції, що характерні для професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня, у практичному – передовий досвід, науково обґрунтовані рекомендації для тих, хто уповноважений вдосконалювати управління освітою. Важливо, що в розвинених країнах останніми десятиліттями склалися відповідні навчальні системи. Звичайно, ці системи певною мірою відрізняються.

На особливості навчальних систем, статусу закладів освіти, освітніх стандартів впливають як історичні традиції, так і світові процеси інтеграції та диференціації, які протікають в умовах загострення конкурентних засад діяльності, прискорення соціально-культурних змін, що повною мірою характерно і для українського суспільства. У зв'язку з цим передовсім значну теоретичну та практичну цінність має аналіз професійної підготовки кадрів вищого освітнього рівня в такому розвиненому й впливовому регіоні світу, як Північна Америка.

У розвинених країнах Північної Америки (Канада, США) фахівці з різних спеціальностей традиційно здобувають освіту переважно в університетах, які пропонують різноманітні академічні програми фахової підготовки, що ведуть до надання академічного ступеня. Перелік академічних ступенів становить: асоціат, або молодший спеціаліст, бакалавр, магістр, доктор. Поширеними також є комбіновані, дуальні, об'єднані ступені за кількома напрямками або рівнями підготовки: бакалавр–бакалавр, бакалавр–магістр, магістр–магістр, магістр–доктор [13; 14].

На початку XXI століття процеси інтернаціоналізації все більше охоплюють різноманітні сфери суспільного життя, включаючи професійну підготовку фахівців. Тому регіони, як і світ у цілому, стикаються з проблемою вироблення єдиних (або наближених) підходів, стандартів, які б вбирали ключові кількісні й якісні характеристики суспільних інститутів та процесів, проте допускали різні форми їх реалізації, тобто враховували особливості регіональної й національної культури, історії. З огляду на зазначене Європа, з одного боку, не перебуває поза глобалізацією, з другого – на самому Європейському континенті відбувається становлення цілісного європейського простору вищої освіти з активним включенням 46 країн [18; 19]. З цієї точки зору важливо проаналізувати інтеграційні тенденції професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня.

Якщо в США і Канаді вища освіта та система підготовки кадрів вищого освітнього рівня подібні і мало варіюються між штатами та провінціями, то в Європі ці сфери більш розмаїті. Характерно, що трансформація європейських підходів, стандартів професійної підготовки фахівців вищого рівня освіти проходить під впливом північноамериканських [13; 14]. У Європі ці процеси передбачають узгоджене розуміння вищої освіти, її призначення, вимог до якості та еквівалентності навчання професійних кадрів.

Так, принципово нове рішення Берлінського саміту міністрів, відповідальних за вищу освіту, у рамках Болонського процесу – поширення загальноєвропейських вимог і стандартів також і на докторські ступені. Була запропонована формула триступеневої освіти (3-5-8), згідно з якою не менше трьох років відводиться для опанування рівня „бакалавр”, не менше 5 років – рівня „магістр” і не менше 8 років – „доктор філософії”. Важливо, що освітні (освітньо-кваліфікаційні) рівні і наукові (учені, академічні) ступені розглядаються як складові цілісної системи освіти людини. Разом з тим через складність проблеми наступні саміти в Бергені (2005 р.) і Лондоні (2007 р.) поки що не дали їй розв'язку [18; 19].

Також акцентовано увагу на потребі сприяти формуванню європейського простору вищої освіти. Особливу увагу приділено важливості контролю і дотримання

європейських стандартів якості освіти на всьому просторі. Ці стандарти в Європі розробляє і підтримує Європейська асоціація з гарантування якості вищої освіти [11].

Для того, щоб стати повноправним членом Болонської співдружності, Україні треба піти на суттєві перетворення в системі вищої освіти і науки. А для цього, у свою чергу, важливо провести порівняльний аналіз організації вітчизняної освіти і науки з європейською (Болонською) моделлю і прийняти рішення стосовно системи наукових ступенів кандидата і доктора наук та принципів і засад їх присудження, а також підготовки аспірантів і докторантів.

В Україні, на відміну від західноєвропейських підходів, система підготовки аспірантів і докторантів, як зазначалося, формально існує поза межами вищої освіти, хоча аспірантура і докторантура визначені як такі, що входять до структури освіти [1]. У розвинених європейських країнах взагалі, як правило, відсутня форма підготовки наукових кадрів поза аспірантурою, докторантурою. Водночас, за даними Міністерства освіти і науки та Вищої атестаційної комісії, в Україні, останніми роками спостерігається стійка тенденція зростання кількості захистів дисертацій здобувачами, які не навчаються в аспірантурі або докторантурі. В окремих галузях науки серед таких багато державних службовців, бізнесменів, а відтак виникає потреба створення умов для унеможливлення використання службового становища або фінансової спроможності при підготовці та захисті дисертацій. Тому Кабінет Міністрів України ухвалив законопроект Закону України “Про внесення зміни до статті 53 Закону України “Про вищу освіту”, яким обмежується коло здобувачів наукових ступенів, що працюють над дисертаціями поза аспірантурою і докторантурою, виключно науковими та науково-педагогічними працівниками.

Висновки:

1. Аналіз літературних джерел із розглядуваної проблематики свідчить про початкову і далеку від завершення стадію розробленості проблеми професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня.
2. У світі, насамперед, у розвинених країнах та регіонах, збільшення попиту на висококваліфіковану працю і підвищення конкуренції на ринку праці зумовлюють зростання ролі вищого рівня вищої школи в професійній підготовці фахівців.
3. Підготовка фахівців вищого освітнього рівня в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку, Європейського Союзу, інших країнах характеризується системою принципів, закономірностей, тенденцій.
4. В Україні система підготовки аспірантів і докторантів, здобувачів, існує поза національною вищою освітою, хоча аспірантура і докторантура визначені як такі, що входять до структури освіти, що суттєво відрізняється від підходів у розвинених країнах світу.

Література:

1. Закон України про вищу освіту. — <http://zakon.rada.gov.ua>.
2. Закон України про наукову і науково-технічну діяльність. — <http://zakon.rada.gov.ua>.
3. Закон України про освіту. — <http://zakon.rada.gov.ua>.

4. Корсак К., Поживілова О. Докторантура в сучасній Франції: кількість і якість // Науковий світ. – 2004. – № 2.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
6. Луговий В.І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України // IV Міжнародна науково-методична конференція „Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання” (25-26 жовтня 2007 року): Матеріали конференції. – К.: Вид-во ДУІКТ, 2007.
7. Луговий В.І. Вища освіта України: проблеми системної модернізації // Педагогічна газета. – жовт. – лист. – 2007. – № 10-11.
8. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2006: Стат. зб. / Держкомстат України; Відп. за вип. І.В.Калачова. – К.: ДП „Інформ.-вид. центр Держкомстату України”, 2007.
9. Поживілова О.В. Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990-2005 рр.): Автореф. дис... кан-та пед. наук: 13.00.01 / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
10. Про державні програми з питань європейської та євроатлантичної інтеграції України на 2004 – 2007 роки: Указ Презид. України від 13 грудня 2003 р. № 1433.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006.
12. Статистичний щорічник України за 2006 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осаулєнка; Відп. за вип. П.П.Забродський. – К.: Консультант, 2007.
13. Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: Автореф. дис... кан-та наук з держ. упр.: 25.00.03 / Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. – К., 2004. – 20 с.
14. Таланова Ж. Структура і склад докторських академічних програм з державного управління в США // Актуальні теоретико-методологічні та організаційно-практичні проблеми державного управління: Матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю. – Київ, 28 трав. 2004 р.: У 2 т. / За заг. ред. В.І.Лугового, В.М.Князева. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – Т. 1. – 464 с.
15. Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition. – Paris: OECD Publications, 2007. – <http://www.oecd.org./document>.
16. Higher Education: Quality, Equity and Efficiency (Background Report) / Meeting of OECD Education Ministers, 27-28 June 2006 / Athens. – www.oecd.org/edu/higher.
17. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. – www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
18. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. – <http://www.bologna-bergen2005. – 2006>.
19. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqu. – <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>. – 2007.

ФЕНОМЕН КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Дослідження розвитку людини, її духовного світу в перехідних суспільствах, до яких належить і Україна, – одна із актуальних проблем, що потала перед вітчизняним суспільством. Предмет особливої уваги, з боку науковців – це молодь, яка відіграє важливу роль в соціальній динаміці українського суспільства. Наше майбутнє значною мірою залежить від того, наскільки успішно молоде покоління буде спроможним осмислити та засвоїти загальнонаціональні ідеї та інтереси, втілити їх у життя.

Освіта у формуванні вітчизняної культури повинна відігравати провідну роль. Але необхідно пам'ятати, що без культури освіта втрачає свій внутрішній вимір – душу. Проблема залучення культури в освіту обертається проблемою присутності душі в освіті, а значить в перспективі, і духу. Міра одухотвореності культурою освіти є мірою одухотвореності учасників освітнього процесу, як тих кого вчать, так і тих, хто вчить.

У 1952 р. американські культурологи А.Кребер і А.Клаксон налічили 164 визначення терміна „культура” і понад 100 спроб пояснити культуру теоретично. Через 20 років французький культуролог А.Моль репрезентував вже 250 варіантів визначення цього феномена. Сьогодні їх налічується близько 500. Культура – явище складне і багатогранне, і чим багатший предмет, що досліджується, тим різноманітнішими можуть бути його визначення. Важливо не загубитися в їх лабіринтах, не втратити головне, сутнісне розуміння культури. Останнє відтворюється філософією, як наукою про всезагальні закони розвитку природи, суспільства, мислення, і культурологією.

Культура – (лат. cultura – обробка, виховання, навчання) – сукупність матеріальних і ідеальних (духовних) цінностей. Вона невід'ємна від людини і його творчої діяльності в усіх сферах буття та свідомості.

З початку термін „культура” означав обробку землі, її культивування. Культурою називали зміни в природному об'єкті, які відбувалися внаслідок дії людини, на відміну від тих змін, які були обумовлені природними причинами. Звідси, культура виступає як „інша природа”, яка створена людиною і для людини.

Як самостійний термін слово „культура” поширилось в європейській філософії та історичній науці в кінці другої половини XVIII ст. Культура стала використовуватися для позначення основної характеристики людського буття, яка відрізняє її від тваринного існування. Вже французькі просвітники розглядали культуру як процес розвитку людського інтелекту та суспільного життя в протидію дикості та варварству первообщинному ладу.

В німецькій класичній філософії розвиток культури розглядався як поступовий ріст людської духовності, який забезпечує прогрес людства.

На відміну від еволюційної парадигми осмислення феномену культура, представники неокантіанства (Г.Ріккерт, Е.Касіпер, М.Вебер), а також О.Шпенглер, А.Дж.Тойнбі та ін. розглядали різні культури як автономні системи цінностей та ідей, які безпосередньо визначають різні типи соціальної організації. Важливим в цьому контексті був наголос на самоцінності культурних феноменів, їх активної ролі в розвитку суспільства. Було фактично задано культуроцінісну парадигму осмислення сутності буття суспільного розвитку. Так, Н.А.Бердяєв відмічає, що „культура не являється здійсненням нового життя, нового буття. Вона є дійсністю нових цінностей”. Панорама кризи культури та пошуку шляхів їх здійснення внаслідок були відбиті в працях П.А.Сорокіна, К.Ясперса, Е.Гусерля та інших філософів.

В широкому розумінні культура – це все, що створене людиною на додачу до природного оточення. Культура – один з головних факторів відновлення та зміни соціального життя в усіх його проявах. У вузькому розумінні – це набір деяких визначальних критеріїв, які використовуються для оцінки культурного рівня як окремої людини, так і соціальних колективів. Рівень її тим вищий, чим більше те чи інше соціальне явище відповідає цим критеріям. В наслідок, – культура в цьому вузькому розумінні завжди аристократична, вона проявляється не в кількості, а перш за все в якості, вона надає певний якісний рівень суспільному розвитку.

Культура завжди історична – адже феномени, які знаходяться в її структурі, мають різну часову локалізацію. Одні елементи культури залишилися в наслідок минулого і зберігаються як культурні традиції; інші – зорієнтовані на сучасність і забезпечують стабільність відтворюванню того чи іншого типу соціальної організації і духовності; треті – спрямовані в майбутнє, здатні викликати значні зміни в соціумі, його матеріальних та інтелектуальних структурах. Чим динамічніше суспільство, тим більшою є вага та роль останнього з названих тут елементів.

Культура аналізується і реконструюється на рівні сучасних соціокультурних дисциплін та напрямлень філософії (загальної історії, соціальної і культурної антропології, етнології, структурної лінгвістики, соціології знання, філософії техніки, семіотики та теорії інформації, неофрейдизма та ін.) і в різних напрямленнях: в зв'язку з побудовою тих чи інших культурних моделей; реконструкцією категорії та універсалій культури; вивченням специфіки і механізмів її функціонування на різних соціальних і інтелектуальних рівнях (культура мас і еліти, роль інтелігенції як продукту цінностей культури); в єдності і взаємозв'язку матеріальної і духовної її частини. Окремо доглядаються політична і правова культура (в рамках політології, соціології, філософії права).

Самими відомими на сьогодні являється технологічна концепція культури, модернізацій на парадигма осмислення процесу розвитку культури, цивілізаційний підхід до осмислення культури, соціально-класовий підхід, концепція „масової культури”, концепція культурного відставання. Всі вони по-різному інтерпретують розвиток і різновидність в культурі. А саме такі розходження – один із шляхів різновидів історичного процесу, вони надають йому багатоаспектності та багато вимірності. Спроби перенести деякі концепції культури в загальну практику мали неоднозначні наслідки. Зараз аналіз феномену культури проходить в площині вивчення масової культури, елітарної культури, різних субкультур, діалогу культур.

Важливе значення для осмислення сутності феномену культури має проблема відмінності і співвідношення культури і цивілізації, культури і суспільства, культури і ментальності. Сьогодні всі значні суспільні зміни неможливі без глибоких змін в культурі, її структурі, цінностях і т.д. В той же час, будь-які зміни в культурі – це результат творчої активності особистості, яка не являється пасивним транслятором культурних традицій, стандартів та норм, але здатна бути їх творцем, реформатором.

Матеріальна культура – базова, адже вона знаходиться ближче всього до продуктивної діяльності людини. Вона також безпосередньо відображає стан сфери виробництва і відтворення матеріальних благ в суспільстві, специфічні для тих чи інших часів „форми присвоєння світу”, ідеї, знання, творчі підходи і імпульси, вкладенні в їх створення. Однак в західній культурології переважає розуміння примату духовних начал в культурі над матеріальними. Тому, культура вважається то сукупністю духовних символів, не підпорядкованих ніяким утилітарним цілям (А.Вебер), то формою розумної діяльності, яка направлена на створення і пізнання символічних форм (Е.Касієрд), то інтелектуальних аспектів штучного оточення, створюваної людиною в процесі його життєдіяльності (А.Моль). В той же час протиставлення матеріальної і ухожкої культури (яка охоплює переважно витвори мистецтва, різноманітні інтелектуальні вчення, релігійні ідеї і т.д.) неґрунтовно і в значній мірі умовно, оскільки елементи як однієї та і іншої виступають способами зберігання і трансляції соціально значущої інформації. Крім того, будь-яка культура має перш за все глибинну духовну основу – „вона являється продуктом творчої роботи духу над природними стихіями” (Н.А.Бердяєв). Витоки культури безпосередньо пов’язані з релігійним культом, відповідними духовними звичаями і традиціями (Н.А.Бердяєв, Ж.Марітен).

Матеріальна культура органічно входить повсякденне життя людини, визначає її якісний рівень. На відмінність від матеріальної, повсякденність охоплює всю життєву цілісність людини, сферу безпосередніх потреб (духовні та матеріальні), а також пов’язані з цим звичаї, ритуали, форми поведінки, уявлення, звички і т.д. Повсякденність як важливий елемент культур суспільства взагалі і життєвого світу людини зокрема – сфера безпосередньо пережитої історії, область, де здійснюється синтез мислених і матеріальних структур.

Але культура сьогодні – не тільки сфера універсальних духовних і матеріальних надбань людства, спільних для всіх людей цінностей, норм та знання. Це перш за все локальний спосіб буття людей, їх повсякденний життєвий світ, який створюється історично. В цьому розумінні культура визначає особисті переживання людини, розуміння сенсу життя, відчуття рішучості і страху смерті, людської добропорядності і т.д. адекватне осмислення і значення культури в єдності її складових частин можливе лише за принципами цілісного соціогуманітарного підходу – мислення в масштабах всієї культури. Суспільний сенс повинен знову і знову доводити, підтверджуватися діяльністю людини, направленою на вияснення і реалізацію першочергового сенсу культури.

Оскільки філософія охоплює всю сукупність соціального знання і соціальних оцінок, то саме вона здатна зробити синтез пізнання культури як цілісності. Саме тому,

філософія – це пізнання людиною основ тієї культури, якою він живе, самоосмислення культури в людині.

Культурна традиція в людей. Значний внесок у вивчення культурних традицій у людей вніс видатний англійський етнограф і історик Едвард Бенет Тайлор. „Культура, або цивілізація, у широкому етнографічному змісті, – писав він, – складається у своєму цілому зі знання, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здатностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства”. Тайлор був одним з основоположників еволюційного підходу до вивчення культури, покликаного враховувати і її внутрішню єдність, і розмаїтість; „Явища культури в різних людських суспільствах, оскільки можуть бути досліджені лежачі в їхній основі загальні початки, представляють предмет, зручний для вивчення законів людської думки й діяльності. З одного боку, однаковість, що так широко проявляється в цивілізації, значною мірою може бути приписано одноманітній дії одноманітних причин. З іншого боку, різні щаблі культури можуть уважатися стадіями поступового розвитку, з яких кожна є продуктом минулого й у свою чергу відіграє відому роль у формуванні майбутнього”.

Американський етнограф Маргарет Мід запропонувала наступну класифікацію культур: постфігуративна, кофігуративна й префігуративна. У постфігуративній культурі діти вчаться насамперед у своїх попередників, у кофігуративній і діти, і дорослі вчаться в однолітків, а в префігуративній дорослі вчаться також у своїх дітей. Культура примітивного суспільства була постфігуративній і досить однорідної, репертуар соціальних ролей був невеликий. По суті, передбачалося, що всі люди однакові й індивід буде споряджений для життя, якщо засвоїть всі способи взаємодії з миром, які існують до даного моменту в суспільстві. Дитина у примітивному плем'ї прилучалася до колективних подань співтовариства, беручи участь у церемоніях, пов'язаних з народженням, смертю, діяльністю по підтримці життя. Такі обряди, як ініціації – посвята в дорослі – по своїй психологічній наповненості були, по суті, актами прийняття зобов'язань підтримувати заповідану предками традицію.

У такій культурі „кожна зміна протікає настільки повільно й непомітно, що діди, тримаючи в руках новонароджених онуків, не можуть уявити собі для них ніякого іншого майбутнього, відмінного від їхнього власного минулого. Минуле дорослих виявляється майбутнім кожного нового покоління; прожите ними – це схема майбутнього для їхніх дітей” (Маргарет Мід). Примітивні суспільства, маленькі релігійні або ідеологічні анклавні головним чином постфігуративні, вони засновують свою владу на минулому.

Згодом перетворення культури, поява нового зізнається корисним і стає узаконеним, розробляються навіть спеціальні процедури впровадження нововведень. Виникають і підтримуються різні форми кофігуративного навчання – в однолітків, товаришів по іграх, у колег по навчанню й праці. Культура стає більше складною по складу, розширюється діапазон соціальних ролей.

Час префігуративної культури, здається, ще не настав, хоча поява її передчувається. Прискорення розвитку приводить до того, що протягом життя одного покоління з'являються нові технології, які дорослі змушені переймати у своїх дітей, якщо хочуть не відстати від життя (найпростішим прикладом може служити використання комп'ютерів,

зокрема, в освітніх цілях). Минуле дорослих уже не може служити зразком для дітей, і всі разом – діти й дорослі – з надією й страхом дивляться в майбутнє.

Роль наслідування в розвитку індивідуальної культури. Всупереч розповсюдженням поданням, наслідування зовсім не є пасивним процесом, прийняття загальнопоширеної норми (будь те ходьба, мовне поведження, твір віршів або рішення рівнянь) включає досить складні види внутрішньої активності особистості. Щоб спробувати наслідувати, людина повинна провести (багато в чому це відбувається несвідомо) більшу роботу схематизації – вичленовування основних рис даного виду діяльності з величезної сукупності різних індивідуальних варіантів її виконання (тут найближчим прикладом є освоєння мовлення). Людина створює у внутрішнім поданні систему моделей даного виду діяльності, відповідно до якої й буде будувати її самостійно, проявляючи при цьому всю міру своєї творчої обдарованості.

В одній і тій же діяльності можуть здійснюватися моделі поведження різного типу. Вибір тих, а не інших зразків визначається інтересами й здатностями даної особистості, і залежно від сукупності обраних зразків у її індивідуальній культурі складається певний стиль.

Індивідуальна культура й культура співтовариства. Система моделей співтовариства – культура – представлена текстами, що перебувають у звертанні, звичаями, нормами поведження й т.д. У взаємодії з усім цим особистість, проходячи шлях формування як член даного співтовариства, прилучається до тих цінностей, які зафіксовані в культурі. У розвиненому суспільстві культура має досить високий ступінь розмаїтості, щоб особистість, приміряючись до різних зразків, знайшла собі ту або іншу соціально-культурну нішу, умістилася б у ній. Однак, якби справа обмежувалася тільки цим, просування вперед, ускладнення всієї системи моделей суспільства в цілому було б неможливим.

Людина з яскравим творчим потенціалом, бажаючи у всім дійти до самої суті, ставить перед собою усе більше глибокі питання й доходить зрештою до таких, на які неможливо одержати відповіді ні в рамках власної системи моделей, ні в системі моделей, що існує до даного моменту в суспільстві. Прагнення до пізнання приводить його до перегляду існуючих у культурі подань, а іноді й цінностей співтовариства. Це вимагає особливого, по суті, суперечливого до них відношень: доводиться одночасно їх приймати й не приймати, належати до традиції, але не бути нею зв'язаним, перебувати усередині даної культури (або субкультури, або індивідуальної культури) і дивитися на неї з боку.

Шлях індивідуальної культури вибудовується відповідно до власної природи людини й культурою співтовариства, він забезпечений і обмежений можливостями того й іншого. Культура співтовариства тепер у даному місці, загалом кажучи, визначає обрій розвитку культури особистості, але при наявності яскраво вираженої творчої активності особистість згодом може (у тім або іншому напрямку) підійти до обрію настільки близько, що це змусить його відсунутися: так вплив видатної індивідуальної культури перетворить культуру співтовариства.

Культура й утворення. Утворення окремої людини складається й росте в ході взаємодії особистості (особини) з культурою співтовариства. Ніж різноманітніше й ширше контакти особистості зі світовою культурою, тим багаче перспективи індивідуального утворення. Головна роль в організації цих контактів протягом століть належала освітнім установам (школам, університетам, академіям і т.п.), здатним вивести учнів за вузькі рамки культури своєї ніші.

До кінця нинішнього сторіччя ситуація різко змінилася. Розвиток транспорту, засобів зв'язку, комп'ютерних технологій незмірно розширили освітні можливості кожної людини. Традиційна ж система утворення усе ще багато в чому дотримується установок постфігуративної культури. Вона ніяк не може звільнитися від логіки, властивому цьому етапу розвитку. У ній начебто як і раніше неявно передбачається, що всі люди однакові й повинні освоїти ті самі сукупності знань, умінь і навичок. Способів кофігуративного навчання (проектна робота, інші форми групового навчання) поки відносно мало. Вступ у нову, префігуративну, по Маргарет Мід, культурну епоху в галузі освіти виражається, можливо, у збільшенні кількості й розмаїтості альтернативних освітніх систем, у яких основною цінністю є розвиток особистості.

Література:

1. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Губернський Л., Андрущенко В., Михальченко М. — К.: Знання України, 2002. — 580 с.
2. Філософський словар. — К.: А.С.К., 2006. — 1056 с.
3. Філософія політики: Хрестоматія: У 4 т. / Авт.упоряд.: В.П.Андрущенко (кер.) та ін. — К.: Знання України, 2003. — Т. 1. — 364 с.
4. Філософія політики: Хрестоматія: У 4 т. / Авт.упоряд.: В.П.Андрущенко (кер.) та ін. — К.: Знання України, 2003. — Т. 2. — 370 с.
5. Історія філософії в зв'язку освітою: Підручник. За ред. Г.І.Волинки. — К.: Каравела, 2006. — 480 с.
6. Історія української філософії: Навчальний посібник. — К.: Україна, 2001. — 512 с.
7. Філософія освіти // К.: Майстер-клас, 1 (3) 2006. — 285 с.
8. Філософія освіти // К.: Майстер-клас, 2 (4) 2006. — 318 с.
9. Філософія освіти // К.: Майстер-клас, 2, 2005. — 246 с.

Л. О. ХОМИЧ,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
Київського національного
університету імені Тараса
Шевченка, м. Київ

ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Державна політика у сфері освіти спрямована на її реформування, виходячи з національних традицій та світових освітніх тенденцій. У цьому контексті приділяється увага збереженню інтелектуальної власності у педагогічній науці, як результату творчої діяльності. Розроблена та експериментально перевірена авторська концептуальна модель системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що проаналізована у статті є інтелектуальною власністю дослідника.

Public policies in the education sphere is aimed to its reformation, based on national traditions and global educational trends. In this context, attention is given to intellectual property in teaching science, as the result of creative activity. Designed and experimentally verified author's conceptual model of the system of psychological and pedagogical preparation of future teachers, which is analyzed in the article, is the intellectual property of the researcher.

Государственная политика в сфере образования направлена на его реформирование, исходя из национальных традиций и мировых образовательных тенденций. В этом контексте уделяется внимание интеллектуальной собственности в педагогической науке, как результату творческой деятельности. Разработанная и экспериментально проверенная авторская концептуальная модель системы психолого-педагогической подготовки будущего учителя, которая проанализирована в статье, является интеллектуальной собственностью исследователя.

З кінця XX століття в Україні відбуваються політичні, економічні та соціальні перетворення, пов'язані з демократизацією суспільства, становленням ринкових відносин, які торкнулися всіх сфер економіки та соціальної сфери, зокрема, й системи вищої освіти. З огляду на це, її важливо розглядати не лише як соціальну інституцію держави, а й як сферу ринкової економіки, що забезпечує ефективність розвитку країни.

На проведених 13 травня 2004 року Верховною Радою України Парламентських слуханнях “Про стан і перспективи розвитку вищої освіти” учасниками були чітко визначені орієнтири на входження в освітній простір Європи. Враховуючи те,

що соціально-економічний і культурний розвиток суспільства тісно пов'язаний з модернізацією освіти, актуалізуються питання подальшого розвитку освіти в нових соціально-економічних умовах, визначені напрямки реформування освітньої діяльності в контексті європейських вимог та приєднання до Болонської декларації.

В сучасних умовах держава здійснює соціальний захист учасників навчально-виховного процесу (вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів та інших осіб) незалежно від форми їх навчання і типів навчальних закладів, в яких вони навчаються, а також сприяє здобуттю освіти в домашніх умовах.

Згідно Закону України «Про освіту», що є базовим в освітній сфері, освіта розглядається як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, вона є пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Функціонування освіти в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократизму, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Державна політика у сфері освіти в Україні спрямована на її реформування, виходячи з національних традицій з урахуванням світових освітніх тенденцій та економічних можливостей держави з метою забезпечення всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її таланту, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення національного господарства кваліфікованими фахівцями.

У цьому контексті держава важливого значення надає збереженню інтелектуальної власності, як результату творчої діяльності в системі суспільно-правових відносин.

Інтелект – розумові здібності людини, здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і приймати соціальний досвід, тобто спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати. Структура інтелекту включає такі психічні процеси, як сприймання й запам'ятовування, мислення й мовлення тощо. Розвиток інтелекту залежить від природних задатків, можливостей мозку й від соціальних факторів – активної діяльності, життєвого досвіду [1, С.146-147].

Отже, процес навчання особистості і його результати (її здобутки) є її інтелектуальною власністю. Змістове визначення інтелектуальної власності залежить від характеру діяльності конкретної особистості (навчання, виробництво, політика тощо). Відповідно у педагогічній освіті необхідно цілісно розглядати теоретичну і практичну інтелектуальну власність. Зокрема, до такої можна віднести напрацювання науковців педагогів, які теоретично розробляють певні системи навчання і виховання та практично їх впроваджують у педагогічний процес закладів освіти.

Нами теоретично розроблена система психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та експериментально перевірені умови її ефективного функціонування в сучасній Україні. Проаналізувавши концепції організації

педагогічного процесу, ми дійшли висновку, що готувати вчителя початкових класів треба на основі комплексної цільової програми, зорієнтованої на певний результат.

Складовими створеної концептуальної моделі системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів є мета, функції, структура, зміст, форми й методи реалізації та контроль. Їх опрацювання і взаємодія визначає ефективність підготовки майбутніх спеціалістів. Розроблену систему реалізовано у вищому навчальному закладі (ВНЗ) IV рівня акредитації [3].

Мета системи – забезпечити високий рівень якості підготовки майбутніх спеціалістів, що передбачає формування вчителя-дослідника, здатного творчо розв'язувати завдання навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Функції системи – інтегративна, організуюча, освітня. Реалізація інтегративної функції забезпечує цілісність педагогічного процесу у ВНЗ. Це насамперед: інтеграція й диференціація навчальних програм психолого-педагогічних курсів; єдність теоретичної і практичної підготовки; безперервність у формуванні професійних знань, умінь і навичок під час навчальних занять, виконання наукової роботи і проходження педагогічної практики в школі.

Організуюча функція забезпечує ефективну діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу у педагогічному закладі (організація суб'єкт-суб'єктних відносин). Вона передбачає здійснення планування педагогічного процесу і організацію самостійної діяльності студентів з метою оволодіння знаннями; створення умов для впровадження нових досягнень психолого-педагогічної науки в практику навчання; наукове обґрунтування навчального процесу.

Однією з основних є освітня функція, що забезпечує перетворення знань в стійкі переконання, практичні дії. Її сутність полягає в поєднанні навчання і виховання в межах педагогічного процесу, що досягається тісним взаємозв'язком навчальних занять, науково-дослідної роботи студентів, їхньої самоосвіти та духовним формуванням на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей.

Структура системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів має складну організацію. Її внутрішню будову утворюють три підсистеми: 1) навчально-пізнавальна діяльність студентів; 2) науково-дослідна самостійна робота; 3) педагогічна практика у школі. Їх складові (лекційно-практичні, самостійні заняття, реферати, курсові й кваліфікаційні роботи, педагогічна практика тощо) активно взаємодіють.

Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста слід розглядати як комплексну програму, в основі якої знаходяться програмно-цільний метод планування і управління процесом навчання. Програма повинна забезпечувати інтеграцію всіх дисциплін цього циклу й водночас відображати сучасний рівень розвитку тієї чи іншої науки, її специфіку. Змісту психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ повинен: 1) бути спрямований на досягнення головної мети навчання; 2) становити органічну цілісну систему; 3) утверджувати людину як найвищу соціальну цінність; 4) забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя.

Оскільки знання з курсу „Педагогіка” можна розглядати як системоутворюючу ланку, що ефективно впливає на спрямованість і характер педагогічної діяльності, ми

їх інтегрували, а відтак об'єднали усі частини педагогіки, зокрема дидактику, теорію виховання, школознавство, історію педагогіки, порівняльну, соціальну й народну педагогіку та опрацювали авторський курс „Теорія та історія педагогіки” [2], матеріал якого ґрунтується на міжпредметних зв'язках з філософією, історією, психологією тощо.

Також опрацювали організаційно-методичну систему психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, основним завдання якої є реалізація особистісно-орієнтованої моделі освіти. Формувати творчого вчителя потрібно в середовищі, для якого характерні високогуманні стосунки між викладачами й студентами навчального закладу, в умовах реалізації ідей педагогіки співробітництва. Це передбачає формування високогуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу; організацію навчально-виховного процесу, що забезпечував би творчий розвиток майбутнього спеціаліста; індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу в педагогічному закладі; формування творчого колектив студентів; співпрацю між педагогами й студентами.

Обґрунтовані й педагогічні умови, що визначають суб'єкт-суб'єктні стосунки у навчальному процесі педагогічного закладу.

1. Можливість вибору альтернативних варіантів навчальних планів і програм. Кожен викладач повинен мати власну модифікацію основної програми дисциплін, яку він викладає. Психолого-педагогічне завдання полягає в тому, щоб студент прийняв зміст тієї чи іншої програми, зацікавився нею. Тільки за таких умов можливе взаєморозуміння і правильне планування пізнавальної діяльності, спрямоване на оволодіння знаннями, уміннями і навичками.

2. Сприяння творчому розвитку кожного студента. Цього досягають використанням у навчальному процесі інноваційних форм організації діяльності, зокрема створюючи педагогічні й творчі майстерні, проблемні групи, до яких входять студенти всіх курсів, а також дослідницькі лабораторії для проведення експериментів із психолого-педагогічних проблем.

3. Співпраця зі студентами в процесі навчання. Її слід розуміти як наявність у суб'єктів навчальної діяльності спільних інтересів у розв'язанні пізнавальних завдань, що забезпечує культуру педагогічного спілкування у ВНЗ. Від того, як складуться відносини між студентами і викладачами, залежить ефективність підготовки майбутнього вчителя. Культура педагогічного спілкування впливає на розвиток задатків кожного окремого студента, орієнтує його на конкретні види науково-пізнавальної діяльності, розкриває індивідуальні здібності й орієнтує на вдосконалення професійних інтересів.

4. Індивідуалізація навчання студентів. Її можна реалізувати у процесі навчально-пізнавальної аудиторної й позааудиторної роботи. Основними засобами індивідуалізації навчання під час аудиторних занять є варіативність завдань, запропонованих на вибір з урахуванням рівня підготовки, інтересів і можливостей студентів. Це зазвичай тестові завдання трьох рівнів складності, що відповідають репродуктивному, реконструктивному й творчому типу пізнавальної діяльності; розвиток самостійності

студентів на основі поєднання парної, групової, колективної та індивідуальної форм роботи; стимулювання взаємоперевірки, самоконтролю і самоаналізу студентами якості своєї роботи і рівня професійної підготовки. В позаурочний час основними засобами індивідуалізації навчання є самостійна робота студентів.

5. Естетизація навчання студентів у ВНЗ. Завдяки глибокому проникненню мистецтва в процес навчання створюються можливості для гармонійного всебічного розвитку особистості студента, реалізації його творчого потенціалу.

Зміст психолого-педагогічних дисциплін спрямовано на естетичне сприймання майбутньої педагогічної діяльності, зокрема: на I курсі – студенти вивчають теорію пізнавальної діяльності, з'ясовують значення уяви і фантазії в розвитку творчої особистості, ознайомлюються з її емоційно-вольовою сферою, а також з педагогічною технологією, особливостями мовлення й елементами акторської майстерності; на II – поряд з вивченням вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів студенти досліджують процес естетизації їхнього навчання й виховання, значення народної педагогіки в естетичному вихованні та педагогічні функції українського дитячого фольклору; на III – звертають увагу на педагогічні можливості використання мистецтва й елементів народознавства на уроках, опановують методику використання драматизації; на IV й V курсах, вивчаючи елективні спецкурси із психолого-педагогічних дисциплін, студенти ознайомлюються із зарубіжним та вітчизняним досвідом використання елементів мистецтва в навчально-виховному процесі школи.

На заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу викладачі послуговуються елементами театральної педагогіки, створюють ігрові ситуації для розв'язання педагогічних проблем, вдаються, зокрема, до драматичного мистецтва. Навчальна драматизація розрахована на активне залучення студентів до інтелектуально-емоційного самовираження. Вона сприяє розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви, уваги, самосвідомості студентів, озброєнню їх навичками спілкування, а також самоконтролю й самореалізації, вчить висловлювати думку, аналізувати почуття, розуміти інших людей. На лабораторно-практичних заняттях використовуються такі види театральної діяльності студентів, як ритмічну й імпровізаційну драматизацію, пантоміму; відтворення різних типів характеру, що допомагає студентам зрозуміти мотиви вчинків, почуття, поведінку людей, зуміти поставити себе на їх місце. Використання на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін елементів драматичної творчості сприяє розвитку естетичного потенціалу студентів, чуттєвого сприймання, позитивної самооцінки, організаторських, комунікативних здібностей.

У процесі проведеного дослідження доведено, що ефективність науково-дослідної роботи залежить від умов її організації, зокрема в процесі експериментальної роботи реалізовано таку систему: на першому курсі – знайомили з особливостями роботи з науково-педагогічною літературою, вивчали музейні експозиції, архівні фонди, оволодівали умінням досліджувати розвиток початкової освіти своєї місцевості; на другому – вивчали курс "Основи наукових досліджень", обирали тему наукового дослідження, опрацьовували літературу; на третьому – вивчали стан реалізації обраної проблеми в практиці роботи початкової школи, проводили констатувальний

експеримент, результати дослідження висвітлювали у курсовій роботі з психолого-педагогічних дисциплін; на четвертому – розробляли власну методику досліджуваної проблеми, здійснювали її апробацію під час активної педагогічної практики, методику і результати її перевірки висвітлювали у курсовій роботі; на п'ятому курсі – проводили формувальний експеримент і результати науково-дослідної роботи за весь період узагальнювали у кваліфікаційній роботі.

Як основні завдання педагогічної практики визначили: поглиблення й систематизацію знань із психолого-педагогічних дисциплін, формування навичок і умінь спостерігати й аналізувати педагогічний процес, прогнозувати, планувати й коректувати власну педагогічну діяльність, виробляти індивідуальний стиль діяльності в умовах активної педагогічної взаємодії.

Ефективність схарактеризованої концептуальної моделі системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів і педагогічні умови її реалізації у вищому навчальному закладі перевіряли під час формувального експерименту протягом п'яти років на психолого-педагогічному факультеті Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Його результати довели, що система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів сприяє формуванню готовності до навчально-виховної роботи з молодшими школярами. Відповідно навчаючись у ВНЗ, студенти оволоділи психолого-педагогічними вміннями, потрібними для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра і професійного самовдосконалення.

Таким чином, можна зробити висновок, що теоретично розроблена та експериментально перевірена і впроваджена у педагогічний процес ВНЗ України концептуальна модель системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, зокрема її мета, функції, структура, зміст, форми й методи реалізації та контроль є інтелектуальною власністю дослідника.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
2. Програма курсу "Теорія та історія педагогіки" // Підгот. Л.О. Хомич, М.П. Лещенко. – Полтава, 1996. – 36с.
3. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: "Marіstr S", 1998. – 200с.

В.С. ЧОРНИЙ,
кандидат філософських наук,
доцент, полковник, докторант
кафедри суспільних наук,
Національної академії оборони
України, м. Київ

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА І НАУКА В УКРАЇНІ У РІЧИЩІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядаються основні підходи до розв'язання проблем військової освіти та науки, пропонуються шляхи її вирішення у річищі Болонського процесу.

In the article main methods of decision of military educational and scientific problems are concerned. The ways of their realization in Bologna process are suggested

В статье рассматриваются основные подходы к решению проблем военного образования и науки, предлагаются пути ее реализации в русле Болонского процесса.

Процес європейської інтеграції дедалі відчутніше впливає на усі сфери життєдіяльності українського суспільства. Не оминув він і військової освіти та науки. Наша держава чітко визначила орієнтири на входження до освітнього та наукового простору Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у річищі європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним втіленням засадничих ідей Болонського процесу [2, 31]. Зазначений процес співпав у часі з реформуванням Збройних Сил України, який передбачає, перш за все, високий рівень їхньої укомплектованості професійно підготовленим особовим складом, відповідну мобільність, технічну оснащеність сучасними системами і зразками озброєння та військової техніки [7, 70].

У дослідженнях В.П. Андрущенка [1, 351-366], А.І. Корецької [4, 187-193], М.І. Михальченка [5], М.І. Науменка, М.І. Нецадима [6], В.В. Стасюка [7, 70-74], В.В. Ягупова [8, 124-132] та інших висувається низка проблем теоретичного та методологічного характеру, які стосуються пошуку шляхів підвищення ефективності наукової діяльності та навчально-виховного процесу.

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоdnішньому етапі модернізації національної системи вищої освіти України і, зокрема, військової освіти та науки як її складової, залишається забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Без їхнього урахування входження України до єдиного Європейського та світового освітнього простору практично неможливе.

Як відомо, державна політика у сфері військової освіти зорієнтована на забезпечення високого рівня підготовки військових кадрів, збільшення інтелектуального

потенціалу офіцерського корпусу Збройних Сил України. Військова освіта за сучасних умов повинна бути приведена у відповідність з оновленими завданнями Збройних Сил та враховувати стратегічний курс України на інтеграцію до Європейського союзу та євроатлантичних структур. Враховуючи те, що система військової освіти України є складовою загальнодержавної системи вищої освіти, її реформування необхідно здійснювати з урахуванням принципів та вимог Болонського процесу.

Входження до єдиного європейського простору, запровадження європейських стандартів неможливе без здійснення комплексних заходів, що одночасно включають як зміни організаційного, так й інформаційно-технологічного та науково-методологічного характеру. Наріжним каменем Болонського процесу є:

- трьохступенева структура вищої освіти – бакалаврат (навчання не менше 3-х років і не більше 4-х років), магістратура (отримання ступеня магістра через 1-2 роки після бакалаврату), докторантура (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років);
- уніфікація кількісного обліку у кредитах ECTS вищої освіти, що здобувається, тобто це накопичувальна система обліку трудомісткості навчальної роботи у кредитах, яка здатна працювати у межах концепції “навчання на протязі усього життя”;
- взаємно визнана методологія перевірки вищої освіти для зіставлення її якості (для цього будуть створені незалежні акредитаційні агентства та встановлені стандарти транснаціональної освіти, оцінка ґрунтуватиметься не на тривалості навчання, а на знаннях, уміннях та навичках);
- розширення мобільності студентів та науково-педагогічних працівників для взаємозбагачення досвідом;
- узагальнені підходи до працевлаштування випускників (для визнання кваліфікацій планується використовувати додаток до диплому, рекомендований ЮНЕСКО);
- забезпечення привабливості Європейської системи освіти, тобто залучення до Європи більшої кількості студентів з інших регіонів світу.

Таким чином, запровадження системи гарантії освіти сприятиме підвищенню інтересу до європейської вищої освіти.

У зв'язку з вищезазначеним доречно підкреслити, що освітня діяльність вищих навчальних закладів відповідно до вимог Болонської декларації – це не тільки й не стільки рівні, кредити та рейтинги у вищій школі. Це, перш за все, нова філософія освітньої діяльності, це нові принципи організації навчального процесу, це новий тип відносин між науково-педагогічними працівниками та студентами, це нові технології опанування знаннями, це відмова від репродуктивних методів навчання, це прозорість навчального процесу тощо.

Система військової освіти не може залишатись осторонь магістрального розвитку держави і тому має бути приведена у відповідність з реаліями військової організації держави та адаптуватись у недалекій перспективі до оновлених стандартів державної системи вищої освіти, інтегрованої до єдиного європейського науково-освітнього простору, формування якого передбачено Болонським процесом до 2010 року. Зазначені чинники спонукають військове керівництво до вжиття необхідних заходів щодо подальшого удосконалення системи підготовки офіцерських кадрів та її адаптації

до стандартів НАТО та європейських стандартів. Виходячи з цього, головні зусилля керівників, науково-педагогічних працівників та усього особового складу вищих військових навчальних закладів повинні бути спрямовані на розв'язання таких науково-методологічних завдань військової освіти у річизі європейської інтеграції національної вищої освіти:

— перехід до трьохступеневої структури вищої освіти ініціює радикальну перебудову усієї системи військової освіти та науки, оскільки існуюча структура освітньо-кваліфікаційних рівнів фахівців “бакалавр – спеціаліст – магістр” не відповідає ступеням “бакалавр – магістр” фахівців європейських країнах і суттєво відрізняється за змістом та методами навчання. Тому визначальним чинником забезпечення інтеграції вищої освіти України до єдиного європейського простору є адаптація структури ступенів вищої освіти до європейських стандартів та запровадження європейської структури фахівців з вищою освітою: бакалавр, магістр. Виходячи з того, що механізм модернізації існуючої структури освітньо-кваліфікаційних рівнів фахівців ще не до кінця розроблений, необхідно внести зміни та доповнення до Закону України “Про вищу освіту”, а також кардинально переробити “Концепцію військової освіти”. У яких, зокрема, передбачити, що бакалаврат запроваджується за спеціальностями вищої освіти військових фахівців і має на увазі повну військово-спеціальну підготовку офіцерів. Далі випускники служитимуть у військах або зможуть продовжити навчання у магістратурі, яка передбачає оперативно-тактичну чи оперативно-стратегічну підготовку офіцерів, а також зможе готувати офіцерів для заміщення первинних та низки наступних посад за наукомісткими спеціальностями. Правом вступу до докторантури (ад'юнктури) будуть користуватися тільки випускники магістратури.

— розроблення оновленого переліку напрямів та спеціальностей підготовки з обов'язковим укрупненням їхнього змісту, переліку кваліфікацій фахівців та відповідних стандартів вищої освіти військових фахівців. Система військової освіти зобов'язана пропонувати державі фахівців нового типу, сприяти подоланню вузької професійної спрямованості військових кадрів з вищою освітою через визначення нового переліку напрямів і спеціальностей, за якими доцільно, у нових соціально-економічних умовах, вести підготовку військових фахівців. Формування зазначених переліків з урахуванням засад, які рекомендує європейська спільнота, для досягнення сумісності і порівнянності кваліфікацій фахівців з вищою освітою України і Європейського союзу, колегією Міністерства освіти і науки України визнано однією з першочергових. Гостроту проблеми підкреслює, наприклад, той факт, що на сьогодні у країнах Західної Європи кількість напрямів підготовки (бакалаврів) перебуває у межах 20-24 назв; у Росії існує 32 напрями підготовки. В Україні підготовка бакалаврів здійснюється за 74 напрямками. Таким чином, без необхідних змін існуючого переліку бакалавратів (напрямів) не можливо забезпечити визнання нашого диплому бакалавра за багатьма напрямками підготовки.

— продовження переходу до кредитно-модульної системи навчання, запровадженого рішенням колегії Міністерства освіти і науки України (березень 2005 р.), оскільки вона є сучасною моделлю організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Кредитно-модульна система передбачає структурований у кредитах навчальний

план; модульну систему викладання дисциплін; рейтингову систему оцінювання за багатобальними шкалами, тобто поєднує модульну технологію навчання та залікові кредити як одиниці вимірювання обсягу навчального матеріалу, що засвоюється курсантами (слухачами). Педагогічні технології кредитно-модульної системи передбачають перехід від пасивних до активних форм навчання. При цьому у центрі уваги перебуває курсант (слухач). Зміст кредитно-модульної системи реалізується через індивідуальний навчальний план; значну частку самостійної роботи, яка відбувається під контролем; об'єктивні методи оцінювання успішності; прозору систему оцінок тощо. Перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих військових навчальних закладах потребує суттєвого оновлення науково-методичних та дидактичних підходів до планування і організації навчального процесу, змін у педагогічних технологіях та методичному забезпеченні навчальних дисциплін, посилення ролі самостійної роботи курсантів (слухачів), у тому числі шляхом розвитку електронних курсів і елементів технології дистанційного навчання, сучасних засобів діагностики та оцінки досягнень курсантів (слухачів), широкого використання Інтернету у навчальному процесі тощо. Остаточний перехід до кредитно-модульної системи сприятиме підвищенню якості знань та умінь курсантів (слухачів), зробить українську військову освіту привабливішою для іноземців тощо. Доречно зазначити, що більшість вищих навчальних закладів вже упродовж п'яти років використовують цю систему.

– запровадження інформаційно-комунікаційних технологій та формування інформаційної культури через нові форми організації навчальних занять, нарощування кількості персональних комп'ютерів та новітнього програмного забезпечення, розроблення та запровадження нового покоління підручників, навчальних посібників і засобів навчання [8, 132], у тому числі в електронному вигляді; створення умов для індивідуалізації процесу навчання та ефективної самостійної роботи курсантів (слухачів), обов'язкове створення та використання у вищих військових навчальних закладах телекомунікаційних мереж.

– підвищення якості підготовки військових фахівців шляхом запровадження системи комплексного управління та моніторингу якості навчального процесу. Управління якістю підготовки фахівців вищої кваліфікації має ґрунтуватися на контролі дотримання державних вимог до рівня навчання і забезпечується процедурами ліцензування освітньо-професійних програм, акредитації та атестації вищих військових навчальних закладів. До головних складових системи управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах варто віднести: кадрове забезпечення навчального процесу; вимоги до контингенту курсантів (слухачів); характеристики та умови системи атестації курсантів (слухачів); показники навчально-методичного забезпечення навчального процесу; рівні та характеристики навчально-лабораторної бази; технології навчання, які використовуються, включаючи самостійну та індивідуальну роботу курсантів (слухачів); інформаційно-бібліотечне забезпечення навчального процесу тощо. Таким чином, головним змістом діяльності вищих військових навчальних закладів повинно стати формування інноваційного освітнього середовища з усе більшим акцентом на якість вищої освіти через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

— психолого-дидактична адаптація більшості науково-педагогічних працівників військової освіти до процесу перебудови системи вищої освіти у річницю її гармонізації із загальноєвропейської моделлю. Мова йде про підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у царині новітніх форм організації та проведення навчального процесу; синхронна зміна у філософії навчання та викладання, тобто перехід від стратегії викладання до стратегії навчання, з використанням педагогічних технологій, спрямованих на заохочення курсантів (слухачів) до самостійного набуття знань та участі у наукових дослідженнях. Сучасні завдання військової освіти мають різноманітні аспекти і повинні забезпечувати запровадження безперервної ступеневої системи військової освіти згідно з метою подальшого розвитку особистості офіцера, формування висококваліфікованих військових кадрів з вищою освітою, здатних ефективно працювати у військовій сфері та підвищувати свій військово-професійний рівень на протязі усього життя, оберігати та збагачувати досягнення військової науки, розвивати і зміцнювати обороноздатність Української держави.

Пріоритетними для вищих військових навчальних закладів повинні стати організація роботи курсантів (слухачів) за індивідуальними навчальними планами підготовки, підвищення ефективності навчального процесу шляхом запровадження інтерактивних методів та сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання, ефективне використання самостійної роботи курсантів (слухачів) як вагомий складової навчально-виховного процесу; створення системи управління якістю навчання випускників вищих військових навчальних закладів, яка повинна передбачати планування, організацію, мотивацію та механізм контролю. Особливої уваги слід надавати питанням запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, індивідуалізації навчального процесу за умови створення належного навчально-методичного забезпечення самостійної роботи курсантів (слухачів), широкому запровадженню новітніх інформаційних технологій навчання з одночасним зменшенням тривалості тижневого аудиторного навантаження курсантів (слухачів).

Таким чином, в умовах реформування Збройних Сил України предметом головних зусиль керівників та науково-педагогічних працівників у галузі модернізації військової освіти повинні стати: мета, завдання, диверсифікація та індивідуалізація військової освіти; сучасні моделі інтеграції військової науки і військової освіти; інтеграція військової і цивільної освіти; удосконалення стандартів вищої освіти військових фахівців: структури та змісту освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, засобів діагностики якості підготовки випускників; психолого-педагогічні підстави розробки та реалізації особистісно-орієнтованих освітніх технологій; ергономічні засади навчально-матеріальної бази; соціально-психологічна адаптація військовиків в екстремальних умовах; виховання у системі військової освіти тощо. Зазначене дозволить досягнути такого рівня якості підготовки військових фахівців, який відповідатиме державним та європейським стандартам освіти.

Система військової освіти повинна забезпечувати усі умови для підготовки військових фахівців на рівні сучасних вимог і здійснювати, тим самим, вагомий внесок у підтримання необхідного рівня військової безпеки держави. Кінцевою метою

її модернізації є створення сучасної, економічно обґрунтованої військової освіти, інтегрованої до державної системи, спроможної готувати висококваліфікованих військових фахівців за усім спектром спеціальностей для військової організації України [6, 269-280].

Відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, одним з пріоритетних завдань вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації є наукова та науково-технічна діяльність. У складі вищих навчальних закладів повинні створюватись науково-дослідні підрозділи, наукові центри, інститути тощо. Це є обов’язковою вимогою при проведенні акредитації вищого навчального закладу [3, 134].

У зв’язку з цим доречно нагадати, що у комюніке конференції про “Створення загальноєвропейського простору вищої освіти” (19-20 вересня 2003 року, м. Берлін) міністри освіти країн-членів Болонського процесу наголосили, що у кожній з країн-учасниць головні зусилля будуть спрямовані на забезпечення більш тісних зв’язків між вищою освітою та дослідницькими системами. Загальноєвропейський простір вищої освіти матиме велику користь від спільної діяльності з європейським дослідницьким простором, зміцнюючи таким чином підґрунтя для Європи Знань. Усвідомлюючи необхідність створення більш тісних зв’язків між загальноєвропейським простором вищої освіти та загальноєвропейським простором дослідження, а також важливість дослідження як складової частини вищої освіти на теренах Європи, міністри ухвалили додати докторський рівень як третій щабель Болонського процесу, який доповнює два попередніх щаблі вищої освіти. Вони також підкреслили важливість наукового дослідження у досягненні та покращенні необхідного рівня якості вищої освіти та у зростанні конкурентноздатності і привабливості вищої європейської освіти загалом.

Виходячи з того, що відсутність інтеграції військової освіти та науки не дозволяє у повній мірі використовувати науковий потенціал Збройних Сил України для проведення їхнього реформування та розвитку, перешкоджає, з одного боку, ефективному залученню науковців вищих військових навчальних закладів до проведення наукових досліджень у науково-дослідних установах, а з іншого боку стримує своєчасне запровадження результатів наукових досліджень до навчального процесу, військовим керівництвом було прийнято рішення про інтеграцію науково-дослідних установ Збройних Сил України до складу провідних вищих військових навчальних закладів. На цей час у Збройних Силах України успішно триває процес об’єднання вищих військових навчальних закладів та науково-дослідних установ у єдине ціле. На нашу думку, позитивний результат від цього процесу не забариться. Проте, поряд з цим, хотілось би відзначити й негативні моменти у взаємодії військової освіти та науки.

Раніше помітну роль у розвитку матеріально-технічної бази вищих військових навчальних закладів відігравали наукові організації та підприємства оборонно-промислового комплексу. Вони виступали як замовники багатьох науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт. Під ці дослідження та розробки закуповувалось відповідне устаткування, зокрема засоби інформатизації, удосконалювалась матеріально-технічна база вищих військових навчальних закладів. На підставі цих досліджень та розробок розвивався науковий потенціал вищих військових навчальних

закладів, створювались наукові школи, військово-наукові товариства курсантів, кипіла науково-дослідна робота слухачів, ад'юнктів та докторантів. Природно, що завдяки цим замовленням наукова діяльність у вищих військових навчальних закладах багато у чому носила достатньо конкретний цільовий характер, мала ґрунтовну практичну спрямованість. Проте, разом з об'єктивно неминучою руйнацією могутнього оборонно-промислового комплексу зникло й вагоме джерело розвитку матеріально-технічної бази вищих військових навчальних закладів та тісної співпраці військової освіти і науки. Якщо до сказаного додати ще й зневажливе ставлення до науково-педагогічних працівників, чисто символічні доплати за вчені звання та ступені, неадекватне керівництво ад'юнктурами та докторантурами, то цілком закономірним буде виглядати процес зниження якості науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів.

Безперечно, що ці актуальні завдання вітчизняної військової освіти та науки не можливо розв'язати на підставі старих методологічних засад організації та здійснення військово-навчального процесу у Збройних Силах України. Тому вкрай необхідним є обґрунтування сучасних теоретичних та методологічних підвалин військової освіти та науки, які мають стати надійними орієнтирами розвитку національної системи вищої освіти та її виходу на світовий освітнянський простір. Серед головних завдань, які сприятимуть зазначеному процесу, на нашу думку, можна виділити такі:

- оптимізація системи військової освіти та науки з удосконаленням серцевини науково-педагогічного та методологічного потенціалу;
- покращення навчальної та наукової матеріально-технічної бази, приведення кількості вищих військових навчальних закладів у відповідність з потребами військової організації держави;
- удосконалення системи підготовки військових фахівців у цивільних вищих навчальних закладах, інтегрованих навчально-наукових комплексах, факультетах та навчальних центрах;
- підвищення ефективності військово-наукових розробок та досліджень, використання отриманих результатів на практиці;
- оптимізація системи замовлень та фінансування науково-дослідних робіт за рахунок її централізації, широкого запровадження програмно-цільових методів, конкурсних засад, систематичного контролю і незалежної експертизи;
- забезпечення підтримки перспективних наукових і науково-педагогічних шкіл, пріоритет фундаментальних та пошукових досліджень, ефективного використання лабораторно-експериментальної бази.

Таким чином, в Україні відбувається складний, але творчий цілеспрямований процес становлення стрункої та ефективної системи військової освіти та науки у річищі загальної модернізації вищої освіти України та її входження до Болонського процесу. Зрозуміло, що цей шлях не простий, а тернистий, не всі проблеми тут можна розв'язати відразу. Але зіграє те, що в українському суспільстві існує їхнє розуміння, є досить повна підтримка з боку громадськості та військово-політичного керівництва, що складає досить надійне підґрунтя її реформування [8, 132].

Література:

1. Андрущенко В. Філософія освіти: поняття і предметне поле // Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – С. 351-366.
2. Бужиков Р.П. Сучасна освіта на шляху до європейської інтеграції // Вища освіта України – Додаток 3 (т. 1) – 2006 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” – С. 31-35.
3. Закон України Про освіту // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – ст. 22.
4. Корецька А.І. Сучасні проблеми освіти й особистості в контексті Болонського процесу // Вища освіта України – Додаток 3 (т. 1) – 2006 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” – С. 187-193.
5. Михальченко М.І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. – Дрогобич: Відродження, 2004. – 488 с.
6. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 852 с.
7. Стасюк В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки військових фахівців в сучасних умовах // Вісник Національної академії оборони України. Збірник наукових праць. – К.: Міленіум, 2006. – С. 70-74.
8. Ягупов В.В. Військова освіта в Україні та її вплив на національну безпеку // Освіта як фактор національної безпеки. – Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Академія муніципального управління, 2003. – С. 124-132.

Н. Є. ШУГАЛІЙ,
здобувач, Інституту вищої освіти
АПН України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТИ ДАНІЇ В АСПЕКТАХ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ ТА УЧАСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРОЦЕСАХ

У статті вказано на значні соціальні та економічні успіхи Данії, яка належить до європейських лідерів за освітніми та іншими показниками. Цим обґрунтована корисність вивчення її освітнього досвіду для України. Висвітлено головні особливості і показники освітньої системи Данії.

В статье указано на значительные социальные и экономические успехи Ирландии, ставшей одним из европейских лидеров по образованию и другим показателями. Этим обоснована полезность изучения ее образовательного опыта для Украины. Описаны главные особенности и показатели образовательной системы Дании.

In article it is specified on significant social and economic successes of Danemark which became the world leader on many parameters. It proves utility of studying of its educational experience for Ukraine. The main features and parameters of educational system of Danemark are described.

Разом з відновленням незалежності Україна вперше за кілька сторіч отримала можливість самостійно вирішувати всі стратегічні питання планування і розвитку власної освітньої системи, зокрема, контактів і взаємодії з іншими державами. У Радянському Союзі подібні питання вирішувала Москва, надаючи дозволи і вводячи заборони. Тому Латвія з її двома з половиною мільйонами населення мала більший обсяг обміну студентами і викладачами з розвиненими державами, як Україна з 50 мільйонами громадян і майже мільйоном студентів.

Незалежність практично одразу створила дуже сприятливі умови для спілкування, відвідування і обмінів між освітянами України та інших держав, потенціал яких не був реалізований повністю через вагомі причини – надто глибоку і довготривалу економічну кризу (досить довго щомісячна зарплата доцента становила 7-12 доларів США) та не дуже високу поширеність серед освітян вільного володіння англійською на іншими провідними мовами світу. Цим ми можемо пояснити той факт, що порівняльно-педагогічні дослідження всі роки незалежності були недостатньо розвинені і не відповідали потребам держави щодо порівняння власної освітньої системи з зарубіжними і вибору найбільш ефективних шляхів її розвитку і модернізації. Аналіз

Основні показники рівня
соціально-економічного розвитку країн Європи за 2003 р. [5]

Країна	Населення (тис.чол.)	ВНД (на особу, доларів США)	Участь секторів економіки у ВВП (%)			Зміна індексу людського розвитку (1990-2002 рр)
			Аграрний	Індустр.	Третинний	
1. Люксембург	0,4	54430	1	24	75	+5,8
2. Норвегія	4,6	37300	2	38	60	+4,9
3. Швейцарія	7,3	32030	3	34	64	+3,0
4. Данія	5,4	31213	3	27	71	+3,9
5. Ірландія	3,9	30450	3	42	54	+7,7
6. Ісландія	0,3	30140				+3,1
7. Австрія	8,1	29610	2	32	66	+4,6
8. Бельгія	10,3	28930	1	27	72	+5,0
9. Нідерланди	16,2	28600	3	26	71	+3,9
10. Великобританія	59,3	27650	1	26	73	+6,0
11. Франція	59,7	27460	3	25	72	+3,3
12. Німеччина	82,6	27460	1	30	69	+4,3
14. Італія	57,6	26760	3	29	69	+3,7
16. Іспанія	41,1	22020	3	30	66	+4,2
30. Росія	143,4	8920	5	34	61	-2,2
34. Туреччина	70,7	6690	13	22	65	+10,0
37. Білорусь	9,9	6010	10	37	53	+0,6
38. Україна	48,4	5410	14	40	46	-2,6

Примітка: ВНД – валовий національний дохід; ВВП – валовий внутрішній продукт.

назв усіх захищених у 1991-2007 роках кандидатських і докторських дисертацій з педагогічних наук засвідчує, що у них часто зустрічаються „США”, „Великобританія”, „Німеччина”, „Франція”, „Польща”, але жоден науковець не зацікавився, наприклад, Швейцарією чи Іспанією, хоч це не менш цікаві об'єкти.

У цій статті ми розглянемо особливості освіти Данії в аспектах забезпечення її високої якості в умовах активної участі у Болонському та інших європейських процесах. Незважаючи на небажання Вищої атестаційної комісії України включати спеціальність „порівняльна педагогіка” у список тих, з яких можна захищати дисертації, останнім часом кількість книг і статей про освіту різних держав світу потроху зростає ([1-4] та ін.). Однак, ми не зустріли жодної, де йшла б мова саме про Данію. Тимчасом, система освіти цієї держави варта дослідження і тому, що вона розвивалася власним шляхом уже кілька сторіч, і через великий вплив середньої спеціальної і вищої освіти на її економічні успіхи.

Спершу коротко нагадаємо: Данія (Danmark) чи Королівство Данія (Kongeriget Danmark) поступається Україні територією (43 100 км²) майже у 15 разів, населенням (близько 5,4 млн.ч.) – приблизно у дев'ять разів. Воно виключно однорідне – іноземці складають усього 4%, – а лютеранська церква, фактично, є єдиною у країні. Давно відпрацьована система розподілу влади між Королевою, парламентом, урядом і судовою системою, століттями датчани вчилися виживати на бідній землі з невисокою продуктивністю. Вони вже стали доволі заможними, коли у Північному морі були відкриті чималі поклади нафти і газу, що позитивно вплинуло на рівень життя громадян, про що переконливо свідчить таблиця 1, де ми зберегли десять лідерів, великі держави, Україну, Білорусь і Росію.

Впадає в очі – Данія виявилася у тій невеликій групі європейських держав, яка не лише відзначається високою заможністю громадян, але й стабільністю підвищення якості і безпеки життя. Якщо за дві з половиною п'ятирічки незалежності Україні значно зменшила індекс людського розвитку внаслідок скорочення середньої тривалості життя своїх громадян і дуже низькими показниками для середніх зарплат, то Данія спромоглася істотно підвищити і без того дуже хороші показники.

Ці успіхи далеко не випадкові і спираються не на грандіозні „золоті запаси” славнозвісних датських вікінгів, а на працьовитість і давню пошану до грамотності і високої професійної компетентності. До приходу християнства населення стародавньої Данії, звичайно, майже не знало грамоти і більше переймалося формуванням вміння використовувати меч, щит і рало. Тому можна стверджувати, що всю основу письма і гуманітарно-академічної освіти Данії створила католицька церква, натомість її вплив на професійно-технічну частину сучасної освітньої системи був набагато меншим. Більше вплинув Ганзейський союз і створення при гільдіях осередків навчання учнів.

Уявлення про роль освіти, шанобливе ставлення до педагогічних працівників і переконання молоді в корисності поєднання грамотності з отриманням якомога вищої професійної компетентності остаточно сформувалися у Данії в буремні десятиріччя славнозвісної Реформації. На наш погляд, навіть сучасні датські принципи оцінювання освіти і забезпечення її якості мають свої витоки саме у реформаційних поглядах

– кожен християнин зобов'язаний самостійно читати Біблію та інші головні священні книги, а славити Бога самовідданою працею на користь своєї родини і близьких, а не фанатичною покірною професійним працівникам різноманітних культів.

Не можемо також бодай побіжно не згадати Миколу Грундвіга (1783-1872), який для датчан означає не менше, як Я.А.Коменський для чехів чи Я.Корчак для поляків [6; 7]. На його активне життя припав початок введення у Данії загальної освіти дітей і підлітків, тому особливо важливою стала загальнонаціональна дискусія про засади діяльності школи, розподілі відповідальності за її діяльність між вищими державними органами і громадою та ін. М.Грундвіг, хоч і не в усіх деталях, поділяв ідеали Великої французької революції 1790-х років, тому боровся за поширення в освітній сфері демократичних ідей і принципів поваги до людини, свободи і незалежності. Серед його головних переконань – вільний вибір усіма дітьми і підлітками найбільш привабливого для них закладу освіти (тим більше це стосується студентів і дорослих), ліквідація порушень рівного доступу до загальної і професійної освіти, орієнтація навчання не на безперервну роботу з книжками і схоластичні вправи та зубріння, а поєднання начального процесу з отриманням життєвої компетентності (освіта “для життя”) тощо. Прихильники педагогічних поглядів М.Грундвіга спромоглися заснувати недержавні школи та інші навчальні заклади і забезпечити їх тривалу діяльність.

Не буде перебільшенням стверджувати, що вказаний гуманістичний імпульс М.Грундвіга і його колег не втрачений і досі, тому система освіти Данії постійно вдосконалюється, маючи на меті якнайповнішу реалізацію цих і справді прекрасних цілей і принципів. Зовсім не випадково все населення Данії вважає – ні в якому разі не можна економити на освіті, адже вона була, є і буде першим пріоритетом держави і громадськості. Вже багато десятиріч країна входить у число світових лідерів за відсотком валового внутрішнього продукту, який скеровується у систему освіти. Цей показник у другій половині ХХ ст. постійно перевищував 8%, інколи досягаючи майже 10%.

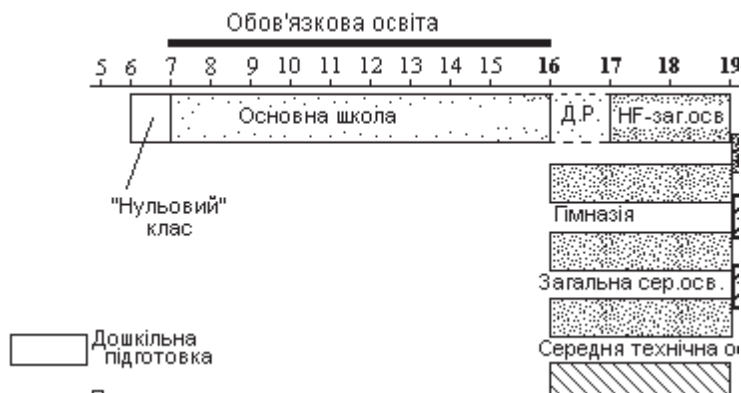
Це загальне піклування про освітній, професійний і духовний розвиток дітей і молоді виявляє себе у великому і малому: з бюджету на однаковому рівні фінансуються і державні, і приватні середні, професійні і вищі заклади; практично всі види навчання безкоштовні, не треба платити за підручники, навчальні посібники і все шкільне обладнання, за харчування на території закладів і шкільний транспорт й багато чого іншого. Тому є певні підстави стверджувати – немає у світі ідеальної системи освіти, але Данія спромоглася наблизитися до її показників набагато ближче, як переважна більшість інших держав Європи і світу.

Поглянемо на структуру цієї системи, яку ми наводимо на схемі (Рис.1).

Для прискорення опису доповнюємо цю схему таблицею 2, в якій вказані важливі характеристики частин системи освіти сучасної Данії. З рядків стає зрозумілим і призначення відповідних навчальних закладів, і нормативна тривалість навчання.

Отже, Данія відрізняється від абсолютної більшості інших держав Європи дуже довгим навчанням усіх дітей і підлітків за одними і тими ж програмами в об'єднаних „народних школах” (Folkeskole). У сусідній Німеччині поділ дітей „за здібностями”

Рис.1. Структура системи освіти Данії в 2003-2004 навчальному році [7; 9]



Таблиця 2
Рівні і заклади системи освіти Данії (2003 р.)

Вік учнів	Тривалість	Назва (і завдання)
0 – 3	3 р.	Дошкільне виховання
3 – 7	4 р.	Дитячі садки для віку після 3 років (чи материнські класи – 6-ий рік)
7 – 16	9 р.	Обов'язкова "народна школа (НШ)" (може мати і 10-й клас, відвідування якого факультативне)
16 – 19	мін. 3 р.	Гімназія загального навчання після 9 чи 10 класів НШ
17 – 19	мін. 2 р.	Підготовчі курси до вступу у ВНЗ після 10 класів НШ
16 – 19	мін. 3 р.	Комерційні і технічні профучилища (денні) з переходом у вищу освіту чи на ринок праці
16-19/20	3 чи 4 р.	Професійні школи з чергуванням освіти і отримання професії безпосередньо на підприємстві (2/3 часу)
>17	різна	Курси після-шкільної підготовки різного типу з виходом на ринок праці
з 19 чи 20 років	вища освіта	2 роки для "кандидата мистецтв", 3 – бакалавра, 4, 5 чи 6 – кандидата з різних дисциплін, 7-8 – Licentiat

відбувається вже після 4-річної початкової школи, а у „грундрізований” Данії вважається нормальним навчати всіх однаково удвічі довше і пропонувати диференціацію лише після завершення так званої „підліткової кризи”, коли молода людина досить впевнено визначається з найбільш бажаним для неї шляхом подальшого навчання.

Вкажемо також ще одну особливість Данії: країна постійно скорочує ті варіанти навчання після закінчення „народної школи”, які не дають молоді можливості пізніше отримати ще й вищу освіту. І, хоч рівень охоплення молоді освітою університетського характеру в Данії не найвищий в Європі, загалом досягається головне – молодь виходить на ринок праці не з довідкою про закінчення якоїсь „кількості класів”, а з професією.

Це забезпечується тим, що Данія має понад півтори сотні найрізноманітніших після-середніх закладів освіти, як правило, неуніверситетського рівня. Це педагогічні коледжі, технічні чи інженерні школи, школи агрономії, комерції, менеджменту тощо (останні, як це часто спостерігається і в інших країнах, переважно приватні).

Державі належать університети та інші навчальні заклади подібного вищого рівня. Основний Закон 1992 р. про вищу освіту (University Act) покладає саме на державні установи (центральні міністерства) формулювання правил й умов вступу абітурієнтів у ВНЗ, зміст навчання в них, присудження дипломів та призначення викладачів. Варіанти рамкового законодавства створенні для спеціалізованих ВНЗ, призначених для підготовки педагогів, інженерів тощо (кожний вид закладів має „власний” закон). У порівнянні з усіма іншими університети мають найвищу автономію у питаннях змісту і методів навчання.

Міністерство освіти Данії взаємодіє з іншими соціальними партнерами у царині курсів навчання і профпідготовки, але більшість спеціалізованих професійних закладів незалежні. До Міністерства культури належать мистецькі ВНЗ: Королівська школа мистецтв, консерваторії, школи архітектури, бібліотечної справи. Міністерство праці і зайнятості має центри фахового короткотермінового навчання з орієнтацією на потреби ринку праці Данії.

Законодавство чітко визначає розподіл відповідальності за заклади усіх рівнів між місцевими органами самоуправління, графствами і центральним урядом. Наприклад, Закон про дотації визначає, що середні школи графств фінансуються державою на 100%, а приватні – на 85%. Рада графства може вирішити, що школярі повинні за щось відшкодовувати з власної кишені. Якщо якийсь з після-середніх професійних закладів приватний, він однаково на 100% фінансується з бюджету.

Вища освіта безпосередньо фінансується державою, але закладам дозволено продавати додаткові освітні чи пошукові послуги. Частина субвенції визначається законодавством через нормативи на одного студента, кошти на науку та утримання споруд обчислюються за іншою методикою. Вся фінансова дотація щороку приходять „пакетом”, а конкретний розподіл видатків здійснюють ради навчальних закладів. Роль держави редукується лише до фінансових перевірок.

Данія має розвинену систему вищої освіти, яка цілком однозначно поділяється на університетський і неуніверситетський сектори. Перший включає 5 класичних і 9 спеціалізованих університетів, а також 6 академій музики. Другий – сектор коледжів (College Sector) – складається з понад 130 спеціалізованих закладів з тривалістю навчання 2-4 роки.

Повний цикл навчання разом з докторантурою мають університети в містах Копенгаген (заснований у 1479 р), Аархус (1928), який раніше був цілковито приватним, Одензе (1964), Роскільд (1970), Ольборг (1974).

Дев'ять інших закладів університетського рівня спеціалізуються в інженерних і технологічних науках, медицині й ветеринарії, мистецтвах, будівництві та комерції:

- Technical University of Denmark, який включає в себе Engineering Academy of Denmark;
- Royal Veterinary & Agricultural University;
- Royal Danish School of Pharmacy;
- Copenhagen Business School;
- The Aarhus School of Business;
- Southers Denmark Business School;
- Royal Danish School of Educational Studies;
- Royal Danish Academy of Fine Art School of Architecture;
- Aarhus School of Architecture.

Данія має 6 музичних академій в містах Kobenhavn, Aarhus, Odense, Aalborg, Esbjerg, Frederiksberg.

Як вже вказано, майже півтори сотні закладів після-середньої освіти неуніверситетського рівня пропонують переважно 2 роки (зрідка 1 чи 3) фахової освіти з виховання, педагогіки, різних видів мистецтв, інженерії та технологій, менеджменту і маркетингу, фізіотерапії, сестринської справи, дизайну, соціальної роботи тощо. Вони невеликого розміру і рідко нараховують понад 500 студентів. Викладацький персонал має високу кваліфікацію (магістри і доктори філософії), тому якість навчання задовольняє студентів.

Викладачі закладів університетського рівня зобов'язані вести активну наукову роботу, брати участь в обмінах та міжнародних проектах. Їх поділяють на адьюнктів (контракт 3 роки) і лекторів (на ставці); доцентів; професорів.

У Данії бюджетне фінансування вищої школи логічно призводить до того, що Міністерство освіти визначає кількість місць і квоти набору в систему після-шкільної освіти. Якщо у середині 1990-х років кількість місць складала 60-70% всього випуску середніх закладів, то розширення фінансових ресурсів після „нафтового прогресу” підвищило цей показник до 80-90% і значно зменшило конкурси.

Ця квота набору складається з двох частин. Більша – для громадян Данії, селекцію і зарахування яких проводять централізовано на основі середніх оцінок випускних екзаменів в гімназіях та інших закладах, де успіх дає вільний доступ до вищої освіти. В меншу частину квоти входять абітурієнти-іноземці й та частина датчан, прийом яких ведуть самі заклади освіти у рамках визначеної автономії за власними правилами і критеріями. Розгляд заяв цілковито індивідуальний, Данія не має намірів запроваджувати „зовнішнє тестування” чи інші засоби централізації процесу вступних екзаменів.

У системі вищої освіти навчальний процес дуже подібний до українського (семестри, сесії та ін.). Викладання йде датською мовою, але для все більшої кількості предметів на старших курсах використовують іноземні мови. Екзаменаційні сесії припадають на січень і червень. Екзамени досить суворі, часто письмові чи комбіновані з обов'язковою участю „зовнішніх” екзаменаторів. Перехід з першого курсу на другий ускладнюється додатковим „загальним” екзаменом. Провал на ньому вимагає повторного складання

у серпні чи наступного року, інакше подальше навчання не дозволяється. Датчани вважають, що подібна жорсткість цілковито виправдана тим, що випускники набувають професійної компетентності, а не зупиняються на половині дороги до неї.

Задовго до проголошення Болонського процесу під впливом європейських освітніх програм взаємодії та освітніх обмінів Данія розпочала переходити на англо-американський варіант багатоступеневої вищої освіти, запровадивши дипломи бакалавра (BA) та доктора філософії (Ph.D.). Вони присуджуються на тих же підставах, як у Великобританії та інших країнах. Наприклад, бакалаврська програма найчастіше вимагає трьох років навчання в університетах.

Короткі і спеціалізовані програми (1-3 роки) датських вищих закладів освіти не дають права на бакалаврський диплом, а лише на професійні посвідчення. Бакалаврами стають після завершення програм "середньої" тривалості з більшості фахів (див. схему 1 і таблицю 2).

Навчання тривалістю 5 – 6.5 року приводить до диплома магістерського рівня (Kandidat), який існує майже для всіх профілів підготовки. Наступною стадією є підготовка дисертації (3 роки) та її прилюдний захист, що дає диплом Ph.D. Диплом цього типу порівняно нове явище для Данії, адже він з'явився лише у 1993 році з метою зближення датської вищої школи з системами вищої освіти більшості розвинених країн. Продовження наукових пошуків ще на кілька років за умови накопичення великого доробку дає право на звання доктора наук – найвище в Данії. Очевидно, йдеться про аналог українського наукового ступеня "доктор наук".

Участь Данії у Болонському процесі мало що змінила, адже датчани ввели двоступеневу вищу освіту ще у середині 1990-х років. Останнім часом у них відбувається підвищення уваги до підготовки кандидатів і докторів наук, для яких зростає ринок праці. Цьому сприяє існування в Європейському Союзі Лісабонського проекту наукової співпраці і взаємної підтримки високорівневих наукових досліджень. Без подібної взаємодії з університетами Німеччини і Великобританії датчанам було б важко створювати надвисокі технології та інші подібні досягнення.

Література:

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: /Монографія/. – К.: Вища шк., 1998. – 207 с.
2. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
3. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.). – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
4. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
5. Чернецкий Ю. Заметки сурового реалиста // 2000. – 2005. – 14.X. – с. B1,B2.
6. Denmark: System of Education. 2003 – (www.eurydice.org)
7. International Encyclopedia of national System of Education. Second Edition. – Pergamon, 1995. – 1056 p.
8. World Guide to Higher Education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications/ Third edition. – UNESCO Publishing, France, 1996. – 571 p.
9. Study abroad. XXXVII. – UNESCO, 2001. – 1342 p.

**Болонський процес і вища освіта в Україні
та Європі: проблеми й перспективи**

**Новітні засоби навчання: проблеми
впровадження та стандартизації**

**Управління якістю освіти: вітчизняний та
зарубіжний досвід**

**Моніторинг якості освіти: сучасні технології
та підходи**

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

**Новітні засоби
навчання: проблеми
впровадження
та стандартизації**

Н. Ю. БУТЕНКО,
доцент кафедри менеджменту
КНЕУ імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

РОЛЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ТРЕНІНГУ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті розглянуто завдання, особливості і проблеми проведення міждисциплінарного тренінгу в межах магістерської підготовки менеджерів. Основна увага приділяється змісту та структурі тренінгової програми, яка спрямована на формування професійних компетенцій випускників вузів, та умовам успішної реалізації цієї програми.

In the article tasks, features and problems of conducting of the interdisciplinary training within the limits of master's degree preparation of managers are considered. The article is mainly concentrated on the problems of maintenance and structure of the training program which is directed on forming of professional jurisdictions of graduating students and terms of successful realization of the training program.

В статье рассматриваются задачи, особенности и проблемы проведения междисциплинарного тренинга в рамках магистерской подготовки менеджеров. Основное внимание уделяется содержанию и структуре тренинговой программы, направленной на формирования профессиональных компетенций выпускников вуза, и условиям успешной реализации этой деятельности.

В нових умовах господарювання менеджмент націлено на створення нового, на інноваційні підходи та нестандартні рішення. На зміну логіки прийшла інтуїція та творчість. Стабільність та передбаченість середовища в багатьох випадках змінюються на турбулентність і непередбаченість. Ці, а також інші зміни вимагають зовсім нового ставлення до того, якими якостями та вміннями повинні володіти фахівці в галузі управління, що закінчують сьогодні вищі навчальні заклади.

Профіль сучасного випускника – майбутнього менеджера має поєднувати три групи здібностей та якостей:

- наявність здібностей щодо розуміння ситуацій;
- наявність певних навичок та вмінь;
- наявність певної поведінки.

Наявність здібностей розуміти ситуацію та процеси, що відбуваються, передбачає, що випускник знає основи бізнесу, тобто розуміє та вміє аналізувати внутрішнє та зовнішнє середовище бізнесу. Також випускник має розуміти поведінку людини, аналізувати та оцінювати її вчинки, передбачати можливі реакції з її боку та можливі дії. Нарешті, випускник повинен розуміти організацію та організаційні процеси, які мають місце в ній. Таким чином, здатність розуміння в значній мірі залежить від кола знань та сфокусована на три об'єкти: середовище бізнесу, людину, організацію та організаційні процеси.

Наявність певних навичок та вмінь, якими повинен володіти випускник, поєднує, по-перше, вміння працювати з документами, зокрема, не тільки розуміти та аналізувати документи, а також створювати їх та обробляти. По-друге, випускник повинен вміти працювати з інформацією: знати, де її шукати, де її отримувати, як перевіряти, як обробляти та зберігати. По-третє, необхідно вміти користуватися оргтехнікою (зокрема, бути гарним користувачем комп'ютера). По-четверте, все більш актуальним в сучасних умовах стає гарне знання іноземної мови.

У сучасних умовах відбулися принципові зміни і в системі освіти. На зміну інформаційній системі освіти прийшла система розвиваюча.

Мова йде одночасно про зміну парадигми менеджменту та парадигми навчання. Сьогодні принципово важливим стає навчити майбутнього фахівця саме працювати, надати можливість йому отримати практичні навички майбутньої діяльності та сприяти формуванню в нього певних якостей та компетенцій.

Отже, відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам управлінської діяльності передбачає певного здобуття під час навчання. Саме це є основою досліджуваної проблеми. Декларативно перевага активним методам навчання та інноваційним початковим технологіям надається вже певний час. Процес розуміння та усвідомлення необхідності такого переходу вже відбувся у багатьох фахівців системи освіти та бізнесу, але шляхи та методи практичного впровадження цих підходів, вміння їх використовувати, а також умови для їх застосування все ще потребують ретельного опрацювання.

Серед різних можливих підходів і методів активізації навчального процесу, як відомо, саме тренінг займає чільне місце. Це пояснюється комплексністю та різноманітністю його можливостей.

Ціль цієї статті полягає в аналізі можливостей використання комплексного міждисциплінарного тренінгу як завершального етапу теоретичної та практичної підготовки студентів магістерських програм «Менеджмент малого бізнесу», «Менеджмент корпорацій (АТ)» та «Менеджмент інноваційної діяльності» за спеціальністю «Менеджмент організацій».

Міждисциплінарний тренінг може стати узагальнюючою, підсумковою формою роботи зі студентами-магістрами, яка спрямована на усвідомлення отриманих теоретичних знань з дисциплін магістерського циклу та їх безпосередню реалізацію у менеджерських вміннях і навичках. Міждисциплінарний тренінг має бути пов'язаним у часі та за змістом з виконанням індивідуальних практичних завдань з дисциплін

магістерського циклу, з проходженням практики та написанням звіту з неї і з підготовкою студентами консультаційного проекту. Тобто міждисциплінарний тренінг є зв'язком теорії і практики, сходиною студентів-магістрів до практичної діяльності.

Основним змістом тренінг-навчання є досвід поведінки, який охоплює:

- виконання доручень, обов'язків;
- взаємодію з людьми (колегами, керівництвом, клієнтами, партнерами тощо);
- проектування власної діяльності;
- самовдосконалення;
- опанування нових соціальних ролей.

Мета проведення міждисциплінарного тренінга полягає у формуванні та вдосконаленні вмінь і навичок управлінської діяльності, а саме:

Формування умінь і навичок:

- моделювання програм взаємодії з робітниками з врахуванням їх типу особистості;
- використовувати соціально-психологічні знання (трансактного аналізу, маніпулятивної поведінки, психологічних засобів впливу) у процесі управління поведінкою людини в організації;
- застосовувати теоретичні моделі мотивації для формування мотиваційної конценції в організації;
- аналізу мотиваційного потенціалу роботи та проектування роботи з урахуванням її мотиваційних характеристик;
- планування особистого розвитку та кар'єри в організації;
- самоорганізації та управління власним часом;
- створювати команди та здійснювати командну взаємодію;
- розробляти та впроваджувати ефективну стратегію взаємодії в організації, використання ефективних комунікативних технік і технологій.

Опанування умінь:

- самоаналізу та самооцінки;
- аналізу існуючого в організації стилю лідерства та оцінки його ефективності;

Завданнями міждисциплінарного тренінгу є:

- розкриття сутності основних понять і категорій управлінської діяльності, функцій управління й процесів управління в організаціях;
- узагальнення методик використання базових інструментів управління в організації;
- порівняння впливу різних факторів на діяльність менеджера в організації;
- формування вмінь управлінської діяльності;
- розробка стратегії саморозвитку та планування власної кар'єри.

Предмет міждисциплінарного тренінга охоплює поведінку людей в організації; соціально-економічні процеси управління поведінкою людей в організації; фактори та механізми впливу на функціональну поведінку та діяльності людей; процеси групової динаміки; комунікації та конфлікти в організації; процеси формування корпоративної культури та розвитку організації.

Міждисциплінарний тренінг забезпечує виконання та розвиток багатьох управлінських компетенцій: адміністративно-координаційних, аналітично-діагностичних, планово-прогностичних, організаційно-правових, мотиваційних, контрольних, комунікаційних, навчальних та науково-дослідницьких.

Задля забезпечення системної структурованості навчального матеріалу та передбачення заходів для перевірки його засвоєння на кожному етапі тренінгу, міждисциплінарний тренінг має модульну побудову. Інформація надається невеликими блоками, які пов'язані між собою змістовно й методично та утворюють логічно завершений навчальний модуль. Кожен модуль розраховано на чотири години аудиторної роботи.

Багатомодульність проведення тренінгу дає змогу реалізувати принципи міждисциплінарного навчання для адаптованого поповнення й використання знань майбутнього фахівця-менеджера.

Модуль як функціональний вузол навчально-виховного процесу містить логічно завершений блок дидактично адаптованої інформації. Повноцінне засвоєння кожного навчального модуля передбачає опрацювання студентом певного кола теоретичних питань та виконання практичних завдань, що відбувається під час аудиторної та самостійної роботи. (Передбачається, що магістри знайомі із загальними теоріями менеджменту, а також з операційним менеджментом, інноваційним менеджментом, стратегічним управлінням, організаційною поведінкою, персональним менеджментом та іншими дисциплінами, які вивчалися на попередніх курсах відповідно до навчального плану).

Модель тренінгу поєднує такі складові:

- Пояснення (надання нової інформації).
- Демонстрацію (показ можливостей використання знань).
- Імітацію правильних дій, формування нового досвіду.
- Закріплення (практику).

Навчальний модуль є відносно самостійною, цілісною частиною реального навчально-виховного процесу, яка завдяки єдиному технологічному циклу поєднує змістовний і формальний, процесуальний і результативний компоненти. Функціональний навчальний модуль має двофазовий характер: перша фаза – первинне сприйняття, відкриття, осмислення змісту навчальної інформації; друга – відпрацювання вмінь і навичок, норм діяльності, способів поведінки.

Кожен модуль має такий цикл засвоєння:

1. вхід – постановка проблеми;
2. актуальність питання для практичної діяльності;
3. виклад основної інформації;
4. обговорення, виконання практичних завдань, аналіз проблеми;
5. вироблення рішень та рекомендацій;
6. підсумки й висновки.

Відповідно до потреб тієї чи іншої навчальної групи, форми навчання, часу, можливих умов проведення, а також наявності конкретного досвіду управлінської

діяльності у студентів модульна програма може охоплювати різну кількість модулів, а також різну кількість годин. Наприклад, за умов її впровадження у навчальний процес для студентів очної форми навчання, які ще не мають безпосереднього власного досвіду роботи на керівних посадах, має сенс розраховувати на таку структуру міждисциплінарного тренінгу:

Модуль 1. Управлінська діяльність та підготовка менеджера до неї

Модуль 2. Мотиваційний тренінг

Модуль 3. Тренінг конкуренції і влади (Тренінг лідерства)

Модуль 4. Тренінг управління часом.

Модуль 5. Тренінг управління конфліктом

Модуль 6. Тренінг впливу та протидії впливу

Модуль 7. Тренінг професійних комунікацій

Модуль 8. Тренінг професійних комунікацій

Модуль 9. Тренінг модерації (Дискусія і прийняття рішень в групі).

Якщо ж ми маємо справу з особами, які вже мають досвід керівної роботи або працюють на керівних посадах, то для їх практичної підготовки та вдосконалення вмінь можна запропонувати ще такі модулі:

Модуль 10. Тренінг ефективної самоорганізації.

Модуль 11. Тренінг формування команди.

Модуль 12. Тренінг прийняття управлінських рішень.

Модуль 13. Тренінг контролю власного емоційного стану.

Модуль 14. Тренінг асертивності

Реалізація поставленої у тренінгу мети здійснюється завдяки самостійній роботі студентів до початку тренінгових занять та роботі безпосередньо в аудиторії, яка відбувається в інтерактивній та тренінговій формі – самостійно і в груповій взаємодії.

Передбачається, що міждисциплінарний тренінг базується на використанні отриманих студентами теоретичних знань протягом всього терміну навчання в університеті, особливо з фахових дисциплін. Тому під час аудиторної роботи на тренінгу викладання теоретичного матеріалу не планується. Проте, у тренінгу буде використовуватися міні-лекції. Ця форма роботи означає усний виклад основних положень навчального матеріалу протягом короткого проміжку часу. Метою її проведення є висвітлення концептуальних ідей для подальшої роботи, стратегії подальшого розвитку.

Для того, щоб мати можливість ефективно працювати на тренінгу студенти мають заздалегідь повторити необхідний теоретичний матеріал з фахових дисциплін та підготувати конкретну інформацію щодо досліджуваних проблем. Метою цієї роботи є наближення конкретного практичного досвіду діяльності та теоретичних засад управління.

Самостійна позааудиторна робота студентів до початку проведення окремих модульних занять з тренінгу включає теоретичне опрацювання питань, що включені до змістовної програми тренінгу, проведення відповідних досліджень, здійснення самоаналізу та самооцінки, пошук необхідної для роботи в тренінгу інформації та заповнення запропонованих анкет.

Робота в аудиторії передбачає різні форми та методи проведення занять, відповідно до специфіки кожного модуля. Міждисциплінарний тренінг базується на використанні більшості відомих активних методів навчання, які забезпечують виконання таких завдань:

- аналіз роботи організаційних систем і забезпечення контролю за виробничими процесами;
- управління організаціями;
- розвиток ініціативи самостійного формування й висловлювання суджень;
- створення системи відповідної звітності;
- сприяння професійному розвитку студентів, заохочення прийняття рішень;
- створення умов для прояву різних видів компетентності;
- сприяння розвитку впевненості, ініціативності та майстерності;
- виявлення набутого професійного досвіду студентів;
- створення умов для вирішення латентних конфліктів;
- забезпечення участі та відповідальності студентів у роботі тренінгу;
- створення умов для творчості та інноваційного пошуку;
- об'єднання учасників у робочі команди, стимулювання їх ефективної роботи та взаємонавчання.

З навчальною метою у процесі тренінгу стимулюються такі види активності:

- фізична – учасники переміщуються в аудиторії, пишуть, малюють, виконують психотехнічні вправи;
- комунікативна – студенти ставлять запитання, обмінюються думками, беруть участь в обговореннях та рольових іграх;
- пізнавальна – студенти аналізують отриману інформацію, обговорюють проблеми, пропонують рішення тощо.

Для формування нового навчального досвіду з перспективою майбутнього використання у практичній діяльності студенти мають дотримуватися певних вимог. Основні з них:

- Активність. Основні знання студенти отримують в результаті активної діяльності. Вони стають особистим відкриттям, продуктом власних висновків.
- Орієнтація на практичне використання отриманих знань, їх зв'язок з повсякденною діяльністю.
- Опанування навичок командної роботи, адже всі нові ідеї втілюються тільки в результатах спільної роботи.
- Обмін досвідом: створення максимально широких можливостей для обговорення власних підходів, знахідок, рішень.
- Проектна робота, що забезпечує закріплення отриманих знань і навичок командної роботи, оцінку ефективності пройденого навчання, виявлення потенціалу студентів.

Процес мотивування і стимулювання роботи студентів на тренінгу охоплює три етапи:

1. Початкова мотивація – мотиваційний моніторинг, обговорення принципів і правил тренінгової роботи, презентація теми тренінгу, постановка загальних навчальних цілей

тренінгу, пояснення структури тренінгових завдань і повідомлення щодо системи контролю та оцінювання роботи на тренінгу.

Застосовується техніка доведення і переконання, викликання інтересу, навіювання. Використовується на першому тренінговому занятті, а також можлива на початку кожного модуля.

2. Підтримувальна мотивація – постановка окремих тренінгових завдань, підтримка активності та зацікавленості учасників тренінгу в процесі тренінгової роботи.

Використовуються мотиваційні техніки делегування повноважень, викликання інтересу, закріплення позитивного враження. Реалізується стратегія стимулювання учасників тренінгу. Здійснюється на кожному тренінговому занятті.

3. Завершальна мотивація – забезпечення мотиваційної готовності учасників тренінгу до активної та зацікавленої подальшої участі в тренінгових заняттях, самостійної роботи.

Використовуються техніки закріплення позитивного враження. Застосовується наприкінці кожного тренінгового заняття і всього тренінгу.

До основних методів, що використовуються на кожному тренінгу, можна віднести наступні: спільна робота в аудиторії (мозковий штурм, дискусія тощо); робота в малих групах та презентація групових проєктів; міжгрупова взаємодія; рольова взаємодія; ділові ігри; робота в парах; індивідуальна робота тощо.

Оцінка за роботу в міждисциплінарному тренінгу має здійснюватися за результатами поточно-модульного контролю, який охоплює випереджаючий, поточний та заключний контроль.

Випереджаючий контроль дає можливість стимулювати попередню підготовку студентів до роботи на тренінгу та уникнути неефективного використання часу на тренінгових заняттях.

Поточний контроль спрямований на перевірку активності і ефективності діяльності студентів безпосередньо на тренінгових заняттях.

Заключний контроль дає можливість кожному студенту усвідомити отриманий досвід та власні можливості і компетенції, а також здійснити зворотний зв'язок, спрямований на подальше вдосконалення тренінгової програми.

Загальні критерії, за якими оцінюється поведінка та діяльність студентів на тренінгу, наступні:

- функціональна активність;
- ініціативність;
- творчість у вирішенні проблем;
- самостійність діяльності;
- вміння поєднувати теоретичні знання та практичні підходи;
- обізнаність у сучасних тенденціях розвитку;
- вміння працювати в команді;
- виконання вимог регламенту;
- вміння раціонально використовувати час;
- результативність.

Аби максимально досягти цілей тренінгу, дуже важливо, щоб система оцінювання та зворотного зв'язку була прозора та постійна. Тобто тренінгова діяльність має охоплювати усі управлінські складові, як то: формування цілей, планування, організацію, мотивацію і контроль

Підсумовуючи вище викладене, відзначимо, що у реальному житті використання тренінгових форм навчання має багато проблем і складнощів, починаючи з недостатнього методичного забезпечення цієї форми роботи та відсутності кваліфікованих викладачів – тренерів, які мають дійсну можливість, вміння та бажання працювати в тренінговій формі і закінчуючи складностями з навчальним розкладом, приміщенням та слабкою мотивацією окремих студентів. Тому, незважаючи на безсумнівну корисність тренінгових занять, їх реальне та ефективне застосування ще потребує багатьох зусиль.

Г. О. ВЕРХОЛАНЦЕВ,
старший викладач кафедри
суспільних наук, Національна
академія оборони України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВВНЗ

У статті досліджено можливості сучасних технологій навчання, заснованих на передачі інформації за допомогою комп'ютера і засобів мультимедіа в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців.

In the article probed the potentialities of modern educational technologies, based upon the transmission of information with the help of computers and multimedia in the process of training prospective specialists.

В статье исследованы возможности современных технологий обучения, основанных на передаче информации с помощью компьютера и средств мультимедиа в учебном процессе подготовки будущих специалистов.

Постановка проблеми. Нарощування темпів розробки і впровадження принципово нових видів зброї і техніки, систем бойового управління, постійне збільшення потоку професійно-важливої інформації, її якісні зміни свідчать про наростання інформатизації військово-професійного середовища, що є однією з тенденцій, що визначає соціальне заовладнення на підготовку сучасного військового фахівця.

Удосконалення і підвищення якості кваліфікації фахівців є необхідним засобом, що дозволяє зберегти існуючий діловий рівень у будь-якій галузі і вчасно підвищувати його згідно із зростаючими соціальними, економічними та культурними вимогами, що їх висуває суспільство для забезпечення свого розвитку. Цей напрямок постійно розвивається і підтримується. Його можна розглядати як одночасно особистісну і державну систему, завдяки функціонуванню якої не тільки забезпечується якісна робота галузі, але й формуються нові кадри, кваліфікація яких відповідає всім вимогам сучасності, що, в свою чергу, допомагає людині особисто визначитися у сучасному, швидко змінюваному світі.

Традиційний спосіб навчання та самонавчання не повністю відповідає сучасним вимогам, оскільки ґрунтується на засвоєнні людиною стереотипних поглядів, методів і правил, що можуть застосовуватися лише у відомих, повторюваних ситуаціях. Традиційне навчання не змінює місця та ролі людини в культурі. Технологія навчально-виховного процесу визначає стратегічну концепцію формування сучасного військового фахівця, його загальнотеоретичну і практичну підготовку, професіональний рівень, особистісні якості. Тому формування творчого фахівця, його саморозвиток залежатиме

від інноваційної культури, рівня його компетентності, вміння продукувати і реалізовувати у практичній діяльності перспективні ідеї.

Створюючи нові сучасні освітні системи, впроваджуючи в освітню практику нові інформаційно-освітні технології науково-педагогічні працівники, організатори освіти, максимально спираючись на вже відомі позитивні результати психолого-педагогічної науки, передовий освітній досвід, повинні розробляти такі новітні освітні системи, які відбивають сучасні тенденції розвитку світового освітнього простору.

Досвід широкого впровадження засобів нових інформаційних технологій (НІТ) в навчально-виховний процес показує, що вплив цих засобів на результати навчальної діяльності залежить від правильно сформованого навчального середовища (НС), визначення місця і ролі засобів НІТ в структурі НС. Однак, питання формування складу та структури комп'ютерно орієнтованого навчального середовища (КОНС) як на рівні наукових досліджень, так і на рівні практичного втілення ще недостатньо розроблені.

Аналіз новітніх досліджень і невирішених питань з проблеми. Проблемам інформатизації процесу професійної підготовки фахівця присвячені дослідження: Бикова В.Ю., Денисової А.Л., Кузнецова Е.І., Лапчика М.П., Монахова В.М., Розумовського В.Г. та ін. Методичні основи підготовки фахівців у системі безперервної освіти в умовах сучасного інформаційного середовища розроблені: Астаф'євою Н.Е., Ваграменком Я.А. й ін. Питання використання засобів інформаційних технологій у процесі професійної підготовки знайшли відображення в роботах: Білошапко В.К., Бешенкова С.А., Богданової І.М., Виноградова В.А., Гуревича Р.С., Жалдака М.І., Кузнецова А.А., Ледньова В.С., Роберт І.В. та ін. Розв'язанням проблем створення засобів навчання займалися вітчизняні і зарубіжні вчені: Ангерер Е., Анциферов Л.І., Богаткіна Л.Б., Бурсіан Е.В., Герберт С., Гончаренко С.У., Гуржій А.М., Жук Ю.О., Коршак Є.В., Лук'янов Н.С., Ляшенко О.І., Де-Метц Г.Г., Миргородський Б.Ю., Нечипорук М.Н., Роуелл Г., Самсонов В.В., Стренг Дж., Черняшевський В.Т., Шаповаленко Г.С., Шут М.І. та деякі інші.

Метою наших досліджень є огляд шляхів й особливостей використання засобів нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження науковців переконують, що інформатизація освіти – об'єктивний процес, пов'язаний з підвищенням ролі і ступеня впливу інтелектуальних видів діяльності на всі сторони життя суспільства. Вона дозволяє педагогам якісно змінити зміст, методи і організаційні форми навчання. Будучи наслідком і стимулом розвитку нових інформаційних технологій, інформатизація освіти сприяє розкриттю, збереженню і розвитку індивідуальних здібностей тих, хто навчається, їхніх особистісних якостей; формуванню пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення; забезпечення комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природничими, технічними, гуманітарними науками; постійному оновленню змісту, форм і методів навчання і виховання та в цілому навчального середовища.

Навчальне середовище – це таке штучно сформоване середовище, структура й складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Можна

сказати, що навчальна діяльність у правильно сформованому навчальному середовищі певною мірою сприятиме вирішенню проблеми оволодіння суб'єктом навчання особистою поведінкою.

Засоби навчання формують навчальне середовище, суттєво впливають на діяльність суб'єкта навчання й організацію навчального процесу, їм притаманна пізнавальна, формуюча та прогностична функції, які реалізуються у взаємозалежному розвитку суспільства й освіти. Засоби навчання завжди виступають як засоби пізнання, тоді як з усієї сукупності технічних засобів таку функцію має тільки їх невелика частина, яку можна визначити як знаряддя науки. Проте вплив саме знарядь науки, методів наукового мислення, дослідницької діяльності на формування спектра засобів навчання, методик їх використання в навчальному процесі є найвагомішим.

Еволюція засобів навчання визначається рівнем психолого-педагогічних та методичних досліджень, потребами педагогічної практики, а їх розвиток спрямовується на задоволення цих потреб. При цьому засоби навчання не можуть передувати тим технічним засобам, які притаманні даному суспільству на конкретному етапі його розвитку, вони, певною мірою, є їхньою підмножиною.

У свою чергу, технічні засоби, як матеріальне втілення науково-технічного прогресу, формують те технологічне середовище, в якому існує людина, визначають рівень можливостей людства на конкретному етапі науково-технічного прогресу, дають змогу прогнозувати подальший розвиток як суто технічних засобів, так і суспільства в цілому, певною мірою визначають цілі цього розвитку.

Найяскравішим прикладом розвитку технологій у ХХІ ст. є розвиток електроніки, зокрема в галузі інформаційних технологій, досягнення якої не тільки вивели її на провідні позиції у галузях науки, техніки, виробництва, а й змінили уявлення людини про можливості використання найсучасніших досягнень науки "як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті. Тобто, говорячи про засоби навчання як матеріальне відображення технічного процесу на всіх етапах розвитку освіти, треба сказати і про появу принципово нових засобів навчання, які здатні формувати навчальне середовище на базі нових інформаційних технологій ". [1].

Опосередкована присутність у навчальному середовищі зовнішнього інтелекту, який реалізовано апаратно та програмно, надає сучасним інформаційним технологіям як засобам навчання такої властивості як дивергентність, тобто можливість використання тих самих засобів при вивченні різних навчальних предметів на всіх рівнях і напрямках, відповідно змінюючи змістове наповнення.

Ком'ютерно-орієнтоване навчальне середовище є різновидом навчального середовища [2], яке слугує для відпрацювання певних навчальних навичок або закріплення знань шляхом оперування з реальними предметами. Для існування середовища необхідно мати певну сукупність предметів, що слугують репрезентацією сутностей у деякій предметній галузі, а також науково-методичне забезпечення для їх використання. Метою існування предметного середовища є створення навчальних ситуацій, у процесі яких полегшується запам'ятовування та розуміння сутності дій, створюються умови для унаочнення навчального матеріалу. Іншими словами,

комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище – це структурно упорядкована інформаційною технологією множина елементів системи інформаційних засобів навчання, які застосовуються для ресурсного забезпечення навчально-виховного процесу.

За сучасними уявленнями [3], нові інформаційні технології – це сукупність принципово нових засобів і методів обробки даних, що вбудовуються в педагогічні системи та представляють собою цілісні технологічні системи, що забезпечують цілеспрямований збір, збереження, обробку, передачу і представлення інформації, необхідної для навчально-виховного процесу.

У структурі засобів НІТ виділяються такі компоненти:

по-перше, інформаційно-обчислювальна техніка;

по-друге дидактично-орієнтовані комп'ютерні засоби;

по-третє, інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу (методичні і дидактичні засоби);

по-четверте, технологічні системи обробки інформації, що забезпечують ефективне використання технічних засобів і методів наукових інформаційних технологій, що включають:

- нові технології комунікацій на основі локальних і глобальних мереж;

- нові технології обробки інформації на основі персональних комп'ютерів і спеціалізованих робочих місць;

- нові технології прийняття рішень на основі засобів штучного інтелекту – баз знань, експертних систем, систем моделювання з різними формами представлення ситуацій, що моделюються тощо;

- технології обробки інформації, що прийняті в інформатиці, та не зв'язані з використанням комп'ютерів;

по-п'яте, інформаційні системи і військова техніка, що використовуються в процесі вирішення військово-професійних завдань;

по-шосте, знання, що забезпечують фахівцю успішне вирішення професійних завдань в умовах інформаційної взаємодії.

З усієї множини зазначених засобів НІТ добре зарекомендували себе дидактично орієнтовані комп'ютерні засоби розроблені в Інституті інформаційних технологій і засобів навчання АПН України під керівництвом доктора технічних наук, професора Бикова Валерія Юхимовича.

Досвід напрацьований у цьому науковому закладі унікальний, особливо у питанні наукового обґрунтування дидактичних засад формування комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища, а саме: формування концептуальних підходів, пріоритетних ідей, головних завдань, цілей, методів експериментального дослідження, вивчення закономірностей навчально-виховного процесу з використанням засобів НІТ.

Заслугує і досвід використання засобів НІТ у навчально-виховному процесі Національної академії оборони України (НАОУ). В ході виконання циклу комплексних науково-дослідних робіт були створені науково-теоретичні, організаційно-методичні основи, а також експериментальна база, що забезпечило вирішенню проблеми

створення комп'ютерних форм оперативної підготовки (КФОП) й впровадження їх в практику навчання органів військового управління.

Одночасно здійснювалася експериментальна апробація отриманих науково-технічних результатів в навчально-виховному процесі НАОУ, реалізація елементів КФОП на деяких заходах оперативної підготовки. При цьому в минулому розроблені й впроваджені: ігрова моделююча система для підготовки й проведення двосторонніх комп'ютерних військових ігор (2005–2006 рр.); макети програмних засобів, що реалізують фрагменти КФОП із залученням посадових осіб штабів вищої й оперативно-стратегічної ланок управління. У результаті основною формою проведення заходів оперативної підготовки в НАОУ в 2006–2007 роках стають командно-штабні навчання із широким застосуванням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій.

В ході проведення комп'ютерних командно-штабних навчань моделюються умови оперативно-стратегічної обстановки, різні бойові ситуації, проводяться розрахунки, здійснюється підготовка даних для прийняття рішень і планування операцій. Все це дозволяє відпрацювати різні варіанти застосування сил і засобів в інтересах вирішення широкого спектру завдань (бойових, миротворчих, спеціальних).

Тим самим за минуле десятиліття був досягнутий значний прогрес у практичному освоєнні ряду КФОП й апробована методологія підготовки й проведення комп'ютерних командно-штабних навчань. Отриманий досвід використання КФОП дозволив осмислити їхні переваги й недоліки та виділити основні відмінності між традиційними формами. Вони полягають в забезпеченні вироблення органами управління всебічно обґрунтованих рішень на застосування військ (сил) і ефективного керування ними при виконанні поставлених завдань за рахунок проведення оперативно-тактичних розрахунків і математичного моделювання операцій (бойових дій) у єдиному інформаційно-моделюючому середовищі, а також у забезпеченні автоматизованої розробки навчально-методичних документів, планів нарощування обстановки й розіграшу бойових дій.

Слід зазначити, що органи управління, відповідальні за підготовку й проведення заходів оперативної підготовки, у ході реалізації КФОП одержують можливість шляхом математичного моделювання здійснювати об'єктивний прогноз розвитку обстановки відповідно до рішень протидіючих сторін і при цьому враховувати значно більше число факторів у порівнянні з методами абстрактно-логічного прогнозування.

Крім того, КФОП мають цілий ряд й інших переваг, які виявляються: у підвищенні ступеня виучки керівного складу й оперативних штабів за рахунок потенційного збільшення кількості проведених навчань і тренувань; у прихованості проведення великомасштабних навчань; у своєчасному корегуванні планів проведення навчань виходячи з реальних умов військово-політичної й стратегічної обстановки; у значному зниженні витрат на оперативну підготовку за рахунок скорочення кількості проведених на місцевості й у морі військових (флотських) навчань і маневрів, а також скорочення кількості військ і бойової техніки, які залучаються на навчання; у підвищенні безпеки населення в районах проведення навчань і маневрів і значному зниженні шкоди навколишньому середовищу й елементам інфраструктури; у можливості проведення навчань на будь-якій умовно створеній місцевості.

До недоліків КФОП можуть бути віднесені: тривалі терміни підготовки до проведення відповідних заходів, пов'язані насамперед зі складністю розробки засобів спеціального математичного й програмного забезпечення; функціональної діяльності тих, хто навчається, органів управління й штабу керівництва, що вимагає істотних витрат; недостатньо повна відповідність моделюючої обстановки реальним умовам підготовки й ведення сучасних операцій (бойових дій) у силу невизначеності поєднання великої кількості елементів і факторів.

В цілому, розглядаючи в сукупності переваги й недоліки практичного застосування КФОП, можна зазначити, що формування знань, умінь і навичок, необхідних військовому фахівцеві для виконання професійно-посадових функцій, сьогодні вже не уявляється без використання комп'ютерних технологій, а завдання підвищення ефективності оперативної підготовки у НАОУ може бути досить успішно вирішуватися за рахунок, як подальшого розвитку КФОП, так і їх більш широкого впровадження в процес навчання посадових осіб органів управління оперативно-стратегічної й оперативної ланок, так і вибору раціонального співвідношення між комп'ютерними й традиційними формами навчання.

Висновки. Таким чином, поява в останні роки якісних засобів НІТ, дає змогу розглядати їх, як ефективні засоби підтримки навчально-виховного процесу, в ході якого формуються навички продуктивного мислення та продуктивної діяльності в навчальному середовищі, основні ознаки якого відповідають сучасному технологічному середовищу. Використання засобів інформаційних технологій повинне забезпечувати системність і спрямованість підготовки майбутніх військових фахівців на вирішення професійних задач в умовах інформатизації військово-професійної діяльності. Необхідно враховувати, що засоби інформаційних технологій, які використовуються в навчально-пізнавальній діяльності, повинні бути адекватними професійно-значущим засобам, а їхнє використання повинне забезпечувати адаптацію тих, кого навчають, до професійного середовища.

Література:

- 1) Гуржій А. М., Жук Ю. О. Вплив інформаційних технологій на формування навчального середовища. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України // 36. статей за матеріалами доповідей четвертої Української наук.-метод. конф. 12–14 вересня 1995 / Під ред. 1.1. Мархеля. – Одеса, 1997. – С. 5–6.
- 2) Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10 – річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина – 2. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 182 – 199.
- 3) Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М., 1999. – 344 с.

О. Л. ВОЗНЕСЕНЬКА,
кандидат психологічних наук,
Інститут соціальної та політичної
психології АПН України,
старший науковий співробітник
лабораторії психології малих
груп та міжгрупових відносин,
президент ГО „Арт-терапевтична
асоціація”, м. Київ

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто арт-терапію як інноваційний напрям особистісного розвитку студентів в системі вищої освіти. Проаналізовані різні форми сучасного мистецтва адекватні для застосування як арт-терапевтичні технології. Представлений досвід застосування таких технологій в навчанні майбутніх психологів.

Art-therapy is considered as the innovating way of development of students' personality in the system of higher education. Various forms of contemporary art which are appropriate for using as art-technologies are analyzed. Experience of using of those technologies in teaching of future psychologists is presented.

Арт-терапия рассматривается как инновационное направление личностного развития студентов в системе высшего образования. Проанализированы различные формы современного искусства, адекватные для использования в качестве арт-терапевтических технологий. Представлен опыт использования таких технологий в обучении будущих психологов.

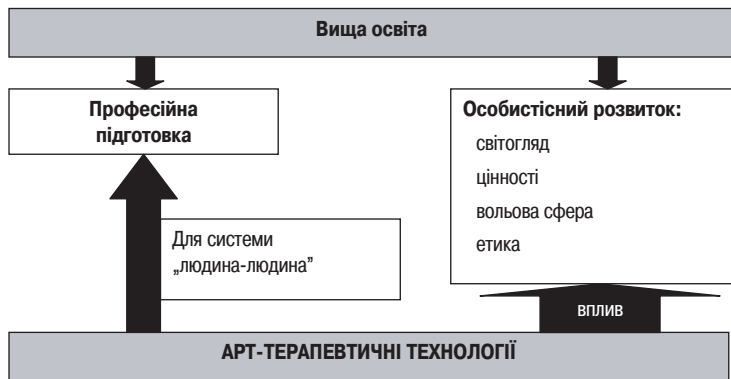
Суспільною потребою є виховання як висококваліфікованого фахівця, так і громадянина, й розвинутої особистості. Ми спираємось на визначення якості освіти через успішність та якість навчально-виховного процесу, який забезпечує рівень особистісного розвитку студентів, динаміку індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації [4]. Таким чином, особистісний розвиток студента й формування його психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності є одним з основних завдань у системі вищої освіти. Але у структурі навчального процесу, спрямованого на надбання студентами професійних знань, умінь і навичок, підготовку конкурентоспроможного фахівця, недостатню увагу приділяється такому важливому аспекту освітнього процесу як виховання [3].

Інтенсифікація професійної діяльності й підвищення значимості особистісного компонента при професійному становленні передбачають вивчення механізмів і умов підготовки фахівця високого класу, а особливо, коли професія пов'язана із зануренням

в життя іншої людини та особливим типом взаємин (це стосується спеціальностей у сфері допомоги особистості: медичний працівник, психолог, психотерапевт, соціальний працівник і ін.). На одне з перших місць при професійній підготовці такого фахівця висуваються етичні, світоглядні, соціокультурні питання, а також формування професійної ідентичності й професійної самосвідомості, вирішення індивідуально-особистісної проблематики.

Метою статті є висвітлення можливостей використання арт-терапії в розвитку особистості студента в системі вищої освіти.

На наш погляд, арт-терапія, що враховує рівною мірою досягнення наукової думки й досвід мистецтва, інтелект людини та її почуття, рефлексію й діяльність, що органічно сполучить тілесність і духовність, є саме тією методологічною базою, що вирішує виховні й психокорекційні завдання, поставлені перед вищою освітою. Виховний вплив арт-терапевтичних технологій на дітей і молодь можливо оцінювати як значимий психопрофілактичний і психокорекційний фактор (див. рис. 1).



1. Арт-терапія в системі вищої освіти

Робота людини з образотворчими матеріалами дає вихід негативним почуттям, які придушуються й неприйнятні для людини. Людина усвідомлює свої переживання, отримує можливість рефлексувати власні почуття. У деяких випадках можливий катарсичний ефект у ситуації підтримки групи. Крім того, як відомо, групова арт-терапія дозволяє розвинути комунікативні навички й одержувати позитивний емоційний досвід міжособистісного спілкування, поділитися своїми почуттями й одержати необхідну підтримку [2, 3].

Таким чином, арт-терапія в системі вищої освіти може використовуватися як в формі соціально-психологічного тренінгу для розвитку соціальних навичок, так й як терапевтична допомога (або психокорекція), й засіб розвитку креативності, творчості студентів (див. рис 2).

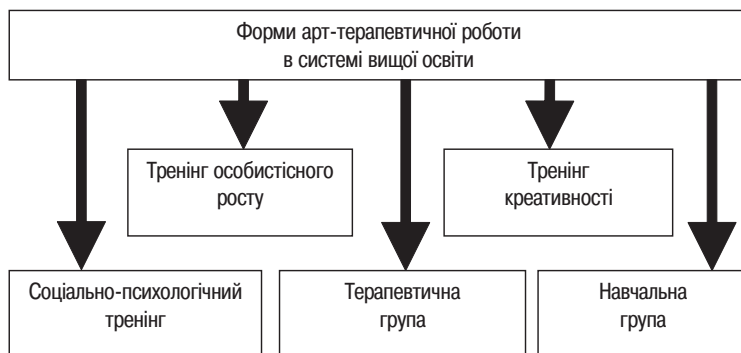


Рис. 2. Форми арт-терапевтичної роботи в системі вищої освіти.

Спробуємо розглянути підходи до використання арт-терапії в умовах системи вищої освіти. Традиційно в арт-терапії, як й психотерапії в цілому, часто використовують психодинамічний підхід, що передбачає наявність певної системи поглядів терапевта, яка опосередковує весь простір терапевтичної роботи (звісно включаючи й простір стосунків терапевта та клієнта). Альтернативною парадигмою є феноменологічний підхід, в рамках якого важливим є досвід сприйняття явища та відмова від готового, іноді упередженого і стереотипного ставлення до „даностей” психічного досвіду як клієнта так і терапевта. Обидва підходи мають на меті розуміння людини та допомоги їй у розумінні себе, незважаючи, що ця мета досягається у різні способи. Використання цих підходів передбачає певні умови, в яких розгортається процес спілкування та специфічні стосунки між терапевтом та клієнтом. Зрозуміло, що використання цих підходів у педагогічній практиці у вищій школі неможливо без належної підготовки викладача, врахування потреб клієнта (студента) та виконання ще деяких умов.

Але ми не пропонуємо перетворювати навчальний та виховний процес на терапевтичну практику. Існує ще один підхід, який можна використовувати в системі вищої школи задля розширення світогляду, підвищення культурного рівня студентів, розвитку навичок спостереження та усвідомлення власних особливостей. Специфічною особливістю підготовки кваліфікованого спеціаліста, що працює в системі допомоги особистості, є те, що він повинен не тільки мати глибокі теоретичні знання та вміти використовувати різні методи, техніки, вправи тощо практичного характеру. Він також повинен, в першу чергу, розуміти себе, усвідомлювати власні почуття та ресурсні стани, співвідносити актуальний психічний стан з більш широким життєвим контекстом.

На відміну від психодинамічного та феноменологічного підходів постмодерністська естетика звільняє терапевта та кожного „свідка терапії” від будь-якого розуміння автора та продуктів його творчості. Неможливо зрозуміти людину не тільки за допомогою будь-якої теорії, неможливо ніяким способом “зазирнути до неї в душу” [9]. Постмодернізм визнаючи нестійкий, довільний, спонтанний характер як художньої творчості, так і змісту художнього продукту, не намагається вирішити завдання розуміння цього

змісту. Світ та творець не оцінюються з точки зору певних критеріїв. В постмодернізмі відбувається нібито моделювання реальних життєвих процесів, що призводить до трансформації та прийняття нових патернів взаємодії. Спостерігач – арт-терапевт або просто глядач – можуть зустрітися лише зі своїми власними почуттями та враженнями, які стосуються лише його самого, та не мають відношення до внутрішнього світу автора (клієнта). Арт-терапевт або глядач отримують можливість, в першу чергу, краще пізнати самого себе.

Мистецтво модернізму та авангардизму як вираження постмодерністської естетики є близькими до арт-терапевтичного простору. Представники художнього авангарду намагалися вирішити в процесі своєї творчості та взаємодії з аудиторією саме „психотерапевтичні” задачі. Це було і є спробою „усунути межі між мистецтвом, життям та уявою...” [7]. Сучасне мистецтво не бере на себе функції Всезнаючого Вчителя, не проповідує „вічні істини”. Його завданням є саме творчість, творення, співтворчість художника та глядача.

Арт-терапевти, що працюють в рамках постмодерністського підходу, налагоджують з клієнтами активну, динамічну комунікацію за допомогою невербальної експресії, спираючись на свою „постмодерністську чутливість”. Арт-терапевт відмовляється від постановки задачі та спрямовування клієнта в ході роботи, фокус уваги знаходиться переважно на взаємодії з творчим продуктом, почуттях, що він викликає. Клієнт та арт-терапевт займають позицію сприймання як самих себе, так і один одного, і творчого продукту.

Акційний елемент психотерапевтичного процесу є провідним у взаємостосунках арт-терапевт – творчий продукт – клієнт. Акціонізм є зв'язаним з використанням людського тіла як інструменту та матеріалу в творчому процесі. Акція (учинок) може бути витвором мистецтва вже сама по собі. Арт-терапевт може демонструвати різні форми креативної поведінки, творчого самовираження, вступаючи в активну невербальну комунікацію. „Якщо я не маю разом з групою, група мене не відчуває...” , вважає Президент американської арт-терапевтичної асоціації Ш. Мак-Ніфф [7].

Таким чином, використання постмодерністського підходу в арт-терапії обумовлює інтерактивний та самопрезентаційний характер поведінки членів групи. Дії кожного перетворюються на значиму подію для всіх, що зачіпає почуття кожного. Відбувається перехід в іншу реальність, спроба включити себе, свої почуття, своє тіло в процес творчої експресії, віднайти новий, більш спонтанний спосіб взаємодії з художнім продуктом, довідатися, як він впливає на тіло та почуття та «відкрити для себе інший вимір в переживанні та усвідомленні малюнків» [там же]. Стосунки арт-терапевта та клієнта або групи визначаються високим ступенем спонтанності, чутливістю до всієї системи взаємин, власних станів та станів інших. Отриманий досвід знаходиться на межі контакту внутрішньої та зовнішньої реальностей. Це не є підготовленим заздалегідь спектаклем, це є життя і переживання в „тут-і-зараз”.

Тепер необхідно розглянути конкретні форми сучасного мистецтва, адекватні для застосування як арт-терапевтичні технології в системі вищої освіти з метою особистісного розвитку та самопізнання студентів. Перфоманс, хеппенінг та інсталяція

зародилися в надрах модернізму та авангардизму 60-70-х років минулого століття та на сьогодні є найбільш яскравими формами вираження постмодерністської естетики. Ці форми в межах contemporary art впливають на рівні контексту, формату, фону або нової теоретичної інтерпретації [5].

Термін інсталяція походить від англійського дієслова „to install” (установлювати), що певною мірою описує технічні аспекти виготовлення інсталяції: її не „малюють”, не „пишуть”, а саме встановлюють, складають, формують із окремих розрізнених частин. Інсталяцією є просторова композиція, що створена художником, вона може включати будь-які типи речей та зображень нашої цивілізації: побутові предмети, промислові вироби або матеріали, природні об'єкти, текстову чи візуальну інформацію – картини, малюнки, фотографії, відео, кінофільми, магнітофонні записи. Тобто, інсталяція, як правило, має три виміри, це – не „об'єкт”, а простір, що організований за волею художника. Вона є матеріальною: існує в просторі (є просторово протяжною) є найбільш універсальним визначенням того, що означає бути матеріальним [6]. Інсталяція виявляє саме матеріальність нашої цивілізації, вона „установлює” (installs) все, що цивілізація породжує та що в ній циркулює.

Згідно Б.Гройс, саме інсталяція є провідною формою сучасного мистецтва, тому що демонструє якийсь відбір, якийсь ланцюг актів вибору, якусь логіку включення, складання та відкидання. Вона демонструє – тут і зараз – певні рішення та оцінку, що є старим, а що новим, що є оригіналом, а що копією. Інсталяція є презентацією сьогодення та пропонує можливість використовувати речі та образи нашої цивілізації суб'єктивно, індивідуально. Кожна велика виставка або інсталяція зроблені з наміром по-новому організувати архів спогадів або запропонувати новий критерій оповідання для показу відмінностей між минулим та майбутнім. Зростаюче значення інсталяції як художньої форми зв'язано з новою політизацією мистецтва, що спостерігається в останні часи [5].

Акцією, узагальнюючи, називають „мистецтво дії”, що заміняє художній твір жестом, виставою або спровокованою подією. Акціонізм – „мистецтво дії” – з'явився у перші десятиліття двадцятого сторіччя, в творчості футуристів, дадаїстів та сюрреалістів. Хеппенінг є найбільш поширеною формою „мистецтва дії” [1]. Це – незапланована дія, що здійснюється художником при залученні та активній участі присутньої публіки, планується (провокується) лише початок акції, а продовження та кінець є непередбачуваними. В хеппенінгу нібито стирається межа між реальністю та художньою творчістю.

Інша форма „мистецтва дії” – перфоманс – є виконанням певних заздалегідь запланованих дій одним чи кількома учасниками перед публікою, коротка вистава в художній галереї, музеї або будь-якому іншому приміщенні і навіть у відкритому просторі. Але на відмінність від хеппенінга в перфомансі є певний сценарій, та публіка грає лише роль глядачів. Ці дві форми поєднує акційність – дієвість та динамічність.

Перфоманс також може використовуватися як арт-терапевтична техніка, що має певні особливості, важливі відмінності від звичних форм мистецтва та звичних форм психотерапії. По-перше, як вже вказувалося, перфоманс не потребує спеціальної

підготовки як виконавця, так і глядача. Перфоманс є реальним і конкретним. В театрі та психотерапії реальність найчастіше відіграє роль символу, є засобом втілення якогось віртуального змісту. В деяких сучасних напрямках психотерапії (психодрами, гештальттерапії) звичайний стілець може повністю втратити якості реальності, ставши значимим для клієнта об'єктом: людиною, почуттям, частиною особистості клієнта і т.ін. На відмінність від театру та психотерапії виконавець перфомансу завжди здійснює абсолютно реальні дії має зі справжніми предметами, які є тут і зараз і нічого не зображують. Перфоманс звільнює виконавця від необхідності втілювати якій-небудь смисл, а глядача – цей смисл шукати. Сприймання перфомансу вільне від стандартних очікувань та підходів до нього як “витвору мистецтва”, в якому нібито треба віднайти, “розгадати” ідейний задум автору. Найбільш адекватною є оцінка випадкового спостерігача, який сприйняв побачене як певне життєве враження, дивний випадок, має самостійність судження та щирість почуттів без певних ідеологічних або естетичних стереотипів [9].

Кожна форма мистецтва передбачає спілкування творця з глядачем через свою творчість. Перфоманс потребує найбільш безпосереднє зіткнення з оточуючими. Перфомансист завжди “зображує”, “творить”, “грає”, “втілює”, “виражає” тільки самого себе [8]. Перфоманс надає досвід публічності: це – публічне оголення, констатація частини своєї душі, надання іншим чогось особистого. В деяких перфомансах можливо побачити ініціативні мотиви, відгук так званих “ритуалів переходу” (обрядів ініціації), після яких людина переходить на інший рівень соціального функціонування, змінює свій статус. Крім того, перфоманс надає глядачеві можливість вийти з ролі пасивного спостерігача-споживача. Глядач є й головним спостерігачем, й головним спостережуваним [9]. Для глядачів перфоманс є стимулом, який викликає певні враження, почуття, думки, відчуття, асоціації і т.ін.

Перфоманс як арт-терапевтична техніка призначений для спеціалістів, що працюють у сфері допомоги особистості. Основний смисл перфомансу полягає в індивідуальних (іноді випадкових) враженнях і переживаннях виконавців та глядачів. Саме тому необхідною частиною перфомансу є його обговорення в групі, коли й глядачі, й виконавці зустрічаються зі своїми значимими життєвими настановами, принципами, світоглядом.

Ще одним різновидом є техніка колажування, що може бути розглянута як форма інсталяції. Техніка виконання колажу є прикріпленням (приклеюванням) до якої-небудь основи різноманітних матеріалів, що відрізняються за кольором і фактурою. Матеріалом для колажу можуть бути різноманітні зображення (наприклад, з журналів), природні матеріали, предмети, виготовлені або перетворені творцями колажу. Відмінністю колажу від інсталяції є його звичайна двомірність. Значно розширює можливості техніки колажування її інтеграція із іншими арт-технологіями: включення в колаж малюнків, особистих фотографій учасників, авторами яких вони є, або на яких вони сфотографовані, а також використання колажу в перфомансі та інсталяціях.

Наведемо кілька прикладів використання різних форм сучасного мистецтва як арт-терапевтичних технік в навчанні майбутніх фахівців в галузі допомоги особистості.

Інсталяція як найпростіша в застосуванні техніка пропонується студентам з метою розвитку рефлексії та усвідомлення ними своїх внутрішніх конфліктів, комунікативних патернів та стереотипів поведінки. В попередній розмові студенти інформуються щодо різних форм сучасного мистецтва, інсталяції та особливостей її створення. Інструкція: „Зробить, будь ласка, інсталяцію на тему „Я”. Використовуйте все що завгодно”. Після створення інсталяцій викладач пропонує студентам уявити, що вони знаходяться в музеї сучасного мистецтва, в якому біля кожного твору стоїть його автор та розповідає про себе. Таким чином відбуваються перформанси. Після кожної презентації інсталяції інші члени групи мають можливість задати питання автору, поділитися своїми спостереженнями стосовно власних реакцій, почуттів, відчуттів, вражень від інсталяції. Результатом використання такої вправи є усвідомлення кожним як свого місця в цьому світі, так і свого місця серед оточуючих, своїх „слабостей” та переваг, своїх індивідуальних особливостей, можливості бути таким, яким є насправді, а також можливості бути відкритим та водночас почувати себе у безпеці.

Або студентам пропонується зробити колаж на тему „Моя професія”. Потрібні матеріали – ножиці, клей, широкий вибір різноманітних зображень (з журналів). Студентам пропонується по-перше вибрати одне зображення, яке, на їх погляд, найбільшою мірою відбиває образ майбутньої професії. На другому етапі студенти об'єднуються в малі групи за таким принципом: „які зображення інших мені більш за все подобаються”. З обраних зображень, додаючи необхідні матеріали та інші зображення, створюються групові колажі. Наприкінці необхідним є обговорення колажів, створених у малих групах. Обговорення включає такі питання: які сторони майбутньої діяльності були зачеплені в роботі?; яким якостям особистості була приділена найбільша увага?; які труднощі виникали в процесі визначення змісту колажу та його виготовлення? Майбутні фахівці мають можливість усвідомити власне ставлення до професії, зробити образ професії більш реальним та тверезим.

Можна також запропонувати зробити колаж за етнічною тематикою з метою усвідомлення образу етнічної спільноти. При використанні групового колажу на цю тему доцільно запитати молодих людей про місце кожного з них на спільній композиції. „Де ти відчуваєш своє місце? Де хотів би знаходитися? Що тобі потрібно, щоб змінити місце? Як би ти почував себе на новому місці?” Ці питання стимулюють розвиток рефлексії молоді людини щодо власної етнічної ідентичності, усвідомлення нею свого місця в суспільстві.

Висновки. Перевагою усіх технік сучасного мистецтва, що використовуються як арт-терапевтичні технології, є відсутність напруження, пов'язаного з невпевненістю учасників у своїх художніх здібностях. Ці техніки дозволяють кожному досягти успішного результату, тому що метою їх використання є, в першу чергу, самовираження. Вони мають широкі галузі застосування і дозволяють вирішувати велике коло завдань в системі вищої освіти. Ці техніки також сприяють розкриттю потенційних можливостей людини, припускають великий ступень свободи, є безболісним методом роботи з особистістю, спираються на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості.

Як відомо, важливим компонентом професіоналізму у сфері допомоги особистості є вирішення індивідуально-особистісної проблематики та формування професійної свідомості. Завдяки застосуванню арт-терапії відбувається покращення суб'єктивного самопочуття, укріплення психічного здоров'я студентів через усвідомлення власних особливостей на базі тілесних проявів, зображувальної, драматичної діяльності, розвиток навичок самоспостереження та самовираження, чутливості до власних психічних станів навіть з малим ступенем інтенсивності та вміння управляти ними. Мають місце процеси самопізнання та особистісного розвитку. Застосування форм сучасного мистецтва як арт-терапевтичних технологій сприяє розвитку рефлексії, формуванню психологічного мислення, розвиває творчий підхід до вирішення професійних завдань.

Література:

1. Абстрактный экспрессионизм// Музей истории изобразительного искусства. — http://www.ssga.ru/erudites_info/art/muzey/text/mo14.html.
2. Арт-терапия в эпоху постмодерна/ Под ред. А.И.Копытина. — СПб.: Речь, Семантика-С, 2002. — 224 с.
3. Вознесенская Е.Л., Тамакова Т.А. Использование арт-терапевтических технологий в образовании и воспитании// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Випуск 21. Серія: Психологічні науки: Збірник наукових праць. — Чернігів: ЧДПУ, 2003. — № 21 — С. 34–39
4. Волобуєва Т.Б. Управлінський супровід моніторингу якості освіти. Визначення якості освіти. — Харків: Основи, 2004. — 96 с.
5. Гройс Б. Топология современного искусства// Перевод с английского А. Бобрикова. — Художественный журнал. — № 61/62. — С. 6-12.
6. Жумати Т. Словарь терминов // Авангардные направления в советском изобразительном искусстве: история и современность/ Составитель и научный редактор И.Болотов/ Сб. ст. — Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та, 1993. — С. 93-96.
7. Мак-Нифф Ш. Творчество за рамками привычного: расширение возможностей психологических исследований с помощью искусства //Арт-терапия — новые горизонты/ Под ред А.И. Копытина. — М.: Когито-центр, 2006. — 336 с.
8. Морозова Е. Перформанс: жизнь или искусство? // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 1997. Т. 1, № 1. С. 39-48.
9. Трунов Д. Перформанс как арт-терапевтическая техника // XX Мерлинские чтения: Мат-лы межрегиональной юбилейной науч.-практ. конференции (19-20 мая 2005 г.). — В 3х ч. — Ч. II. — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2005. — С. 312–321.

О. Л. ВОЗНЕСЕНЬКА,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
О. М. СКНАР,
кандидат психологічних наук,
Інститут соціальної та політичної
психології АПН України, ГО „Арт-
терапевтична асоціація”, м.Київ

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ФОРМУВАННЯ ЕТНОСОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ)

Стаття присвячена проблемі формування етносоціальних уявлень сучасної молоді засобами арт-терапії. Аналізуються арт-терапевтичні методи формування етнічної ідентичності молодшої людини. Подаються результати застосування арт-терапевтичних технік у соціально-психологічних тренінгах, спрямованих на формування етносоціальних уявлень молоді. Ключові слова: етносоціальні уявлення, етнічна ідентичність, герб типового представника етнічної спільноти, арт-терапевтичні методи.

The article is devoted to the problem of formation of ethno-social representations of modern youth using methods of art-therapy. Art-therapeutic methods of formation of ethno social identity are analyzed. Results of art-therapeutic methods used in social-psychological trainings aimed on forming of ethno-social representations of youth are presented.

Статья посвящена проблеме формирования этносоциальных представлений современной молодежи с помощью методов арт-терапии. Анализируются арт-терапевтические методы формирования этнической идентичности молодого человека. Представляются результаты использования арт-терапевтических техник в социально-психологических тренингах, направленных на формирование этносоциальных представлений молодежи.

Сучасне українське суспільство вимагає від навчальних закладів виховання не тільки висококваліфікованого спеціаліста, а й громадянина, й розвиненої особистості. Особистісний розвиток учня та формування його психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності є одним з основних завдань в роботі навчальних закладів. В процесі навчання визначаються життєві та світоглядні цінності майбутнього спеціаліста. Якість освіти визначається не лише відсотком успішності, а ще й якістю навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку учнів,

динамікою індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації [1, с. 74-75]. Крім того, виховання зрілої особистості передбачає певний рівень сформованості соціальних уявлень, важливою складовою яких є уявлення про національну ідентичність. На сьогодні ми можемо констатувати, що в освітньому процесі, спрямованому переважно на здобуття професійних знань та навичок, недостатня увага приділяється такому важливому аспекту, як виховання гідного громадянина, патріота своєї держави.

Необхідно також зважити на те, що незважаючи на відносно високий рівень розробки етнічної психології загалом, і, зокрема, питань щодо етнічних відмінностей, стереотипів, упереджень тощо, на сьогодні лише в стадії зародження знаходиться розробка екологічних методів формування етносоціальних уявлень. Перед дослідниками та вихователями, вчителями постають нагальні питання: яким чином впливати на підростаюче покоління? Як формувати етносоціальну культуру молоді без насильницького впливу, маніпулятивного вкорінення в свідомість молоді власних етнічних та ідеологічних переконань? Адже відомо, що будь-яке насильство породжує спротив та відторгнення, особливо в такому чутливому до авторитетної думки віці, як підлітковий та юнацький. Як виховати у нашої молоді культуру патріотизму без актуалізації етнічних упереджень та негативних етнічних стереотипів?

Метою статті є презентація результатів застосування новітніх арт-терапевтичних технологій в соціально-психологічних тренінгах для формування етносоціальних уявлень та усвідомлення власної етнічної ідентичності молоддю людиною.

Коротко розглянемо загальні теоретичні положення дослідження. Згідно С.Московічі, соціальні уявлення – це та частина індивідуальних свідомостей, яка типова для представників певної соціальної групи [2]. Соціальні уявлення репрезентують об'єкт у свідомості в опосередкованій і зрозумілій для суб'єкта сприйняття переважно в образній формі. Об'єкт в уявленнях певним чином реконструюється, а тому уявлення є продуктом активного соціально-психологічного відтворення дійсності [3].

Вагоме місце в структурі соціальних займають етносоціальні уявлення, що відображають сукупність поглядів, думок, переконань, вірувань, ідей про етнічну спільноту, які подані у буденних способах мислення, а також в легендах, міфах, прислів'ях та приказках. Загальні знання пов'язують, консолідують членів етнічної спільноти і слугують основою для її відмінності від інших етнічних груп.

Доцільно також з'ясувати співвідношення понять “етнос” і “нація”. Перше з них є більш широким і найчастіше визначається як “група, члени якої мають спільну назву і комплекс схожих рис в культурі, міф про спільне походження та колективну історичну пам'ять, пов'язують себе з певною територією та почуттям солідарності” [4, с. 103], тоді як нація є формою етнічної спільноти людей, а точніше її державною формою. Якщо етнічне походження неможливо змінити, то національну приналежність навіть можна свідомо обрати: адже причетність до певної нації визначають як політичні, економічні, ситуативні чинники, так і свідомо орієнтація людей, ідеологічні цінності [5].

Етносоціальні уявлення утворюють основний зміст етнічної самосвідомості, когнітивно-мотиваційним ядром якої є етнічна ідентичність [6]. Формування етнічної

ідентичності відбувається під впливом різноманітних соціальних процесів і досягається шляхом категоризації соціуму та ідентифікації себе з певними категоріями [3]. Важливою складовою ідентичності є етнічне несвідоме [5; 6]. Ці символічні форми важко виявити за допомогою стандартних опитувань та інтерв'ю, вивести на раціональний вербальний рівень.

В якості базових показників для дослідження етнічної ідентичності в структурі соціальних уявлень молоді, ґрунтуючись на дослідженнях В.М. Павленко та С.О. Тагліна, ми визначили образ етнічної спільноти та образ типових рис члена етнічної спільноти. Детальніше означені вихідні теоретичні положення нашого дослідження подані у попередній публікації [7].

Ми виходили з того, що етнічна ідентичність – це не тільки прийняття певних групових уявлень, готовність до схожого образу думок, але й етнічні почуття, що поділяються спільнотою. Саме тому при доборі методів експериментального дослідження нас цікавили ті з них, які можуть врахувати як когнітивний, так і емоційний компоненти етносоціальних уявлень. До групи таких методів належать, на нашу думку, засоби арт-терапії. Ми вважаємо, що саме арт-терапія є адекватною методологічною базою для вирішення виховних та психокорекційних завдань, пов'язаних з формуванням етнічної ідентичності. В цілому образотворче мистецтво є вагомим альтернативним вербальній комунікації [8].

Зазначимо, що при інтерпретації отриманих результатів важливе місце займає аналіз коментарів респондентів. У основі інтерпретації даних проєктивних методик лежить концепція відношень В.М. М'ясіщева, ідеї Б.Г. Ананьєва про образну природу психічних структур будь-якого рівня і складності, а також уявлення О.М. Леонтьєва про почуттєву тканину значеннєвих утворень особистості. Графічна форма прекрасно передає ставлення до об'єктів, що не є для людини усвідомленим. Тому невербальні графічні методи можуть бути корисними для оцінки образу етнічної спільноти та типового представника етнічної спільноти.

Незважаючи на те, що методи арт-терапії традиційно застосовувались в галузі психотерапії, психосоматики, останнім часом вони активно використовуються в таких сферах як освіта та соціально-політична [8, 9]. Використання арт-методів є адекватним в крос-культурних дослідженнях та базується на визнанні універсального характеру творчих процесів. В художній творчості виявляються культурні та етнічні установки. Через візуальні образи людина може передати уявлення про самого себе, свої почуття й те, якою мірою вона ідентифікує себе з конкретною культурою. Художні образи можуть виступати метафорами та дозволяють оцінити різні аспекти психічного життя особистості, культурних та національних умов існування.

Діти й молоді люди, порівняно з дорослими, є більш спонтанними, але менш здатними до рефлексії своїх почуттів та поведінки. Через образи відбувається встановлення зв'язку з глибинно-психологічними та міфологічними пластами колективного несвідомого, що дозволяє використовувати арт-терапію для дослідження, а також як виховний вплив для формування етнічної ідентичності в рамках соціально-психологічних тренінгів для молоді. Використання арт-методів для формування етнічної

ідентичності молоді стимулює розвиток схильності до аналізу продуктів власної творчості, рефлексії щодо психологічних особливостей власної етнічної спільноти. Арт-терапія відіграє значущу роль у зміцненні етнічної та культурної ідентичності, у розробці нових, більш відповідних логіці внутрішнього розвитку особистості й суспільства, патернів етносоціальної поведінки.

Наша робота по формуванню етносоціальних уявлень проводилась у двох групах по 15 осіб (студентів Національної аграрної академії й психологів-професіоналів, які відвідали наш майстер-клас) та була побудована в формі соціально-психологічного тренінгу з використанням арт-терапевтичних технологій. Метою тренінгу було формування етносоціальних уявлень через усвідомлення власної етнічної ідентичності.

Перший етап тренінгу включав знайомство в художній формі та коротку інформацію про арт-терапію, про цілі тренінгу. Був представлений стислий теоретичний матеріал про етносоціальні уявлення, ініційована дискусія на цю тему, яка м'яко підводила учасників до наступної роботи.

На другому етапі використовувалася арт-терапевтична технологія «Герб типового представника етнічної спільноти» [7]. Учасникам пропонувалося уявити себе типовим представником етнічної спільноти і за допомогою засобів образотворчого мистецтва (фарби і папір різних форматів) виконати малюнок з орієнтацією на власні асоціації, придумати девіз, коротку розповідь про етнічну спільноту чи історію створення герба. На наступному етапі заняття автори представляли роботу групи, розкривали символізм використаних у малюнку образів. Рефлексія людини щодо малюнка важлива для усвідомлення ним власної етнічної ідентичності. Презентації малюнків сприяли інсайтам щодо свого місця у етнічній спільноті та зміцненню етнічної ідентичності. Тренера виконували роль медіаторів процесу взаємодії в групі.

Третій етап передбачав інтеграцію актуалізованої неусвідомлюваної інформації й включення її в сприйняття соціальної реальності. На цьому етапі групі пропонувалося в спільній творчості зобразити карту території своєї етнічної спільноти і знайти своє місце на цьому малюнку. В зв'язку з обмеженим об'ємом статті, немає можливості зупинитися на аналізі загального малюнка і процесу спільної творчості. Лише вкажемо, що, за словами самих учасників, вони “змогли краще пізнати один одного”, “здружилися, стали ближче”, “краще розуміють один одного”.

Щодо обробки та інтерпретації одержаних даних, то аналізувався розмір та кількість символів, їх зміст, колір, місце розташування і т. ін. Окремо виділялися символи, що є змістом колективного несвідомого (рослинного, тваринного походження, природних явищ), та збіг з символікою української держави (чи інших країн світу) й стародавні символи. Аналіз малюнків і текстів описів учасниками гербів дозволив виявити дві основні групи уявлень про етнічну ідентичність, а отже, й два основних типи усвідомлення етнічної ідентичності: 1) національний і 2) загальнолюдський.

Перша група малюнків гербів була визначена нами як українські (національні) герби. Зрозуміло, це не означає, що на всіх був зображений герб України, хоча спостерігалися зображення, близькі до реального. При аналізі були виявлені наступні особливості цієї групи зображень:

- 1) усі малюнки включали жовтий і блакитний кольори, використовувалися контрастні барви;
- 2) використовувалась українська державна символіка (герб, прапор, булава козака та ін.);
- 3) рослинна символіка вказувала на спільність території і включала такі елементи як квіти і плоди калини, колосся;
- 4) усі герби були зображені з чіткими, гарно промальованими границями;
- 5) серед загальнолюдських символів спостерігалось зображення сонця (а також кола, колеса, яке символічно є тотожним сонцю).

Ще один символ, який відноситься до загальнолюдських, – світове яйце – був представлений у вигляді української писанки. На нашу думку, в цих малюнках виражений позитивний момент включення етнічної спільноти українців у світове співтовариство.

Чітко промальовані границі герба вказують на переживання учасниками актуальної ситуації відстоювання границь своєї території, що цілком відповідає історичним реаліям України. Але відсутність сьогодні реальної загрози суверенітету та державним кордонам України свідчить, вірогідно, про те, що учасники сприймають реальність крізь призму етно-політичного міфу.

Політичні події осені-зими 2004 р. знайшли своє відображення в деяких малюнках як конкуренція блакитного та помаранчевого кольорів. На одному з малюнків була зображена «коса Юлії Володимирівни Тимошенко». Сонце стало основою коси. Крім значущості подій «помаранчевої революції», для даної учасниці тренінгу можна припустити обожнювання нею політичної фігури, а на більш глибокому рівні – батьківських фігур, зокрема, матері. Тут ми бачимо перетинання царин етнічних і політичних уявлень та прояв міфологічного способу усвідомлення світу.

Друга велика група малюнків презентувала герби представників людства. Особливостями цих зображень були:

- 1) використання більш широкій палітри кольорів (7 кольорів веселки), звертання до тонів і напівтонів;
- 2) границі герба не промальовані чи відсутні взагалі;
- 3) відсутність української державної символіки в чистому вигляді;
- 4) серед рослинної символіки – оливки, плющ, пальма, троянда і т.д. (які вказують на спільність „планети проживання”);
- 5) наявність загальнолюдської символіки – руки, обличчя, серце, посмішка;
- 6) зображення на гербі образу планети.

Таким чином, ми спостерігали два види використаної символіки: та, яка поєднує український етнос, і та, що показує приналежність авторів малюнків до людства взагалі.

Ряд малюнків не були віднесені нами в жодну з двох основних груп. Одні з них включали державну символіку інших країн: прапор Канади з кленовим листом і кольорами Канади; орел, що «несе сувій знань» (орел на гербі Росії та кондор США, що несе в лапах стріли й маслинову гілку); другі – язичеську слов'янську символіку (обожнювання сонця, символіка землеробської громади). Такі малюнки, на нашу думку,

можуть свідчити про неусвідомлену етнічну ідентичність і неформовані етносоціальні уявлення, а також про негативні національні атитюди. Це може бути пов'язано з ідеалізацією підлітком інших культур, маргінальними тенденціями в його поведінці, формі протесту проти сімейних, а, як наслідок, родових, національних авторитетів.

Спостерігався також конфлікт між свідомим (когнітивним) і несвідомим (емоційним, інтуїтивним) сприйняттям себе як представника етнічної спільноті. Це виявлялося, наприклад, у чергуванні в одному гербі української символіки з російськими словами. Деякі гербів мали символіку, не пов'язану з етносоціальними уявленнями, що може свідчити про більшу актуальність для людини іншої ідентичності (професійної, релігійної і т.д.). та є індикатором проживання особистістю певного періоду життя, особистісної кризи.

Висновки. Методологія арт-терапії відповідає якості навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку молоді людини. Арт-терапія (чи арт-педагогіка) є адекватною для використання в соціально-психологічних тренінгах для формування етносоціальних уявлень студентської молоді та дозволяє в екологічній формі перевести змісти етносоціальних уявлень на рівень усвідомлення, що обумовлює динаміку індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації через розвиток схильності до аналізу продуктів власної творчості, рефлексії щодо психологічних особливостей власної етнічної спільноті. Арт-терапевтичні технології сприяють інтеграції отриманого досвіду кожним учасником і згуртуванню, єднанню групи, налагодженню внутрішньо-групових аспектів комунікації.

Література:

1. Волобуєва Т.Б. Управлінський супровід моніторингу якості освіти. Визначення якості освіти. – Харків: Основи, 2004. – 96 с.
2. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 147–152.
3. Васильченко О.М. Етносоціальні уявлення в структурі "Я"-концепції університетської молоді ... Дис.канд.психол.наук. – К., 2003. – 177с.
4. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Идентичность: философский и психологический анализ. – К.: Арт-Пресс, 1999. – 466 с.
5. Боднар М.Г. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді... Дис...канд.психол.наук: 19.00.05. – К., 2004. – 216 с.
6. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
7. Вознесенська О.Л., Скар О.М. Формування етносоціальних уявлень молоді засобами арт-терапії // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.М. Слюсаревського; Упоряд. Л.А. Найдьонова, Л.П. Черниш. – К.: Міленіум, 2005. – Вип.. 4. – С. 453-462.
8. Вознесенська О.Л., Тамакова Т.А. Виховний вплив арт-терапевтичних технологій на студентську молодь // Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства: Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип. 35. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2003.– С. 186-189.
9. Арт-терапия / Сост. и общая редакция А.И.Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 320с.

О. С. ВОЛЯРСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та психології Запорізького
національного університету,
заступник декана факультету
соціальної педагогіки та
психології, м. Запоріжжя

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

The article deals with the methods for training and activisation of the students' cognitive ability at institutions of higher education. The article highlights the introduction of credit-and-module education into the system of education in Ukraine. Key words: teaching, cognitive activity, education, teaching methods.

У статті аналізуються методи навчання та активізації пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів. Розглядаються особливості впровадження кредитно-модульної технології навчання в освітню систему України. Ключові слова: навчання, пізнавальна активність, освіта, методи навчання.

В статье анализируются методы обучения и активизации познавательной деятельности студентов высших учебных заведений. Рассматриваются особенности внедрения кредитно-модульной технологии обучения в образовательную систему Украины. Ключевые слова: обучение, познавательная активность, методы обучения.

Реалізація процесу навчання у вищій школі потребує від сучасного викладача знань та професійного використання різноманітних дидактичних методів, вміння їх удосконалення та оновлення. Однією з основних цілей навчального процесу підготовки педагога є професійно-особистісний розвиток майбутнього спеціаліста, який визначає зміст, форми і методи роботи, стосунки, які формуються у навчально-виховному процесі і, відповідно, результати діяльності. Важливою особливістю всіх цих компонентів освітнього процесу є спрямованість на формування професійної культури майбутніх педагогів і на всебічний розвиток їх особистості.

На думку І. Ф. Харламова форму навчання слід розглядати як дидактичну категорію, яка позначає зовнішній бік організації процесу навчання і пов'язана із соціально-психологічними особливостями тих, хто навчається.

Мета даної статті – обґрунтувати методи навчання, які формують пізнавальну активність студентів. Методи навчання можуть бути представлені у різних видах класифікацій з урахуванням їх практичних функцій та організації навчальної взаємодії

викладачів та студентів. Однак, цілісний процес навчання у вищих навчальних закладах забезпечується грамотним використанням форм навчання. До основних форм навчання у вищій школі належать індивідуальні, групові та фронтальні. Індивідуальна форма навчання передбачає взаємодію викладача з одним студентом (наприклад, консультації). У групових формах навчання студенти працюють у групах, які створюються відповідно до мети навчального заняття. Фронтальна форма навчання передбачає роботу педагога одразу з усіма студентами в одному темпі та за загальними завданнями.

Кредитно-модульна система навчання передбачає використання організаційних форм. За М. А. Сорокіним “організаційна форма навчання – це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і певному режимі” [3, с. 13]. Отже, організаційну форму навчання у вищій школі можна розглядати як спеціально організовану діяльність викладача і студентів, що протікає за встановленим алгоритмом. Симулююча функція даної форми навчання проявляється в тому, що у процесі навчання у студентів відбувається активізація пізнавальної сфери, створюються сприятливі умови для захоплюючої праці.

Відомо, що форма навчання тісно пов'язана зі змістом навчання. Обидві категорії (зміст та форма) служать для виявлення внутрішніх джерел єдності та розвитку. Якщо розглянути динаміку здійснення змін форми зі змінами змісту навчального матеріалу, то тоді слід стверджувати про подальший поступальний розвиток та оптимізацію навчально-виховного процесу.

Встановлено, що зміни форми відбуваються:

- відповідно до зміни змісту;
- шляхом зміни змісту відповідно до нової форми;
- внаслідок підкорення старої форми новому змісту [3].

Саме перераховані зміни форми і змісту сучасного навчання в педагогічних закладах призвели до появи змін в ознаках підготовки фахівця з педагогіки і впровадженню нових освітніх технологій.

Європа здавна використовувала високі критерії для оцінювання своєї системи навчання. З цієї метою і була проведена уніфікація підходів до розвитку вищої освіти в європейських країнах.

Другий рік в Україні вже впроваджена кредитно-модульна технологія навчання, яка спирається на всеєвропейську систему навчання. Важливим для вітчизняної системи освіти є, на наш погляд, пошук можливостей для узагальнення та уніфікації освітніх компонентів та об'єднання зусиль для вдосконалення навчальних планів спеціальностей та відповідних навчальних програм.

Оскільки навчання передбачає цілеспрямований вплив педагога на учня, забезпечуючи засвоєння ним знань, умінь та навичок, навчальний процес являє собою конкретну, структурно побудовану модель навчання. Для сучасної моделі навчання характерні такі риси:

- гнучкість;
- модульність;

- паралельність;
- повнота інформаційного доступу;
- технологічність;
- пізнавальна спрямованість;
- діалогічність;
- гуманістична спрямованість.

Розглянемо окремо кожну рису. На наш погляд, гнучкість навчання розуміється як можливість займатися у вигідний для себе час в індивідуальному темпі. Це дає змогу студентові планувати умови організації вільного часу. Модульність слід розглядати як можливість формувати з незалежних навчальних курсів-модулів власний навчальний план. Паралельність навчання передбачає здійснення навчання паралельно із професійною діяльністю. Повнота інформаційного змісту під час навчання означає одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо). Щодо технологічності навчання, то особливістю цієї риси є використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних та телекомунікаційних технологій, що сприяють просуванню користувачів у світовий постіндустріальний простір. Реалізуючи пізнавальну спрямованість у навчанні студенти мають виявляти більшу наполегливість до набуття знань, організованість, уміння працювати самостійно та мати навички роботи із комп'ютером та телекомунікаційними засобами зв'язку. Щодо оцінки рівня розвитку здібностей та професійних якостей студентів, то за це відповідає така риса як діагностичність навчання, яка передбачає також створення відповідного соціально-психологічного портрета студента з метою вибору найбільш ефективних засобів та методів навчання. І, нарешті, гуманність як риса навчання означає спрямованість процесу навчання на особистість, урахування її індивідуальних особливостей, створення сприятливих умов для оволодіння знаннями та розвитку творчих здібностей.

До методів навчання у вищій школі, які сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів, відносять лекції, практичні (семінарські) заняття, лабораторні роботи.

Тексти лекцій готуються таким чином, щоб у них актуалізувалися опорні знання та навички, визначалися сукупності елементів теоретичних знань, навичок, творчих вмінь для осмислення, розуміння, контролю та оцінювання. Передбачається наступна структура тексту лекцій: тема; мета; план; головні терміни, поняття, властивості, закони та закономірності; факти і явища; персоналії і хронологія подій, проблематика змістовних ліній; система запитань для самоконтролю на репродуктивному та творчому рівні; завдання для самостійної роботи [5].

Відомо, що лекція відноситься до монологічних методів викладання, тому для неї більш характерна групова та фронтальна форми навчання. До основних методів стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів ми відносимо інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний та спонукальний методи (за класифікацією методів навчання М. І. Махмурової). Ці методи навчання найчастіше використовуються на практичних або семінарських заняттях.

Підготовка до практичних занять проводиться за такою структурою: визначення теми, мети, системи запитань для активізації дискусії зі студентами; критерії їх оцінювання та завдання для самостійної роботи. У контексті формування пізнавальної активності студентів, семінарські та практичні заняття проводяться, як правило, за певним сценарієм: підготовка і самостійне виконання студентами наукових докладів, рефератів; використання прийомів активного навчання щодо вирішення поставленої навчальної проблеми і формування вмінь проведення діалогу та дискусії.

Отже, навчання ґрунтується на продуктивній орієнтації освіти, спирається на такі види діяльності, які дозволяють студентам пізнавати навколишній світ та формувати творчу діяльність.

Характерними ознаками використання методів і прийомів активного навчання є:

- навчання в ситуаціях максимально наближених до реальних;

- навчання не як повідомлення теоретичних знань, а як навчання практичного використання цих знань;

- навчання в емоційно-підвищеній обстановці.

Таким чином, головна позитивна характеристика використання методів навчання у вищій школі – це можливість формування прагнення до особистісного пізнавального розвитку кожного студента.

Література⁶

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1980. – 123 с.
3. Методичний поради́ник: форми та методи навчання / Автор-укладач Б. О. Житник. – Х.: Основа, 2005. – 128 с.
4. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
5. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навчальний посібник. – К.: Видавництво Європейського університету, 2006. – 127 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика. – М.: ГАРДАРИКИ, 2004. – С. 12 – 46.

А. М. ГАЛАЙКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філософських
та соціальних наук, завідувач
лабораторії профдіагностики
Інституту молоді «Інтелект»

Н. П. СТАТІНОВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Київський національний
торговельно-економічний
університет, доцент кафедри
філософських та соціальних
наук, зав. лабораторією
профдіагностики, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ МЕТОДИК У НАВЧАННІ ТА РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

В статті розглядається шляхи розвитку професійних та особистісних компетенцій майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Автори аналізують місце та роль тренінгових технологій у системі інтерактивних методів. Пропонують матрицю, яка б дозволила розглядати тренінг як метод навчання та розвитку, виходячи за межі його використання лише як інструменту, що доповнює систему навчання, використовуючи досвід Київського національного торговельно-економічного університету.

In the article is examined some questions of perfection of process of teaching at high school in the modern terms. The authors examine the concept of training, possibility of the use of trainings technologies in the development of professional and personality to jurisdiction future specialists. This matrix which would allow to examine training as method of teaching and development is offered, going out outside his use only as instrument, that complements the departmental teaching, taking into account experience of the Kiev national trade and economic university.

В статье рассматриваются некоторые вопросы совершенствования процесса обучения в высшей школе в современных условиях. Авторы рассматривают понятие тренинга, возможности использования тренинговых технологий в развитии профессиональных и личностных компетенции будущих специалистов. Предлагают матрицу, которая бы позволила рассматривать тренинг как метод обучения и развития, выходя за пределы его использования лишь как инструмента, дополняющего систему обучения, учитывая опыт Киевского национального торгово-экономического университета.

У сучасному світі, разом з матеріальними ресурсами, які зовсім не втратили свого значення, все більш значущим ресурсом стають людський розум, знання, які надають нові інструментарії розвитку провідних галузей, у тому числі і бізнесу. Ті, хто володіють

ними, стають ефективнішими, впливовішими, динамічнішими, а, значить, успішними. В зв'язку з цим міняється значення освіти як сфери генерації нового знання, яке є основою індивідуальних конкретних переваг особи, підготовки нових поколінь до життя в інших соціально-економічних умовах. Змінюється і погляд на такі поняття як інформація, знання, уміння, досвід. На наш погляд, можна звернути увагу на точку зору Нанаки І. та Такеучі Х. (3), які виділяють два типи знань – формалізовані і неформалізовані.

Формалізовані знання – це ті, що представлені у вербальній формі, вони можуть передаватися без безпосереднього контакту людей, їх можна одержувати з підручників. Формалізовані знання – це знання, не переведені у вербальну форму. Для їх передачі необхідні сумісні дії суб'єктів. Не можна не звернути увагу на те, що в умовах технологічної революції об'єм інформації почав катастрофічно рости. В той же час не відбувається відповідного зростання знань. Як відзначають Константінов Р.Н., Філоновіч С.Р., – а пошук знання – це робота мислення, і в результаті цієї роботи виникає нове знання. В той же час доступність до великих об'ємів інформації в Інтернеті знижує мотивацію студентів до генерації нового знання (1). Дійсно з одного боку, все частіше відбувається підміна знання інформацією, знижуються навики її критичного аналізу, використання знань в різних ситуацій. У тих, хто навчається, формується думка про непотрібність знань. З другого боку, збільшення доступної інформації приводить до зростання числа альтернатив в процесі ухвалення рішень. З цим пов'язане уміння вибирати альтернативи. Але велика кількість інформації приводить часто й до невизначеності, до амбітності, агресивності особи. Тобто, в інформаційному світі іншою стає роль освіти, зокрема вищої. Вона повинна формувати довгострокові компетенції людини, які дозволили б їй залишатися конкурентоздатною людиною суспільства на протистоянні всього періоду активного життя. У майбутніх фахівців необхідно розвивати здатність одержувати знання, використовувати їх, формувати інформаційну обізнаність, мотивацію до отримання знання.

Тобто, все більш актуальною стає задача розвитку професійних і особистісних компетенцій майбутніх фахівців, у тому числі і сфери бізнесу. Сьогодні на ринку праці особистісні компетенції фахівця цінуються не менше, ніж його професійні. До основних компетенцій можна віднести:

КОМПЕТЕНЦІЇ		
Особистісні	Професійні	
Особливості людини Здібності Відносини Установки Мотивації	Знання Уміння Навички	
	У предметній області	В області спеціалізації

На наш погляд, для України це особливо актуально, бо взяті зобов'язання країни – учасника Болонського процесу повертають вектор сучасної політики і стратегії держави

в напрямку подальшого розвитку національної освіти, її адаптації до умов соціально-орієнтовної економіки, трансформації та стратегії держави в напрямку подальшого розвитку національної освіти, її адаптації до умов соціально-орієнтовної економіки, трансформації та інтеграції в європейське і світове співробітництво.

Безумовно, ці чинники зумовлюють і більш прискорений перехід від традиційних форм, методів навчання, націлених на передачу інформації, знання, але в слабкій мірі сприяючих розвитку навиків генерації нового знання, до інтерактивних. Бо інтерактивні методи навчання дозволяють: організовувати навиків генерації нового знання; долати розрив між інформацією, знанням, умінням; ефективніше використовувати емоційну сферу людини для його позиціонування в конкретному середовищі.

Використання інтерактивних методів навчання дозволяє зробити з того, хто навчається, незалежно від його віку, не пасивним об'єктом навчання, а об'єктом-співучасником навчального процесу.

Як відомо, в сучасній вищій школі використовуються багато інтерактивних методів навчання: інтерактивна лекція, використання відео -, аудіо – матеріалів, кейс-метод; ролева гра; робота в малих групах; тренінги та інше.

Кожен з активних методів навчання має свої особливості, переваги та обмеження. Але видом навчання, в якому основна увага приділяється практичній обробці навчального матеріалу, коли в процесі моделюються спеціально задані ситуації, є тренінги, тому що під час роботи студенти мають можливість розвинути та закріпити необхідні знання та навички, змінити своє відношення до власного досвіду та прийоми, що використовуються при роботі, поєднати розвиток професійних та особистісних компетенцій.

Як відомо, поняття «Training» дають багато дослідників. Так, вважається, що це спосіб перепрограмує, що є у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю. По-друге, це частина планованої активності організації, направленої на збільшення професійних знань і умінь, або на модифікацію аттитудів і соціальної поведінки персоналу способами, що поєднуються з метою організації і вимогами діяльності, по третє, це багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини і групи з метою гармонізації професійного і особового буття людини. (3). Це визначення запропоновано С.І.Макшановим. Ми використовуємо його тому що тренінг – це інтенсивна форма навчання, яка дозволяє ефективно, за, відносно, малий проміжок часу, оволодіти певними вміннями, знаннями та навичками та закріпити отримані знання на практиці і на нашу думку, воно більш відповідає ролі і місцю тренінгу в навчальному процесі.

Вивчений досвід у кращих тренінгових центрах Києва, Санкт-Петербурга, досвід, отриманий нами протягом трьох років, дозволяють вийти на створення моделі, яка відповідала б можливостям нашого вузу та потребам роботодавців. У 2004 році в університеті був створений Інститут молоді «Інтелект», а в його структурі – Лабораторія профдіагностики. Одним з напрямів її діяльності стала розробка, апробація тренінгів. Спочатку – розвиваючих, потім – навчальних. Виходячи з дослідження потреб та бажань студентів КНТЕУ, потреб сучасного бізнесу Лабораторією професійної

діагностики розроблені тренінги, які спочатку були доповненням процесу навчання. Це: «Школа лідера», «Партнерське спілкування», «Мистецтво управління», «Тренінг креативності». За цей час для проведення тренінгів обладнана спеціальна аудиторія, придбана відеотехніка, комп'ютери. Головне – підготовлені професійні тренери.

Ці тренінги користуються попитом у студентів, тому що дозволяють розвивати лідерські якості, формувати навички спілкування, взаємодії з групою, колективом. Тренінги допомагають зорієнтуватися в таких питаннях: хто може бути лідером, як за короткий час оволодіти інструментами партнерського спілкування, як саме реалізувати свої мрії, і як зробити це із задоволенням.

Те, як відносяться до них студенти можна побачити по результату опитування учасників кожного з вище представлених тренінгів. Респондентам були задані два однакових питання. 1.: «Що ви зрозуміли під час занять?». 2.: «Що найкориснішим для вас було?». З кожної тренінгової групи були отримані певні відповіді, які були скомпоновані і є представленими в такому вигляді.

Питання	Що ви зрозуміли під час занять?	Що найкориснішим для вас було?
Відповіді	- Іноді треба йти на поступки, якщо хочеш досягнути успіху. - Потрібно чітко та впевнено, а, головне, правильно висловлювати свої думки. - Лідерами не тільки народжуються, а й стають. - Як краще розуміти інших людей, і як зробити так, щоб вони краще розуміли нас. - По життю треба йти будучи впевненим у своїх силах.	- Отримати можливість реалізуватися. - Навчитися управляти власними емоціями. - Можливість висловлювати свої думки вільно. - Отримати уміння та навички пізнавати людей, відкривати їх нові сторони, не тільки вербальними шляхами. - Навчитися відстоювати (правильно) свою точку зору.

Отже, соціально-психологічні тренінги можна розглядати як сучасний, ефективний, апробований часом метод мотивації студентів до переходу від пасивного слухача до суб'єкта-співучасника навчального процесу. Після тренінгів, як видно з результатів опитування, його учасники стають впевненими у собі та своїх силах; здобувають знання уміння та навички, що потрібні сучасному управлінцю, підприємцю, менеджеру, тощо; оволодівають мистецтвом комунікації, та інструментами самооцінки, самореалізації та самоактуалізації. Методичні засоби, які стали складовою тренінгів, можна представити так:

- групова дискусія;
- короткі лекції;
- Case-study
- ділові ігри (міні-формат);
- програмування інструкції;
- психогімнастика;

- рольові ігри;
- модерація.

Після того, як тренінги пройшли апробацію, з'явилась можливість більш активно включати їх в навчальний процес як окремі модулі або як елективні дисципліни, активно використовувати їх у процесі підготовки не тільки майбутніх менеджерів, психологів, а й майбутніх банкірів, фахівців рекламного, туристичного бізнесу. Так, на наступний навчальний рік кафедрам запропоновано ввести елективні дисципліни: «Лідерство в організації», «Креативність у професійній діяльності», Міжособистісні комунікації. »

Серед переваг тренінгових технологій у процесі навчання можна виділити наступні. Тренінг – стимулює ситуації для одного або комплексу навиків (моделюємо ситуацію, де є одне або декілька правильних рішень; підводимо до пошуку і знаходження самостійного ухвалення рішення). Дозволяє втілювати діяльнісний підхід. Він виступає як додаткова мотивація до отримання знань, стимулює до взаємного навчання на основі спільної діяльності, дає можливість подивитися на себе із сторони. Тренінг – це придбання позитивного досвіду, породження суб'єктивного нового знання, зв'язаного з емоціями.

Але досвід відзначених тренінгів, надав можливість побачити й ті проблеми, з якими приходиться зіткнутися. На нашу думку до них відносяться такі, які необхідно враховувати в практичній діяльності.

Обмеження тренінгу	Небезпека незбалансованого використання методів навчання
1. Залежність від кваліфікації тренера 2. Заданість тренінгу 3. Вимоги до умов проведення 4. Обмеження об'єму інформації 5. Труднощі при формуванні складних навиків 6. Які знання і в якій формі треба передавати? 7. Закритість тренінгу	1. Передача інформації, а не знань 2. Формування інтелектуального споживача 3. Надмірний акцент на аналітиці 4. «Нудьга на робочому місці» 5. Відчуття «кисневого коктейлю» 6. Підвищена витрата енергії тих, що навчаються

Підводячи підсумок, можна зазначити, що тренінг – це актуальний, ефективний, апробований часом метод навчання та розвитку людини, який може застосовуватися серед студентів в якості інструменту підготовки майбутнього спеціаліста.

Якщо зіставити достоїнства, небезпеки, труднощі і нюанси тренінгу, то на поверхню вийде той факт, що впровадження тренінгу в навчальний процес рішення багатьох питань. Перш за все підготовки висококваліфікованих викладачів-тренерів. Лише спеціально навчена, підготовлена теоретично та психологічно людина може бути тренером. Досвід використання тренінгів в системі навчання КНТЕУ свідчить про те, що тренером може стати не будь-який, а тільки той викладач, який продемонструє готовність враховувати, в процесі використання даного методу навчання на практиці

особливості, бар'єри та труднощі тренінгу, відповідати вимогам цього багатобічного процесу.

Результати, які були одержані в процесі апробації тренінгів, доводять, що тренінг варто широко упроваджувати в систему навчання як ефективний, сучасний, інноваційний інтерактивний метод навчання і розвитку майбутніх фахівців.

Соціологами лабораторії профдіагностики постійно проводяться опитування студентів, викладачів стосовно якості навчання. Найостанніше опитування проводилось серед роботодавців з метою виявлення рівня конкурентоспроможності спеціалістів, яких випускає КНТЕУ. Роботодавці зазначають, що критеріями при працевлаштуванні є не тільки теоретична база майбутнього фахівця, але і його психологічна компетенція.

Виявляється, що теоретична підготовка помітно різниці від психологічної зрілості наших студентів. З відповідей роботодавців ми зробили такі висновки: в процесі навчання слід набагато більше приділяти увагу набуттю студентами комунікативних навиків; навиків ділового спілкування; лідерських здібностей; умінь креативного вирішення професійних проблем в умовах нестачі часу, новизни та відсутності досвіду ефективного вирішення подібних завдань. Саме такі цілі переслідує тренінг як метод інтерактивного навчання. Отже, роль даного інструментарію має набути глобального масштабу в системі навчання та розвитку майбутніх спеціалістів. Для досягнення даної мети зі викладачами проводяться спеціальні заняття у Вищій школі педагогічної майстерності. Практичними психологами розроблені майстер-класи, які присвячені впровадженню тренінгів в систему освіти. Проводяться додаткові заходи направлені на підвищення готовності викладачів працювати по цій методиці.

Література:

1. Константинов Г.Н. Филонович С.Р. Университеты, общество, знания и парадоксы образования // Вопросы образования, 2005. № 1. – С. 106-126.
2. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб, Питер, 1997. – С. 28-34.
3. Нанаки И., Такеучи Х. Компетенция – создатель знания, зарождение и развитие в Японских фирмах. – М.: Олимп- Бизнес, 2003.- С. 242-246.
4. Скарнь О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи // Вища школа, 2006. № 3.- С. 33-45.
5. Хрящева Н. Ю. Исследование тренинговых технологий в бизнес-образовательных программах. – М.: РАБО, 2007, С. 7-23.

О. ГОЛУБЕВА

магістр психології, молодший науковий співробітник лабораторії масових комунікацій та медіа-освіти Інституту соціальної та політичної психології АПН України, керівник ГО «Центр екології сім'ї», керівник дитячої студії мультиплікації «Червоний собака», викладач кафедри кінорежисури та кінодраматургії НКТУ імені І.К. Карпенка-Карого, секретар громадської ради з питань дошкільної й середньої освіти при Міністерстві освіти та науки України

С. МЕЛЬНІЧЕНКО,

режисер анімаційного фільму, керівник дитячої студії мультиплікації «Червоний собака», керівник медіа-лабораторії Центру дитячої та юнацької творчості Солом'янського району, м. Київ

АНІМАЦІЯ – ВІДТВОРЕННЯ МОНТАЖНОГО МИСЛЕННЯ

Досліджується рівень медіа культури в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку. Розглядаються існуючі в світовій практиці основні підходи до медіа-освіти. Узагальнюється досвід використання анімації як практичного методу у формуванні медіа культури.

The level of media-culture in conditions of intensive increase in an information stream. Consider to basic approaches existing in a world practice of media-education. Sum up experience of use of animation as practical approach in a formulation of media culture .

Исследуется уровень медиа-культуры в условиях интенсивного увеличения информационного потока. Рассматриваются существующие в мировой практике основные подходы к медиа-образованию. Обобщается опыт использования анимации как практического метода в формировании медиа культуры.

Проблема. Український сучасний медіа-простір можна охарактеризувати з одного боку як такий, що активно розвивається, з іншого – як сповнений кількісно багатого, проте суперечливої та несистемної інформації. Це не завадило, а навпаки сприяло формуванню «споживацького відношення» до продуктів мас-медіа та загального зниження культурного рівня населення. Фіксується багато випадків телевізійної, комп'ютерної залежностей, за окремими спостереженнями дитячих психологів є ознаки «теле-дітей» тощо.

На тлі відсутності в українському медіа-просторі якісного вітчизняного виробника та активному, навіть агресивному розвитку медіа-технологій виникає низка актуальних проблем, зокрема, прискорення психічного життя. Основною характеристикою сучасності стає швидкість. Швидкість мислення, роботи, кар'єри, інформація миттю застаріває, життя вимагає новітніх рішень. За дослідженнями відмічається нагальна тенденція прискорення психічних процесів у людей середнього віку порівняно з однолітками кількома десятиріччями раніше. Проте прискорення для психічного розвитку має деструктивні наслідки, зокрема – появлення психічних автоматизмів, якими сповнене життя. За запропонованими суспільством сценаріями, не втрачаючи часу на зайве усвідомлювання, можна прожити все життя.

Нагальною стає питання засобів розвитку творчої, самостійної та критично мислячої особистості в умовах інтенсивного збільшення відеопотоку.

Мета статті: теоретичний аналіз підходів до медіа-освіти, узагальнення досвіду розвитку монтажного мислення анімаційними засобами.

Результати дослідження та їх обговорення.

Актуальність впровадження основ медіа-освіти та цільове підвищення рівня медіа культури населення є очевидною. З наповненням інформаційного простору та його доступністю на Україні, все більше виникають проблеми медіа-культури та медіа-освіти.

Не будемо зупинятись на критеріях медіа культури – це предмет для детального дослідження, проте, виходячи з актуальності медіа-освіти, розглянемо основні теоретичні концепції. Світовий досвід концепцій медіа-освіти, можна узагальнити у кілька груп [1]:

Протекціоністський («запобіжний», «прищеплювальний», «захисний» тощо) підхід об'єднує «ін'єкційну», «марксистську», так і «естетичну» теорії медіа-освіти. Тому що у всіх випадках мова йде про те, що педагоги прагнуть відгородити учнів від шкідливого впливу медіа, шляхом демонстрації продуктів медіа низької художньої якості. І протиставити цьому впливу «класичні культурні цінності» або кращі сучасні добутки – книги, фільми, телепередачі й т.д. У значній мірі такі підходи можна, напевно, назвати й «дискримінаційними» (“discriminatory”). Тому що в багатьох випадках діячі медіа-освіти, що дотримуються подібних поглядів, прагнуть засновувати свою роботу на обрані ними (а не учнями) медіа-продуктах. Супротивники «протекціоністських» підходів затверджують, що в центрі медіа-освіти повинна бути особистість учня, повинні враховуватися його інтереси й смаки, тому треба дати можливість аудиторії не тільки розвивати критичне мислення, те й уміння відстояти свої медіа переваги.

«Аналітичний» підхід в медіа-освіті можна віднести як теорію формування критичного мислення, так і семіотичну, культурологічну та культивуваційну теорії. Проте неможливо бути впевненим, що детальний аналіз бойовика або пригодницької відеогри відповідає буде сприяти формуванню високої медіа-культури.

«Практична теорія» медіа-освіти істотно відрізняється від «протекціоністської» або «аналітичної». Однак аналіз вищезгаданих теорій показує, що практичні підходи як складова частина в тім або іншому виді присутні майже у всіх концепціях медіа-освіти. Що свідчить про необхідність збалансованості медіа-освітнього процесу. В цьому сенсі медіа-освіта повинна дати доступ учням до медіа засобів і розвивати здатності аудиторії до аналізу, оцінки й виробництву медіа продуктів у різних формах.

За дослідженнями, пріоритет у сучасному медіа-просторі по кількості та за якості впливу, залишається за продукцією відео (порівняно з країнами Європи та Заходу, де першість все більше завойовує Інтернет). Людина розвивається в особливому візуальному просторі, що формує специфічні психічні процеси сприйняття інформації, які ми узагальнили у явище «монтажне мислення». Це явище можна помітити, якщо пригадати, що з раннього дитинства нас не лякають «розмовляючи голови» та «потяг, що несеться» на екранах телевізора. Проте, якщо ми згадаємо початок кінематографу, то на перших сінема-сеансах люди не могли сприйняти простір кадру. Сутність монтажного мислення полягає в уявному подовженні зображення, яке ми бачимо в кадрі частково [2]. Саме тому в реалізації програм медіа-освіти вбачаємо необхідність дотримання логіки поетапного формування монтажного мислення, що, в першу чергу, спирається на історичні засади виникнення та розвитку екранних мистецтв. Монтаж є основним способом людського зору й мислення. Погляд переміщається з об'єкта на об'єкт або переводить фокус різким стрибком. Розкадрування тільки відтворює цей принцип. І розширює його, дозволяючи перекидати погляд без обмеження в просторі й часі – візуалізуючи процес осмислення побаченого. Основне психологічне виправдання монтажу як способу зображення матеріального світу полягає в тім, що він відтворює процес, який відбувається в нашій свідомості, при якому один зоровий образ переміняється іншим у міру того, як наша увага залучає ту або іншу деталь нашого оточення [3]. Дійсно, для того, щоб зрозуміти щось, ми спочатку звертаємо увагу на загальний абрис, потім подумки роз'єднуємо об'єкт (або ідею) на тридцятимільйонні й нарешті, зрозумівши частку, знову збираємо об'єкт, але вже не як якийсь візуальний образ, а скоріше як поняття вже особистісного плану, де на сам об'єкт накладене наше чуттєво-емоційне відношення до нього. Таким чином монтаж відтворює відому формулу «сприйняття – аналіз – синтез». Єдина відмінність від звичайного мислення лише в тім, що сприймає та аналізує реальний об'єкт зйомки режисер, а глядач повинен сам синтезувати представлені йому частини в закінчений образ. Але щоб цей синтез був здійснений, глядач повинен одержати певну кількість інформації про об'єкт. Більше того, щоб образ, який створюється глядачем, був сприйнятий так, як задумано автором, у тому числі й на чуттєво-емоційному рівні, ця інформація повинна бути ретельно відібрана і подана в певній послідовності.

Потреба в тому, щоб події, які розгортаються в часі, відображались одне поруч з іншим таким чином, щоб їх розміщення сприйнялось як послідовність, що створює просторово-часовий континуум зображення та сприйняття – є достатньо древньою і може бути знайдена ще в орнаментальних та лубочних малюнках в русі – це все відображає секвенцію зображень. Фотографія та кіно в цьому сенсі представляють новизну лише в технічному плані. І головна ілюзія руху, яка виникає на екрані ґрунтується на фізіологічній особливості ока людини – неможливість розрізнити окремі зображення при їхній швидкості 24 кадри на секунду. Історія анімації – це рух особливого напрямку – від малюнків на скелі тварин з багатьма ногами (для вираження бігу) до персонажів, які стали окремими від своїх творців особистостями та живуть власне життя. Спонтанне прагнення зображувати мир у русі проявляється хоча б у тім, що багато людей роблять «рухомі малюнки» – замальовки під час розмов або роздумів на папірцях щоденників. У віковому становленні малювання є етап, коли діти створюють малюнки-історії, коли один персонаж перетворюється в іншого, рухається. Виявлення в цьому становленні кадру (з появою фотографії) – це черговий етап становлення монтажного мислення в історичному розвитку людства. У відмінності від картини або фотографії, жоден кіно- або відеокادر не є самоцінним. З погляду домонтажного кінематографа, він – тільки елемент, одиниця монтажу, а отже і монтажного мислення. Оскільки анімація залишається мистецтвом, яке оперує кадрами, на відміну відео потоків, ми пропонуємо застосування її як максимально наближеної до розгортання процесу монтажного мислення.

Ми пропонуємо створення анімаційного фільму як творчо активного методу розвитку медіа-культури та особистісного розвитку людини.

Створення мультиплікаційного фільму – завдання досить складне. Всі процеси та етапи створення екранного продукту необхідно пройти покадрово. Тут не обов'язково мати здібності до малювання, тут важливо, мати образи та засоби їх втілення. Анімація стає мистецтвом, яке об'єднує творчі досягнення інших мистецьких галузей та сучасних медійних технологій.

Опановуючи техніки мультиплікації, роблячи спроби на знімальному майданчику, коли за годину можна зняти кілька секунд, учасники студії відкривають для себе та захоплюються саме процесом створення. Процес створення мультфільму виявляється не менш цікавим, ніж результат, оскільки група учасників (діти і дорослі) вчиться разом фантазувати, проявляти себе,

У будь-яких сферах соціального життя цінується продукт. Сучасне навчання й виховання будується саме за даним принципом: є деякий кінцевий результат у вигляді оцінки, конкретної дії й т.д., тобто деякий критерій соціальної ефективності, поза досягненням якого всі попередні дії людини цінуються мало або знецінюються зовсім[4]. Творчість у цьому випадку не виключення. Усе – від одиничної творчої дії, до розгорнутого в часі творчого процесу пронизано очікуванням конкретного продукту. Традиційний творчий розвиток припускає навчання технічним прийомам і шаблонам, які формують певний стереотип сприйняття та мислення, що сковує індивідуальний творчий прояв.

Організовані дитячою студією майстерні доводять, що технічна сторона створення анімації за умови сучасних технологій (комп'ютер Apple, цифрова фотокамера Canon) проста та доступна, тому цікавить починає загадковий рух персонажів, навколишнього світу, самого себе. Процес медіа-освіти стає не нав'язливим, а поступовим, іноді несвідомим, оскільки за головну мету поставлений творчий процес створення анімаційного фільму.

Література:

1. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского государственного гуманитарного фонда». – 2002. – № 1. – С. 149-158
2. Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. – 2000. – № 6. – С. 3-6.
3. Кулешов Л. В., Искусство кино, [М.], 1929;
4. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: 1976.

В. В. ГОРБУНОВА,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної
та практичної психології
Житомирського державного
університету імені Івана Франка,
м. Житомир

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ОСВІТА ДЛЯ ПСИХОЛОГІВ: АНАЛІЗ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ

Хто зі студентів-психологів не уявляв себе психотерапевтом? Просторий кабінет із дубовим столом, книжки та папери у продуманому безладді, збентежений клієнт у кріслі навпроти і Я – спокійний, розуміючий, впевнений у можливості неможливого, супер-психолог-терапевт. Образ нав'язаний кінострічками та читанням З. Фрейда розсмоктується курс за курсом. Остаточний крах приходить разом із викладачем психотерапії, який коротко повідомляє: “формального права на здійснення психотерапевтичної діяльності в Україні випускники спеціальності “Психологія” та “Практична психологія” не мають!”

Спробуємо дати відповідь на питання “чому така несправедливість?”.

По-перше у нас ще немає окремо прописаного закону про психотерапію, який би чітко регулював цю сферу діяльності для психологів. Ті нормативні документи, які існують, свідчать, що психотерапію може здійснювати лікар, що має відповідну підготовку з психології (закон “Про психіатричну допомогу”). В “Освітньо-кваліфікаційній характеристиці” випускників спеціальності “Практична психологія” та “Психологія” серед основних напрямків професійної діяльності психотерапія навіть не згадується. Що ж відбувається? Провчившись 5-6 років студент-психолог не має права здійснювати психотерапію, тоді як гінеколог або стоматолог із вищою освітою за кілька місяців докваліфікації отримують статус психотерапевта.

По-друге є проблеми із змістом та організацією освіти. Це питання дискутувалося на Конгресі психологів, який відбувся торік. Експерти дійшли висновку, що численні заклади, що готують психологів, не забезпечують належної практики, також проблемою є те, що студенти психологічних спеціальностей майже не вивчають медичних курсів, які, наприклад, у Німеччині складають 50% навчального навантаження. Зауважимо, що на Заході це питання вирішується через державну акредитацію навчальних програм за якими готують психологів-консультантів та терапевтів.

По-третє й досі не відпрацьована система ліцензування та сертифікації практичної діяльності психологів. Коротко, сертифікат – це документ, який засвідчує кваліфікацію спеціаліста, його здатність здійснювати ту чи іншу діяльність ефективно; ліцензія – державний дозвіл на здійснення професійної діяльності на території країни. Цікаво, наприклад, те, що без ліцензії на висотні будівельні роботи або монтаж газової апаратури, діяльність здійснюватися не може, це карається адміністративно

і в судовому порядку; а от психологічна практика такої регламентації не має, а отже і відповідальності за собою не тягне.

Виправити ситуацію, а може підзаробити на ній, намагаються численні фахові асоціації та спілки. Інтернет рясніє заголовками, що обіцяють психотерапевтичну освіту і сертифікат до неї. Далі короткий перелік пропозицій, що існують сьогодні на ринку психотерапевтичної освіти в Україні.

Українська спілка психотерапевтів (телефон: 220-58-28, 235-50-79, 220-58-28; e-mail: max@dise.donbass.com; web: www.usp.douweb.org). Напрями підготовки: клієнт-центрирована психотерапія, системна сімейна психотерапія, груповий аналіз.1

Тренінговий центр "Гене́за" (телефон: (044) 2376269; email: Farmm@i.kiev.ua; web: www.geneza.com.ua). Напрями підготовки: гештальттерапія, психодрама, танатотерапія, танцювальна терапія, арттерапія, провокаційна терапія, тілесно-орієнтована терапія.

Українська Асоціація психодрами (телефон: 4436512, 2699560, 4174108; email: www.psyhdrama.kiev.ua; web: www.psychodrama.kiev.ua). Напрями підготовки: психодрама, арттерапія.

Інститут гіпнозу и психотерапії (телефон: (044) 4171705; email: info@igp.com.ua; web: www.igp.com.ua). Напрями підготовки: гештальттерапія, еріксоновський гіпноз.

Українська Асоціація транзакційного аналізу (телефон: 5183965, 5325964; email: nadyezhda@spassenko.relk.com). Напрями підготовки: транзакційний аналіз, арт-терапія.

Психологічний центр організаційного і особистісного розвитку "Ника" (телефон: 4255942, 80677381828; email: kievnika@i.com.ua

web: www.nika.net.ua). Напрями підготовки: гештальттерапія, психоаналіз, психодрама, процесуальна психотерапія.

Київський центр НЛП (телефон: (044) 5924052, 203892; email: aquarius@ln.ua; web: www.amavi.com.ua). Напрями підготовки: еріксоновський гіпноз, НЛП.

Українонімецький центр позитивної психотерапії (телефон: (0472) 643 430, (044) 403 4851; email: positum@uch.net; web: www.nika.net.ua. Напрями підготовки: позитивна психотерапія. Також на Україні пропонують практичну освіту для психологів (дистанційну або з доставкою) і російські супервізори. Зокрема Ви можете стати психотерапевтом із Московським Інститутом психоаналізу, Московським інститутом гештальту і психодрами, Санкт-Петербурзьким Інститутом психотерапії і консультування "Гармонія", Ростовським інститутом екзистенційного консультування і усвідомлення релігійного досвіту тощо.

Пропозицій повно і, здавалось би, вони мають задовольнити найвибагливіших. В чому ж заковика? Де кваліфіковані психотерапевти? Семен Глузман, відповідальний секретар асоціації психіатрів України, називає більшість психотерапевтичних освітніх програм в Україні "second-hand технологіями", які мають мало спільного із справжньою наукою. "Де це бачено, щоб філолог за освітою за тиждень навчав усіх бажаючих психоаналізу", — обурюється С. Глузман (інтерв'ю в газеті "День" 31/10/05).

Що ж робити психологу, який мріє про психотерапевтичну кар'єру? Спробуємо дати кілька практичних порад. Найперша – дочекатися часів, коли на державному рівні будуть врегульовані питання підготовки психологів-терапевтів, зокрема акредитовані відповідні навчальні програми. Якщо ж чекати немає сил, перед тим, як податися до тієї або іншої асоціації, спробуйте знайти відповіді на такі питання.

- Сертифікат якого зразка Ви отримаєте по завершенню навчання? Було б добре, якби він видавався однією з європейських асоціацій (в такому разі, екзамен, як правило, складається за кордоном).

- Чи затверджена програма, за якою Ви плануєте здобути сертифікат в Українському науково-методичному центрі практичної психології і соціальної роботи? Такий гриф ще не є гарантією якості, однак свідчить хоча б про часткову регламентацію.

- Які сертифікати та інші документи на підтвердження кваліфікації має ваш супервізор? Пам'ятайте, що сертифікати часто лише справа гарного принтера, а тому перевірте наявність Ваших викладачів у реєстрі відповідних асоціацій та спілок.

- Скільки годин супервізії (безпосередньої практики психотерапії під керівництвом фахівця) Ви отримаєте за період навчання? Основний компонент практичної освіти – практика. Програми, що складаються виключно з теорії та аналізу абстрактних випадків не відповідають жодним стандартам.

1 Інформація про організації, що надають психотерапевтичну освіту в Україні, збиралася на основі аналізу інтернет-пропозицій, а тому може бути неповною або містити не уточнені дані.

З. Ф. ДОНЕЦЬ

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут вищої освіти АПН
України, м.Київ

О. С. САБІРОВ

аспірант, Інститут вищої освіти
АПН України

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЗМІСТУ КУЛЬТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Розглянуто особливості сучасного стану розвитку культури та її суспільне значення у контексті необхідної модернізації національної освіти, підкреслено евристичні та світоглядні недоліки традиційних курсів культурознавства та історії культури, запропоновано використання авторського "Інтегрованого культурознавства" в новій середній 12-річній школі та у вищих навчальних закладах.

Рассмотрены особенности современного состояния развития культуры и ее общественное значение в контексте необходимой модернизации национального образования, подчеркнута эвристические и мировоззренческие недостатки традиционных курсов культуроведения и истории культуры, предложено использование авторского "Интегрированного культуроведения" в новой средней 12-летней школе и в вузах.

In article features of a modern condition of development of culture, its public value in a context of necessity of modernization of national education are consistently considered. Heuristic and world outlook lacks of traditional rates of a history of culture are underlined and use author's discipline "Integrated Culture" at new secondary 12-years school and in higher institutions is offered.

У світі та Україні існують різноманітні погляди на провідні пріоритети індивідуальної і колективної діяльності, відтак, на формулювання стратегічних цілей освітньо-виховних систем і вибору засобів їх досягнення, зокрема, складу комплексу навчальних предметів і дисциплін, а також методів їх викладання. Є прихильники „повернення у минуле” шляхом значного розширення історичної, релігійної і загальногуманітарної складової змісту навчання, не бракує і тих, хто захоплюється заокеанськими взірцями періоду панування сподівань на завершення побудови „західного” варіанту земного раю під назвою „суспільство необмеженого споживання”. Сучасні керівники України, з одного боку, проголошують економічний і політичний курс на поліпшення життя всього населення разом з підвищенням його культурно-духовного рівня [7; 8], з другого

– не дотримуються власних офіційних обіцянок, втрачають довіру і згуртованість своїх прихильників, оскільки збиваються на політичні манівці і йдуть на згубні компроміси.

У цих непростих і швидкозмінних умовах постають усе вищі вимоги до якості освіти, до діяльності освітніх систем, до успішності формування ними нових генерацій культурних, відповідальних, автономних і високоцивілізованих землян XXI століття. У цій нашій праці ми акцентуватимемо той незаперечний факт, що, з одного боку, зростає значущість засвоєння молоддю рідної культурної спадщини, з другого – слово “культура” все активніше повниться багатозначністю і багатопроблемністю сучасних процесів, відіграючи все вищу роль у виборі парадигми освіти і втіленні її положень у життя.

Незаперечно – для відтворення питомих аспектів самостійної культури в кожному суспільстві має діяти певний освітньо-виховний комплекс, подібний до вічного двигуна, що створює умови засвоєння визначальних правил та законів, навчає їх розпізнавати і застосовувати, рухає і скеровує устремління громадян – насамперед дітей, молоді. Традиційно його основою були обряди, ритуали, традиції та все, що наповнює їх зміст і “гарантує людині можливість і здатність виявляти ту чи іншу колективну роль, надає людській діяльності як соціально значущому логічному процесові характеру комплексності та упорядкованості” [2].

Хоч загалом сучасна цивілізація досить швидко доповнює традиційні інформаційні засоби електронно-цифровими (чи „е-засобами”) [1], можна стверджувати, що дуже важливим елементом освітньо-виховного комплексу в аспекті його культуроформуючої діяльності були і залишаються підручники – грамотні, об’єктивні, інформативні, насичені емоційно і духовно, що дає їх авторам змогу розвивати компетентнісні якості читачів на прикладі вивчених, потрібних знань і методично опрацьованих на практиці.

Серед цих вимог на чільному місці для всіх дисциплін – природничих і гуманітарних – у радянський період фігурувала “глибока науковість”, орієнтованість на побудову комунізму як єдино світлого і щасливого майбуття всього людства. Зрозуміло, що відкидалося чи заборонялося все, що могло завадити виконанню цієї цілі. Саме тому в СРСР національна культура кожного народу була дозволена лише в гранично примітивізованій формі, але аж ніяк не у вершинних духовних та ідейних проявах, у борінні творчості та високого новаторства.

Головний зміст народної освіти радянського зразка полягав у ліквідації неписьменності, вивченні елементарної математики, поширенні базових знань про природничі науки і технології. Навчання у школі майже не розглядалося як засіб поліпшення культури нації, оскільки останню практично ототожнювали з мистецтвом, кожний рух і прояв якого контролювалися з найвищою старанністю і запопадливістю. А для входження у світ культури слугувала невелика шпаринка – частина спеціальної формальної освіти і досить значний сектор позашкільних форм навчання.

Це свідчило про ставлення до культури як третьорядного процесу всього навчання і професійної підготовки. Тимчасом, культура, як відомо, виконує нічим іншим не замінну людинотворчу функцію. Насамперед, вона формує людину зсередини і її визначальних духовних аспектах, допомагаючи їй не тільки пізнавати довкілля, але й розгледіти себе

саму у плодах власної праці, стверджувати внутрішнє почуття людської і національної гідності і величі прагнень.

Освіті належить проектувати оздоровче осучаснення традиції – стрижня і носія культурного духу національних соціумів. У рамках здобуття одного лише фаху прискореним темпом у професійно-орієнтованих закладах всіх рівнів не може бути й мови ані про успішне відтворення позитивних основ вітчизняної культури, ані про стабільний її розвиток. Цим лише формується поле ворожого культурного впливу, полегшується проникнення анти- і псевдокультури.

У системі вищої та професійної освіти формування поколінь з вищою духовністю можна виконати за умови поєднання двох світів (векторів) культури – суб'єктивного природного та об'єктивного символічного, штучного. І на цих засадах – розвивати природну здатність і культурні, бодай і слабо акцентовані творчі прагнення, спрямовуючи і допомагаючи виявити їх чіткіше шляхом урізноманітнення і збільшення числа навчально-освітніх практик, заохочувати людину до творення нових об'єктів гуманістичної спадщини впродовж усього життя, до діяльності за культурним виміром.

Уже в дитячому, підлітковому і юнацькому віці людина стає активним учасником руху людської культури. Це „не є підготовка до дорослого життя, а це час неперервного процесу визрівання майбутньої повноцінної культурної форми, це становлення індивідуального культурного інтересу, запиту, очікування, або культурного зразка організації життя” [3], що стає передумовою осучаснення культурного суспільне значущого продукту відповідно до потреб нового зразка.

На жаль, нині у нашій вищій школі зміст культурознавчої освіти програмується так, ніби замість мислячого і здатного до творчості молодого громадянина ми маємо отримати «середньо-освіченого» клона, який надалі споживатиме таку ж стандартно-клоновану культуру. Тож виникає питання – чи й справді «запровадження на початку 1990-х років предметів культурознавчого циклу стало значною освітньою інновацією?» [2].

Нагадаємо, що перші роки після розпаду СРСР стали періодом освітнього “культурологічного буму”. На виконання рішень урядів упродовж 1993-2003 років в Україні, в Росії, в Білорусі – також в інших державах СНД – було видано величезну кількість підручників та посібників із стереотипною назвою “Культурологія” або “Історія культури” ([6; 9] та ін.) .

Є всі підстави вважати, що цей пострадянський варіант “культурології” став феноменом суто ідеологічного, а не наукового характеру. Новий предмет разом із «українознавством» зробив спробу посісти вакантне місце «общественних наук», свого роду суспільствознавства, що було обов'язковою дисципліною у системі радянської освіти.

Майже всі відомі нам підручники країн СНД декларують провідну ідею – висвітлення культури як історії “світової культури”. Та насправді зміст цих підручників обмежується європейською проблематикою. Навіть більше – історією культур стародавнього світу, Відродження та Просвітництва. Ця редукція змісту різко контрастує з твердженнями більшості авторів, що їх дисципліна є новоявленою “наукою наук”, яка покликана “методологічно синтезувати й систематизувати з єдиних позицій” дані філософії і

соціології, психології і антропології, етнології та мистецтвознавства, інформатики та сім'ютики тощо.

Особливо виразна ця тенденція в Росії. Саме там “культурологія” відверто використовується для обслуговування сучасного російського ідеологічного дискурсу: зокрема для обґрунтування ідеї існування у світі окремої “православної” цивілізації з центром (звісна річ!) у Москві. В Україні тенденції ідеологізації культурології менш помітні, але й вони можуть завдати шкоди формуванню у нас цивілізованого, демократичного і справедливого “суспільства знань” [6].

Можна, таким чином, зробити висновок, що в пострадянському суспільстві існує об'єктивний феномен “попиту на культурологічну освіту”, який сам по собі заслуговує на серйозну культурологічну увагу. Члени пострадянського суспільства справді прагнуть усвідомити себе насамперед як культурну спільноту, яка своєю чергою входить до складу ширшого культурного цілого. Шлях до подібного знання ускладнений отриманим від СРСР спадком і тим, що серед найбільш активних “модернізаторів” нашої освіти – велика кількість гартованих нетворчих “бійців ідеологічного фронту”.

Про це свідчить і історія появи більшості підручників культурознавчого циклу, і їх інформаційне наповнення. Тут ми не можемо навести повні результати здійсненого нами дослідження і зіставлення змісту, концептуальних положень та інших характеристик переважної більшості підручників з культурознавства, які використовуються у ВНЗ України, тому вкажемо лише найголовніше.

Комп'ютерний аналіз кількісних показників і характеристик засвідчив, що типовий наш підручник є середньою за розміром книгою, автори якої з незрозумілих для нас причин намагалися всі ілюстрації розмістити на обкладинці. Абсолютна більшість сторінок стосується давніх епох, зрідка автори поширюють виклад на першу половину ХХ століття. Лише у виключних випадках вони вважали, що культура твориться безперервно, у т.ч. і в останні декади ХХ ст., а не сформована раз і назавжди в минулі історичні періоди. Та навіть ці автори, прагнучи подавати сучасну інформацію, створили книги з суттєвими упущеннями, оскільки спиралися на хибні концепції і критерії формування їх змісту, копіюючи книги з історії, а не створюючи твори інтегрального змісту.

Тому проблема підручника із загального культурознавства для студентів (насамперед – концепції осучаснення його змісту) далека від належного рівня розв'язання. Немає обґрунтованих підстав вважати їх “інноваційними”, значно більше доказів того, що вони якщо не “анти...”, то невдало-традиційні. Надто часто вони не відповідають задекларованій на палітурці назві. Очевидна диспропорційність між змістами розділів, епох, галузей, гуманітарних та природничих знань як галузей культури. Жоден із них не може слугувати студентові в якості достатнього самостійного навчально-освітнього знаряддя. Впадає в очі одноманітна функціональність підручників та посібників, їх інформаційно-літературна монотонність. У них “задіяно багато логіки”, на що вказує Н.Мирополюська [5], але відсутній найнеобхідніший ілюстративний супровід. Тимчасом, ілюстрація при вивченні культури має не меншу, а часто набагато важливішу роль, ніж великий словесний текст.

Забезпечити високу якість навчання застосуванням підручника з загальноосвітнього культурознавства важко, попри привабливість і багатство змісту. Завдяки цій дисципліні багато із студентів уперше відкривають цілі пласти культури. Тому в підручнику обов'язково мають бути розділи та питання з філософії культури, з її історії, з теорії мистецтв, з етнографії, з археології, з наукових та інженерних і природничих досягнень усіх часів.

Здешевлення підручника за рахунок уникнення ілюстрацій не виправдовує себе. Це стало однією з причин того, чому (це підтвердили анкетування) студенти вірять і не замислюються над тим, чи справді “відбудують”, чи можна повторити на початку XXI ст. автентичну муровану в Київській Русі церкви Різдва Богородиці (Десятинної). Прикро, але легко передбачити – переважна частина громадян називатимуть її потім “об’єктом культурної спадщини, збереженої з часів XI століття” так само, як 57% опитаних уже вважають оригіналом Михайлівський Золотоверхий собор (!).

Пам’ятки культурної спадщини, описані словами у підручниках, під час екскурсії, як показали дослідження, в натурі не впізнаються, сприймаються часто неадекватно до змісту і опису, оскільки таким літературним змістом не розкрито головну автентичну суть культурного явища і часто саме тому, що обрані не ті – не спеціально підібрані методичні засоби.

Питанню архітектури і музики (власне як кожній з галузей, що представляє її у підручнику) треба присвятити окремі обговорення, оскільки ці галузі людської діяльності потребують особливого супроводу та спеціального, специфічного методичного донесення, бо належать до категорії найскладніших синтетичних мистецтв, що відбивають збірні ознаки світогляду цілих епох і цивілізацій. Найчастіше ці естетичні комплекси сприймаються як зовнішня форма. Непідготовлений молодій аудиторії часто не додаються найважливіші характеристики для розуміння їх особливих цінностей.

Є ще один характерний недолік наших підручників та навчальних посібників. А саме – „наука”. Наука у даний момент стала чи не найважливішою стороною всієї культурної діяльності людини. Однак, вона сьогодні ще не розроблена для культурознавчого дискурсу. У студента закономірно може складатися враження, що наука, як і релігія, культурою не є, отже, не є об’єктом культурної професійної охорони, а тому і предметом вивчення цієї спадщини з такого несподіваного боку, як культура. Адже про науки йдеться контекстуально, між іншим, здалека, не пропорційно масі іншого змісту: образотворчих мистецтв, переважно щодо Єгипту, Греції, Відродження і Просвітництва.

Минув той час, коли сто, двісті і триста років видавався і перевидавався підручнику із тим самим змістом [4]. На наш погляд, спеціалізовані розділи навчальних книг мають замовлятися і писатися спеціально фахівцями саме цих галузей для визначеного рівня і форми загальної освіти. У комплексному підручнику розділ про архітектуру мають писати архітектори, про літературу – літератори, про фізику – фізики, медицину – медики. Не може бути й мови про незмінність навіть якоїсь частки змісту бодай на десять років наперед. Особливо ж у контексті культурознавства, яке покликане відтінювати всі форми діяльності людства і показувати прояви їх гармонізації.

Без сумніву, певну структуру і алгоритм формування змісту підручників не тільки треба, але й можна закласти надійно. Ядром такої кістякової постійності ми пропонуємо взяти вивчення об'єктів охорони вітчизняної культурної та природної спадщини, адже їх значення не старіє, а цінність зростає мірою того, як об'єктивуються знання про них крізь призму найновіших наукових досліджень у світі та державі.

Відомості про такі об'єкти укладачами підручників подаються. Однак, саме висвітлення цих об'єктивних сучасних, наукових знань з усіх галузей культури у підручниках сьогодні обмаль. Причин декілька. Майже не використовуються освітньо-теоретичні праці сучасних українських галузево-фахових авторів. Вкажемо причини: 1) таких науково-популярних для молоді праць мало; 2) домінують переважно фахові, що розпорошені по фахових виданнях, про які інформовані тільки фахівці; 3) немає окремих сучасних видань з проблем історії і культури конкретних галузей: про культуротворчі процеси в Україні, в людині, архітектурі, освіті, медицині, рекламі, музиці, інформаційних технологіях, будівництві, мові і літературі, та ін., спеціально написаних для потреб українського учня й студента ХХІ століття; 4) частина авторів надто покладається на власну ерудицію. Внаслідок словесних вихилисів, суб'єктивізму у доборі артефактів це спричиняє деформацію знань студентів про культуру (скажімо аграріїв про те, що належить до ужиткового мистецтва, чи скульптури); 5) такі праці повинна замовляти держава фахівцям за спеціально розробленими програмами, а не покладатись на чиюсь загальну ерудованість. Роль таких програм відома – комплексні підходи до формування рівня знань у суспільстві, адекватних світовим процесам і визначення стратегії спрямування наукових і практичних пошуків того майбутнього, яке настає вкрай швидко. Уміння програмувати себе, діяти у майбутньому сьогодні засобами толерантних пошуків і постійного набування знань – чи не найнеобхідніша важлива якість людини даного часу.

Для подолання комплексу національних проблем розвитку, як частки світових, необхідний глибокий перегляд успадкованих стереотипів у ставленні до змісту і призначення культури і культурної спадщини, до ролі культурознавчих дисциплін у формуванні нового менталітету прийдешніх поколінь. На наш погляд, інноваційність змісту культурознавчих дисциплін має полягати в інтеграції досягнень нації, вивченні культурного спадку та зверненні до новітніх досягнень тих наук і технологій, які потенційно спроможні відвернути загрозу екологічних нещасть. Для досягнення цих цілей нами створена нова дисципліна – “Інтегроване культурознавство”.

Теоретичною умовою і методичною її особливістю є ідея дифузії: культурологічного проникнення змісту – в практичний і практичного – у теоретичне узагальнення. Нами розроблений головний зміст розділів: теорія, історія культури; краєзнавче пам'яткознавство; динаміка культури в галузевому розмаїтті; освіта і професія – сучасний культурний вимір; практикум; охорона спадщини; ілюстрації; література. Практика викладання засвідчила високу ефективність обраного підходу у розширенні кругозору студентів і прискоренні їх самовизначення як фахівців, що мають намір збільшувати кількість культуроосвітньої продукції спеціальними засобами

Завдяки запропонованій концепції структурування програмного змісту дисципліни і залученню доробку освітян-науковців усіх спеціальних профілів знайдено реальний механізм своєчасного відслідковування змін у світі інформації. Це дозволить своєчасно доповнювати, коригувати увесь зміст дисципліни, або її частини та навчально-освітні і методичні ресурси. Таких ресурсів педагогіка повинна створювати багато і дуже різних, адекватних явищам, які змінюють обличчя культурного простору, щоб зберегти і розвивати творчі здібності молоді. Адже її професійне виживання – соціалізація в режимі усе швидшого витискання нових ідей буде важчати.

Наприкінці зауважимо, що раціональне залучення до сфери педагогіки і психології досягнень новітніх дуже молодих точних наук, які на молекулярно-генетичному рівні вивчають і відкривають закони діяльності мозку й інших визначальних систем людини, допоможе забезпечити молоді трансляцію важливих для життя у демократичному і відкритому “суспільстві знань” канонів, принципів і взірців та полегшить її гармонійну соціалізацію. Вища освіта XXI сторіччя спиратиметься не лише на дидактичний і методичний здобуток попереднього періоду, а й на ту науку, що зростає і збагачується у даний момент.

Література:

1. Брижко В., Цимбалюк В., Швець М., Коваль М., Бабанов Ю. е-майбутнє та інформаційні права. – 2-е доповн. вид. – К.: НДЦПІ АПРН України, 2006. – 234 с.
2. Климаська Л. Роль ритуалів у трансформації політичної свідомості. Зміни у свідомості українського суспільства а зламі тисячоліть / Редкол.: С.Рябов та ін. – К.: Видавничий дім “КМ Асасіетіа”, 2001. – С.21-25.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Маслова О.М. Учебник переходного периода // Человек. – 1996. – №6. – С.29-40.
5. Миропольська Н. Формування художньої культури учнів засобами мистецтва слова // Рідна школа. – 2002. – №8-9. – С. 12.
6. Скворцова Е.М. Теория й история культуры: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 406с.
7. Програма діяльності Кабінету Міністрів України // Урядовий кур'єр. – 2005. – №26, 11 лютого. – С. 6-12.
8. Указ Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” №1013/2005, 4 липня 2005 р. // Урядовий кур'єр. – 2005. – №123, 7 липня. – С. 11.
9. Українська культура: історія і сучасність: Навч. посібник /За ред. Черепанової С.О. – Львів: Світ, 1994. – 456 с.

Л. І. КОБИЛЯНСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної
та соціальної педагогіки
Чернівецького національного
університету імені Юрія
Федьковича, м. Чернівці

ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Стаття присвячена питанням організації навчального процесу в умовах кредитно-модульного навчання. Автор розглядає дидактичний, виховний потенціал лекції як основної форми навчання у ВНЗ, а також аналізує зміст знаково-контекстного навчання в процесі підготовки соціальних педагогів

Совмещение традиционных и инновационных технологий обучения в процессе подготовки социальных педагогов в ВУЗе. Статья посвящена вопросам организации учебного процесса в условиях кредитно-модульного обучения. Автор рассматривает дидактический, воспитательный потенциал лекции как основной формы обучения в ВУЗе, а также анализирует содержание знаково-контекстного обучения в процессе подготовки социальных педагогов

Combination of traditional and innovative technologies of teaching in the process of preparation of social teachers is in Institute of higher. The article is devoted the questions of organization of educational process in the conditions of the credit-module teaching. An author examines didactic, educate potential of lecture as a basic form of teaching in Institute of higher, and also analyses maintenance of the sign-context teaching in the process of preparation of social teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, найпомітнішими серед яких є масовий характер освіти та її неперервність як нова якість; значущість освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття. За своїм змістом, формами і методами освіта не є закріпленою феноменом, вона реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Актуалізується ця проблема й на сучасному етапі, що зумовлено колосальним проривом у науково-технічному прогресі, інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій

Вирішальне значення для економічної ефективності і конкурентоспроможності тієї чи іншої країни, забезпечення її інтелектуальної самостійності і гідного місця в сучасному світі мають наукові й технічні знання, високі моральні якості особистості, її інтелектуальний і творчий потенціал, винахідливість, ініціативність, чуття нового, здатність адаптуватися до змінних умов. Підготовка фахівців нової генерації – завдання вищої школи, що на сучасному етапі переживає реформування на шляху інтеграції до європейського освітнього простору. Йдеться про приєднання системи вищої освіти в Україні до Болонського процесу. Численні кардинальні зміни торкнулися, перш за все, організації навчального процесу, контролю та атестації студентів, змісту і якості освіти. Не зважаючи на те, що форми навчання залишаються здебільшого традиційними (лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, групові, індивідуальні консультації тощо), кредитно-модульна система організації навчання передбачає суттєві корективи у їх змістовому наповненні і спрямованості

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Форми і методи навчання у вищих навчальних закладах були предметом дослідження дидактики вищої школи постійно. Відзначимо лише праці останнього десятиліття, у яких відбито інноваційний погляд на проблему. До них відносимо фундаментальні дослідження А.М.Алексюка, В.П.Беспалька, А.В. Глузмана, О.А. Дубасенюк, В.М.Галузинського, М.Б.Євтуха, Н.Г. Ничкало, І.М.Богданової, С.С.Вітвицької, С.О. Сисоевої, З.І.Слепкань та інших

Вартісними вважаємо й сучасні наукові розвідки російських науковців С.Д. Смірнова, В.А. Попкова, А.В.Коржуєва, Д.В.Чернилевського. Їх кількість, широта обговорюваних аспектів проблеми свідчать на користь її подальшого дослідження

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. В умовах кредитно-модульної системи організації навчання, яка надає навчально-виховному процесові необхідної гнучкості, забезпечує суттєву демократизацію та індивідуалізацію, активізує самостійну роботу студентів, значення, роль і місце аудиторних академічних занять змінюються. Викладачам необхідно перейти до концентрованих форм викладу навчального матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою студентів і регулярними консультаціями

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене дана публікація має на меті встановити дидактичний, науковий, виховний, методичний потенціал традиційних та інноваційних технологій навчання за умов кредитно-модульної його організації

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Незадоволеність якістю освіти у реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога, у тому числі – соціального педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною системою

Саме тому у підготовці фахівців нової доби пріоритетної уваги потребують зміст і методики навчання, що формують світогляд, цінності особистості, уміння самостійно

учитися, критично мислити, користуватись новітньою технікою, демонструвати здатність до самопізнання й самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, умінь і навичок, необхідних для життєвого та професійного вибору. Перед вищою школою України стоїть завдання переходу до підготовки фахівців-професіоналів, які поєднували б глибокі фундаментальні теоретичні знання і ретельну практичну підготовку. Навчання у вищому навчальному закладі – ланка в системі неперервної ступеневої освіти. Її цілі та завдання повинні відображати не тільки актуальні, сьогоденні потреби суспільства, а й перспективні запити і потреби як у матеріальній, так і у духовній галузі суспільного розвитку. Отже, освітня діяльність повинна мати випереджаючий характер, ґрунтуючись на прогностичності. Поєднання результатів економічного, соціального, науково-технічного, виробничо-технологічного і власне педагогічного прогнозування необхідне для внесення своєчасних корективів у освітньо-професійні стандарти випускників навчальних закладів

Багатогранність, широта соціальної сфери, різноманітність вікового спектру осіб, з якими працює соціальний педагог, потребує обширної професійної підготовки, у зміст якої повинні входити соціально-гуманітарні, загальноосвітні, психолого-педагогічні, спеціальні соціально-педагогічні, спеціальні психологічні дисципліни, також спецкурси, спрямовані на роботу з різними категоріями населення [2]

Створення освітньо-виховного середовища, що відповідало б суспільним потребам, соціальним очікуванням студентів, їх батьків, потенційних роботодавців, передбачає й пошук ефективних інноваційних освітніх технологій. Однією з них є технологія знаково-контекстного навчання А.Вербицького. Відповідно до теоретичних положень цієї технології, система навчання повинна моделювати предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, виступати формою особистісної активності, яка здатна забезпечити виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей фахівця [3, с.76]. Як і у традиційному навчанні, матеріал пропонується у вигляді навчальних текстів як знакових систем, виступає як інформація, яку слід засвоїти

Однак особливість полягає у тому, що за цією інформацією, структурованою переважно у вигляді завдань, проблемних ситуацій, ділових ігор, проглядатимуться реальні контури майбутньої професії. Концепція А.Вербицького вимагає переосмислення логіки і моделі навчальної діяльності, стратегії педагогічного процесу, принципів побудови і функціонування рефлексивного середовища, механізмів професійного самовизначення, структури практичної підготовки студентів

У технології знаково-контекстного навчання виділяються три базові форми діяльності та численні перехідні, зокрема до базових відносяться форми організації навчання академічного типу (лекції, семінарські заняття, самостійна робота), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, інші ігрові форми занять), навчально-професійна діяльність (дослідницька робота, виробнича практика, дипломне проектування); у якості перехідних передбачено лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, аналіз конкретних ситуацій, спецкурси, спецсемінари. Саме такий підхід дає змогу подолати одну з найбільш яскравих суперечностей професійної освіти – форми організації навчальної діяльності студентів неадекватні формам професійної діяльності фахівців

Послідовне моделювання цілісного змісту і умов майбутньої професійної діяльності повинно пронизувати матеріал професійно-орієнтованих курсів з підготовки соціальних педагогів у ВНЗ

На семінарських заняттях необхідно практикувати мікроповіді з реферуванням визначених проблем, рольові ігри, самоаналіз діяльності студентів, розробку практичних пам'яток виходу з певних професійних чи конфліктних ситуацій, брейн-ринги, прес-конференції, ділові ігри, брейнстормінги, виконання творчих завдань, розробку правил, картографію соціально-педагогічної ситуації, апробацію тестів тощо. Студенти повинні не тільки запам'ятати і правильно відтворити практичні дії, а й на їх підставі продемонструвати творчий характер розуміння та виконання фахових операцій уздовж усього технологічного ланцюжка, передбаченого навчальною програмою. Збільшення частки самостійної роботи, розширення кількості навчальних предметів за вибором студентів, впровадження активних методів навчання (зокрема, тренінгів), здійснення наскрізної неперервної професійно-практичної підготовки сприятимуть лібералізації навчального процесу та форм організації навчання

В умовах кредитно-модульної організації навчання зменшується частка прямого, зовні завданого інформування і розширюється застосування інтерактивних форм та методів повноцінної самостійної роботи студентів під керівництвом викладача. Модульна організація змісту навчальної дисципліни менш за все є механічним перенесенням розділів програми до навчальних модулів, оскільки вимагає серйозної, аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням дисципліни, структурування її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації. Крім того, необхідно виділити генеральні наскрізні світоглядні ідеї певного курсу, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожен модуль. Засвоєння модуля розпочинається оглядово-установчою лекцією й у процесі подальшого вивчення навчальної дисципліни роль та значення лекції продовжує залишатися важливим [1]

Відомий російський учений Д.В.Чернилевський безапеляційно проголошує: "...прийшов час усвідомити, що лекція як аудиторна форма навчання є найбільш неефективною серед інших форм навчання студентів у вищій школі" [7, с.140]. Безперечно, для лекції характерні певні недоліки, серед яких – монологічність викладу матеріалу, доволі слабкі можливості оперативного контролю з боку викладача за процесом засвоєння навчального матеріалу, обмеженість у реалізації індивідуального підходу

Разом з тим необхідно намагатися зробити лекцію "формою спільного думання вголос" [6, с.83], вона повинна ініціювати питання і бажання знайти на них відповіді

Лекція як основна організаційна форма навчання у вузі водночас є засобом управління пізнавальною діяльністю студентів для розв'язання певних дидактичних завдань та засобом здійснення спільної діяльності викладача і студентів, спрямованої на досягнення цілей навчання, розвитку, виховання та професійного становлення студентської молоді

Лекція вказує студентові на основні шляхи здобуття знань, здійснення усіх інших форм і видів навчання у вузі, саме тому її значення – неоціненне. Вона виконує три основні функції: інформаційну (подає необхідний навчальний матеріал), стимулюючу

(активізує, збуджує інтерес до певної проблеми), виховну і розвиваючу (дає оцінку явищу, розвиває мислення). Крім того, виділяють орієнтувальну, роз'яснюючу і переконуючу функції [5, с. 166]. Характерною особливістю лекції є її діяльнісна основа, яка виражає бінарну природу навчання. Бінарність навчання – не механічне поєднання діяльності викладача і студента, а їх взаємна детермінація

Дидактичний потенціал лекції розкривається, з одного боку, в ознайомленні студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями, а з іншого – у спрямуванні їх у напрямку подальшої самостійної роботи. З цих позицій лекцію характеризують як одну з “важких” форм навчання, пасивну форму роботи, однак змістовна, досконала лекція здатна бути активним методом навчання і виховання студентства. В органічній єдності з дидактичними завданнями знаходяться й виховні, про реалізацію яких викладач не має права забувати. Виховне навантаження на лекції несе як її зміст, спрямований на формування наукового світогляду, певних моральних переконань, так і зовнішня сторона проведення, перш за все – особа викладача

У дидактиці вищої школи склалися загальні методичні вимоги до лекції у вузі, які є актуальними й в умовах кредитно-модульної організації навчання. До них відносяться вмотивованість актуальності навчального матеріалу; науковість та інформативність; доказовість та аргументованість; наявність достатньої кількості яскравих і переконливих прикладів; емоційність форми викладу, оптимальний темп й виокремлення навчального матеріалу, який слід законспектувати; активізація розумової діяльності студентів; використання аудіовізуальних дидактичних засобів та сучасних інформаційних технологій [4, с. с.120]

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, за умов кредитно-модульного навчання доцільним є поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання, зокрема знаково-контекстного навчання та удосконалення змісту та методики лекції. Подальші дослідження передбачають розробку оновлених критеріїв якості лекції, основних етапів підготовки та формування професійних умінь і навичок лекторської діяльності викладача, а також шляхів впровадження новітніх засобів навчання

Література:

- 1.Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с
- 2.Мишик Л.И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). – Запорожье, 1996. – 104 с
- 3.Педагогические технологии / Под. общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. – 320 с
- 4.Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с
- 5.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с
- 6.Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001. – 136 с
- 7.Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: Юнити –Дана, 2002. – 437 с

О.І.КОЗІЄВСЬКА,
головний консультант Комітету
Верховної Ради України з питань
науки і освіти, кандидат наук
з державного управління, м. Київ

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ЕКСПОРТУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Досліджується проблема залучення іноземних студентів з метою їх навчання в Україні. Показано, що з метою залучення та навчання спеціалістів для зарубіжних країн в Україні потрібно на державному рівні розробити комплексну систему практичних заходів і проводити цілеспрямовану політику збільшення притоку іноземних студентів. Ключові слова: академічна мобільність, навчання іноземців, експорт освітніх послуг.

This article is devoted to the problem of foreign students attracting for teaching them in Ukraine. The author makes conclusion that there is a necessity to develop on the governmental level a complex system of practical measures for attracting and teaching specialists for other countries and to follow a policy to increase the inflow of foreign students. Key words: academic mobility, teaching for foreigners, educational service export.

Рассматривается проблема привлечения иностранных студентов с целью их обучения в Украине. Показано, что с целью привлечения и обучения специалистов для зарубежных стран в Украине необходимо на государственном уровне разработать комплексную систему практических мероприятий и проводить целенаправленную политику увеличения притока иностранных студентов. Ключевые слова: академическая мобильность, обучение иностранцев, экспорт образовательных услуг.

За даними ЮНЕСКО, за останні 25 років рівень міжнародної академічної мобільності збільшився на 300%. За прогностичними показниками, до 2010 року кількість студентів, які отримують освіту за межами своєї країни, буде становити 2,8 млн., а у 2025 році – 4,9 млн. Незважаючи на те, що кількість студентів щорічно зростає, боротьба за освітні ринки стає дедалі більш жорсткою, оскільки навчання, у першу чергу іноземців, перейшло до розряду високорентабельних сфер бізнесу. На сьогоднішній день обсяг світового ринку освітніх послуг оцінюється приблизно в 50 млрд. доларів. США від експорту знань щорічно отримують 14 млрд. доларів, причому доходи, які отримує країна від надання освітніх послуг, у 15 раз перевищують затрати на цю сферу. Для порівняння:

на експорті зброї Сполучні Штати заробляють \$13,4 млрд. Освітня галузь Нової Зеландії займає четверте місце за розміром прибутків до державного бюджету. Підраховано, що британським вузам закордонні студенти кожного року приносять 4 млрд. фунтів. Навчання іноземців є однією з головних статей англійського експорту, яка дає прибутку більше, ніж продаж продуктів харчування, тютюнових виробів, страхування, суднобудування та конструювання літаків.

У вищенаведених цифри входить не тільки плата за навчання, а й супутні витрати студентів на проживання харчування, екскурсії, розваги тощо. Вважається, що студент, який навчається в іншій країні, витрачає на 25% більше за студента, який є громадянином цієї країни. Так, 200 тисяч іноземних студентів, аспірантів, стажерів, практикантів щорічно залишають у Німеччині не менше 4 млрд. євро, хоча переважно вони навчаються майже безкоштовно. Отже, навчання іноземців разом з їх фінансовим обслуговуванням, туризмом сприяє розвитку економіки послуг будь-якої країни.

За рахунок студентів-іноземців вирішуються проблеми нестачі фахівців певних галузей. Америка намагається залучити до себе спеціалістів технічних наук. З цією метою збільшується число стипендій для іноземців, які проявили здібності в цій сфері. Найкращі американські університети відчиняють свої двері для переможців конкурсів на отримання престижних Фулбрайтських і Гілманських стипендій, спонсором яких виступає держдепартамент. Таким чином, країна у кінцевому підсумку отримує талановитих молодих науковців та економить на їх навчання в середній школі. Переваги такого підходу зрозуміли в Кореї, зацікавленій в іноземних студентах і спеціалістах у сфері високих технологій. Для їх залучення Корея пропонує пільгові умови, а саме: дворічні багаторазові візи, можливість шестимісячного перебування в країні після закінчення навчання з метою пошуку роботи.

Країні, які витрачають гроші власних податників на навчання іноземних студентів, вбачають в цьому не тільки матеріальну вигоду. Студенти, які закінчили університет в іншій країні, стають носіями та розповсюджувачами її духовних і культурних цінностей.

Зацікавленість країн у зростанні кількості іноземних абітурієнтів пояснюється й демографічною кризою, яка охопила Європу. Європейські вищі навчальні заклади переживають труднощі з набором нових студентів через депопуляцію населення. Польські університети вже зараз потерпають від нестачі студентів. Їх кількість скорочується внаслідок демографічних і міграційних процесів: частина студентів від'їжджає за знаннями до Німеччини з бажанням там не тільки навчатися, а й працювати. Усвідомлюючи результати небезпеки в майбутньому, польські вузи змушені шукати абітурієнтів за кордоном. Нещодавно в українській пресі та в Інтернеті розпочалася рекламна кампанія запрошення молодих українців на навчання до міста Вроцлав. Польські вузи не випадково орієнтуються на українців, у першу чергу Західної України, як на потенційних абітурієнтів, оскільки вони є привабливими не тільки з точки зору якості навчання, а й соціально-побутових умов, можливостей для подальшого працевлаштування. Крім того, західні українці мають багато спільного з поляками (історичні корені, традиції, особливості менталітету тощо), тому їм легше психологічно адаптуватися в новій країні, подолати мовний бар'єр.

Оскільки навчання іноземців стало однією з самих вигідних та ефективних форм експорту освітніх послуг, не викликає подив зацікавленість кожної держави в залученні якомога більше студентів-іноземців до своїх вузів. До 2020 року Англія планує збільшити втричі кількість іноземців, що навчається. З цією метою протягом найближчих двох років Британська Рада, університети та приватні компанії мають намір інвестувати більше 27 млн. фунтів на програми по залученню іноземних студентів. Це дозволить у майбутньому отримувати 20 млрд. фунтів щорічно.

Зараз в Росії навчається понад 90 тисяч іноземних студентів, стажерів і аспірантів з різних країн світу, на навчання яких федеральний бюджет заробляє майже 150 млн. доларів. Експерти оцінюють обсяг потенційного експорту російської освіти на 0,5 млрд. доларів. Тому Росія планує максимально використати свої освітні ресурси та у найближчому майбутньому заробляти на наданні освітніх послуг у 20,5 разів більше, ніж зараз. У Програмі модернізації російської освіти поставлена мета виходу професійної школи на міжнародний рівень. Планується залучити до бюджету у 2006-2010 роках додатково 2-3 млрд. доларів.

Потрібно відзначити, що кожна держава самостійно визначає коло держав, щодо яких вона здійснює цілеспрямовану політику по збільшенню експорту освітніх послуг. Так, наприклад, Нова Зеландія прийняла політичне рішення збільшити потік студентів-іноземців з 9 країн – США, Китаю, Індії, Кореї, В'єтнаму, Бразилії, Німеччини, Малайзії та Таїланду, і витрачає на ці цілі значні кошти. Вибір країн-потенційних експортерів студентів зумовлений історичними, територіальними чинниками, усталеними освітніми традиціями, політичними уподобаннями держав тощо. У період ідеологічного протистояння студенти, скажімо, з Японії чи з Америки навряд чи могли потрапити до вищих навчальних закладів Радянського Союзу. Радянський Союз гостинно зустрічав лише студентів з держав соцтабору. Упродовж багатьох десятиліть в університетах Англії та Франції навчаються студенти їх колишніх колоній. Молодь з країн Латинської Америки намагається здобути освіту в університетах Америки та Канади.

Світовими лідерами за числом студентів є такі країни як Китай, Республіка Корея, Малайзія, Індія. Не стала виключенням і Україна. На сьогоднішній день в Україні кількість студентів-іноземців збільшується, у першу чергу, за рахунок вихідців з країн Південно-Східної Азії, Близького Сходу та Африки.

За даними прес-служби Міністерства освіти і науки України, протягом періоду з 1946 року по теперішній час в Україні підготовлено близько 200 тисяч фахівців для 160 країн світу. На сьогоднішній день в українських вузах навчається 37 тисяч іноземців з 129 країн (найбільша кількість іноземців за радянських часів дорівнювала 31 тисячі осіб на рік). Торік від навчання студентів з-за кордону Україна отримала понад 0,5 млрд.грн. Порівняно з минулим роком кількість іноземців, які виявили бажання навчатися в Україні, збільшилася на 3 тисячі. Найбільшими університетськими центрами підготовки фахівців для зарубіжних країн в Україні є Київ і Харків, де навчається приблизно 8 тисяч іноземних студентів. Майже 4 тисячі іноземців навчається в університетах Одещини. Іноземні студенти в основному зацікавлені в отриманні освіти по спеціальностях: філологія, медицина, економіка тощо.

З власного практичного досвіду відомо, що в Україну їдуть навчатися ті, у кого немає можливості навчатися на батьківщині за певною спеціальністю (у зв'язку з відсутністю її викладання в університетах; низьким середнім балом в шкільному атестаті, який не дозволяє поступити на обраний факультет; високою платою за навчання). Вибір іноземцями України як країни, де можна отримати вищу освіту, залежить від перспектив працевлаштування з українським дипломом на батьківщині. Ті, в чій плани не входить повернення додому (наприклад, через складність політичної ситуації в рідній країні), шукають роботу в Україні або розглядають Україну як трамплін до економічно розвинених європейських країн.

За розрахунками Міністерства освіти і науки України, українські вузи можуть навчати у 3 рази більше іноземців, ніж зараз. Однак найближчим часом не можна сподіватися на стрімке зростання кількості бажаючих отримати освіту в українських університетах: існує низка перешкод, які на даному етапі гальмують її розвиток як міжнародного центру підготовки фахівців для зарубіжних країн.

По-перше, в Україні не проводиться державна політика, цілеспрямована на збільшення експорту освітніх послуг. Перші кроки в цьому напрямі вже зроблено: створено Український державний центр міжнародної освіти, головним завданням якого є залучення іноземців для здобуття вищої освіти в Україні на компенсаційних засадах; здійснюється комплекс рекламно-інформаційних заходів (Дні вищої школи України в Камеруні, Сирії, Нігерії, Тунісі, Індії). Це є лише початком великої послідовної роботи, яку повинна проводити держава з метою популяризації української освіти на світовому ринку освітніх послуг. Така робота передбачає створення ефективної системи набору іноземних студентів, рекламу освітніх послуг українських університетів в західних засобах масової інформації, заходи з метою міжнародного визнання українських дипломів тощо. Варто не вигадувати "нове колесо", а перейняти та адаптувати позитивний досвід європейських країн, зацікавлених у просуненні на світовий освітній ринок вітчизняних систем освіти. На державному рівні вони створюють централізовані органи, які виконують функції як інформаційних агенцій (надають іноземним студентам вичерпну інформацію щодо вищих навчальних закладів, допомагають їм орієнтуватися серед великої кількості вузів), так і сервісних служб (надають різноманітні послуги під час перебування в країні студентів-іноземців). Прикладом може слугувати EduFrance, в діяльності якої беруть участь чотири міністерства Франції: міністерство національної освіти, міністерство іноземних справ, міністерство культури, міністерство комунікацій та зовнішньої торгівлі. На принципах асоціації EduFrance об'єднує понад 130 державних і приватних вищих навчальних закладів.

Відсутня нормативно-правова база, яка б регулювала коло питань, пов'язаних з навчанням студентів-іноземців. Зокрема, ліцензування вищих навчальних закладів повинно враховувати не тільки якість викладання, а й якість проживання іноземних студентів.

Потребують змін принципи фінансування вищої школи, зокрема, пов'язані з оплатою навчання студентів-іноземців. Загальновідомо, що іноземців приваблює освіта в українських університетах, яка значно дешевше не тільки за західноєвропейську, а й

російську. При цьому рівень підготовки викладацького складу не гірший за рівень заморських колег. Останнім часом плата за навчання для студентів-іноземців невпинно зростає і носить дискримінаційний характер, оскільки вона значно вища за ціну, яку сплачують за теж саме навчання українські студенти. Для порівняння: в Європі вища освіта хоча й вважається платною, але в середньому на 80% фінансується державою. Більше того, в окремих країнах (зокрема, у Франції, Німеччині) система грантів і стипендій робить навчання студентів-іноземців практично безкоштовним. Лише окремі країни, які є лідерами на ринку освітніх послуг (Англія, Канада, Австралія, Нова Зеландія), можуть дозволити собі пропонувати іноземцям навчання за ціну, яка в 2-3 рази перевищує плату за навчання для власних студентів.

Недосконалість візової політики України призводить до втрати значних прибутків українськими університетами. З метою запобігання незаконній міграції починаючи з 2001 року вживалися заходи, які по суті не вирішували питання, а лише створювали вищим навчальним закладам додаткові проблеми із запрошенням іноземних студентів. Дійсно, запрошення на навчання в Україну користуються неабияким попитом серед незаконних мігрантів, які через українські Альма-матер прокладають собі шлях до Європи. За статистикою, у 2001 році з усіх іноземних студентів, що приїхали в Україну на навчання, кожний третій не прибув на місце: до 56 вузів не доїхало понад 800 іноземців, яких згодом знаходили на кордоні під час спроб виїхати до сусідніх держав або намагання змінити статус перебування в Україні. Практика невидачі віз іноземцям для навчання виявилася хибною. Міністерством освіти і науки України був запроваджений єдиний бланк запрошень на навчання. Його тираж розподілили серед вищих навчальних закладів, які мають ліцензію на даний вид діяльності. Такі заходи обмежили потік бажаючих нелегально потрапити до західних країн транзитом через Україну, але питання залишається до кінця невирішеним. Й досі відсутня прозора та ефективна процедура подачі й обробки заяв на видачу віз. Як результат, вузи стикаються з непоодинокими випадками затримки, зволікання з боку державних посадовців під час видачі та оформлення віз студентам-іноземцям з метою їх навчання в Україні.

Зрозуміло, що в умовах постійного недофінансування вищі навчальні заклади шукають додаткові дозволені засоби поповнити власний бюджет. Бажання заробити на навчанні іноземців будь-якою ціною приводить до зниження якості освітніх послуг. До українських університетів приймаються всі, хто спроможний заплатити гроші за навчання, незважаючи на незадовільні оцінки в шкільному атестаті. Українські університети не вимагають від іноземців високого граничного рівня знань. Частина таких "горе-студентів" взагалі не здатна опанувати університетську програму. У кінцевому підсумку видається диплом неякісно підготовленому спеціалісту. Острах втратити студента підриває міжнародний престиж української вищої освіти. На державному рівні повинні бути роблені та запроваджені національні вступні тести з української мови для бажаючих навчатися в магістратурі та аспірантурі.

Одна з проблем, яка стоїть на шляху залучення іноземних студентів до України, – обмежене розповсюдження української мови в сучасному світі. Окремі українські

вузи, переймаючи позитивний західний досвід, частково знаходять вихід у викладанні матеріалу англійською мовою. Програми англійською мовою отримали назву “Дипломні програми, які викладаються англійською мовою – English-Language – Taught Degree Programmers (ELTDP). Сьогодні вони ще не стали широко розповсюдженим явищем у сфері західної вищої освіти. ELTDP складають 2% відсотки від програм, що читаються в європейському вузі (до уваги не беруться вузи тих країн, де англійська мова є державною). Кількість студентів, що навчається за ними становить 1%. Найбільшу кількість таких програм пропонує Німеччина, Фінляндія, Франція, Нідерланди та інші Скандинавські країни. На жаль, в Україні запровадження програм англійською мовою на практиці призводить до погіршення якості викладання, оскільки в нашій країні “на пальцях” можна перерахувати спеціалістів, які є гарними фахівцями в своїй галузі та одночасно вільно володіють іноземною мовою.

Бажано стимулювати притік талановитої молоді з колишніх радянських республік, оскільки їй значно легше адаптуватися до нових умов і знання російської мови допомагає швидше вивчати українську мову.

Привабливість освіти є комплексною компонентою, яка включає в себе можливості подальшого працевлаштування за обраною спеціальністю. В аналітичному опитуванні британських працедавців, яке проводили Асоціація рекрутерів випускників університетів (Association of Graduate Recruiters) разом з газетою Financial Times, на першому місці стоїть досвід роботи: досвід роботи як частина програми навчання, власний досвід роботи, включаючи часткову зайнятість і тимчасову роботу тощо. Західні країни створюють умови для поєднання навчання та роботи для іноземних студентів. Наприклад, в Канаді по студентській візі дозволяється працювати до 20 годин на тиждень, але у межах кампусу. У деяких провінціях (Нью-Брунсуік) студенти можуть працювати до 20 годин на тиждень й поза кампусом. У Німеччині іноземні студенти працюють навіть без дозволу на роботу. Однак для негромадян країни Євросоюзу існують обмеження – 90 днів на рік або 180 днів на рік неповний робочий день. Іноземні студенти в Україні позбавлені можливості працювати під час навчання через об’єктивні обставини: у першу чергу, це мовний бар’єр, відсутність дозволу на роботу тощо.

Не секрет, що за період незалежності в Україні були зруйновані цілі школи підготовки студентів-іноземців, які склалися не одне десятиріччя, по багатьох показниках у сфері вищої освіти Україна відстає від європейських країн за цілою низкою критеріїв, які не згадані в даній роботі, але потребують вирішення (визнання українських дипломів, забезпечення освітньою інфраструктурою, пристойних і безпечних умов проживання тощо). Якщо вже зараз на державному рівні не буде розроблено та запроваджено комплексну систему практичних заходів по залученню та навчанню спеціалістів для закордонних країн, Україна остаточно втратить свої позиції у сфері експорту знань і усі переваги, пов’язані з нею. Навчання студентів-іноземців дозволить збільшити позабюджетне фінансування вітчизняних вищих навчальних закладів, отримати додаткові валютні засоби, зберегти викладацькі кадри, підвищити міжнародний престиж країни.

Україна, підписавши Болонську декларацію, взяла на себе тим самим зобов'язання зробити вітчизняну систему освіти привабливою та конкурентноздатною на ринку освітніх послуг. Конкурентноздатність і привабливість системи вищої освіти є головним чинником залучення іноземних студентів, які є джерелом фінансово-економічного зростання будь-якої країни.

Література:

1. Галушкина М. Экспорт образования / <http://demoscope.ru/weekly/2004/0167/analit01.php>
2. Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Российские вузы и международный рынок образовательных услуг” // Научнопедагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). Москва. – 2002. с. 928
3. Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Иностранные студенты в России / <http://demoscope.ru/weekly/2003/099/analit02.php>
4. Ходов Л. Обучение иностранцев – выгодный бизнес / <http://demoscope.ru/weekly/2006/0251/analit09.php>
5. Leland Conley Barrows Transnational Education and the New Economy: Delivery and Quality. Bucharest. 2001. – 172.

А.М. КОКАРЄВА,
канд.пед.наук, доцент кафедри
педагогіки заст.декана
факультету психології та
соціології Національного
авіаційного університету, м. Київ

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ПРОБЛЕМИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ АБІТУРІЄНТІВ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Современные информационные технологии: проблемы в подготовке будущих абитуриентов естественным дисциплинам. В статье рассмотрена проблема информатизации образования. В процессе исследования, установлено, что использование информационных технологий в обучении естественных дисциплин повышает качество знаний слушателей подготовительного отделения технического университета.

Сучасні інформаційні технології: проблеми в підготовці майбутніх абітурієнтів природничим дисциплінам. В статті розглянута проблема інформатизації освіти. В процесі дослідження, встановлено, що використання інформаційних технологій в навчанні природничих дисциплін підвищує якість знань слухачів підготовчого відділення технічного університету.

Modern information technologies: problems in the training of future university entrants for studying natural sciences. The problem of education informatization has been revealed in the article. It has been established in the process of the research that information technologies application in the education of natural sciences increases listeners' knowledge quality at preparatory departments of technical universities.

Постановка проблеми. Входження України до світового освітнього співтовариства докорінно змінює ситуацію в системі вищої освіти країни, що зумовлюється, по-перше, поширенням ідей європейської інтеграції освітніх систем різних країн; по-друге, необхідністю розвитку освіти на основі сучасних педагогічних парадигм і концепцій; по-третє, впровадженням у навчально-виховний процес технічних університетів особистісно-розвивальних і діяльнісних педагогічних технологій, застосуванням у навчально-виховному процесі інформаційних технологій.

Проблема інформатизації освіти суспільства є однією з глобальних проблем сучасності. Це пояснюється стрімким підвищенням ролі інформації, перетворенням її в одну з найважливіших рушійних сил всього виробничого та суспільного життя. Тому

впровадження комп'ютерних технологій в освіту можна характеризувати як логічний та необхідний крок розвитку сучасного інформаційного світу в цілому.

Сучасна педагогічна наука концентрує увагу на теоретичних розробках концепцій та структурно-організаційних моделях комп'ютеризації навчання, тому що, в зв'язку з відсутністю стабільних позицій в цьому питанні, реальна комп'ютеризація навчально-виховного процесу на місцях ускладнена.

Змінюється освітня парадигма, концептуальні підходи навчальних закладів і до змісту довузівської освіти, система підготовки абітурієнтів до вступу у вищі навчальні заклади. Процеси, що проходять у країні, спрямовані на вдосконалення всієї системи суспільних відносин, а тому стосуються цілого комплексу проблем освіти, навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Освіта XXI століття покликана реалізувати свою основну соціальну функцію – формування цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам Української держави; створити умови для опанування загальнокультурними і професійними знаннями, формування гнучкості мислення, впевненості у собі, готовності сприймати та застосовувати нові знання, швидко адаптуватися до змін у соціумі. Модернізаційні зміни зумовлюють необхідність переосмислення традиційних уявлень про мету і завдання довузівської освіти, принципів її організації та змісту, форм, методів у процесі підготовки майбутніх студентів, в умовах формування інформаційного суспільстві в країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, що проведені в [5] та аналіз результатів анкетування який проводився при вступі слухачів на підготовчі відділення, свідчить, що результати 2004-2007 рр. дозволили з'ясувати наступне. Співвідношення кількості слухачів з Києва до кількості слухачів з інших міст становить 55% до 45%. З усієї кількості слухачів 75% відвідували навчальні заняття з біології частіше двох разів на місяць; порядку 80% вивчали додаткову літературу. Більша частина (до 70%) опитуваних приймала участь в олімпіадах з біології. Майже 90% слухачів володіють комп'ютером як користувачі, але навчальні комп'ютерні програми з біології відомі лише 12%. Респонденти погоджуються, що знання таких програм допомогло б їм у вивченні біології. Під час навчання на підготовчому відділенні мали змогу працювати вдома на комп'ютері порядку 63% слухачів.

Таким чином, на підставі дослідження, описаного в [4] та в результаті проведеного анкетування можна зробити висновки щодо порівняно високого рівня вивчення біології у школі, про значний (до 90%) рівень комп'ютерної грамотності, але про низький (порядку 12%) рівень ознайомлення з інформаційними технологіями у викладанні біології. Проте, ознайомлені з віртуальним викладанням біології респонденти відмітили позитивний вплив цього додаткового чинника на підвищення освітнього рівня, що свідчить про необхідність впровадження інтерактивних технологій у навчальну програму підготовчих відділень вищих технічних університетів.

Постановка задачі. Проведені анкетування з питань шкільного рівня вивчення біології, а також уміння володіти комп'ютером та використовувати інформаційні технології показали, що на сьогоднішній день склалися необхідні умови для застосування інтерактивних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних

університетів. Виходячи з цього, ми провели аналіз існуючого навчально-методичного забезпечення окремих навчальних курсів з природничих дисциплін з метою створення оригінальних аналогів, які включають інформаційні технології. Навчально-методичне забезпечення курсу біології розроблялося двома блоками: перший блок базувався на шкільній програмі, другий було орієнтовано на початковий студентський рівень.

Виклад основного матеріалу. Структурний склад скоординованого навчального процесу в умовах довузівської підготовки сягає своєї мети, якщо взаємодія викладач – слухачі виступають в рамках єдиного освітнього процесу, в якому з урахуванням когнітивної діяльності слухача в результаті власних зусиль, відбувається його поетапний прогрес від незнання до знань, від невміння до вмінь. Оскільки з психологічної точки зору в аудиторії навчальна інформація сприймається суб'єктами по різному (згідно з їх характером, попередніми знаннями та уявленнями), то для збереження і підтримки мотивації необхідною є цільова спрямованість вибору форм, прийомів, методів і засобів кожного “кроку” навчання [2]. Зняття когнітивних дисонансів, особливо в період адаптації, досягається за допомогою суб'єктно-діяльного, інформаційно-психологічного підходів, при яких навчальні та пізнавальні мотиви переплітаються з особистісною зацікавленістю, перетворюючись в навчально-пізнавальні. Реалізація такої мети може досягатися за допомогою адаптивної системи навчання, суттєву роль в якій починають відігравати комп'ютерні технології [3].

Адаптивна система навчання забезпечує адаптацію до індивідуальних особливостей слухачів і сприяє інтенсифікації навчального процесу за рахунок зміни його структури. Наприклад, технологія адаптивної системи навчання передбачає:

- зміну структури навчального заняття, яка забезпечує збільшення часу самостійної роботи слухачів на навчальному занятті, нормалізацію їх завантаження самостійною роботою;
- сумісництво колективної самостійної роботи слухачів з індивідуальною роботою викладача з окремими слухачами;
- керівництво самостійною роботою слухачів за допомогою взаємоконтролю та самоконтролю.

В розробленій нами експериментальній методиці викладання природничих дисциплін (на прикладі біології), на відміну від стандартних (традиційних) занять, що починаються з колективно-групової роботи слухача і викладача, перші заняття можуть одразу-ж починатися з індивідуальної роботи слухача в комп'ютерному класі.

За допомогою адаптивної навчально-контролюючої програми практично одразу, незалежно від контингенту слухачів, досягається ефект заглиблення до навчального середовища. Якщо через кілька таких занять ввести диференційований підхід до навчання з урахуванням психотипів, ефект чого значно підвищується, тому що виникає особистісна зацікавленість слухача у вивченні дисципліни. Для урахування психотипів достатньо, після тестування аудиторії, провести розподіл групи на групи (можливо, не тільки для практичних, але й лекційних занять). З десяти врахованих нами психотипів можна виділити 3-5 груп, об'єднавши слухачів за сумісними психологічними типами. Після цього диференційовано використовувати адаптивне інформаційне навчання з розподілом навантаження за традиційним і комп'ютерним викладанням у різних

груп по-різному згідно психотипам. Наприклад, у групі з слухачами гіпертичного і астенічного типів характеру слід передбачити перевагу кількості занять за традиційною методикою над комп'ютерними заняттями, а в групі з слухачами шизоїдного і психастенічного типів – навпаки.

Виходячи з того, що, навчальні програми, як і методичні посібники, мають певну структуру, що відповідає напрямку спеціальності, вони повинні бути адаптовані до тих чи інших психотипів слухачів. Навчально-контролюючий режим програми повинен бути розбитий на розділи, в кожному з яких інформаційний матеріал перемежується опорними схемами, ілюстративним і графічним доповненням (часто – мультимедійним, динамічним), допомогою за розкриттям окремих термінів, практичними завданнями та завданнями для самостійної роботи, контрольними запитаннями. Індивідуалізація навчання і адаптація до індивідуальних особливостей слухачів здійснюється також під час індивідуальної роботи викладача в процесі автономного функціонування системи навчання.

Постійний взаємний контроль і самоконтроль, який реалізується в процесі заняття, дозволяє, при збереженні аудиторно-урочної системи організації переважно більшої частини занять на підготовчому відділенні, покращити структуру навчального заняття, найбільш повно використати кожну хвилину заняття, зберігаючи індивідуальний характер навчання. При цьому, на вивчення нового матеріалу слухачам скорочується час на 20-25% і з'являється вільний час для формування студентських навичок, сприйняття і осмислення інформації. Для останнього слід розвивати у слухачів оперативну то довгострокову пам'ять, еквівалентні заміни тексту, продумування почутого (побаченого).

Навчальна мета у залежності від змісту навчання обмежує рівні засвоєння знань, на які повинні вийти слухачі при вивченні природничих дисциплін, а результат навчання визначається успішністю слухача. В свою чергу, це ставить вимоги щодо методів вимірювання і оцінки результатів, які повинні відповідати критеріям якості підготовки. Тому, для досягнення мети необхідно отримати об'єктивний результат реалізації процесу навчання слухачів, а ця вимога невід'ємно пов'язана з аналізом наступних основних функцій контролю:

1. Діагностична функція: виявляє знання, вміння і навички, а також існуючі в них недоліки.
2. Навчальна функція: допомагає поглибленню, розширенню, вдосконаленню знань слухачів.
3. Якісна функція: вимірювання і оцінювання знань, умінь та навичок слухачів.
4. Виховна функція або функція стимулювання.
5. Розвивальна функція: допомагає розвитку психічних процесів особистості, уваги, пам'яті, логічного мислення, пізнавальної активності.
6. Прогностично-методична функція. Стосується як викладача підготовчого відділення, що отримує достатньо точну інформацію для оцінки своєї діяльності, так і слухача, якому результати контролю допомагають прогнозувати свою навчальну роботу.

Максимальна реалізація всіх функцій контролю нерозривно пов'язана з його технологією, яка містить розробку:

- цілей контролю;
- змісту завдань;
- форм проведення контролю;
- методів проведення контролю;
- критеріїв оцінок.

Слід відмітити, що в педагогічній практиці склалася певна система методів і засобів перевірки знань та умінь слухачів, яка розвивається і вдосконалюється [6]. До основних методів контролю успішності слухачів за формами їх зовнішньої прояви відносять метод:

- спостереження викладачем за роботою слухача;
- усної перевірки;
- письмових робіт;
- практичних робіт;
- програмованого контролю (машинного і безмашинного).

Використовуючи ці методи контролю, слід враховувати основні вимоги до контролю:

- цілеспрямованість;
- індивідуальність;
- регулярність;
- тематичність;
- всебічність;
- об'єктивність;
- єдність вимог;
- диференційованість оцінки успішності, що, може забезпечуватися рейтинговою системою.

Контроль охоплює усі види перевірки знань на протязі семестру і включає: попередню, поточну і тематичну перевірку. За формою це може бути фронтальна, індивідуальна перевірка знань, груповий контроль і самоконтроль слухачів. Попередня перевірка за допомогою тестування проводиться в момент прибуття слухача на заняття. Мета попередньої перевірки – отримати уяву про початковий рівень слухачів, які прибувають на підготовчі відділення, їх психологічні типи, уявлення про майбутню професію і врахування цих даних у подальшій роботі з експериментальною групою (в контрольній групі тільки враховується така інформація). Така перевірка проводилася на першому, констатуючому етапі досліджень. Поточна і тематична перевірки проводилися в експериментальних групах на другому, пошуковому етапі досліджень.

Як вже було показано вище, в межах однієї навчальної групи слухачів доцільно створювати бригади або так звані малі навчальні групи. При цьому обов'язково дотримуватися таких умов [6]:

- 1) психологічної сумісності членів малої групи;
- 2) урахування рівнів навчальних можливостей членів однієї групи.

Дотримання зазначених умов забезпечує дієвість та ефективність навчальної діяльності кожному працюючому у групі. Перша умова може бути задоволена

добровільним входженням слухача до складу конкретної групи, продиктованими власним бажанням слухача навчатися разом з обраними ними одногрупниками. Тут ініціатива слухачів відіграє динамічну роль. Але далеко не всі слухачі знайомі одне з одним. Їх колектив є новим, який тільки будується. Тому запропоновані нами психологічні тестування є необхідними при формуванні малих навчальних груп. Тут динамічну роль вже відіграє ініціатива куратора групи або викладача.

Друга умова потребує від куратора або викладача знання реальних навчальних можливостей учнів групи та коректного втручання у поділ колективу на малі навчальні групи. Нажаль, у ситуації підготовчих відділень знання реальної картини успішності слухачів є відсутнім. Для приблизного встановлення рівня знань кожного з слухачів також слід провести комплексні тестування з тих навчальних дисциплін, які необхідні для складання вступних іспитів до технічного університету. Такі тестування можуть носити характер типових контрольних робіт на збереження знань.

Є всі підстави передбачити, що мала навчальна група може об'єднати в собі слухачів з різними рівнями навчальних можливостей, і все ж дійовою буде та група, до складу якої ввійде не менше половини слухачів, рівень навчальних можливостей яких середній і високий. Окрім цього, серед них має бути слухач, здатний виконувати роль консультанта.

В нашому випадку – випадку комбінації традиційних навчальних технологій з інформаційними – щоб завелика кількість типологічних груп не ускладнювала викладачеві орієнтацію в групі і не забирала багато часу на розробку дидактичних матеріалів, вважаємо доцільним здійснювати поділ слухачів на 3-5 типологічних груп згідно схильності до сприйняття комп'ютеризованого навчання і знання комп'ютерних технологій. Наприклад, на три групи – з переважною схильністю до комп'ютеризованого навчання, з переважною схильністю до традиційного навчання і комбіновану (рівноцінно схильну до обох типів навчання). З нашого погляду доцільно кожна з таких типологічних груп по-можливості організувати так, щоб розподіл слухачів за успішністю був приблизно однаковим. Тобто у кожній з малих навчальних груп повинні бути слухачі з високим, середнім та низьким рівнем навчальних можливостей, а також з аналогічними трьома рівнями знання інформаційних технологій. Застосування такого поділу цілком виправдане, оскільки в умовах колективного способу навчання, коли в традиційній групі навчаються приблизно 25-30 осіб з різними схильностями до сприйняття інформації, які обумовлені рисами їх характерів, неефективною є спроба нав'язати переважно комп'ютерне навчання одразу всім. Ефективність диференційованого навчання з комбінацією традиційних і комп'ютерних технологій, наданих у різних об'ємах різним підгрупам (малим навчальним групам) при збереженні загального навчального рівня, значно підвищується.

Перспективи подальших досліджень. У разі запропонованого нами підходу з позицій застосування інформаційних технологій у групах із схильністю до комп'ютерного навчання більш здібні учні (відмінники) зможуть підтягнути до свого рівня слабкіших через зацікавленість у використанні комп'ютерних мультимедійних технологій, роботі в мережі (як локальній, так і глобальній типу Інтернету) тощо. У групах слухачів, схильних до традиційних форм навчання, такого ефекту не відбувається. Тому можна ввести додатковий розподіл

груп: загальну навчальну групу розбити на три малих групи, як це було запропоновано вище, а одну з таких малих груп (саме із слухачами, схильними до традиційного навчання) розбити ще на дві. Останні дві групи будуть розподілені за показником успішності або рівня знань – з переважно високим та переважно низьким рівнем навчальних можливостей.

Висновки. У підгрупі з слухачами, які мають переважно високий рівень можливостей, навчальний матеріал буде засвоєний легше й швидше. Такі слухачі спроможні виділяти у матеріалі головне, за одиничним вбачати загальне, переносити набуті знання в нові ситуації, тривало й напружено працювати самостійно, виконувати завдання без тиску з боку викладача. Предметні знання цих слухачів зазвичай глибокі й різнобічні. Тому у таких малих навчальних групах слід давати більше самостійних робіт та завдань.

Вірогідність створення працездатного групового суб'єкта навчання і зведення до мінімуму можливості комплектування мало дієвих типологічних груп вимагають від викладача як найбільшого знання навчальних можливостей слухачів та використання їх з метою поділу слухачів групи на малі навчальні групи. Пізнати їх можна за допомогою тестування, анкетування, виконання діагностичних письмових робіт, спостереження тощо, а також за рахунок перегляду змісту професійної освіти на основі впровадження комп'ютерних інформаційних технологій, сучасних засобів переробки та передачі інформації, тобто на основі інформатизації навчального процесу.

В цілому загальні результати проведеного дослідження свідчать про ефективність навчання, за яким навчалися слухачі експериментальних груп, оскільки її використання дозволило підвищити якість знань слухачів, сформувати навички самостійної роботи та підвищити рівень професійної мотивації.

Подальшого дослідження потребують: проблеми орієнтації предметного наповнення навчальних курсів, у тому числі комп'ютеризованих, на розвиток професійних складових довузівського навчально-виховного процесу; забезпечення формування перспективних ліній поведінки слухачів підготовчих відділень на професійне самовдосконалення, на реалізацію спрямованості їхньої особистості до неперервності освіти протягом життя.

Література:

1. Булгакова Н.Б. Пропедевтическая подготовка в техническом вузе: Монография.- К.: КМУГА, 1999. -180 с.
2. Информатизация высшего образования и информационное обеспечение системы управления качеством образования / Н.В.Шаранова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – 2000.- Т.6.-с.59-64.
3. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід: Монографія. – К.: ВЦ "Просвіта", 2002. – 230 с.
4. Козлакова Г.О., Кокарева А.М. Педагогічні дослідження з природничої освіти: аналітичний огляд авторефератів // „Вісник НТУУ- КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць.- К.:ІВЦ „Політехніка”, 2002.-№3 (6).-С.161-171.
5. Кокарева А.М. Застосування інформаційних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних університетів: Дис. ...канд. пед. наук, 13.00.04/ Інститут вищої освіти, Київ. – 2006.-266 с.
6. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактично-методичний аспект. – К.: СТАНІЦА, 1999.- 245 с.

Ю. С. КРАСИЛЬНИК
кандидат педагогічних наук,
доцент, професор кафедри
суспільних наук, Національна
академія оборони України,
Міністерство оборони України,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті визначено основні педагогічні умови формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в навчально-виховному процесі. Обґрунтовано, що постійне оновлення змісту навчальних дисциплін, збагачення слухачів теоретичними знаннями основ педагогічної культури та досвідом практичної педагогічної діяльності, стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності, створення оптимальної системи особистісно зорієнтованих педагогічних дій, інноваційне навчально-методичне забезпечення педагогічної практики сприяє ефективності цього процесу.

In the article the basic pedagogical terms of forming of individual style of activity of future master's degrees of pedagogics of higher school are certain in a учебно-воспитательном process. Grounded, that the permanent update of maintenance of educational disciplines, enriching of listeners, stimulation of their educational-cognitive activity, creation of the optimum system of the personality oriented pedagogical actions, innovative providing of pedagogical practice theoretical knowledges of bases of pedagogical culture and experience of practical pedagogical activity, is instrumental in efficiency of this process.

В статье определены основные педагогические условия формирования индивидуального стиля деятельности будущих магистров педагогики высшей школы в учебно-воспитательном процессе. Обоснованно, что постоянное обновление содержания учебных дисциплин, обогащение слушателей теоретическими знаниями основ педагогической культуры и опытом практической педагогической деятельности, стимулирование их учебно-познавательной деятельности, создание оптимальной системы личностно ориентированных педагогических действий, инновационное учебно-методическое обеспечение педагогической практики способствует эффективности этого процесса.

Професійна діяльність науково-педагогічного працівника є одним із найскладніших видів творчої діяльності. Досягнення високого рівня професійної майстерності пов'язане, насамперед, з розвитком та саморозвитком науково-педагогічним працівником професійних знань, навиків, вмінь та якостей, здатністю визначати особисту

оптимальну, психологічно прийнятну концептуальну основу діяльності, що втілюється в продуктивній педагогічній практиці. Проте інтуїтивний пошук науково-педагогічним працівником способів дій нерідко призводять до стихійного конструювання та реалізації індивідуального стилю професійної діяльності, значних моральних, психо-фізіологічних та часових витрат. Тому актуальним завданням підготовки магістрів педагогіки вищої школи є формування їхнього індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, що детермінується відповідними педагогічними умовами.

Науковцями – Н.Гузій [3], І.Зазюном [6], С.Сисоєвою [14], М.Солдатенко [15], Г.Яворською [18], В.Ягуповим [19] та ін. – досліджено теоретико-методологічні та методичні проблеми підготовки науково-педагогічних працівників, набуття ними професійної зрілості, визначення власної траєкторії професійного самовдосконалення.

Для нашого дослідження цінними є результати наукового дослідження А. Войтович [5], в якому обґрунтовано сукупність психолого-педагогічних умов оптимізації процесу формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладачів-початківців, самовдосконалення стилю їхньої педагогічної діяльності.

Теоретичні і методичні основи формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, які визначено в дослідженні Ж.Ковалів [8], можуть слугувати підґрунтям для розробки та реалізації ефективної технології формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх фахівців.

Проте безпосередньо проблема формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи не досліджувалася. Тому метою даної статті є обґрунтування педагогічних умов формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в навчально-виховному процесі з метою постійного самовдосконалення в подальшому професійної діяльності.

Аналіз наукових джерел, осмислення результатів педагогічної практики дало нам змогу визначити індивідуальний стиль професійної діяльності науково-педагогічного працівника як неповторну оригінальну креативну та гармонійну цілісність мотиваційного, комунікативного і діяльнісного компонентів його самопрояву через оптимально відповідну індивідуально-психологічним якостям систему педагогічних форм, способів, методів та прийомів, що утворюють особистісну систему педагогічних дій і характеризуються ефективною організацією педагогічної взаємодії. Оскільки педагогічні умови [12, с.93-94] визначаються як педагогічні обставини, що сприяють (або заважають) прояву педагогічних закономірностей, то ефективно управління навчально-виховним процесом можливе через відповідну організацію педагогічних умов, які спрямовані на посилення внутрішньої регуляції та індивідуалізації навчальної діяльності слухача, оригінальному сполученні прийомів та способів діяльності, формування індивідуального стилю [13, с. 26]. Нами встановлено ряд основних педагогічних умов формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в навчально-виховному процесі – це постійне оновлення змісту навчальних дисциплін, збагачення теоретичними знаннями з основ педагогічної культури та досвідом практичної педагогічної діяльності, стимулювання навчально-

пізнавальної діяльності, створення оптимальної системи особистісно зорієнтованих педагогічних дій, інноваційне навчально-методичне забезпечення педагогічної практики.

В Національній академії оборони України (далі – НАОУ) необхідність постійного оновлення змісту навчальних дисциплін, які вивчаються майбутніми магістрами педагогіки вищої школи, зумовлене, перш за все, потребою поглиблення знань слухачів з теоретичних та методологічних проблем формування сучасного педагогічного мислення, творчого ставлення до педагогічної діяльності, удосконалення умінь професійної педагогічної діяльності, розвитку потреби в науково-дослідній діяльності, а в цілому – удосконалення організаційної структури і функцій вищої військової школи як системи соціокультурного відтворення висококваліфікованих педагогічних кадрів. Зміст психолого-педагогічних навчальних дисциплін “Педагогіка вищої школи”, “Професійна педагогіка”, “Основи наукової творчості”, “Методика і практика викладання фахової дисципліни”, “Історія освіти та педагогічної думки України”, “Педагогічна діагностика”, “Педагогічна майстерність викладача вищої школи”, “Соціальна військова педагогіка”, “Психологія вищої військової школи” закладають підвалини індивідуального стилю професійної педагогічної діяльності майбутнього магістра педагогіки вищої школи, сприяють підвищенню мотиваційної спрямованості, розвитку творчої особистості, результативності педагогічної взаємодії, гармонізації індивідуально-психологічних якостей із зовнішніми умовами педагогічного середовища, що в результаті дозволить бути конкурентноздатним в сфері сучасної вищої військової освіти. Педагогічна діяльність являє собою сутність, що зумовлює необхідність підпорядковувати собі індивідуальну свідомість та потенційні можливості науково-педагогічного працівника її подальший розвиток обумовлюється як зовнішніми, об’єктивними соціальними обставинами, так і внутрішніми, ціннісними орієнтаціями особистості, її потребою у втіленні власної індивідуальності в професійно-педагогічній діяльності [7, с.11]. На нашу думку, одним із основних завдань сучасної системи вищої освіти повинен стати багатогранний розвиток слухача як особистості та професіонала, а формування індивідуального стилю професійної діяльності акумулювати гармонію самореалізації та професійного становлення.

Зміст освіти знаходить вираження в навчальних планах, програмах навчальних дисциплін, підручниках та навчальних посібниках. Модульна система навчання дозволила нам врахувати результати сучасних наукових досліджень з теорії та практики загальної та військової педагогіки, професійної освіти, адаптувати навчальний матеріал до інтелектуальних потреб слухачів і уможливила ефективну самостійну роботу та методичне керівництво з боку науково-педагогічних працівників щодо досягнення поставлених дидактичних цілей. Доробок навчальних завдань щодо поглибленого вивчення проблем пов’язаних з формулюванням слухачами поточних і кінцевих педагогічних цілей та завдань, використанням раціональних способів і форм їхнього досягнення, умінням аналізувати стан навчального процесу на предмет його цілісності й ефективності, відповідності досягнутого результату запланованому, ефективно використовувати засоби виховання для формування якостей, необхідних науково-

педагогічному працівникові, здатному грамотно навчати та виховувати слухачів (курсантів), з вихованням і розвитком висококваліфікованого фахівця, формуванням його світоглядної і державної позиції, етикету, забезпеченням його освітнього саморозвитку спрямовувалися на удосконалення перцептивних, комунікативних, творчих вмінь та навичок слухачів.

Друга умова формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи, що передбачає їхнє стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, досягнення успіху в майбутній професійно-педагогічній діяльності, зумовлена необхідністю формування цілеспрямованості слухачів на професійне зростання, створення професійного іміджу, на побудову педагогічної кар'єри, що обумовлено інноваційними тенденціями в педагогічній сфері. Конкурентноздатність майбутніх магістрів педагогіки вищої школи є засадою їх педагогічного успіху. Враховуючи той факт, що ми розглядаємо особистість науково-педагогічного працівника як менеджера, здатного оптимально застосовувати власні здібності в організації педагогічного процесу, необхідно звернутися до поняття менеджменту. Педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як теорія, методика та технологія ефективного управління педагогічними системами. В тому числі в системі педагогічного менеджменту має місце поняття самоменеджменту, яке полягає у творчій самореалізації особистості науково-педагогічного працівника як менеджера навчально-пізнавального й освітньо-виховного процесу.

Тому навчально-виховний процес підготовки майбутніх магістрів педагогіки вищої школи нами спрямовується на формування готовності усвідомлено виконувати роль менеджера в педагогічному процесі, уміння розробляти та впроваджувати педагогічні інновації, приймати рішення, планувати, здійснювати моніторинг якості освітнього процесу.

Безперечно, професійне становлення науково-педагогічного працівника являє собою індивідуальну траєкторію зростання, подолання безліч станів на шляху будівництва професійної кар'єри. І. Харламов виокремлює певні ступені професійного становлення вчителя: педагогічна вмільсть, майстерність, творчість та новаторство [16, с. 489]. На нашу думку, кар'єру, як соціальне явище, можна розглядати як сукупний інтеграційний механізм продуктивної диференціації суспільства, яка відбувається завдяки індивідуальній мобільності та енергії окремих особистостей. Ознаками кар'єрної поведінки є усвідомлений, цілеспрямований характер просування вгору; зміна соціального статусу (іміджу), досягнення популярності й суспільного визнання у певному соціальному середовищі [4, с. 21].

На нашу думку, саме професійний імідж науково-педагогічного працівника повинен включати такий спектр індивідуальних якостей, які б сприяли успішній кар'єрі в професійній діяльності. Імідж майбутнього магістра педагогіки вищої школи активно формуються у педагогічній сфері, яка моделює специфіку їхньої професійної діяльності і є результатом свідомої роботи над собою кожного слухача. Нами враховано те, що основним завданням такої роботи повинно бути виявлення чинників, на основі яких формується образ іншої людини, що адекватно відображає її

характерологічні особливості та емоційний стан [2, с. 104] та мати на увазі, що існує певна стадіальність в процесі створення іміджу особистості, яка характеризується первинними і вторинними факторами. Первинні – це ті, що беруть участь у створенні іміджу при першій зустрічі з людиною. Вторинні – ті, що формують імідж особи при тривалій взаємодії з нею та сталим міжособистісним спілкуванням [1, с. 133]. Тому важлива роль нами відводиться удосконаленню в слухачів уміння самопрезентувати себе в майбутній педагогічній діяльності. Самопрезентація виступає як внутрішньо наданий педагогу стиль спілкування з людьми, що викликає до нього почуття симпатії [17, с. 208]. Існування стадійності утворення іміджу індивіда пов'язане з важливою особливістю міжособистісного сприйняття – перенесенням загального враження про людину на оцінку її окремих характеристик [17, с. 34]. Отже, створення професійного іміджу майбутнього магістра педагогіки вищої школи, побудова педагогічної кар'єри – це фактори, що дозволять йому ефективно здійснювати педагогічну діяльність, уникати бар'єрів у взаємодії зі слухачами (курсантами), регулювати закономірності педагогічного процесу та створювати сприятливі умови для саморозвитку і реалізації внутрішнього потенціалу особистості.

Третя умова ефективного формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи передбачає їх залучення до прояву власного творчого потенціалу з метою створення оптимальної системи особистісно зорієнтованих педагогічних дій. Н. Мартинович визначає творчий потенціал особистості вчителя як природовідповідні та культуровідповідні його можливості, що формуються й розкриваються в процесі навчальної підготовки й у подальшій діяльності, ведуть до отримання продуктивного результату у вирішенні завдань нестандартними методами педагогічного впливу [10, с. 8]. Тому нами було наголошено майбутнім магістрам педагогіки вищої школи про те, що виявлення творчого потенціалу необхідно відбувається через активну педагогічну взаємодію зі слухачами (курсантами), використання системи оригінальних способів та прийомів діяльності. Своєрідна взаємодія сформованих прийомів, навичок діяльності та структури педагогічного процесу, що розвивається, з постійно змінними педагогічними ситуаціями, створює професійну специфіку педагогічної творчості [9, с. 13]. На нашу думку, одним із важливих джерел розвитку творчості майбутнього магістра педагогіки вищої школи є подолання суперечності між необхідністю в оволодінні діями-стандартами та потребою знаходити постійно нові варіанти використання методів та прийомів, нові способи розвитку педагогічних традицій. Стосовно цього В.Мерлін називає варіативність операцій “зоною невизначеності діяльності”, яка обумовлюється різними цілями, діями, які характеризують засвоєння індивідуального стилю діяльності [11, с. 63].

Такими чином, самопізнання слухачами власної індивідуальності в її професійній проекції дозволяє розв'язати низку важливих проблем: осмислення власних недоліків і розробку компенсаторних прийомів, виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності, складання і реалізацію програми професійного розвитку й саморозвитку, підвищення індивідуальної стійкості до негативних проявів у

професійній діяльності. Доцільність використання методів та засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання визначається системою професійних знань і вмінь, що сприяє забезпеченню розвитку особистості слухача (курсанта) та індивідуальними особливостями науково-педагогічного працівника: його спрямованістю, досвідом, здібностями та психофізіологічними даними.

Інноваційне навчально-методичне забезпечення педагогічної практики - важлива педагогічна умова формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. В період підготовки слухачів до педагогічної практики керівництвом НАОУ та кафедри військової педагогіки проведено ряд заходів: рейтинговий розподіл слухачів за посадами і місцями педагогічної практики, керівниками магістерських робіт кожному слухачеві видано індивідуальне завдання, на інструкторсько-методичному занятті розглянуто практичні питання щодо виконання слухачами програми педагогічної практики, підготовки звітних документів, дотримання правил поведінки та заходів безпеки. В період проведення педагогічної практики слухачі поглиблено опанували питаннями організації управління навчально-виховним процесом, відпрацювання документів нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки військових фахівців, здійснили заходи педагогічної діяльності, що відповідають фаховому напрямку кафедри педагогічної практики, у т.ч. проведення навчальних занять з курсантами (слухачами).

Система індивідуальних завдань включала такі різновиди: алгоритмічні, ігрові, варіативні, ділові, комунікативні, творчі. Алгоритмічні завдання передбачали визначення слухачами плану вирішення певної педагогічної ситуації, прогнозування особливостей означеного процесу та його результативність. Ігрові завдання включали розробку слухачами пізнавальних ігор для активізації педагогічної взаємодії з курсантами, імітації певних педагогічних ситуацій. Варіативні завдання спрямовували слухачів на визначення педагогічних проблем та підбір варіантів їх вирішення для організації навчальної дискусії. Ділові завдання являли імітацію моделі будь-якої суспільної діяльності, що реалізовувалася у розробці слухачами різних ділових ситуацій та їхньому інсценуванні. Комунікативні завдання спрямовувалися на встановлення педагогічної взаємодії з слухачами (курсантами), через активізацію їхньої пізнавальної діяльності. В даному випадку слухачі готували виступи за обраною темою, засоби образного мовлення, додаткові фонетичні, лексичні вправи. Творчі завдання пов'язувалися з вміннями слухачів проектувати власну педагогічну діяльність, розробляти оригінальні прийоми та способи діяльності, спрямовані на реалізацію власного творчого потенціалу та слухачів. Таким чином, на підставі постійних спостережень за поведінковою стратегією слухачів при розв'язанні ними креативних завдань можна простежити динаміку змін їхньої тактики діяльності, ступінь прояву педагогічних здібностей, що вказуватиме на рівень формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Таким чином, ефективне формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи відбувається через створення вищезазначених педагогічних умов. Поряд з цим, перспективними напрямками подальших досліджень у даному питанні можуть стати наукові основи вивчення

типології індивідуальних стилів професійної діяльності, її змістовних та формально-динамічних характеристик тощо.

Література:

1. Абашкина Е., Егорова-Гантман Е. Имидж лидера. — М, 1994. — 264 с.
2. Браун Л. Имидж — путь к совершенствованию. — Питер.: СПб, 1996. — 284 с.
3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2007. — 40 с.
4. Виды и особенности развития карьеры преподавателя / О.О.Жигло // Педагогика, психология и методика физического воспитания. — Х, 2001.-№ 29. — С.21-25.
5. Войтович А. І. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. — Хмельницький, 2007. — 244 с.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. — К.: МАУП, 2000. — 312 с.
7. Карпова Е.Е. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: Автор. дис. док. пед. наук. — М, 1994. — 32 с.
8. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. — Одеса, 2005. — 208 с.
9. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. — Ташкент.: «ФАН», 1986. — 95 с.
10. Мартинович Н. С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Луганськ, 1997. —16 с.
11. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М, 1986.
12. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. — Казань.: из-во Казан. ун-та, 1989. — 204 с.
13. Санникова О.П. Феноменология личности. Избранные психологические труды. — Одесса, 2003. — 256 с.
14. Сисоєва С.О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. пр./ За ред І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. — К., 2003. — С.39-50.
15. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. — К., 2006. — 487 с.
16. Харламов І.Ф. Педагогіка. — М.: Гардарики, 1999. — 519 с.
17. Шепель В.М. Имиджеология: Секреты личностного обаяния. — М.:ЮНИТИ, 1997. — 384 с.
18. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих навчальних закладів МВС України: Монографія. — Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. — 408с.
19. Ягупов В.В. Мотивація навчальних дій як дидактичний принцип // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — №1. — С.31-35.

К.В. ДОВБНЯ
аспірантка ІВО АПН України.
Викладач мови гінді
Національного університету
ім. Т.Г. Шевченка, КУСС, м. Київ

КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З МОВИ ГІНДІ ДЛЯ 3-5 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ З ПОГЛИБЛЕННИМ ВИВЧЕННЯМ СХІДНИХ МОВ

Наведена концепція навчально-методичного комплексу з мови гінді для третього класу гімназії з поглибленим вивченням східних мов, акцентовано необхідність перегляду державних стандартів щодо викладання мови гінді, створення навчально-методичних матеріалів, які б відповідали вимогам сучасного періоду, підготовки нової генерації вчителів та викладачів.

It is given that the conception of the methodological teaching complexes of Hindi Language for the third class in the Gymnasium of deep study of the oriental languages, is necessary to pay attention to review the governmental standards of teaching Hindi language and to construct the methodological teaching materials which must answer the conditions of the modern period and to prepare a new generation of teachers and instructors.

Предложена концепция учебно-методических материалов по языку хинди для третьего класса гимназии с углубленным изучением восточных языков, акцентирована необходимость пересмотра государственных стандартов преподавания языка хинди, создания учебно-методических материалов, которые отвечали бы требованиям современного периода подготовки новой генерации учителей и преподавателей.

Після набуття Україною незалежності перед нею постало питання про розвиток дипломатичних відносин із багатьма країнами, в тому числі Республікою Індія. В період існування СРСР підготовкою фахівців у галузі східних мов та літератур займалися, переважно, Московський і Ленінградський державні університети та Московський інститут міжнародних відносин. Україна розпочала підготовку власних спеціалістів у галузі сходознавства на початку 90-х років 20 ст. і відразу ж перед закладами середньої та вищої освіти, які викладали мову гінді та літературу, виникла серйозна проблема – відсутність навчально-методичної літератури для вивчення державної мови Індії українськими учнями та студентами.

Підготовка нової генерації високоосвічених, здатних здобувати і продукувати знання кадрів сходознавства потребує створення комплексу навчально-методичної літератури з даної спеціальності.

Національна доктрина розвитку освіти України в 21 столітті передбачає забезпечення якісних змін в освіті. Це перегляд навчальних програм і приведення змісту та організаційних форм української освіти у відповідність вимогам ринку, демократичного

суспільства[1]. Для впровадження досконалої моделі індологічної освіти в Україні виникла необхідність переглянути зміст освіти, розробити державні стандарти викладання мови гінді, забезпечити створення навчально-методичних матеріалів, які б відповідали вимогам сучасного періоду, та впроваджувати новітні технології навчання. Особливо гостро постало питання нової генерації вчителів та викладачів.

Підготовка нової генерації високоосвічених, здатних здобувати і продукувати знання кадрів сходознавства потребує створення комплексу навчально-методичної літератури з мови гінді.

Треба врахувати і проблеми українських шкільних підручників з мови гінді. Їх аналіз підводить до висновків, що зміст сучасного підручника повинен бути спрямований на набуття школярами життєвих компетенцій, орієнтувати на потреби часу, та майбутнє здобуття професії та подальшої освіти. Відомо, що основним засобом навчального процесу є підручник, у якому зосереджено зміст навчального предмета, передбаченого програмою для відповідного класу або етапу навчання.

Домінуюча роль підручника як основного засобу навчання визнається на сьогодні більшістю вчителів та методистів(Арутюнов 1990; Бім 1977).

Вятютнев 1984; Зуєв 1983). Проте існували методичні системи, в яких підручник вважався основним і єдиним засобом навчання(наприклад в граматики-перекладних методах).

Вивчення ситуації із використанням підручників з мови гінді в середніх навчальних закладах сходознавчої спрямованості в Україні та Росії показало, що вищезгадані підручники базуються на різних методичних концепціях або ж є додатковими навчальними посібниками.

У системі засобів навчання вітчизняні методисти виділяють дві підсистеми : навчально-методичний комплекс(НМК) для того, хто навчається та для того, хто навчає(А.Р. Арутюнов, ІЛ.Бім, М.В. Ляховицький)[2-4]. В деяких роботах у НМК виділяють основні(підручник та книга для вчителя) і допоміжні компоненти(фонограми, відеофонограми). Мінімально-необхідний комплект НМК, особливо в старших класах, можна скоротити до двох компонентів: підручника та аудіо-посібника.

Розроблений нами навчально-методичний комплекс з мови гінді для 3 класу гімназії з поглибленим вивченням східних мов базується на певних концепціях. Про особливості навчально-методичного комплексу з навчання мови гінді учнів третього класу йтиметься далі.

Основне призначення навчального комплексу з іноземної мови – навчити учнів іншомовного спілкування. У сучасних умовах розвитку середньої школи іноземна мова розглядається як важливий засіб міжкультурного спілкування. Пріоритети надаються вправам і завданням, які безпосередньо сприяють формуванню умінь і навичок усної та писемної форм комунікації.

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі України, зумовлені активізацією міжнародних зв'язків нашої країни, тенденцією на входження їх до світових геополітичного та економічного просторів. Нині ставляться інші вимоги до рівня володіння іноземною мовою випускниками школи, ніж було це 30-40 років тому. Вже

недостатньо мати лише один підручник, щоб оволодіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування на рівні, визначеному проектом державних стандартів і чинними програмами. Нині, окрім підручника, необхідні й робочі зошити, й посібники з тестовими завданнями, аудіо та відео матеріали, які всебічно забезпечили б навчальний процес і сприяли б досягненню мети і завдань, визначених керівними документами Міністерства Освіти і науки.

Школи – інтернати з поглибленим вивченням мови гінді (Москва, Ленінград, Ташкент), що існували на теренах Радянського Союзу, мали не тільки різні концептуальні підходи до створення змісту і структури підручника, а й різний рівень їхньої якості. Створені для оволодіння мовою гінді за допомогою вчителя, вони часто не є комплектом, до складу якого входили б методичні рекомендації, з чітким визначенням, як і в якій формі слід використовувати підручник.

Найголовніше, щоб підручники забезпечували ефективність навчального процесу, а отже – сприяли досягненню необхідних результатів.

Оволодіння іноземною мовою передбачає формування в учнів навичок і вмінь із чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Розглянемо навчально-методичний комплекс (НМК) для вивчення мови гінді. НМК сприяє вирішенню комплексних навчально-виховних завдань, що їх ставить Програма школи та Державний освітній стандарт з іноземних мов.

Він складається із підручника, робочого зошита, аудіо матеріалів та методичного забезпечення.

Підручник організовано за тематичним принципом. Навчальні тексти за темами, діалоги, що є формою усно мовленнєвого спілкування, побудовані на автентичних текстах і містять мовний і мовленнєвий матеріал, спеціально дібраний для засвоєння. Основними засобами реалізації мети і завдань навчання мови гінді є комплекси спеціально дібраних вправ і завдань. Більшість з них є комунікативно спрямованими і вмотивованими. Пріоритетними вправами і завданнями є ті, що забезпечують інтерактивні форми навчальної діяльності і сприяють раціональній організації спілкування[6].

Оволодіння іншомовним спілкуванням у визначених сферах і ситуаціях може бути ефективним лише за умови засвоєння необхідного мовного матеріалу. Тому у підручнику передбачено відповідні види діяльності. До його змісту входять блоки вправ: на підстановку, доповнення, заміну і трансформацію, а також тестові завдання.

Оскільки навчально-методичний комплекс забезпечує формування в учнів навичок і вмінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності, одним із завдань є навчання письма, у тому числі формування графічних та орфографічних навичок. Для цього використовуються відповідні вправи.

На третьому році навчання учні мають відповідний іншомовленнєвий досвід, тому завдання подаються мовою гінді. Широко використовуються автентичні матеріали у звуковій формі: це записані на плівку розповіді, діалоги та вірші.

Продовжується паралельне оволодіння учнями усним і писемним мовленням, розпочате у 1-2 класах.

Відбір і послідовність подачі мовного і мовленнєвого матеріалу здійснено на основі прагматичного підходу. Від самого початку дається матеріал, необхідний 9-10 річному школяреві у повсякденному спілкуванні. Значна увага приділяється свідомому засвоєнню матеріалу. Так, фонетичний матеріал дозований, його міцне засвоєння досягається за рахунок багаторазового повторення та варіацій ситуацій вживання. У комплекті пропонується багато віршів для заучування. Систематично використовуються перекладні вправи, що спонукає учнів до постійного зіставлення мови гінді з рідною, в даному випадку – українською.

Основними орієнтирами навчально-методичного комплексу з мови гінді для 3-го класу є користувачі – учитель і учень. В основу змісту комплексу покладено сюжет – це спілкування мовою гінді між дітьми: індійською дівчинкою та українським хлопчиком. Сюжет має свою фабулу, яка відповідає основному змісту підручника. Учні виконують такі види навчальної діяльності, які сприяють розвитку усного (говоріння і аудіювання) та писемного (читання і письма) мовлення.

Зміст підручника для 3 – го класу органічно продовжує засади, закладені у попередньому підручнику. Комунікативно орієнтований підхід до навчання виступає на передній план[7].

Підручник містить матеріал для навчання читання, говоріння та письма, який подано за такими основними блоками, як: „Ти і твоя сім’я”, „Свята Індії та України”, „Пори року в Індії та Україні”.

Словник 3-го класу містить 250 лексичних одиниць. Граматика подається як система схем та навчальних таблиць, мета якої – свідоме засвоєння учнями на основі аналізу та зіставлення граматичних категорій рідної та іноземної мови. Використовуються кольорове оформлення частини матеріалу як додатковий орієнтир для засвоєння та оволодіння навчальним матеріалом.

Тексти підручника – це передусім монологи. Для навчання техніки читання використовуються вправи з ізольованими словами на певне буквосполучення у вигляді римованих мікро текстів.

Робочий зошит містить додаткові письмові лексико-граматичні вправи для класної та домашньої самостійної роботи а також вправи для читання.

Головне завдання вчителя автор комплекту вбачає у спрямуванні творчого процесу відтворення певної мовленнєвої ситуації через ситуативно – ігровий підхід. Широко використовуються сюжетно-рольові ігри, орієнтовані на розвиток певного комунікативного рівня активізацію вживання мовного матеріалу.

Підручник має блокову структуру. Блоки виділені автором на основі тематико – ситуативного підходу. Особливістю даного НМК є наявність єдиної сюжетної лінії. Кожен блок складається з 4 компонентів:

1. вступний діалог, який задає основну тематику блоку і призначений для навчання сприйняття на слух розмовного мовлення гінді, інтонаційних особливостей та закріплення вимовних навичок;
2. тексти, призначені для опрацювання основних видів читання(пошукове читання, читання з загальним охопленням змісту, читання з повним розумінням) з тренувальними

та мовленнєвими лексико – граматичними вправами на основі та у зв'язку з тематикою тексту;

3. граматичні сторінки, на яких у комунікативній формі представлені нові для учнів граматичні явища;

4. вірші та жарти, що надають учням інформацію про країну, мова якої вивчається.

У процесі роботи над кожним розділом блоку та з усім блоком в цілому віділено 4 методичні етапи: ознайомлення та побудова змісту, засвоєння, вихід у мовлення, контроль.

Один блок розраховано на 5 навчальних годин.

Навчання мови і мовлення відбувається за тематичним принципом. Завершуючи курс навчання у третьому класі, учні повинні володіти певними вміннями і навичками спілкування в усній і письмовій формах у межах таких тем: літні канікули, осінь, мій друг, Дівалі, моя сім'я, добра Флоранс, наша школа, наша Індія, зима, свято Нового року, День Республіки, День жінок, свято Ід, вихідний день, індійські тварини.

Навчальний матеріал підручника підібрано з урахуванням вікових особливостей учнів та їхніх інтересів, а також відповідно до вимог програми.

Передбачається, що на другому році вивчення мови учні набули умінь і навичок вести розмову про події, що відбуваються у теперішньому часовому плані, володіють відповідними дієслівними формами.

Кожний урок підручника є завершеною структурною одиницею тематичного циклу. Всі уроки логічно поєднані між собою. Структура уроків чітка. За допомогою змісту підручника передбачається формування в учнів умінь і навичок усно мовленнєвого спілкування. Формуванню відповідних механізмів спілкування у писемній формі сприяють вправи і завдання Робочого зошита. Зміст його укладено відповідно до змісту підручника.

У підручнику і Робочому зошиті використовуються матеріали країнознавчого спрямування. Вправи і завдання комунікативно спрямовані і сприяють формуванню в учнів умінь і навичок спілкування мовою гінді в усній і писемній формах у межах визначеної тематики і мовного матеріалу.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти: Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., №347 // www.rada.gov.ua.
2. Войтов В. Овчарук О. Проблеми шкільного підручника// Стратегії реформування освіти в Україні: рекомендації освітньої політики. К., 2003. С.176.
3. Арутюнов А. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус яз., 1990.С.19.
4. Бим И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника(опыт системно-структурного описания). М.: Рус.яз., 1977. С.250-261.
5. Ляховицкий М. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. Школа, 1981.-159с.
6. Довбня К. Програма вивчення мови гінді у 1-11 кл.(протокол №3 засідання науково-методичної комісії з іноземних мов НМР Міносвіти України від 3.03.1998р.)
7. Довбня К. Навчальний посібник з мови гінді для третього класу. К., 2006.-158с.(рукопис).

Ю.Е. ЛАВРИШ,
аспірантка Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих АПН
України, м. Київ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ КАНАДИ

У статті розглядаються основні педагогічні технології викладання сестринської справи на сестринських факультетах університетів Канади. Проаналізовано основні технології, їхні переваги, особливості застосування у навчальному процесі. Акцитується увага на педагогічно-психологічних вимогах до сучасного компетентного викладача сестринської справи.

Article deals with main educational technologies of nursing teaching at nursing faculties at Canada universities. Their advantages, peculiarities of using are analyzed. Educational and psychological requirements to the teaching staff is accentuated.

В статье рассматриваются основные педагогические технологии преподавания сестринского дела на сестринских факультетах университетов Канады. Проанализированы основные технологии, их преимущества и особенности использования в учебном процессе. Акцентируется внимание на педагогических и психологических требованиях к преподавателям сестринского дела в высших учебных заведениях.

Головними завданнями вітчизняної вищої школи на початку ХХІ століття стали входження до загальноєвропейського та світового освітнього простору, гармонізація національних і міжнародних стандартів вищої освіти. Модернізація освіти в контексті розвитку світових освітніх систем зазначається як основна стратегія національної доктрини розвитку освіти України.

Сучасна професійна підготовка характеризується значним збільшенням обсягів, складності і темпів засвоєння навчального матеріалу. В цих умовах особливо зростає роль педагогічної майстерності викладача, рівень його психолого – педагогічної та методичної готовності керувати процесами підготовки спеціаліста на сучасному рівні вимог та розв'язування нових проблем вищої професійної освіти.

Соціально-економічний розвиток не можливий без інтелектуальної та культурної основи, саме тому реформація системи освіти, зокрема освіти медичних сестер, України потребує глибокого та різностороннього вивчення досвіду провідних

університетів світу. В цьому розумінні цікавим, на наш погляд, є досвід організації професійної підготовки середнього медичного персоналу в університетах США та Канади, які відіграють значну роль у підготовці сучасного фахівця.

Проблемі сучасних педагогічних технологій викладання у вищих навчальних медичних закладах присвячено наукові праці Москаленко В.Ф., Вороненко Ю.В., Поляченко Ю.В., Передерій В.Г., Волосовець О.П., Булах І. Є., Мілерян В.Є. Досягнення сучасної вітчизняної та зарубіжної медсестринської освіти досліджували Шегадин М.Б., Мазепа Х.П., Чернишенко Т.І. Стан освіти медичних сестер Канади розглядається у наукових працях зарубіжних дослідників Беннер П., Бастейбл С., Шарлота Р.

Викладання та навчання – це інтерактивні процеси, мета яких полягає у досягненні змін у поведінці студентів та методах пізнання, сприйняття світу та самого себе. Викладач оцінює та стимулює пізнавальну діяльність студента, використовуючи новітні технології та методи, за допомогою яких, дає змогу студентові сформулювати цілі навчання, збагатити досвід, досягти мети.

Загалом сучасний підхід до проблеми психолого – педагогічної підготовки педагогічних кадрів вищих медичних закладах, на думку викладача педагогічної майстерності В.Є Мілерян [1], передбачає створення базової системи психолого – педагогічних і методичних знань, навичок, умінь педагога . Така система забезпечує:

- розвиток сучасного методичного мислення викладачів, що дає змогу кваліфіковано розв'язувати нові проблеми вищої медичної освіти;
- оволодіння психолого – педагогічними закономірностями професійної підготовки спеціаліста медичного профілю;
- оволодіння сучасним арсеналом форм, методів і засобів навчання, що охоплює всі аспекти і етапи професійної підготовки медичного працівника.

З метою поліпшення ефективності навчання студентів сестринських факультетів Американська Асоціація коледжів медсестринства разом із Канадською Асоціацією коледжів медсестринства запропонували впровадження основних принципів, яких мають дотримуватись викладачі та керівництво факультетів. Насамперед, освітні заклади можуть обирати напрямки освітньої та культурної політики. Відповідно до вимог до університетів як науково – освітніх закладів, викладацький склад повинен мати наукові ступені магістрів, докторів наук та професорів.

Спеціальні медсестринські дисципліни можуть викладати лише медсестри з науковим ступенем не нижче магістра. Не специфічні дисципліни такі як біостатистика, патофізіологія, фармакологія не потребують викладання медсестрами, а тому науковці інших спеціальностей можуть бути залученими до процесу викладання.. Для розробки нових та ефективних освітніх стратегій у розвитку сестринської освіти, інновації, гнучкість політики факультету, творчий підхід є основними характеристиками сучасного керівництва сестринського факультету. Всі магістерські та докторські програми мають додаткові курси з педагогіки та методики викладання, для тих студентів, які мають бажання працювати у освітніх закладах.

Викладацький склад в університетах Канади поділяється за принципом системи чотирьох академічних рангів: лектор, професор, професор-асистент, молодший

професор. Канадські викладачі велику увагу приділяють підвищенню якості своєї педагогічної майстерності. Якість професійного розвитку залежить від: ступеня обізнаності з матеріалом, який викладається; вміння визначати пріоритетність матеріалу для вивчення і його наступність, а також відповідних методичних заходів; визнання необхідності професійного зростання. Крім того, професійний розвиток передбачає вміння: критично аналізувати результати своєї педагогічної діяльності; творчо переосмислювати та використовувати нові форми та методи навчання; самопізнавати та використовувати досвід інших викладачів, а також знання психології та правил професійної комунікації.

Суперечливим питанням є проблема якості основних вмінь викладачів сестринської справи. Так викладач має вчити студентів та вміти сам у разі потреби проводити маніпуляційні заходи на практиці. Деякі дослідники Канади вважають, що практичні навички викладача не є головними для викладання, достатнім є вміння поєднувати теорію та практику лише під час занять. Звідси виникає суперечність між теоретичною підготовкою студентів і тим, що вони повинні робити під час практики. Для того щоб подолати проблему відокремлення теорії від практики, для практичних занять запрошують зареєстрованих практикуючих медсестер. Але через те, що викладання теорії та практики здійснюється різними викладачами, відстань між цими частинами навчального процесу стає ще більшою. Асоціацією медсестер було прийнято рішення про те, що викладач сестринської справи має проводити як лекційні, так і практичні заняття.

Нині існує два напрямки розв'язання цієї проблеми та зрівноваження двох складових частин професійної компетенції викладача [9]. Перший – це викладання теорії та практики практикуючими медсестрами. Завдання цих медсестер-викладачів полягає у тому, щоб визначити та підтримувати стандарти практичної діяльності в клінічних галузях, а також брати участь у розробці навчальних планів. Це дасть змогу зменшити відстань між теорією та практикою завдяки поєднанню функцій медсестри, керівника та викладача в одній людині. Такі викладачі є клінічно компетентними, але вони перевантажені викладанням та роботою з пацієнтами, що негативно позначається на науковій діяльності викладача.

Другий напрям передбачає, що викладачі не працюють безпосередньо у клініці, а приєднані у якості консультантів до певного клінічного відділення для підтримання рівня кваліфікації медсестри. Інакше кажучи, час від часу вони повинні надавати допомогу пацієнтам у клініці або проводити дослідження, підтримуючи свої знання на належному рівні. Таких викладачів називають „викладачі-посередники”. Вони не підвищують свою компетентність як практикуючі медсестри, проте допомагають студентам бути теоретично та практично підготовленими до роботи. Але „викладачі –посередники” приділяють більше уваги теоретичним заняттям, тому що почувають себе невпевнено під час практичних занять у клініці, через втрату клінічної компетентності. Майже весь час такі викладачі витрачають на спілкування з працівниками або студентами, замість безпосередньої роботи з пацієнтом, оскільки не вважають це своїм обов'язком.

Викладач сестринської справи Інституту медсестринства та акушерства університету міста Брайтон Шарлота Ремейдж [8], дала декілька рекомендацій

викладачам сестринської справи щодо підтримання своєї педагогічної та медсестринської кваліфікації. По-перше, це визначити освітні функції клінік та інтегрувати завдання теоретичних курсів із практичними під час перебування студентів на практикумах; по-друге – викладачі теоретичних дисциплін мають усвідомити, що робота на одинці не є ефективною на практиці, вони мають ознайомитись із штатом клініки та вчитись працювати у команді із практичними працівниками; по-третє викладачі можуть підвищувати свою кваліфікацію медсестер у клініці під керівництвом штату клініки, таким чином налагоджуються позитивні та довірчі стосунки із практикуючими медсестрами та студентами.

Деякі медсестри починають педагогічну кар'єру розчарувавшись у практичній роботі медсестри, що також негативно впливає на студентів. Якщо лише „викладачі – посередники” в майбутньому вчитимуть студентів, то є ризик мати викладачів, некомпетентних у тому матеріалі, який вони викладають. Такий тип викладачів може розв'язати проблему відокремлення теорії від практики, але це залежить лише від особистості викладача, його мотивації та зобов'язань.

Відомий американський дослідник проблем розвитку сестринської освіти Де Юнг [7] відзначав, що у контексті навчання викладач повинен: а) брати до уваги потреби студентів при визначенні навчальних, розвивальних та виховних цілей занять; б) забезпечувати навчальне середовище, що сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання; в) збагачувати особистість студента та його досвід; г) дотримуватися принципів наступності при викладанні матеріалу, тобто йти від простого до складного, від відомого до невідомого; д) використовувати новітні технології викладання; е) оцінювати діяльність студента відповідно до поставлених цілей; є) бути зразком якості для майбутньої практичної діяльності студентів; ж) сприяти подальшому розвитку та підвищенню кваліфікації студентів; з) надавати допомогу при визначенні студентом цілей та напрямків підвищення кваліфікації; і) брати участь в оцінюванні та аналізі ефективності використання певних форм та методів викладання.

Під час викладання особлива увага приділяється розвитку таких якостей студентів, як: розуміння мотивів поведінки людини, допитливість, спостережливість, уміння критичного оцінювання, уважність та передбачливість, ініціативність та творчий підхід до праці, достатні знання та досвід у сестринській справі, здатність до обґрунтованих суджень та прийняття виважених рішень у межах знань, бажання підвищувати свою кваліфікацію та професійний рівень. Саме тому план проведення практичних занять з професійно-орієнтованих дисциплін передбачає такі складові: вивчення профілактичних заходів запобігання хвороби, навчання пацієнта самоогляду, вивчення сучасних ліків, медсестринська курація пацієнтів.

У Канаді для розв'язання проблеми кваліфікованих педагогічних кадрів в освіті медсестер у 1970-х роках Асоціацією Медсестер було прийнято рішення про те, що викладачі вищих навчальних закладів повинні мати ступінь магістра з медсестринства. Як правило, на роботу приймають викладачів із 7-8 –річним стажем практичної діяльності. Кожен викладач має право продовжувати своє навчання та підвищувати рівень своєї кваліфікації. З цією метою викладачі, склавши план підвищення кваліфікації

і затвердивши його в декана факультету, починають виконувати його. Існують окремі дні, коли викладач має право або повинен відпрацювати у клініці. Також проводяться лекції для викладачів, на яких виступають провідні спеціалісти з університетів інших провінцій або країн.

До загальноприйнятих форм організації навчання на факультетах сестринської справи відносять: лекційні заняття, семінари, практикуми, консультування та індивідуальна робота. Цікавим є досвід впровадження лекцій інтегрованого характеру. Лекції поєднують вивчення теоретичного матеріалу з його закріпленням під час виконання практичних завдань. Практичні завдання можуть складатись з ситуаційних задач, проблемних ситуацій та питаннями, розв'язуються вони групою студентів або індивідуально протягом лекційного заняття.

Професійна діяльність викладача має ґрунтуватися на засадах компетенції, співчуття, довіри, відповідальності та бути свідомою. Викладач сестринської справи – це особистість, педагог та медичний працівник. Викладач має бути обізнаним з рівнем знань і можливостей своїх студентів, їхніми потребами, бажаннями та проблемами у навчанні, визнавати їхню особистість. За таких умов студенти відчують себе особистістю, що підвищує мотивацію до навчання та самовпевненість. У свою чергу, студенти висловлюють бажання знати і викладача, як особистість. Це може позитивно вплинути на підвищення рівня довіри до викладача та розвитку рівності у стосунках. Взаєморозкриття та діалог дають змогу позбутися маски „анонімності” у спілкуванні.

Канадські викладачі сестринської справи [9] радять трансформувати навчальний матеріал, методи та форми навчання до потреб та очікувань студентів. Важливим є процес „переговорів” із студентами для того, щоб з'ясувати, чого вони прагнуть навчитися. Досвід та знання викладача мають бути доступними для студентів. Емоційна відкритість сприяє доброзичливій атмосфері навчального процесу. Професія медичної сестри також вимагає відкритості та емоційної щирості. У ході навчання студенти мають можливість відчувати, як це має бути, щоб застосувати це у своїй практичній діяльності.

Для викладачів сестринської справи існує певна схема для проведення та підготовки занять. Вона схожа на ту, яку застосовують українські викладачі. По-перше – це організація матеріалу. Вивчення нового матеріалу складається з трьох основних частин : введення, вивчення та закріплення матеріалу. Спочатку викладач повідомляє про цілі, завдання та актуальність лекції. Лекція має чітку і логічно побудовану структуру, висновки повторюють основні аспекти лекції. Активно застосовуються відео, наочність та роздатковий матеріал.

Кращому розумінні матеріалу сприяє використання історій хвороб та практичних прикладів. У такий спосіб студентам легше поєднати теоретичні знання із практичними. Корисно поділяти студентів на маленькі групи для впровадження інтерактивних методів навчання: розв'язання проблем, мозкова атака, дискусування, проведення ролевих ігор або стимуляційних ситуацій тощо.

Стиль поведінки та спілкування викладача , тон голосу, відкритість до запитань, доброзичливість, контакт з аудиторією, легкість та компетентність при презентації нового матеріалу створюють позитивну атмосферу під час заняття. Важливим для

Стратегія	Сфера діяльності	Роль студента	Роль викладача	Переваги	Обмеження
Лекція	пізнавальна	пасивна	Презентація інформації	Економічна ефективність, залучення великої кількості студентів	Без індивідуального підходу
Групове обговорення	пізнавальна, емоційна	активна	Ведучий обговорення	Стимулювання висловлення думок та емоцій	Без залучення сором'язливих або невпевнених студентів
Індивідуальна консультація	пізнавальна, емоційна, психомоторна	активна	Презентація інформації, визначення особливостей студента	Націлення на розвиток особистості	Високий рівень різноманітності, значна затрата часу на підготовку, трудомісткість
Демонстрація викладачем	пізнавальна	пасивна	Зразок застосування знань та навичок	Попереднє повторення вивченого матеріалу	Маленькі групи студентів для комфортного спостереження
Демонстрація студентами	психомоторна	активна	Застосує індивідуальний зворотний зв'язок щодо якості демонстрації	Негайна реакція викладача, індивідуальний підхід	Значна затрата часу та трудомісткість
Використання ігрових методів	пізнавальна, емоційна	активна	Спостереження, оцінювання та обговорення	Підвищення мотивації та інтересу	Занадто конкурентне середовище для деяких студентів
Моделювання практичних ситуацій	пізнавальна, психомоторна	активна	Створення умов, моделювання ситуації, обговорення	Моделювання реальних ситуацій у безпечних умовах	Затрати на обладнання, затрата час на підготовку, трудомісткий
Рольові гри	емоційна	активна	Створення ситуації та умов	Розвиток сприймання та розуміння учасників медсестринського процесу	Можливе захоплення роллю або нерозуміння умов ролі
Рольове моделювання	Емоційна, пізнавальна	пасивна	Зразок навичок або поведінки	Сприяння соціалізації у професії	трудомісткий
Самостійна підготовка	пізнавальна, емоційна	активна	Розробка завдань, індивідуальний зворотний зв'язок	Індивідуальний підхід, економічна ефективність, наступність	Віддалена діяльність у часі, вимагає грамотного підходу до виконання завдань
Консультування із застосуванням інформаційних технологій	пізнавальна	активна	Розробка комп'ютерних програм	Негайна та послідовна реакція викладача, конфіденційність, індивідуальний підхід	Затрата грошей, потребує обладнання
Дистанційне навчання	пізнавальна	пасивна	Презентація інформації, відповіді на запитання	Надання знань всім бажаним, незалежно від відстані та умов праці	Недостатність особистого контакту

викладача є володіння техніками педагогічної та ораторської майстерності. При оцінювання відповідей або робіт студентів викладачі щиро та об'єктивно висловлюють свою думку, обов'язковими є захоочення та похвала, навіть якщо є помилки.

Матеріал, що його викладають, має бути сучасним та відповідати вимогам навчального процесу. Навчання впродовж всього життя – головна умова ефективного викладання. Обізнаність у новітніх технологіях та методах . розширення меж знань слугує показником компетентності і викликає довіру та повагу у студентів. При закріпленні матеріалу використовують повторення, контрольні запитання, розв'язання ситуаційних завдань, виконання тестів.

Ефективне та якісне навчання потребує наступні умови: спрямування навчального процесу на майбутню практичну діяльність, застосування методів контекстуального навчання, осягнення теорії та набуття практичних навичок мають бути майже однаковими і відбуватися з мінімальними проміжками у часі, тренування практичних навичок має бути багаторазовим, але в різних умовних ситуаціях. Оптимальний розподіл навчального часу такий: 40% – викладання, 60% – самостійна робота, застосування методів проблемного навчання.

Теоретик та практик викладання сестринської справи С. Бастейбл [6] запропонувала характеристику навчальних стратегій, що їх впроваджують у процес навчання студентів. Дослідниця порівнює прийоми викладання за критеріями: сфера впливу їх на діяльність, роль викладача та студента, переваги та недоліки (Табл.1)

Розповсюдженими є інтерактивні методи : бесіди, дискусії, конференції, презентації, тренінги, відео-заняття. Ці методи спрямовані на інтеграцію діяльності викладача та студентів у процесі навчання, сприяють творчому підходу до розробки схеми занять та розвивають самостійну пошукову та дослідницьку діяльність .

Результатом такої діяльності має бути професіонал, який зможе: поєднувати принципи критичного мислення при застосуванні знань з різних галузей сестринської справи; використовувати процес надання сестринської допомоги не тільки для суто медичного догляду, а й для виконання соціокультурних потреб людини; демонструвати найкращі якості медичного фахівця, які відображують медсестринство, насамперед, як гуманістичну професію.

Література:

1. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах.- К.: 2003.- с.80.
2. Поляченко Ю.В., Передерій В.Г., Волосовець О.П., Москаленко В.Ф., Булах І Є.Медична освіта у світі та в Україні.- К.: Книга плюс.- 2005.-383 с.
3. Роман О.Розвиток освіти медичних сестер та наукові дослідження з медсестринства Канади// Медична сестра –2000.-№4.- С.37-38
4. Чернишенко Т. Медсестринська освіта В Канаді// Вісник асоціації психіатрів України.- 1995.-№1.- С.51-61.
5. Шегедин М.Б. Реформування медсестринської освіти// Медична освіта. – 2004.-№1.- С. 26-32

6. Bastable S. Nurse as educator: principles of teaching and learning for exercising practice. 2- nd ed. — Jones and Bartlett Pub.- 2003.-583 p.
7. DeYoung S. Teaching Strategies for Nurse Educators // Nurse Education in Practice.-2003.- V. 4.- P. 242-256.
8. Ramage Ch. Negotiating multiple roles: link teachers in clinical practice // Journal of Advanced Nursing.- 2004.- V. 45 (3).-287-296p.
9. Richard W. Redman, Carrie B. Lenburg, Hinton Walker P. Competency Assessment: Methods for Development and Implementation in Nursing Education.// Online Journal of Issues in Nursing. -1999.-September, 30.- 57-75p.

О. П. МАКАРЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
Інститут ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ПРАКТИЧНО-СЕМІНАРСЬКІ ЗАНЯТТЯ В КУРСІ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»

Стаття присвячена ролі впровадження в освітньо – виховний як визначальному факторові його модернізації. Автор обґрунтовує доцільність їх використання за кредитно модульної системою. Окрім того, розкривається роль індивідуальної роботи зі студентами, що сприяє формуванню якості знань, позитивних мотивів навчання. Значну увагу приділено визначенню рис особливості, які притаманні фахівцю з високим рейтингом іміджем.

The article is dedicated to the role of introducing into the process of education and up-bringing the practice of conducting practical and seminar classes as a basic factor of the modernization of this process. The author provides the grounding for such practicalities in the system of Credit-Module education. Besides, the role of individual work with students is revealed as a factor of increasing students' knowledge rate as well as the way of encouraging their academic activities.

Статья посвящена роли образовательных инноваций как определяющему фактору модернизации образовательно-воспитательного процесса. Автор обосновывает целесообразность использования инновационно – коммуникационных технологий, которые способствуют определению черт личности, которые характерны специалисту с высоким рейтинговым имиджем.

Постановка проблеми. Сьогодення показує, що прогрес людства стає дедалі динамічнішим. Ці обставини змушують людину не лише адаптуватися до нових умов життя, а й брати безпосередню участь у творенні прогресивних змін, тому «постає завдання формувати у системі освіти і поза нею людину, здатну успішно функціонувати в умовах постійних змін, сприймати мінливість світу... Йдеться по суті про людину з інноваційним типом мислення, культури і поведінки.»[4]

Тож постає питання: якого педагога чекає освіта, тобто, яким повинен бути випускник ВНЗ. Вимоги часу диктують, що сьогодні нам потрібен фахівець, котрому притаманний високо рейтинговий імідж, який базується на володінні високою професійною компетентністю та майстерністю, а значить відповідними професійними знаннями. Окрім того він повинен вміти діагностувати, аналізувати, моделювати, корегувати власну діяльність. А також керуватися розвинутою ерудицією, інноваційним,

креативним мисленням. Не бути лише тьютором освітньо-виховного процесу, а і його менаджером, який володіє педагогічною майстерністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З приєднанням України до Болонського процесу постає тенденція відносно того, що сучасні ВНЗ мають готувати фахівців нової формації з науковим світоглядом, високою духовністю, гуманістичними особистісними якостями, глибокими і гнучкими знаннями. Входження в загальноєвропейський освітній простір неможливе без модернізації, реформування та підвищення якості усієї освітньо-виховної діяльності. Проведений комплексний аналіз наукових праць з педагогіки і психології щодо професійного становлення особистості педагога та його професійної майстерності свідчить, що ця проблематика досить актуальна і розглядається багатьма провідними вітчизняними вченими. Так, проблемою підготовки майбутніх вчителів займаються такі українські вчені, як А.Бойко, В. Бондар, М. Євтух, І. Зязюн, А. Капська, О.Мороз, О. Савченко. Науковим основам формування інноватики освітньо-виховного процесу присвятили свої доробки О.Березюк, М.Букач, М.Гриньова, І.Дичківська, Т.Ткаченко та ін. Велика кількість психолого-педагогічних досліджень присвячена вивченню багатоаспектної проблеми впровадження інформаційних технологій в навчальний процес. Зокрема Г. Гершунський, Т. Кайманова, Д.Кульчицький, С.Подольняк, Р.Собко та ін. досліджували можливості та наслідки перспективи використання комп'ютерної техніки в галузі освіти. Є.Машбиць, Ж.Меншикова, О.Молибг, О.Тарнопольський – психолого-педагогічні аспекти комп'ютеризації. Е.Маргуліс – роль і можливості використання комп'ютерних навчальних ігор у навчальному процесі. У працях А.Довгалло, М.Жолдака, В.Монахова, І.Підласого приділяється значна увага прикладній спрямованості інформатики. Вивченню теорії комп'ютерного тестування успішності студентів і розробленню методики її впровадження у вищих навчальних закладах присвячені дослідження І.Булах, І.Синельник, Т.Солодкої. Г.Онкович – впровадження мас-медіа в освітньо-виховний простір ВНЗ. Р.Бужиков – педагогічним умовам застосування інноваційно-комунікативних технологій. К. Бабенко практично-семінарським як прикладній формі організації навчання магістрів. Л. Ковальчук – модульній програмі курсу «Педагогіка» для студентів хімічного факультету П.Щербань – навчально-педагогічним іграм у вищих навчальних закладах тощо.

Формування цілей статті. Як бачимо інноватика цікавить багатьох науковців так як її введення в освітнянський простір спрямовано на розвиток якісного рівня підготовки спеціалістів та формування їх високої інформаційної культури. Але по при солідні теоретичні і практичні напрацювання, у висвітленні цього питання все ще існують прогалини. Ми хочемо зупинитися на проблемі оволодіння педагогічно-інноваційними технологіями проведення практично-семінарських занять з курсу «Основ педагогічної майстерності», які, несучи в собі відповідні ідеї, процеси, засоби, результати, разом взяті, в єдності слугують для якісного удосконалення змісту, форм і методів педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сформоване вміння володіти педагогічною майстерністю є невід'ємним елементом педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя, який формується науково-педагогічним потенціалом ВНЗ. Цьому

сприяє проведенню у вузі як традиційних і нетрадиційних лекцій, так і практично-семінарських занять, які пізніше віддзеркаляться в педагогічній діяльності випускника в ролі вчителя. Тож ми спробуємо визначити роль і місце практично-семінарських занять в освітньому процесі ВНЗ, коротко розкрити їх типи і структуру, показати в деякій мірі, підготовку і проведення, а також запропонувати орієнтовну тематику занять з курсу «Основ педагогічної майстерності».

Виникнувши ще в стародавні часи у грецьких і римських школах, пройшовши довгий шлях розвитку і удосконалення, вони і сьогодні посідають чільне місце в освітньо-виховному процесі. Практично-семінарські заняття допомагають знайти раціональне співвідношення між такими формами освітньо-виховного процесу як: лекції, практичні, семінарські заняття і самостійна робота студентів. Будучи змістовим компонентом кожної теми з «Основ педагогічної майстерності», вони сприяють ґрунтовному засвоєнню основних теоретичних положень, формуванню практичних умінь та навичок, самостійного здобуття знань як з розмаїття багатограних джерел посібників, педагогічної періодики, мультимедійних засобів, Інтернет технології, так і у процесі обговорення, осмислення студентами власного життєвого досвіду, вироблення власних поглядів, професійних уявлень, свого бачення педагогічних явищ та проблем. Все це, разом взяте, забезпечує високий рівень професійної підготовки фахівців. Окрім того, під час проведення практично – семінарських занять ми можемо підвищити творчий потенціал аудиторії, стимулювати свідоме засвоєння студентами професійно-значущого матеріалу, який допоможе озброїти майбутнього освітянина педагогічною майстерністю, науковою ерудицією й педагогічною культурою, так як «семінарсько-практичні заняття є формою навчального процесу, яка за структурою є семінаром, а за змістом – практичним заняттям» – зазначає Бабенко К. [1]. В порівнянні з іншими формами роботи у ВНЗ вони мають ряд переваг однією з яких є необхідність систематичної роботи над навчальним матеріалом, що включає в себе: працю з першоджерелами, посібниками, періодикою, пошук матеріалів у Інтернет виданнях з метою підготовки реферативних повідомлень, доповідей, дискусій і т.п. Все це робить педагогічний процес більш ефективним.

Варто загострити увагу на дієвості практично-семінарських занять, яка полягає і в тому, що вони дають змогу краще познайомитись із студентами, чого ми, практично, не можемо зробити під час лекцій. Врахувати їх практичну і теоретичну підготовку, інтелектуальні можливості, які сприяють формуванню педмайстерності. Доречно зауважити, що характерною особливістю практично-семінарських занять з курсу «Основ педагогічної майстерності» є те, що в їх проведенні, в основному переважає практичний напрям роботи.

Практично семінарські заняття з «Основ педагогічної майстерності» допоможуть вирішити проблему підготовки освітянина нового типу, що можливе лише, як зазначає П. Щербань, за умови наближення «навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності».[5]

Тематика їх різноманітна. Проведені у формі заняття-суду, заняття-діалогу, заняття-круглий стіл, заняття-колоквіум, заняття-прес-конференції, заняття-телепередачі,

заняття-презентації, заняття-ярмарку педагогічних ідей тощо, вони вирізняються педагогічною завершеністю, умотивованою оптимальністю форм і методів роботи, що при правильній організації праці створює ситуацію успіху, яка по своїй природі є «майстер-класом».

Основне завдання практично-семінарських занять – поглиблення і розширення знань з певної теми, оволодіння методикою педмайстерності та педагогічною технікою як складовою іміджу педагога.

Кожне практично-семінарське заняття містить в собі декілька блоків, в яких обов'язковими компонентами мають бути: обговорення теоретичних положень у вигляді творчих робіт, рефератів, проєктів, а також практичних, що містять в собі аналіз педагогічних ситуацій, фрагменти навчальних занять, виховних заходів, навчально-педагогічних ігор. Значне місце в їх організації та проведенні посідає самостійна робота, яка включає в себе працю з електронною версією навчального посібника, складання кросвордів, ребусів, педагогічних вікторин, загадок, фрагментів уроків та їх проведення, роботу з текстами та ін. Тож до плану роботи практично-семінарських може входити: обговорення теоретичних положень, ділова гра з подальшим її обговоренням, персоніфікація знань. Принагідно слід зазначити, що самостійна робота на заняттях і в час підготовки до занять – це не одне і теж. В підготовці до проведення практично-семінарських вона включає в себе: вивчення рекомендованої літератури, пошуки додаткової, доповнення бібліографії до теми, підбір ілюстративно-художнього матеріалу до «теки-скарбівнички» та виготовлення її макету, підбір сценаріїв виховних заходів, додаткової літератури згідно теми, написання фрагменту уроку в школі (за вибором студента).

Більш детально варто зупинитися на проведенні навчально-педагогічних ігор як складової практично-семінарських занять, з наступною тематикою: «Урок – творча лабораторія вчителя», «Майстер-клас» – «мова педагога», «Конфлікт чи його запобігання», «Головне постава чи...?» та ін. Їх методику розробив Щербань П.М. Не можна не погодитися із запропонованою ним основною структурою підготовки та проведення гри, яка включає в себе: тему, мету, навчально-педагогічну ситуацію. Вагоме значення мають інструктивні вказівки до виконання ролей (в якості педагога-ерудита пропонується виступити студентам з високим рівнем знань; ролі опонентів, рецензентів, консультантів, експертів – іншим), хід гри. [5]

Навчально-педагогічні ігри дають можливість студентам заздалегідь, готуючи теоретичні питання, орієнтуватись на застосування знань на практиці, формують вміння глибше розуміти відповідні положення, відстоювати власну думку, наводити конкретні приклади тощо.

Слід звернути увагу на обладнання практичних занять. Вони в першу чергу мають бути оснащені планом роботи для студента, першоджерелами, або хрестоматійним матеріалом, посібниками, періодикою та мультимедійними засобами.

Досвід роботи показує, що лише вміле поєднання різних форм і методів роботи із студентами значно підвищує якість вивчення «Основ педагогічної майстерності», яка організована наступним чином: спочатку іде виклад лекційного матеріалу, а потім

самостійна робота з першоджерелами, електронними носіями відповідного матеріалу, що у свою чергу веде до уточнення, розширення і поглиблення знань студентів. Наступним етапом є проведення практично-семінарських занять як узагальнення знань.

Висновки. Таким чином, вміло проведені практично-семінарські заняття сприяють засвоєнню, усвідомленню і використанню ґрунтовних знань та практичних умінь, навичок, а також забезпеченню майбутньому освітянину оволодіння педагогічною майстерністю, яка дозволяє використовувати активні та інтерактивні методи, ефективні засоби, традиційні форми організації навчання.

Література:

- 1.Бабенко К. Практичні, семінарські та лабораторні заняття, як прикладні форми організації навчання магістрів. // Рідна школа. – 2007. – № 7-8. – 41.
2. Войтко Л. Організація семінарських занять з курсу загальної психології. – Кременець. – 2002. – с. 5; 8.
3. .Ковальчук Л. практикум з педагогіки.Л. 2005 – с.4.
- 4.Кремінь. В. Час вимагає учителя з новими якостями.// Освіта. – 2006. – №16 – 23.
- 5.Шербань П.М. «Навчально – педагогічні ігри у вищих навчальних закладах» . – К. – 2004. – с.3; 109 – 110.

М. П. ОЛІЯР,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра теорії та
методики початкової освіти,
Прикарпатський національний
університет імені В. Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Учитель початкової школи повинен реалізувати державну політику збереження і примноження культурної спадщини українського народу. В зв'язку з цим здійснюється науковий пошук нових методів та засобів професійної мовної освіти. Перспективним як в теоретичному, так і в практичному плані є лінгвокультурологічний підхід, зокрема використання в навчальному процесі вищої школи прецедентних текстів.

Учитель начальной школы должен реализовать государственную политику сохранения и приумножения культурного наследия украинского народа. В связи с этим осуществляется научный поиск новых методов и средств профессионального языкового образования. Перспективным как в теоретическом, так и в практическом плане является лингвокультурологический подход, в частности использование в учебном процессе высшей школы прецедентных текстов.

The teacher of the elementary school must implement the state policy of preservation and augmentation of the cultural heritage of Ukrainian people. According to this the scientific research of new methods and means of the professional linguistic education is carried out. The culturological-linguistic approach is perspective theoretically and practically, particularly the usage of precedent-related texts in a higher school educational process.

В умовах розбудови незалежної Української держави ставляться нові вимоги до професійної освіти як однієї із стратегічних основ розвитку особистості та суспільства в цілому. Вища педагогічна освіта – це особлива галузь, у якій формування майбутнього вчителя не мислиться без засвоєння культурної спадщини попередніх поколінь, національної самоідентифікації, зокрема в процесі професійної мовної підготовки.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») висувається вимога етнізації процесу навчання через показ української мови як невичерпного нагромаджувача знань про навколишній світ, суспільство, загальнолюдські цінності; усвідомлення явищ і фактів, які переконують, що в мові відбито національну специфіку світосприймання українців, їх величну історію, багату матеріальну й духовну культуру /6/.

Значення мовної професійної підготовки важко переоцінити, бо саме мова – це те осердя, що відображає і зберігає специфічне багатство культури. «Мова – життя

духовного основа» /М.Рильський/. «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпукується, цвіт усього його духов- ного життя... У мові одухотворяється весь народ...» /14, 123/.

На думку Г.В.Онкович, «в рамках міжкультурного підхо- ду головною метою навчання мови є: сприяти розвитку ці- лісної особистості того, хто вивчає мову, його самоусвідомленню через збагачення досвіду, розумінню відмінностей між різними мовами та культурами» /12, 14/.

Учитель початкової школи, як і будь-який інший член суспільства, виконує певні функції у своїй сфері діяльності, і педагогічне мовлення як засіб навчання та виховання, найважливіший педагогічний інструмент відрізняється особливою соціальною значущістю.

У зв'язку з переходом сучасної системи освіти від традиційного, суто просвітницького підходу, що передбачав оволодіння якомога більшим обсягом знань та формування спосібів діяльності на основі засвоєння еталонних зразків, до компонентів освіти, що забезпечують формування творчих рис особистості, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, продовжуються пошуки нових методів та засобів навчання і цілеспрямованої самостійної діяльності майбутніх педагогів. Відповідно до трьох типів мовних явищ (мова, мовлення, мовленнєва діяльність), серед яких основним у вивченні та викладанні мови є, за концепцією Л.В.Щерби, мовленнєва діяльність, змінилася й логіка застосування методів навчання. Це шлях від системно-структурного викладання мови до комунікативних методів, спрямованих на оволодіння мовленнєвою діяльністю.

Вихід у світ праці Є.Верещагіна та В.Костомарова «Мова і культура», що з'явилася на початку 70-х років минулого століття /3/, започаткував лінгвокультурологічний підхід до вивчення мовних явищ, зокрема до оволодіння російською мовою як іноземною.

Лінгвокультурологія – нова наукова дисципліна, терміно-логічний апарат якої ще не повністю усталився. В.Воробйов у праці «Лінгвокультурологія /теорія і методи/» дає визначення лінгвокультурології як комплексної наукової дисципліни синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв'язок і взаємовпливи культури та мови в їх функціонуванні і відтворює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного та позамовного /культурного/ змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установлення, тобто систему норм і загальноприйнятих людських цінностей / 4 /.

У сучасному суспільстві важливими й необхідними є проблеми національного відродження, ідентифікації, що безпосередньо пов'язані з вивченням концептів національної культури. Середовище, де існують міжкультурні зв'язки, передбачає сформованість у майбутніх учителів правильних ціннісних орієнтацій, зокрема такої риси, як толерантність у ставленні до інших культур.

У зв'язку з цим питання мовленнєвої діяльності майбутніх педагогів постає в новому світлі. Текст, що є виявом такої соціально детермінованої, складної діяльності, як педагогічне мовлення, не може розглядатися лише з традиційного, системно-структурного, статичного погляду, а в єдності трьох його основних аспектів: соціального,

семантичного і психологічного / 16 / Лише за такого підходу текст виступає як складне утворення з розгалуженою внутрішньою структурою і специфічним для педагогічної діяльності змістом, що відповідає соціальній ролі вчителя та вибору ним відповідних мовленнєвих тактик і стратегій.

Дуже важливо усвідомити й те, що педагог у своїй професійній діяльності знаходиться не в суто комунікативній сфері, де передбачається зв'язок з пасивним об'єктом, а в сфері педагогічного спілкування. Його завдання навіть пасивного об'єкта зробити активним партнером у спілкуванні, постійно бути націленим на унікального активного співрозмовника – учня. У педагогічній взаємодії з учнями, батьками вчитель щоразу потрапляє в різні соціальні умови і виступає як мовна особистість, що повинна вміти добирати доречні мовленнєві засоби та актуалізувати відповідну семантику.

Як зазначає М.Бахтін, націленість на співрозмовника чи слухача – це установка на особливий менталітет, при цьому відбувається взаємодія різних точок зору, різних світоглядів, різних соціальних мов /1/. Найбільш важливим у цьому складному процесі є духовне спілкування вчителя з учнем, яке дає поштовх для формування ціннісних орієнтацій дітей, їх світобачення. Саме лінгвокультурологічний матеріал органічно вписується в процес формування глибинних внутрішніх зв'язків, що в загальному підсумку приводять до взаємного духовного збагачення.

Ефективність культурологічного підходу у вивченні іноземної мови вже доведена російськими мовознавцями. Як

показують наші спроби практичного застосування, лінгвокультурологічний підхід ефективний і в навчанні рідної мови, зокрема в оволодінні педагогічним мовленням як професійним різновидом мовленнєвої діяльності. На необхідність використання цього підходу вказують і багато українських дослідників. «Чи не найважливішим при вивченні української мови дорослими є метод спостереження над адаптованими до лінгвістичних тем українознавчими текстами, – пише Л.І.Мацько. – Звичайно, тут знання, талант, чуття викладача мови нічим не можна замінити, все йде від його лінгвістичної компетенції й ерудиції...» /11, 15/. Вона називає кілька сфер мовленнєвої діяльності й мовної субстанції, які в широкому розумінні охоплює культурологічний аспект викладання:

«мова у семантичному обсязі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістемах, конструкціях і структурах, виразах, надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику нації, відкриває людині шлях до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні;

мова в евфонії і ритмомелодії дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва. Це треба демонструвати у процесі викладання на конкретних прикладах народної, сентенційної, романсової, капельної, вокальної, хорової й оперної творчості;

мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири;

мова як основа і матеріал фольклору, фольклор як джерело літературної мови;

мова як культура фаху. Компетенція і професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням;

мова як естетика щоденного побутового спілкування» /11, 14/.

Особливий інтерес сучасних науковців пов'язаний з вияв-ленням основної одиниці лінгвокультурології, зміст якої найповніше відображає взаємозв'язок мови і культури. У різних наукових трактуваннях це поняття « лінгвокультурологі- чно значима одиниця», «логоєпістема», «лінгвокультурема», «концепт», «національно-культурний стереотип», «сталий національний словесний образ». Систематизація названих одиниць здійснена Г.В.Онкович /12/, яка, зокрема, зазначає, що лінгвокультурологічно значима одиниця /ЛЗО/ «належить одночасно до трьох категорій: лінгвістичної – є одиницею семіотичної системи конкретної мови, лінгвокультуроло- гічної – є основним елементом національної картини світу народу, в основі якого лежать безеквівалентні конотативні й фонові одиниці мови, і методичної – забезпечує розумін- ня і засвоєння даної мови» /12, 20/.

Серед засобів лінгвокультурології одним з найбільш цікавих, на наш погляд, є прецедентні тексти. Прецедент- ним називають текст, основними ознаками якого є особ- лива значущість для окремих особистостей і для значної кількості осіб, а також багаторазове звернення до нього в дискурсі цих особистостей /2, 151/. Це поняття, введене російським ученим Ю.Карауловим, доповнило існуючі типології текстів. Увага дослідників до даного феномена засвідчує, що комунікативна значущість його в суспіль- стві зростає.

Ф.С.Бацевич виділяє такі характерні ознаки прецедент- них текстів: вони є «хрестоматійними», тобто відомими всім мовцям; знання певної сукупності прецедентних текс- тів є свідченням належності мовця до певної епохи та її культури ; незнання означає відторгнення від культурного середовища певної епохи; семіотичний спосіб існування

прецедентного тексту /актуалізація натяком, відсиланням, цитатою/ /2, 151-152/.

Учений підкреслює, що прецедентний текст – один з важливих дидактичних засобів виховання і самовиховання людини. Сукупність прецедентних текстів – невід'ємна частина культури етносу, зокрема в сфері спілкування.

Без знання корпусу прецедентних текстів та використання їх у процесі комунікації неможливо уявити освічену мовну особистість з високим рівнем комунікативної куль- тури.

Як зазначає Е.Н.Сандрикова, прецедентний вислів – це поняття, яке найчастіше позначає тексти: а/ що мають зна- чення для особистості в пізнавальному та емоційному плані; б/ що мають надособистісний характер, тобто добре відомі і широкому оточенню даної особистості, включаючи її попе- редників та сучасників; в/ звернення до яких відновлюється неодноразово в дискурсі даної особистості; г/ сума значень компонентів прецедентних текстів не дорівнює їх смислові. Вони є результатом осягнення культурних цінностей і ви- користовуються в певних мовленнєвих ситуаціях у стійкій формі /13, 6/.

Явище прецеденту в лінгвістиці досі не має єдиного позначення. В наукових працях вживаються терміни «прецедентний феномен», «прецедентний текст», «прецедент- ний вислів», «прецедентний культурний знак». Об'єднує ці поняття те, що всі вони зберігають ціннісні суспільні концепти, активізуючи попередній досвід у свідомості мов- ця чи слухача у вигляді нових текстів.

Феномен прецедентного тексту привертає увагу багатьох сучасних учених / Т.Бочарова, Ю.Караулов, В.Шабес, В.Красних, О.Найдюк, В.Вуколова, Т.Фільчук та ін./ Так, В.Красних розглядає соціумно-прецедентні, національнопрецедентні та універсально-прецедентні тексти /9/. Близькі до неї погляди висловлює В.Шабес, який виділяє серед фонових знань адресата й адресанта соціальні, колективні й індивідуальні прецедентні висловлювання /15/.

На думку Ю.Караулова, до прецедентних текстів відносяться цитати, імена персонажів, назви творів, їх авторів, невербальні феномени культури /8/. В.Вуколова виділяє серед прецедентних феноменів прецедентні тексти та ситуації, вербалізація яких відбувається за допомогою символів /прецедентних імен, висловів/. Серед прецедентних висловів вона називає фольклорні /пісні, приказки, загадки, частівки, народні вірші, звичаї, традиції/, релігійні прецедентні тексти й ситуації, літературні тексти, а також присвяту, епілог, пролог, епіграф художнього твору. Прецедентні вислови, зокрема антропоніми, як сигнал підтекстової інформації виконують в художньому творі різноманітні функції: 1/ алюзивну; 2/ функцію характеристики; 3/ функцію вираження оцінки; 4/ експресивно-стилістичну функцію; 5/ функцію локалізації. Їх використання дає змогу досягнути лаконізму та динамічності викладу /5/.

Поняття «прецедентний вислів» Е.Сандрикова

визначає як «слово, словосполучення, одне або кілька речень, які актуалізують у свідомості реципієнта певний текст чи ситуацію, що мали місце в його культурному до-свіді» /13, 6/. Дослідниця пропонує розширене розуміння поняття «прецедентний вислів» як засобу методичної роботи. На її думку, до прецедентних висловів відносяться: цитати з творів художньої і публіцистичної літератури; тексти релігійного змісту; тексти усної народної творчості; цитати з музичних творів; цитати зі спектаклів та кінофільмів; цитати з телепрограм, телесеріалів, реклами; прислів'я і приказки; фразеологізми та стійкі вислови; назви творів /13, 7/.

Прецедентний текст є своєрідним визначником рівня культури особистості, оскільки для його сприйняття та використання необхідно володіти певною лінгвокультурною інформацією, яка має суспільну цінність. Конкретний прецедентний вислів наповнений багатьма смислами, які актуалізуються в свідомості мовця при його використанні і становлять основу лінгвокультурологічної цінності таких висловів. «Прецедентний фон» включає, крім поверхневої номінативної частини, глибинне значення, що являє собою семантичний результат поєднання компонентів прецедентного вислову, які формують його лексико-граматичну структуру, а також системний смисл, тобто суму глибинного значення вислову і знань прецедентного феномена /тексту, ситуації/ та пов'язаних з ним конотацій /10/. Тексти, які мають лише поверхнєве значення, зустрічаються рідко.

М.Бахтін образно називає прецеденти «абрєвіатурою вислову», вказуючи, що при мінімальних формальних розмірах вони відрізняються значним семантичним вмістом, який є результатом смислової компресії прототексту і своєрідною

формою його метонімічної заміни. Як наукові константи /комета Галлея, ноосфера Вернадського, рентгенівське випромінювання і под./, прецедентні тексти демонструють

можливість максимального ущільнення наукових знань, що виступає засобом їх збереження та нагромадження.

Використання прецедентних текстів дає змогу формувати в майбутніх учителів усі компетенції, необхідні для успішної професійної діяльності, що перераховані в Рекомендаціях відділу Сучасних мов Ради Європи /загальні, комунікативні, лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні/, а також різні види мовленнєвої діяльності: сприймання, продукція, інтеракція, медіація /7/.

Прецедентні висловлювання актуалізують дані культурної пам'яті; розширюють світогляд студентів; яскраво ілюструють теоретичні положення, полегшуючи сприймання та засвоєння наукової інформації; активізують образне та асоціативне мислення; виступають засобом текстової економії за рахунок компресії змісту; спонукають до створення власних текстів різних типів; активізують емоційно-експресивну сферу; сприяють формуванню позитивної мотивації учіння; передбачають роботу з джерелами прецедентного висловлювання, словниками; формують нормативність мовлення; активізують мовленнєві вміння та навички майбутніх учителів; сприяють розвитку загальнонавчальних умінь аналізу, синтезу, встановлення причиново-наслідкових зв'язків змісту прецедентного вислову з пояснювальним текстом та ін.

Педагогічне мовлення як професійний тип мовленнєвої діяльності ще недостатньо досліджене, методика його формування, яка б враховувала складність цього явища, вимагає наукового обґрунтування, а також суттєвого перегляду комунікативної основи. З цього погляду лінгвокультурологічний підхід видається нам перспективним як в теоретичному, так і в практичному плані.

Література:

- 1.Бахтин М.М.Вопросы литературы и эстетики.— М., 1975.
- 2.Бацевич Ф.С.Основи комунікативної лінгвістики.— К.: Видавничий центр «Академія», 2004.
- 3.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.Язык и культура. Изд.3.— М., 1983.
- 4.Воробьев В.В.Лингвокультурология /теория и методы/.— М., 1997.
- 5.Вуколова В.О.Експресиви як сигнал підтекстової інформації / на матеріалі роману Ф.М.Достоевського «Брати Карамазови»/.— Автореф.дис.... канд.філ.наук.— К., 2004.
- 6.Державна національна програма «Освіта» /«Україна ХХІ століття»/.— К.: Райдуга, 1994.
- 7.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.— К.: Ленвіт, 2003.
- 8.Караулов Ю.Н.Русский язык и языковая личность.— М., 1987.
- 9.Красных В.В.Виртуальная реальность или реальная виртуальность? — М., 1998.
- 10.Красных В.В.«Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
- 11.Мацько Л.І.Культурологічний аспект викладання української мови // Українська мова у вищих навчальних закладах України.Тематичний збірник наукових праць.— К., 1993.— С.12-18.
- 12.Онкович Г.В.Новітні терміни лінгводидактики// Мова і культура.— Випуск 6.— Т.7.— С.13-22.
- 13.Сандрикова Е.А.Газета на уроке РКИ: прецедентные высказывания в заголовках.— Санкт-Петербург, 2005.
- 14.Ушинський К.Д.Рідне слово // Вибр.пед.твори: В 2 т.— К., 1983.— Т.1.— С.123.
- 15.Шабес В.Я.Событие и текст.— М., 1989.
- 16.Щерба Л.В.Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

Г.В.ОНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук,
професор, Інститут вищої освіти
АПН України, м. Київ

ТЕХНОЛОГІЇ МЕДІАОСВІТИ

Mass media exists in educational area for a long time. Media education as a trend in pedagogical science has formed in the 2nd half of the XX century. In Northern America and Western Europe exist a lot of formulations of this concept, theories and trends of media education work out, its methods ground. This experience from abroad has successfully been borrowed by Russia. During the last period of time media education becomes the subject of observing Ukrainian researches.

Дослідники зазначають, що інноваційні освітні процеси – це „комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл” [1, с.340]. Розвиток засобів масової інформації/комунікації та їх залучення до процесу навчання і виховання значно активізували творчий пошук педагогів у багатьох країнах. Інноваційна діяльність педагогів, не задоволених традиційними умовами, методами, способами навчання і виховання, була зорієнтована не на лише новизну змісту реалізації своїх зусиль, а передусім на якісно нові результати. Це й спричинило виокремлення медіаосвіти в окрему галузь, своїм змістом зорієнтованою на людину. Її з’ява в освітньому просторі – це інноваційний освітній процес, зумовлений суспільною потребою.

Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій, а саме – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації. [1, с.337]. Власне, явища ці були присутні в житті соціуму від початку виникнення засобів масової інформації, однак зовсім недавно з’явилися у вжитку нові поняття, які увібрали в себе „медіа”, й почали активно використовуватися у різних галузях суспільного життя [10].

Нині розробляються теорії, напрями медіаосвіти, обґрунтовуються її моделі. В Українському педагогічному словнику С.Гончаренка, зокрема, дається таке визначення медіаосвіти: „напряму у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо)” [4]. Це визначення дублюється у Соціолого-педагогічному словнику за ред. В.В.Радула [16, с.131]: «Медіаосвіта – напряму у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації преси, телебачення, радіо, кіно тощо». Основними завданнями медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних умовах, до сприйняття й розуміння різної інформації, усвідомлення

наслідків її впливу на психіку тощо». О.Савченко [17, с.311] визначала медіа-освіту як „напрямок сучасної педагогіки, який передбачає вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо), підготовку їх до життя в сучасному інформаційному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати різну інформацію, особливо за допомогою технічних засобів” „Современный словарь по педагогике” [14, с.394] зазначає: «Медиа-образование – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основная задача М.-о. – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и анализу различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий».

Зауважимо одразу, що, на нашу думку, не доцільно обмежувати контингент тих, на кого зорієнтована медіаосвіта, тільки школярами. І не тільки тому, що саме медіаосвіта якнайповніше сприяє сучасному гаслу „Освіта впродовж життя!”. Зокрема, про ефективність засобів масової інформації у системі навчання дорослих говорив В. Бутковский [2, с.2-5]. Досить згадати напрацювання радянських лінгводидактів у галузі методики викладання російської мови іноземним студентам. Зокрема, йшлося про формування інформаційних інтересів цього контингенту засобами журналістики (Г.Онкович), про використання телепрограми „Час” у розвитку мовлення (І.Єршова-Бабенко), про використання кінофільмів і діафільмів з навчально-виховною метою тощо. На увагу заслуговують навчально-методичні матеріали, про які не згадують у своїх напрацюваннях російські дослідники медіа-освіти. Залишилися поза їхньою увагою і напрацювання медіадидактів, які працюють в галузі методики викладання іноземних мов. Тобто, можна стверджувати, що актуалізуючи поняття „медіа-освіта”, дослідники розглядали його, справді, тільки як „напрямок у педагогіці, що виступає за вивчення школярами закономірностей масової комунікації”.

З огляду на сказане вище викликає сумнів визначення медіа-освіти І.М.Дичківської: „Медіа-освіта – напрям у педагогічній науці, який досліджує засоби масової комунікації” [1, с.352], оскільки педагогічна наука не досліджує засоби масової комунікації. Здійснювати це – справа журналістикознавців, інших науковців – дослідників ЗМІ. А педагогічна наука – якщо досліджує щось дотичне до ЗМІ – то, найшвидше, виховний вплив засобів масової комунікації на особистість і суспільство, історію їх залучення до навчально-виховного процесу, що сприяє творенню особистості через відповідні освітні технології тощо. І коли сьогодні ми говоримо про інноваційний потенціал педагога, то усвідомлюємо, що він (педагог) має бути наділений сукупністю соціокультурних і творчих характеристик, зорієнтований на постійне вдосконалення своєї педагогічної діяльності і бути готовим до сприйняття, розроблення і впровадження інновацій у навчальний процес. [1, с.341]. Ми згодні з цією думкою І.М.Дичківської.

Вочевидь: Україна конче потребує такої новітньої спеціальності, як „Медіапедагогіка” і фаху „медіапедагог”. Адже саме інноваційна діяльність педагогів і спричинила виокремлення медіапедагогіки в окрему галузь. Медіапедагоги говорять

про відповідні освітні технології, однак допоки ніхто ще не запропонував узагальнити відповідні дидактичні напрацювання і дати їм назву... Отже, на часі вести мову й про медіадидактику, оскільки „дидактика – частина педагогіки (...), що обґрунтовує і розкриває зміст освіти, методи і організаційні форми навчання”.

Медіадидактика, на нашу думку, це – сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу з використанням масовокомунікаційних матеріалів при викладанні медіапедагогіки чи інших дисциплін, що забезпечують розв'язання навчально-виховних завдань за участю ЗМІ.

Медіаосвітній напрямок медіапедагогіки сформувався у другій половині ХХ ст., коли постала проблема готувати тих, хто навчається, до життя в інформаційному суспільстві, формувати в них уміння користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації [1, с.352]. Нині медіапедагогіка набула широкого розмаху. Зокрема, в Німеччині існують науково-дослідні інститути, котрі виконують наукові дослідження у цій галузі. У медіапедагогіці німецькі фахівці, наприклад, виділяють два взаємозв'язані між собою напрямки: 1. Суспільно-критична медійна педагогіка, яка має на меті зміну суспільства через такі її засоби, як здатність ідеологічної критики; здатність впливу на медіасистему; здатність використання альтернативних медій. 2. Політично-мотивована медійна педагогіка, яка ставить собі за мету боротьбу проти маніпуляцій за допомогою медій. [13, с.278].

Головні етапи історичного розвитку медіапедагогіки спонукали німецьких фахівців виділити такі її основоположні ідеї (засади): засади застерігаючої педагогіки; культурно-консервативні засади; освітньо-технологічні засади; суспільно-критичні засади; засади, які орієнтуються на дію [13, с.278]. Визначальною метою медійного виховання є підготовка молоді до критичного сприймання медіа, медійна дидактика стосується функціонування мас-медіа у процесі навчання. Аналізуючи, наприклад, німецькі напрацювання, В.Робак за приклад наводить створення медіапродукту учнями за допомогою медіапедагога, зокрема, зйомки відеофільму або „скерування дітей на вулицю в ролі інтерв'юєрів, де вони опитують дорослих з якогось питання, а згодом аналізують, класифікують відповіді й самостійно роблять висновки” [13, с.280]. На наш погляд, у цьому разі йдеться про технології медіанавчання.

У Росії створено концепцію медіаосвіти у середній освітній школі [22], розроблено Стандарт медіаосвіти, інтегрованої у гуманітарні та природничо-наукові дисципліни загальної і середньої загальної освіти [5], ведеться й про основні моделі медіаосвіти [20]. Дехто під медіаосвітою [12] розуміє масову журналістську освіту (тобто набуття знань журналістського фаху не журналістами – така собі „журналістика для мас”)

Медіавиховання – виховання засобами медій – це розділ медіапедагогіки, який покликаний «формувати світогляд, інтереси, потреби, ідеали, мотиви, ціннісні орієнтири, свідомість, переконання, судження, а також конкретні риси характеру, риси особистості, моделі поведінки, розвивати її культуру засобами масової комунікації”. Якщо проаналізувати завдання, котрі ставлять перед собою російські дослідники

медіаосвіти, то вони цілком відповідають завданням медіавиховання (за німецьким досвідом), оскільки спрямовані на змістовне використання медій, а крім цього – на їх доцільний відбір відповідно до конкретних виховних цілей.

Дослідники-журналістикознавці сьогодні розрізняють власне журналістську освіту та медіа-освіту (Media Education), або медійну освіту. Проф. ЛНУ імені Івана Франка Б.Потятинник пропонує визначення: «Медійна освіта – це науково-освітня сфера діяльності, яка ставить за мету допомогти індивідові сформуванню психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути/прищепити інформаційну культуру» [12, с.8]. На думку І.Дичківської, „головним завданням медіа-освіти є підготовка тих, хто навчається, до життя в інформаційному суспільстві, формування в них умінь користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації” [1, с.341]. Один із найвідоміших російських дослідників медіа-освіти проф. О.В.Федоров під медіаосвітою розуміє „процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки”. На нашу думку, на часі розмежувати ці терміни.

Журналістська освіта спрямована на підготовку кадрів, які б фахово працювали у засобах масової інформації. Медіаосвіта ж, на нашу думку, має передбачати: 1) навчання журналістської діяльності (створення медіатекстів) нежурналістів – у гуртках журналістської майстерності; 2) навчання масовокомунікаційної діяльності (створення масмедійних продуктів – періодичних видань, фільмів, кліпів, радіопередач тощо) на курсах і в гуртках; 3) безпосереднє використання продукції галузевих ЗМІ для підвищення фахового рівня; 4) опосередковане використання продукції ЗМІ у навчальному процесі з метою поліпшення професійних знань (з мови, наприклад); 5) використання ЗМІ як засобу відпочинку або задоволення своїх потреб... Безперечно, талановиті слухачі курсів і гуртків могли б при бажанні працювати у ЗМІ, оскільки набуті знання і практика підтвердили правильність їхнього життєвого орієнтиру – у ЗМІ або разом із ЗМІ, однак для більшості це мало б бути різновидом хобі. Адже, наприклад, завдання підготовки професійних артистів балету різняться від завдань, котрі ставлять перед собою педагоги балетних гуртків.

У країнах, де питання про роль ЗМІ у навчальному процесі постало у минулому столітті, існують обидва терміни – „медіапедагогіка” і „медіаосвіта”. В англomовних країнах – Англії, США, Канаді – більш поширений термін „медіаосвіта”, в Німеччині – „медіапедагогіка”, де вона як складова медіакультури розглядається в кількох напрямках.

Однак сам термін медіакультура потребує також певного визначення і опрацювання. Що це – „сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії”[3, с.472] у дзеркалі мас-медіа? Чи „ступінь досконалості” медіа-галузі? Чи „рівень розвитку медіа у суспільстві в певну епоху? Чи умінь споживати

„медіапродукт”? Однак не викликає сумнівів точка зору німецьких дослідників, котрі розглядають медіапедагогіку як складову медіакультури.

Принагідно зауважимо, що в Росії відчутні „англомовні запозичення”, хоча напрацювання російських дослідників на сьогодні якнайкраще відповідають вихованим цілям медіавиховання. О.Федоров зазначає, що аналіз наукової літератури і практики медіаосвіти призводить до висновку, що практична частина методики медіаосвіти аудиторії, зазвичай, базується на реалізації різноманітних творчих завдань. Теоретичний аналіз їхніх елементів, розроблення і застосування їх у практиці навчання дозволяє виокремити такі основні функції: навчальні; адаптаційні, розвивальні й керувальні. При цьому навчальна функція спрямована на засвоєння знань про теорії і закони, прийоми сприйняття й аналізу медіатекстів; адаптаційна – на здатність застосовувати ці знання в інших ситуаціях; розвивальна – на розвиток мотиваційних (компенсаторних, терапевтичних, рекреативних и т.ін.), волевих та інших властивостей і якостей особистості, досвіду творчого контакту з медіа; керувальна – на творення найкращих умов для всього процесу медіаосвіти.

Щодо типів творчих завдань, то О.Федоров вважає, що їх можна поділити залежно від характеру змісту навчального матеріалу (від аудиторії вимагається систематизувати факти і явища на теоретичні та практичні тощо), від характеру вимог (слід установити, якого типу вимога в основі завдання – на сприйняття, художній аналіз тощо); від співвідношення «даних» і «цілей» виконання навчальної роботи; від форми її організації та виконання (індивідуальні, бригадні, групові і т.ін.).

Дослідники німецького досвіду зазначають, що медіапедагогіка є органічною частиною ширшої галузі знання – медіакультури, окремі складові якої виникли „в результаті процесу інтеграції між комп’ютерними науками і сучасними комунікативними технологіями, з одного боку, та відповідними гуманітарними дисциплінами, з іншого” [13, с.275]. Володимир Робак, зокрема, подає структуру медіакультури як наукового напрямку, що складається з взаємозв’язаних частин: медіазасобів, медіапедагогіки, медіапсихології, медіамедицини, медіаправа й медіаетики і пропонує саму медіапедагогіку розглядати як інтегральну галузь знання, хоча в її структурі можна виділити складові частини, характерні саме для педагогічної науки і пропонує схему структури медіапедагогіки, де визначено також її зв’язки з теорією і практикою [13, с.276].

Напрацювання медіапедагогів засвідчують наявність відповідних освітніх технологій, які, на нашу думку, можна об’єднати одним терміном – медіадидактика. Як частина педагогіки вона має обґрунтовувати і розкривати зміст освіти, методи і організаційні форми навчання за посередництва засобів масової інформації. (Або „медіадидактика – частина медіапедагогіки, теорія медіаосвіти й медіанавчання, що обґрунтовує зміст медіаосвіти, методи і організаційні форми медіа навчання”?).

У свою чергу медіадидактика складається з технологій окремих дидактик – пресодидактики, кінодидактики, теледидактики, мультимедіадидактики (в т.ч. Інтернетдидактики) тощо – залежно від специфіки того чи іншого засобу масової інформації. Отже, медіадидактика має кілька складників. Один із них, визначений терміном „пресодидактика”, ми ввели в обіг ще у минулому столітті, коли розробляли

методику використання масовокомунікаційних матеріалів на заняттях з мови як іноземної. Тоді ж було обґрунтовано терміни „пресодидактика” і „пресолінгводидактика”, тож сьогодні можемо стверджувати, що існують такі складові медіадидактики, як теледидактика, кінодидактика, мультимедіадидактика (в т.ч. — інтернетдидактика) тощо — залежно від специфіки того чи іншого засобу масової інформації.

Нині дослідники активно послуговуються термінами, до складу яких входить слово „медіа”. Але якщо „педагогіка — наука про виховання, освіту і навчання” [3, с.713], а „освіта — сукупність знань, здобутих у процесі навчання” або „піднесення рівня знань; навчання”, „процес засвоєння знань” [3, с.681] тощо, безперечно, право на життя мають обидва нові терміни. Як бачимо, присутність засобів масової інформації у навчальному процесі спонукала до появи й актуалізації нових термінів.

Безперечним є той факт, що медійна педагогіка розвинулася у багатьох країнах світу, педагогічні напрацювання яких для нас часто стають інноваційним орієнтиром. Але за деякими позиціями є цікаві напрацювання і в Україні. Серед них і переосмислений В.Робаком і В.Фатиминою досвід Німеччини, де головними напрямками досліджень медіапедагогік (Medienpädagogik) є Medienerziehung (мас-медіа у вихованні) та Mediendidaktik (мас-медіа в навчанні), і узагальнення медіадосвіду в освітньому процесі І.Чемерис і Ю.Чернявської та ін.

Отже, якщо звичне — педагогіку — одягнути у нове вбрання — засоби масової комунікації, то „одержимо” медіапедагогіку. Звернімося до вітчизняного і світового досвіду — й переконаємося: всі складові медіапедагогіки у нас — в світовому сьогочасному розумінні — наявні. Тільки чомусь узагальнювати напрацьоване і шукати йому визначення ми почали значно пізніше, ніж колеги з інших країн.

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с. (Альма-матер)
2. Бутковский В. Эффективность СМИ в системе образования взрослых // Школа. — 2004. -- № 1/5. — С.2-5
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001.- 1440 с.; перевид. — з додатками і доповненнями, 2005 р. — 1728 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.— К.: Либідь, 1997. — 376 с.
5. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / Под ред. Л.С.Зазнобиной. — М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. — С.72-78.
6. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. — К.: Атіка, 2005. — 257 с. — С.163 — 175.
7. Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / за ред. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука / Інститут засобів навчання АПН України. — К.: Атіка, 2005. — 272 с. — С.249 — 255.

8. Кириллова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. – 2005. – № 5. – С.13-21.
9. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: ООО Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.
10. Онкович Г.В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти // Дивослово, 2007. -№ 5. – С.29-31.
11. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007. – № 6. – С.2-4.
12. Потятинник Борис. Масова журналістська освіта – а чому б ні? // МедіаКритика: Щоквартальний дайджест електронного журналу. – Львов: ЗУМЦНЖ, 2005. – Ч.10. – С.7-10.
13. Робак Володимир. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині // Другий український педагогічний конгрес: Збірник матеріалів конгресу. – Львів: ТзОВ Камула, 2006. – 601 с. – С.275 – 286.
14. Современный словарь по педагогике / Укладач Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
15. Соціально-політичний словник-довідник / за ред. проф. М.П.Іщенко. -Черкаси: Відлуння, 1999. – 304 с.
16. Соціолого-педагогічний словник /за ред. В.В.Радула. К.: ЕксОб, – 304 с. 18.
17. Педагогічний словник /За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
18. Український орфографічний словник / Близько 165 тис. слів / за ред.. В.М.Русаніського. – 5-е вид., переробл. і доповн.- К.: Довіра, 2006. – 940 с. – (Словники України).
19. Фатиміна Валентина. Журналістська освіта в Німеччині в ХХІ столітті: проблеми й перспективи // МедіаКритика: Щоквартальний дайджест електронного журналу. – Львов: ЗУМЦНЖ, 2005. – Ч.10. – С. 55 -58.
20. Федоров А., Челышева И. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России, – 2004. – № 8. – С. 34-39.
21. Чемерис І.М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. – № 3. – С.104 – 108.
22. Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.:Академия педагогических наук СССР, 1991.– 23 с.

Г. А. ПАЛЬМ

кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри практичної психології, Дніпропетровський університет економіки та права, м. Дніпропетровськ

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

В статті викладається досвід розробки електронного підручника “Загальна психологія” та можливості його використання як засобу організації самостійної роботи студента із засвоєння навчальної дисципліни.

The article contains the experience of creation the electronic teaching aid by “General psychology” and its using as a method organization student’s independent work.

В статье излагается опыт разработки электронного учебника «Общая психология» и возможности его использования как средства организации самостоятельной работы студентов по усвоению учебной дисциплины.

Мета “навчити студента навчатися” завжди була однією з основних у методиці викладання психології та й взагалі при навчанні у вузі. Але сьогодні ця мета досягається в нових умовах, і ми маємо справу з новим завданням: не просто навчити навчатися, а перш за все навчатися самостійно. Значущість самостійної роботи студентів (СРС) виходить далеко за межі окремої навчальної дисципліни, її розглядають сьогодні як розвиток і самоорганізацію особистості. СРС призначена для формування навичок самостійної роботи взагалі, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризових ситуацій тощо. Саме у процесі самостійної роботи формується досвід творчої та дослідницької діяльності з вирішення нових проблем, досвід соціально-оцінної діяльності. СРС сприяє поглибленню та розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей [3].

Комплексний підхід до самостійної роботи можна позначити словами “від лекції – до літератури, а від неї – до практики” [1;229]. Згідно з цим положенням Б.Ц.Бадмаєв вважає, що самостійне навчання як система має свою структуру: читання конспекту лекції; читання, коментування та конспектування навчальної та наукової літератури; виконання контрольної роботи; підготовка до екзамену (заліку). Але у зв’язку з поширенням у сучасному суспільстві інформаційних технологій традиційні види

самостійної роботи (конспектування навчальної та наукової літератури, підготовка рефератів тощо) стають безглуздими, оскільки студент “скачує” необхідні джерела з Інтернет-мережі, роздруковує та в кращому випадку помічає маркером необхідні місця. В цих умовах викладач має два варіанти методики роботи з інформаційними ресурсами: 1) організувати роботу студентів з тими ресурсами, які є в Інтернеті; 2) створити власні комп’ютеризовані навчальні програми, структура яких відповідає меті навчання у вузі й структурі навчально-професійної діяльності студентів [2]. Ми обрали другий шлях і створили електронний підручник з дисципліни “Загальна психологія”, який, на наш погляд, може стати ефективним засобом організації СРС у її сучасному розумінні.

Підручник традиційно є основним видом навчальної літератури. Його відмінні особливості: підручник містить у стислому вигляді весь основний навчальний матеріал з дисципліни; підручник викладає зміст основних наукових понять у строгий системі, в їх суттєвих взаємозв’язках і взаємовідносинах; підручник не вичерпує всього наукового змісту навчальної дисципліни [1].

Використання комп’ютерних технологій надає змогу створити підручник нового типу, який містить навчальний матеріал (конспект лекцій), наочний посібник (слайд-конспект), фрагменти навчальної та наукової літератури з теми, відомості про дослідників, які зробили вагомий внесок в дослідження тієї чи іншої проблеми, глосарій, навчальні завдання та контрольні тести. Перевагою такого підручника є те, що:

- навчальний матеріал структурований за темами відповідно до програми дисципліни, тож студент не марнує часу, відшукуючи необхідні дані в Інтернеті;
- до цього матеріалу студент може звертатися під час підготовки до семінарських занять та екзаменів;
- матеріали підручника може застосовувати викладач на занятті;
- обсяг матеріалів підручника дозволяє організувати самостійну роботу студентів під керівництвом викладача над питаннями та темами, які не висвітлюються під час аудиторних занять;
- навчальні завдання до кожної теми дозволяють перевірити уміння застосувати набуті знання на практиці;
- зразки тестових завдань до кожної теми дозволяють перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу.

Система гіперпосилань дозволяє легко орієнтуватися в матеріалах підручника. Наочність сприяє їх засвоєнню. Але з погляду на необхідність організовувати СРС, головна перевага такого підручника – це творчі завдання до кожного питання кожної теми дисципліни.

ЗМІСТ

Добрий день!

Мета вивчення дисципліни

Вступ до курсу

РОЗДІЛ І. ВСТУП ДО ПСИХОЛОГІЇ

Вступ до розділу І

Тема 1. Розвиток поглядів на предмет в історії психології

Тема 2. Сучасний стан психологічної науки

Тема 3. Психіка та мозок

Тема 4. Виникнення та розвиток психіки в філогенезі

Тема 5. Свідомість людини як вищий рівень відображення

Тема 6. Несвідомі психічні явища

Тема 7. Психологія особистості

Тема 8. Індивідуально-психологічні особливості особистості

Конспект лекцій

Плани семінарських занять

Література до розділу І



Рис.1. Зразок змісту першого розділу підручника

Структура підручника

Підручник містить 25 тем, розрахованих на вивчення протягом 1–4 семестрів навчання. Теми поєднані в 4 розділи, які відповідають кожному семестрові.

Структура розділів

Кожний з 4 розділів підручника містить такі загальні матеріали (рис.1):

Вступ до розділу – з нього можна дізнатися, які основні теми та проблеми розглядатимуться під час вивчення розділу.

Конспект лекцій – конспективне викладення основного лекційного матеріалу розділу.

Плани семінарських занять містять питання для обговорення на семінарському занятті, теми рефератів, контрольні питання та завдання, літературу, яка рекомендується для підготовки до заняття.

Література до розділу – перелік основної літератури до всього розділу.

Крім цих загальних матеріалів, кожен розділ містить матеріали окремих тем даного розділу.

Структура тем

Кожна тема підручника містить такі змістові елементи (рис.2):

Вступ – він розповідає, про що ви дізнаєтесь, вивчаючи дану тему (рис.3).

Основні питання та поняття теми – тут ви знайдете план теми та основні поняття, зміст яких розкритий у глосарії (рис.4).

Література – перелік основної навчальної літератури до теми.

Глосарій містить визначення основних понять теми.

Тема 1. Розвиток поглядів на предмет в історії психології



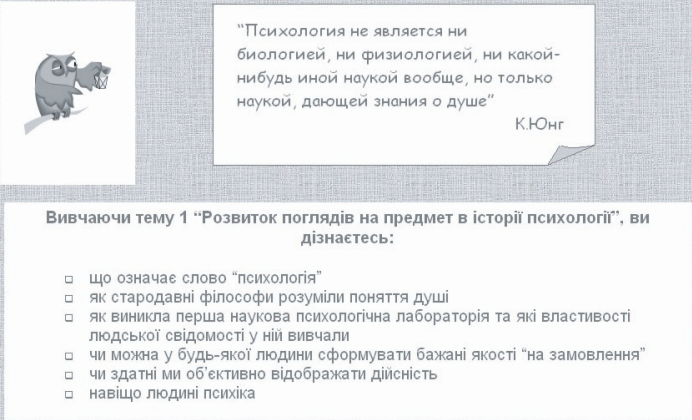
- [Вступ](#)
- [Основні питання та поняття теми](#)
- [Література](#)
- [Глосарій](#)
- [Слайд-конспект](#)
 - 1.1. [Етапи розвитку поглядів на предмет психології](#)
[Поліпредметність психології](#)
 - 1.2. [Донаукова психологія як вчення про душу](#)
[Міф про Психею](#)
[Стародавні філософські вчення про душу](#)
[Демокріт](#)
[Платон](#)
[Арістотель](#)
[Декарт](#)
 - 1.3. [Виникнення наукової психології: свідомість як предмет дослідження](#)
[Властивості свідомості](#)
[Елементи свідомості](#)
[Закон асоціацій](#)
[Інтроспекція](#)
 - 1.4. [Психологія як наука про поведінку](#)
[Типи реакцій](#)
[Біхевіоризм: проміжні змінні](#)
[Інструментальні \(операнті\) рефлекси](#)
 - 1.5. [Психіка як суб'єктивний образ об'єктивного світу](#)
[Основні форми прояву психіки](#)
[Сукупність явищ, які вивчає сучасна психологія](#)
- [Бібліотека](#)
- [Дослідники](#)
- [Завдання](#)
- [Підсумковий тест](#)

[Повернутися до змісту](#)

Рис.2. Зразок першої сторінки теми 1
“Розвиток поглядів на предмет в історії психології”

Слайд-конспект у вигляді окремих слайдів наочно розкривається зміст теми (рис.5).

Бібліотека – електронні джерела до теми: підручники та статті з наукових видань (рис.6).

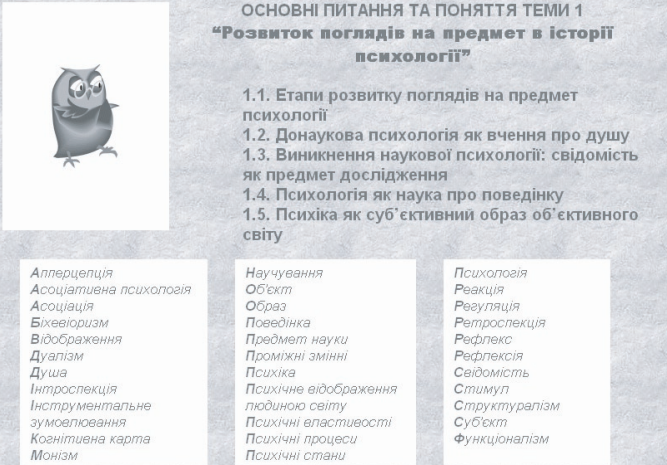


“Психология не является ни биологией, ни физиологией, ни какой-нибудь иной наукой вообще, но только наукой, дающей знания о душе”
К.Юнг

Вивчаючи тему 1 “Розвиток поглядів на предмет в історії психології”, ви дізнаєтесь:

- що означає слово “психологія”
- як стародавні філософи розуміли поняття душі
- як виникла перша наукова психологічна лабораторія та які властивості людської свідомості у ній вивчали
- чи можна у будь-якої людини сформулювати бажані якості “на замовлення”
- чи здатні ми об’єктивно відображати дійсність
- навіщо людям психіка

Рис.3. Вступ до теми 1



**ОСНОВНІ ПИТАННЯ ТА ПОНЯТТЯ ТЕМИ 1
“Розвиток поглядів на предмет в історії психології”**

- 1.1. Етапи розвитку поглядів на предмет психології
- 1.2. Донаукова психологія як вчення про душу
- 1.3. Виникнення наукової психології: свідомість як предмет дослідження
- 1.4. Психологія як наука про поведінку
- 1.5. Психіка як суб’єктивний образ об’єктивного світу

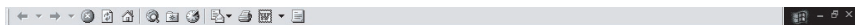
Аперцепція	Навчання	Психологія
Асоціативна психологія	Об’єкт	Реакція
Асоціація	Образ	Регуляція
Біхевіоризм	Поведінка	Ретроспекція
Відображення	Предмет науки	Рефлекс
Дуалізм	Проміжні зміни	Рефлексія
Душа	Психіка	Свідомість
Інтроекція	Психічне відображення	Стимул
Інструментальне зумовлення	людиною світу	Структуралізм
Когнітивна карта	Психічні властивості	Суб’єкт
Монізм	Психічні процеси	Функціоналізм
	Психічні стани	

Рис.4. Основні питання та поняття теми 1



У грецькій міфології "психе" – це уособлення душі, дихання. Психе ототожнювалося з тією чи іншою живою істотою, з окремими функціями живого організму та його частинами. Дихання людини наближалось до повіву, вітру, вихору. Богиню Психею зображали у вигляді метелика або дівчинки з крилами. *Апулей* створив поетичну казку про мандрування людської душі, яка бажає злитися з любов'ю. Амур (Ерот), син Зевса та Афродіти, покохав смертну жінку – Психею. Однак Психея порушила заборону ніколи не бачити обличчя свого загадкового коханця. Уночі вона запалила світильник і побачила юного бога, але крапля гарячої олії впала тому на шкіру, і він зник. Аби повернути до себе коханого, Психея змушена пройти багато випробувань, які створює для неї Афродіта, навіть спуститися до пекла за живою водою. Амур звернувся по допомогу до батька, Зевс дарував Психеї безсмертя й закохані були поєднані наввіки. Цей міф був класичним зразком високого кохання, реалізації людської душі. Тому Психея – смертна, яка отримала безсмертя, стала символом душі, що шукає свій ідеал.

Рис.5. Фрагмент слайд-конспекту



Болен Джин Шинода. Миф о Психее: метафора психологического роста

Вундт В. Задача психологии

Джемс У. Поток сознания

Немов Р.С. Психология (Глава 1. Предмет психологии, ее задачи и методы)

Петухов В. В., Столин В. В. Предмет и задачи психологической науки и практики

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии (Глава 1. Предмет психологии)

Толмен Э.Ч. Бихевиоризм и необихевиоризм

Толмен Э.Ч. Когнитивные карты у крыс и у человека

Уотсон Дж. Психология с точки зрения бихевиориста

Хок Роджер Р. 40 исследований, которые потрясли психологию

Рис.7. Фрагмент електронної бібліотеки

Дослідники – фотографічні зображення та короткі бібліографічні довідки про вчених, які зробили вагомий внесок у розробку проблеми, що вивчається (рис.7).

Завдання – окремі завдання до кожного запитання теми, виконання яких сприятиме її самостійному опрацюванню та засвоєнню

Підсумковий тест – зразки тестових завдань дозволять перевірити свій рівень засвоєння теми та в разі необхідності повернутися до повторного вивчення окремих питань.

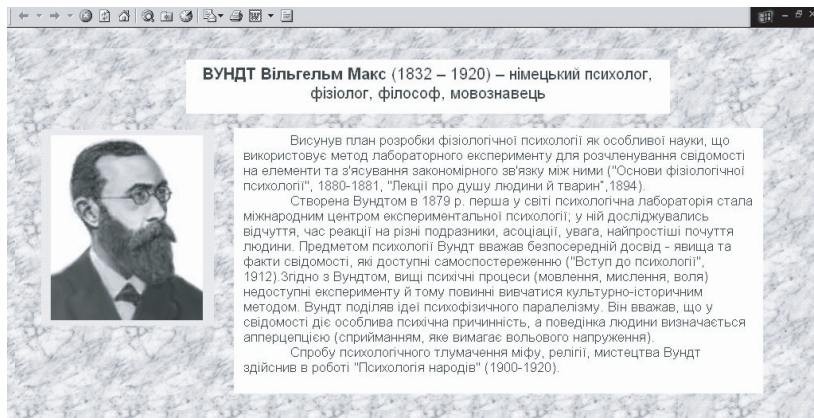


Рис.8. Фрагмент розділу «Дослідники»

При розробці електронного підручника ми спиралися на основні принципи організації СРС: методологічна змістовність матеріалу, що відбирався для самостійної роботи; відповідність завдань “зоні найближчого розвитку” студентів; послідовність викладання матеріалу з урахуванням логіки предмету та психології засвоєння; відповідність обсягу матеріалу навчальним можливостям студентів; діяльнісна організація самостійної роботи студентів [3].

Безумовно, електронний підручник – це тільки один із можливих засобів організації СРС, але, як довів досвід його використання у навчальному процесі, засіб корисний та ефективний.

Література:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999. –304 с.
2. Пальм Г.А. Методологические особенности разработки курса «Общая психология» в режиме дистанционного обучения // Вісник Дніпропетровського університету. Серія Педагогіка і психологія. – 2005. – №11. – С.57-61.
3. Педагогика и психология высшей школы/Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

С.Ю. ПАЩЕНКО,
доцент кафедри педагогіки
і психології Запорізького
національного університету
кандидат педагогічних наук
локальний координатор
міжнародного проекту
підготовки магістрів у
галузі соціальної роботи в
Запорізькому національному
університеті, м. Запоріжжя

ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація на статтю „Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників в процесі магістерської підготовки”: у статті розглядаються основні соціально-культурні та психолого-педагогічні аспекти професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників у процесі їх магістерського навчання в національному університеті в межах Міжнародної програми SOCRATUS та освітнього проекту „Європейські перспективи соціального включення”.

Аннотация на статью “Профессиональная социализация будущих социальных работников в процессе магистерской подготовки”: в статье рассматриваются основные социально-культурные и психолого-педагогические аспекты профессиональной социализации будущих социальных работников в процессе их магистерского обучения в национальном университете в рамках международной программы SOCRATUS и образовательного проекта “Европейские перспективы социального включения”.

Annotation to the Article “Professional Socialization of the Future Social Workers in the Process of their Master Training”: the article views the main social-cultural and psychological-pedagogic aspects of the future social workers’ professional socialization in the process of their master studying at the national university in the frame of the international program SOCRATUS and the educational project “European Perspectives of Social Inclusion”.

Сьогодні проблема соціалізації людини у суспільстві постає особливо гостро. Через перманентно важку соціальну ситуацію в країні, соціально-економічні та політичні колізії все більше громадян, нажаль, зазнають суттєвого погіршення рівня життя, неможливості задовольнити свої матеріальні, культурні, освітні та інші потреби, та реалізувати свій особистісний потенціал. Найважче приходится тим категоріям

людей, які відносяться до соціально незахищених верств населення, мають особливі потреби чи проблеми зі здоров'ям. Тут мова йде вже про соціальне виключення та дискримінацію.

У Західній Європі запобігання дискримінаційним проявам щодо таких громадян відбувається з урахуванням комплексного підходу: на рівні законодавства, соціальної політики, діяльності органів місцевого самоврядування, неурядових організацій, через систему соціального захисту та соціальних послуг, для чого готують фахівців, які здатні проводити політику "соціального включення" щодо зазначених категорій населення [11].

Запорукою готовності майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення такого виду професійної діяльності є, насамперед, їх професійна визначеність, покликання саме до цієї фахової діяльності, а також інтенсивний процес їх особистісної та професійної соціалізації на етапі навчання у магістратурі.

Отже, метою нашого дослідження є визначення та аналіз основних соціально-культурних та психолого-педагогічних аспектів професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників у процесі їх магістерського навчання в Запорізькому національному університеті в межах Міжнародної програми SOCRATUS та освітнього проекту „Європейські перспективи соціального включення”.

Для реалізації цього завдання ми спираємося на визначення поняття соціалізації (від лат. – *socialis* – громадський) як процесу залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає також взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків [12].

Проблеми професійної соціалізації особистості в системі вищої школи розглядалися багатьма вченими, які представляють соціально-педагогічний, соціологічний, психологічний та інші наукові напрямки. А. Маслоу вивчав цей феномен в контексті мотивації навчальної та подальшої професійної діяльності; Б. Ананьєв, К. Платонов, Л. Божович, Д. Мак-Грегор визначали, що формування людської особистості відбувається у навчальній та професійній діяльності та під їх безпосереднім впливом; Л. Тейлор і Д. С'юпер досліджували професійне самовизначення особистості в процесі професійного навчання та розробили теорію цілісної особистості у професійній діяльності; Є. Климов розробив теорію соціалізуючого впливу вибору професії та процесу професійного навчання у вищій школі на особистість майбутнього фахівця; Е. Гінзберг і Т. Парсонс розглядали вибір професії як довготривалий процес соціального та професійного розвитку особистості; В. Сагарда, Г. Попович, Н. Шмельова, Б. Шапіро, В. Васильєв, В. Поліщук, В. Кабрін, В. Бочарова вивчали процеси професійної підготовки та професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників в системі вищої освіти.

Дотримуючись ідеї про виключну важливість здійснення ефективної професійної діяльності в галузі соціальної роботи в суспільстві "нової демократії" за стандартами якості розвинених європейських країн, вперше в Україні у Запорізькому національному університеті запроваджено підготовку соціальних працівників за міжнародною

освітньою програмою “Європейські перспективи соціального включення”, яка отримала IV – найвищий – рівень акредитації за експертними висновками Комісії з питань освіти та науки Євросоюзу (Брюссель). Цей освітній проект став результатом спільної діяльності тринадцяти університетів-партнерів з країн, які входять до Європейського Союзу, або приєднуються до нього у найближчій перспективі, з розробки змісту, форм та методів інноваційного, інтерактивного магістерського навчання. Серед них Hochschule Magdeburg-Stendal – University of Applied Sciences (Німеччина); Universitatea “AL. I. Cuza”, Iasi (Румунія); Universidade do Porto (Португалія); Universidade Tecnica de Lisboa (Португалія); Edge Hill University College (Великобританія); Eotvos Lorand University of Science, Budapest (Угорщина); Karlstad Universitet (Швеція); University of Braga (Португалія); University of Debrecen (Угорщина); University of Lillehammer (Норвегія); University of Nijmegen (Голландія); University of Tallinn (Естонія); West University of Timisoara (Румунія).

Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи за європейськими стандартами та з урахуванням існуючих вимог до магістерського рівня освіти надає їм ексклюзивну можливість щодо використання отриманих знань у практичній діяльності, дозволяє опікуватися широким колом питань надання соціальної допомоги клієнтам найрізноманітніших верств населення, соціального права та соціальної справедливості, соціального захисту та соціального патронату й реабілітації, соціального управління, психологічної та соціальної корекції. Освітня та професійна підготовка в системі магістратури вищої школи України, а також подальша фахова діяльність володарів міжнародних магістерських дипломів за означеною спеціальністю, насамперед, спрямовані на застосування в нашій країні найсучасніших європейських моделей соціальної роботи, які продуктивно працюють сьогодні у розвинених країнах Європейського Союзу.

Оскільки нами висунуто гіпотезу про те, що процес професійної соціалізації особистості успішно здійснюється засобами магістерського навчання в системі вищої освіти через створення стимулюючого самовизначення та особистісне зростання середовища, то необхідно визначити найбільш ефективний інструментарій цього процесу, а саме, зміст, методи та форми викладання інтегративних модульних курсів, які відображають вузлові проблеми соціальної реальності і спрямовані на розкриття багатого європейського досвіду в цій галузі. До таких курсів відносяться інтегративні модулі, розроблені професорами європейських університетів-партнерів: „Методи дослідження у соціальних науках”, „Етика та соціальна справедливість”, „Теорії соціальної дискримінації”, „Соціальний простір сучасної Європи”, „Порівняльна соціальна політика країн Європи”, „Теорії інтервенцій та соціальних змін”. У ЗНУ, наприклад, ці модульні курси викладаються професорами з Естонії, Угорщини, Німеччини, Португалії, Голландії, Швеції, України. Це, безперечно, створює умови для більш глибокого пізнання магістрантами теоретичних та практичних проблем, які пов’язані з їх майбутньою професійною діяльністю, з урахуванням крос-культурного підходу та передового європейського досвіду.

Окрім цього, велику кількість академічних годин відведено для викладання додаткових курсів за вибором тих, хто навчається. Моніторинг професійних уподобань та очікувань українських магістрантів виявив спецкурси, які й були запроваджені у процес їх навчання: „Європейські перспективи соціальної роботи з людьми з особливими потребами (інвалідами)”, „Європейські перспективи соціальної роботи з літніми людьми”, „Європейські перспективи соціальної роботи з наркозалежними”. Даний вибір обумовлено як інтересом магістрантів, так і нагальною необхідністю у підготовці ефективних соціальних працівників для роботи із зазначеними категоріями населення, що дозволить поступово змінювати соціальну ситуацію в нашій країні на краще та крок за кроком наближати її до європейських стандартів соціального розвитку суспільства.

Сьогодні, на другому етапі впровадження міжнародної освітньої магістерської програми в Запорізькому національному університеті (2007-2009 н.рр.), особливо чітко виявляється інтенсивний соціалізуючий вплив процесу професійного навчання на магістрантів, які навчаються за спеціальністю „Європейські перспективи соціального включення”. Серед них – люди з вищою освітою у галузях соціальної роботи, психології, менеджменту, охорони здоров'я, журналістики, педагогіки, правознавства. На наш погляд, саме вмотивована готовність до поглиблення професійних знань, а також, певної зміни кваліфікації, відданість гуманним ідеям покращення соціальної ситуації в нашій країні та бажання реалізувати свої особисті інтереси та потенційні можливості у професії соціального працівника, привели до обрання післядипломної форми навчання цими людьми різного віку, соціального досвіду та спеціальностей. Тобто, процес професійного самовизначення відбувся цілком усвідомлено.

Професійне самовизначення – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності – полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста.

Цей процес починається на такій стадії соціалізації як “індивідуалізація”. Юнацький вік (18-25 років) характеризується як стійка концептуальна соціалізація, коли формуються стійкі властивості особистості. Він набуває зрілості на стадії “інтеграції”, коли у людини з'являється бажання знайти своє місце у суспільстві, “вписатися” у суспільство, а усвідомлені глибини – протягом трудової стадії соціалізації, яка охоплює весь період зрілості людини, весь період її трудової діяльності, коли людина не тільки засвоює соціальний досвід, але й відтворює його шляхом активного впливу на середовище через свою діяльність [2].

Але принцип, згідно з яким розвиток особистості протягом всього життя йде по висхідній та будується на основі закріплення пройденого, не є непорушним, а властивості особистості, які сформувалися раніше, не є незмінними. Це твердження лежить в основі концепції Д. Дюела і С. Шардлоу, які вивчали процес професійної ресоціалізації, та визначили його, як засвоєння особистістю нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх, недостатньо засвоєних або застарілих [8]. З цієї точки

зору ресоціалізація охоплює багато видів діяльності, серед яких є й професійна перепідготовка спеціалістів, яку ми розглядаємо у цій статті [14].

У визначенні психолого-педагогічних основ самоосвіти, як системи внутрішньої самоорганізації особистості по засвоєнню досвіду поколінь, спрямованої на власний розвиток, а самонавчання — як процесу безпосереднього отримання людиною досвіду поколінь за допомогою власних устремлінь та обраних нею самою засобів, ми спираємося на гуманістичну теорію самоактуалізації особистості, розроблену А. Маслоу. У цих поняттях соціально-гуманітарні науки описують внутрішній духовний світ людини, її здатність самостійно розвиватися. Самовизначення ж є свідомим вибором людиною свого життєвого шляху, цілей, цінностей, моральних норм, професії, умов життя. Отже, механізми “самості”, згідно з концепцією А. Маслоу, виступають мотиваційною основою поведінки магістрантів, що спрямована на підвищення рівня їх освіти та професійної готовності шляхом самовиховання, самовдосконалення та самоосвіти.

Слід зазначити, що навчання групи „європейських” магістрів відбувається в системі класичного національного університету — важливого соціального інституту, а отже сам період навчання у вузі (навіть за очно-заочною формою у форматі отримання другої вищої освіти) є важливим періодом соціалізації/ресоціалізації людини. Процеси соціалізації/ресоціалізації особистості в системі магістратури зумовлюють засвоєння культури людських стосунків та суспільного досвіду, соціальних норм, соціальних ролей, нових видів діяльності та форм спілкування. Тут використовуються всі механізми соціалізації: це і засвоєння соціальної ролі студента, і підготовка до оволодіння соціальною роллю “професійного спеціаліста”, і механізми наслідування, і механізми соціального впливу з боку викладачів та групи. У цьому випадку університет вважається основним мікрофактором соціалізації/ресоціалізації особистості.

До того ж, на людину, яка отримує професійну освіту у вузі, впливають різні механізми соціалізації:

- інституціональний механізм соціалізації діє в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства, з різними організаціями, як з такими, які створені спеціально для соціалізації, так і з тими, які реалізують соціалізуючі функції паралельно зі своїми основними функціями (виробничі, суспільні, клубні та інші структури, а також засоби масової комунікації);

- стилізований механізм соціалізації діє в межах субкультури. Під субкультурою у загальному виді розуміється комплекс цінностей, норм, морально-психологічних рис та поведінкових виявів, які є типовими для людей певного віку або конкретного професійно-культурного прошарку, який в цілому створює конкретний стиль життя тієї чи іншої вікової, професійної або соціальної групи;

- міжособистісний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини з суб'єктивно значущими для неї особами та представляє собою психологічний механізм міжособистісного переносу завдяки емпатії та ідентифікації;

- рефлексивний механізм соціалізації пов'язано з внутрішнім діалогом, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті чи інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, сім'ї, одноліткам, значущим особам.

Таким чином, соціалізація кожної людини, кожного спеціаліста здійснюється за допомогою поєднання визначених механізмів [15].

Як ми вже зазначали, важливим психологічним моментом, який визначає успіх професійної соціалізації, є своєрідна "готовність" (емоційна, мотиваційна) до опанування тією чи іншою професією. Вибір професії, який людина здійснює за результатами аналізу внутрішніх ресурсів та шляхом співставлення їх з вимогами професії, є основою самоствердження людини у суспільстві, одним з головних рішень у житті [1]. Водночас, ми вважаємо за потрібне зазначити, що вибір професії не є одномоментним актом, а являє собою процес, який складається з низки етапів, тривалість яких, за визначенням Е. Гінзберга, залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Отже, професійне самовизначення розглядається нами як процес, який охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності. Він пронизує весь життєвий шлях людини. Піком цього процесу, переломним моментом у житті є акт вибору професії (не тільки першої, але й тих, які людина набуває в процесі перекваліфікації та отримання додаткової освіти).

В науковій літературі існують різноманітні підходи до визначення психологічних факторів прийняття рішення про вибір професії. Деякі дослідники, наприклад, С. Рубінштейн, дотримуються точки зору на обрання професії як на обрання діяльності. Професійне самовизначення розглядається при цьому як процес розвитку суб'єкта труда. В контексті розуміння професії як вибору діяльності, поширена також точка зору Дж. Холланда про те, що основною детермінантою правильного вибору є професійний інтерес, або професійна направленість.

Певна кількість авторів дотримується погляду на вибір професії як на окремий випадок соціального самовизначення, тобто вибір професії – це соціально задане явище, яке визначається, насамперед, соціальними характеристиками професії.

Найбільш продуктивним нам здається підхід Д. С'юпера до вибору професії як до однієї з найважливіших подій у процесі „життєвизначення” людини. Обрання професії пов'язано з минулим досвідом особистості, а процес професійного самовизначення простирається далеко у майбутнє, приймаючи участь у формуванні загального образу “Я” людини, визначаючи течію її життя. Такий підхід акцентує увагу на активності суб'єкта в процесі вибору професії, який, у свою чергу, визначає, які фактори домінують у цей відповідальний період життя.

Соціальна робота, як професія, якій навчаються європейські магістри у ЗНУ, цілком відповідає схемі професійної діяльності “Людина – людина” (за Є. Климовим). Отже, предметом інтересу, обслуговування, пізнання, перетворювання тут постають соціальні системи, спільноти, групи населення, люди різного віку та професійної приналежності [6]. Глибоко проаналізувавши психологічні вимоги до професії системи “Людина – людина” та співставивши їх з індивідуально-психологічними характеристиками

студентів групи європейських магістрів, ми дійшли висновку, що більшості з них у повній мірі притаманні такі якості, як прагнення до спілкування – вміння легко вступати у контакт з незнайомими людьми; стійке добре самопочуття при роботі з людьми; доброзичливість, чуйність; витримка; вміння стримувати емоції; здатність аналізувати поведінку оточуючих та свою власну поведінку, розуміти наміри та настрої інших людей; здатність розбиратися у взаємовідносинах людей, вміння залагоджувати суперечності між ними, організовувати їх взаємодію; здатність мислено ставити себе на місце іншої людини; вміння слухати, враховувати думки іншої людини; здатність володіти мовленням, мімікою, жестами; розвинуте мовлення, здатність знаходити спільну мову з різними людьми; вміння переконувати людей; акуратність, пунктуальність, зібраність; знання психології людей.

У нашому випадку, вибір професії відображає також певний рівень особистих претензій, заснованих на оцінці своїх здібностей та можливостей. Окрім того, вибір професії, професійне самовизначення потребують високої активності суб'єкта, залежать від рівня сформованості усвідомленої психічної саморегуляції, ступеня розвитку контрольно-оціночної сфери. Для ефективного професійного самовизначення необхідні також:

- здатність адекватно оцінювати свої якості як фактори вибору професії;
- здатність вивчати світ професій, спираючись на не випадкові фактори, формувати адекватну уяву про нього;
- здатність виділяти головне для себе при виборі професії, тобто формувати індивідуальну ієрархію факторів, максимально адекватно оцінити ситуацію вибору професії.

Практично всі теорії професійного розвитку мають на меті прогнозування наступного: напрямки професійного вибору, побудова кар'єрних планів, реальність професійних досягнень, особливості професійної поведінки на роботі, наявність задоволення від професійної праці, ефективність освітньої поведінки особистості, стабільність або зміна місця роботи, професії.

Згідно з теорією професійного розвитку Д. С'юпера індивідуальні професійні переваги та типи кар'єр можна розглядати як спроби людини здійснювати Я-концепцію. Я-концепція представлена всіма тими твердженнями, які особистість бажає сказати про себе. Всі ті твердження, які суб'єкт бажає зробити відносно професії, визначають його професійну Я-концепцію. Професійна Я-концепція може також бути отримана шляхом ранжування професій за рівнем їх привабливості. Таким чином, численні професійні вибори можуть бути в різній мірі поєднані з особистісними Я-концепціями.

Д. С'юпером визначені стадії професійного розвитку, серед яких нас найбільше цікавлять:

- стадія дослідження (від 15 до 24 років) – індивід намагається спробувати себе в різних професійних ролях, орієнтуючись на свої реальні професійні можливості;
- стадія консолідації (від 25 до 44 років) – індивід прагне забезпечити стійку особисту позицію у знайденому професійному полі.

Теорія професійного вибору американського психолога Дж. Холланда, містить положення про те, що професійний вибір зумовлено сформованим типом особистості. Західно Європейські типологічні теорії визначають шість базових типів особистості: реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємницький, конвенціональний [15]. Найбільш близьким до нашої сукупної групової характеристики є соціальний тип, який має наступні риси: лідерський, комунікабельний, доброзичливий, розуміючий, переконливий, відповідальний. Його основні цінності: соціальні та етичні. Він здебільшого обирає діяльність, яка пов'язана з впливом на інших людей (вчити, інформувати, просвіщати, розвивати, лікувати), усвідомлює себе як такого, який має педагогічні здібності, готовий допомогти, зрозуміти інших. У професійному виборі людини такого типу: педагогіка, соціальне забезпечення, соціальна робота, медицина, клінічна психологія, профконсультування. Він вирішує проблеми, спираючись, головним чином, на емоції, почуття, вміння спілкуватися.

Також важливо зазначити, що у своїй теорії компромісу з реальністю Е. Гінзберг звертає особливу увагу на той факт, що вибір професії – це процес, який розвивається, усе відбувається не миттєво, а протягом досить довгого періоду. Цей процес вбирає в себе серію “проміжних рішень”, сукупність яких і призводить до кінцевого рішення. Кожне проміжне рішення є важливим, оскільки воно у подальшому обмежує свободу вибору та можливість досягнення нових цілей.

Дослідження показують, що точні вікові межі періодів професійного самовизначення важко встановити – існують великі індивідуальні варіації: деякі молоді люди визначаються з вибором ще до закінчення школи, до інших зрілість професійного вибору приходить лише в 30 років. А деякі люди продовжують змінювати професії протягом всього життя. Е. Гінзберг визнав, що вибір кар'єри не завершується обранням першої професії, а певна кількість людей змінює вид діяльності протягом всієї трудової діяльності.

Професійний розвиток та становлення не можна штучно відокремлювати від життєвого шляху людини в цілому [13]. Вперше це було переконливо доведено у роботі Ш. Бюлер, яка вважає, що більшість людей проходить через певні стадії розвитку у подібні вікові періоди, причому їм також відповідають і стадії професійного розвитку. Дослідження у цій галузі дозволяють зробити наступні висновки:

- необхідно розглядати професійне визрівання як процес, який відбувається протягом всього життя;
- професійний шлях людини та його основні етапи невід'ємно пов'язані з віковим розвитком та загальним становленням особистості.
- у професійний цикл включені періоди вторинної (наступної) професіоналізації [4].

Отже, професійний розвиток особистості є системним явищем, яке визначається загальними закономірностями психічного розвитку людини та відбувається у певних соціокультурних умовах. Тобто, на нашу думку, всі зазначені фактори є впливовими щодо здійснення процесу професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників, які

навчаються в магістратурі Запорізького національного університету за спеціальністю „Європейські перспективи соціального включення”.

А в наших подальших планах – проведення глибоких соціально-психологічних досліджень щодо ефективності та результативності соціалізуючого впливу магістерського навчання у вищій школі на особистість майбутнього фахівця в галузі соціальної роботи.

Література:

1. Варковський К.М. Проблема професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4.
2. Гунда Г.В., Сагарда В.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. – Ужгород: УжДУ, 2000. – 142 с.
3. Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта: Болонський процес. – К., 2006. – 440 с.
4. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма // Психологический журнал. – Т. 19. – № 4. – 1998. – С. 80-87.
5. Кабрин В.И. Социально-психологические проблемы и пути активной профессионализации личности в условиях вуза // Методические проблемы совершенствования вузовского образования. – Томск, 1987. – С. 8-15.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.
7. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – 636 с.
8. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы // Под ред. Д. Дозла и С. Шардлоу. Пер. с англ. Под ред. Ю.Б. Шапиро. – М., 1997. – 223 с.
9. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Под ред. В.Г. Бочаровой. – М., 1997. – 283 с.
10. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід. – Тернопіль, 2002.
11. Попович Г. Соціальна робота в Україні і за рубежом. – Ужгород, 2000.
12. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів. – Київ, 2000.
13. Шмелёва Н.Б. Профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов по социальной работе (акмеологический подход) // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 1. – С. 109-113.
14. Шапиро Б.Ю. Об опыте организации послевузовского образования в области социальной работы // Российский журнал социальной работы. – 1997. – № 1.
15. Parsons T., Bales R. Family, Socialization and Interaction Process. Glencoe, Ill.: Free, 1955.

Т. Г. ПЕРЕЙМА,
кафедра психології
Хмельницького інституту
соціальних технологій ВМУРоЛ
«Україна», м. Хмельницький

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ

В статті розглянуті психолого-педагогічні проблеми розвитку пізнавальних здібностей студентів в умовах інтегрованого середовища. Обговорюється необхідність дослідження динаміки розвитку пізнавальних здібностей студентів з різними функціональними можливостями. Ключові слова: інтегроване освітнє середовище, інтегроване навчання, пізнавальні здібності.

Psychological pedagogical problems of the development of students cognitive abilities in the conditions of integrate environment are regarded in the article. The necessity of investigation of dynamic development of students cognitive abilities with different functional possibilities are discussed. Key words: integrate educational environment, integrate educational, cognitive ability.

В статье рассмотрены психолого-педагогические проблемы развития познавательных способностей студентов в условиях интегрированной среды. Обсуждается необходимость исследования динамики развития познавательных способностей студентов с разными функциональными возможностями. Ключевые слова: интегрированная образовательная среда, интегрированное обучение, познавательные способности.

Розвиток сучасної національної системи освіти виявив безліч проблем пов'язаних з навчанням та вихованням дітей з обмеженими можливостями. Проблема навчання дітей-інвалідів у радянській системі здебільшого зводилася до системи диференційованого навчання, яка полягала у тому, що діти з порушеннями у розвитку були предметом виключно державної опіки. Це призвело до виникнення спеціалізованих закритих освітніх закладів переважно інтернатного типу. Не можна ігнорувати позитивні наслідки запровадженої системи, виникнення якої призвело до інтенсивного розвитку методології та теоретичних основ спеціальної психології і педагогіки. Але незважаючи на певні успіхи даних заходів, дисбаланс між навчанням та розвитком особистості з обмеженими можливостями, її непристосованістю до умов сучасного життя вказував на недосконалість впровадженої системи [9].

В наслідок соціально-політичних змін поступово міняється відношення до проблем розвитку людей з обмеженими можливостями. Все частіше піднімаються питання

повної або часткової інтеграції таких людей в реалії сучасного суспільства. Уперше принцип рівності прав людей з інвалідністю був проголошений у Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів 20 грудня 1993році /Резолюція Генеральної Асамблеї ООН/ [8]. У правилах зазначалося, що кожен індивід має рівні можливості для участі у житті суспільства. Це означає, що люди з обмеженими можливостями повинні отримувати підтримку на державному рівні з метою успішної інтеграції в суспільне життя. Засобом такої інтеграції на початкових етапах виступає інтегроване навчання. Успішність загальної інтеграції людей з обмеженими можливостями за допомогою інтегрованого навчання підтверджується і багаторічним досвідом Західної Європи. Інтегроване навчання може бути застосоване на усіх рівнях освіти в тому числі у ВНЗ. Останнім часом багато уваги стали приділяти проблемам психологічного супроводу людей з обмеженими можливостями, проблемам інклюзії студентів-інвалідів в інтегроване освітнє середовище, досліджується мотиваційна сфера студентів з обмеженими функціональними можливостями та наявними соматичними захворюваннями [5].

Ми пропонуємо підняти проблему вивчення різних сторін психічної діяльності в умовах інтегрованого освітнього середовища. А саме, проблему розвитку пізнавальних здібностей студентів ВНЗ в умовах інтегрованого навчання.

Студентський вік як окрема вікова та соціально-педагогічна категорія в науці була виділена відносно недавно. В 1965 році дві лабораторії ЛГУ під керівництвом Б.Г.Ананьєва, В.Т. Лісовського – лабораторія соціологічних досліджень та лабораторія диференційної психології і діагностики – почали експериментально-психологічне дослідження розвитку інтелекту і особистості дорослої людини. Складовою частиною цього дослідження було вивчення такої вікової категорії як студентство, яке охарактеризували як проміжну фазу від пізньої юності до ранньої дорослості (18-25р.). Студентський період характеризується активним становленням особистості, що проявляється у високому рівні пізнавальної мотивації, соціальної активності, в інтенсивному розвитку усіх вищих психічних функцій та становленні усієї інтелектуальної системи особистості в цілому.

Провідним видом діяльності в цей період є навчальна діяльність, яка полягає у накопиченні нових знань, засвоєнні нових вмінь та навичок, у виявленні та розвитку різного роду здібностей. Все це вимагає від студента не тільки інтенсивної розумової праці, а і високого рівня розвитку пізнавальних здібностей. Вони безпосередньо будуть впливати на ефективність професійного навчання, викликати зміни в пізнавальних, мотиваційних структурах особистості.

Ананьєв Б.Г. зазначав що саме в студентському віці є найбільші можливості розвитку «саме в цьому віковому діапазоні розташовані сензитивні періоди які ще недостатньо використовують при навчанні. В складній структурі цього періоду розвитку підвищення однієї функції поєднується не тільки з моментами стабілізації, але із моментами пониження інших функцій [1]. Отже, цей життєвий період є основою для успішного становлення особистості та успішного проектування його подальшого життя. Досліджуючи проблеми розвитку студентів з особливими потребами М.І.Томчук

зазначав: «Хронічні захворювання, інвалідність змінюють соціально-психологічну ситуацію розвитку особистості, знижують рівень її психічних можливостей щодо участі в суспільно корисній діяльності, звужують коло спілкування з іншими людьми, змінюють її внутрішню позицію по відношенню до життя. Крім того, можлива госпіталізація студентів-інвалідів порушує процес їхнього навчання та спілкування. Ліки можуть впливати на студента як седативно, так і збуджує, що, природно, також заважає нормальній психічній діяльності.» [10].

Т.О.Комар прийшов до висновку, що в якості важливих чинників розвитку особистості людини-інваліда є:

- потреба в позитивній увазі та безумовного прийняття з боку батьків та оточуючих;
- розширення особистих ресурсів щодо задоволення своїх потреб;
- створення ситуацій успішної діяльності [6] ;

Отже, ми вважаємо, що розвиток пізнавальних здібностей студентів-інвалідів і буде забезпечувати той необхідний ресурс, який буде лежати в основі успішного становлення особистості. А задача психолого-педагогічного складу буде полягати в створенні сприятливих умов розвитку.

Пізнавальний компонент, а саме проблема пізнавальних здібностей в вітчизняній психології ретельно досліджувалася Б.М.Тепловим, В.Д.Небилициним, В.І.Дружиніним. Вони заклали основи наукових знань щодо природи пізнавальних здібностей. В наш час широко досліджувалися пізнавальні здібності майбутніх педагогів, психологів, держслужбовців, юристів. Уточнюється їх структура, особливості розвитку, динаміка розвитку окремих компонентів. Але проблеми пов'язані з особливостями розвитку студентів з різними функціональними можливостями в умовах освітнього інтегрованого середовища почали підніматися відносно недавно. А вплив інтегрованого середовища на розвиток психічних функцій майже не досліджували.

Так за думкою Давидюк Н.М. «детермінантами формування і розвитку пізнавальної активності особистості студента є зовнішні (змістовний компонент навчального процесу, форми організації навчальної діяльності, статус особистості студента) і внутрішні фактори (мотиваційна, інтелектуальна та емоційно-вольова сфера, індивідуальний темп засвоєння матеріалу, пізнавальний досвід) – що і є психологічними умовами активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності» [2]. Отже, не можна відкидати вплив зовнішніх факторів, а саме, особливостей процесу інтегрованого навчання на пізнавальну сферу студента.

Інтегроване освітнє середовище – це середовище максимально адаптоване до особливих потреб студентів з інвалідністю на основі відповідності місцю і часу набуття професійного фаху [4].

Особливостями інтегрованого середовища є:

- взаємний розвиток особистості суб'єктів та об'єктів навчання зі збереженням індивідуальної неповторності кожного;
- індивідуалізація навчального процесу з метою максимальної взаємної адаптації учасників освітньої діяльності;

- орієнтація на інноваційні форми навчання;
- позитивна соціалізація учасників освітнього процесу на основі засвоєння нового життєвого та культурного досвіду та його ретрансляції в системі комунікативної взаємодії.

Інтегроване освітнє середовище відображає новітні тенденції у всій системі освіти. Залучення до системи освіти додаткових освітніх послуг для молоді з особливими потребами є важливим кроком в організації процесу навчання у ВНЗ.

Суб'єктами інтегрованого навчання виступають студенти з різними функціональними можливостями. Специфіка вступу до ВНЗ передбачає складання вступних іспитів, які дають можливість навчатися людям з певними фізичними вадами (порушення у сфері слухових, зорових аналізаторів, опорно-рухового апарату, присутні соматичні захворювання та інш.) але рівень розвитку психічних систем відповідає нормі.

Проблема вивчення здібностей, їх функціональних та операційних механізмів завжди була в центрі психологічних досліджень, але і досі в психології приділяється мало уваги вивченню особливостей протікання пізнавальної діяльності, формуванню пізнавальних здібностей, властивостей в контексті навчальної діяльності, яка протікає в умовах інтегрованого освітнього середовища, а значить і має певні специфічні властивості, характеристики. Доцільно було б прослідкувати шлях та особливості формування пізнавальних здібностей студентів на протязі усього навчального процесу та визначити умови їх розвитку враховуючи вплив інтегрованого середовища на пізнавальну сферу студентів. Ми пропонуємо дослідити динаміку розвитку пізнавальних здібностей студентів з різними функціональними можливостями у продовж навчання (з 1-го по 5-ий курс) у ВНЗ в умовах інтегрованого освітнього середовища. Проаналізувати вплив умов інтегрованого середовища на окремі компоненти пізнавальних здібностей студентів та розробити методично-практичні рекомендації викладачам вищих навчальних закладів, які будуть направлені на оптимізацію пізнавальних здібностей студентів з різними функціональними можливостями, а значить і на підвищення ефективності навчального процесу в цілому.

Література:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Институт психологи АН СССР, 1977. — 380с.
2. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін. Дисертація канд. псих. наук. Чернівці.-2002р.
3. Деркач А.А., Лазаренко В.С. Психология развития личности: развитие познавательных способностей. — Луганск: «Шлях», 1998. -175с.
4. Іванова І.Б. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі. /Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. Наукових праць. — №3(5).- К.: Університет «Україна», 2007р./- с.188-197

5. Калмикова Л.В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах /Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. Наукових праць. – №3(5).- К.: Університет «Україна», 2007р./- с.217-226
6. Комар Т.О. Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами. //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. – К.: Вид-во Університет «Україна» , 2005р./- с.600
7. Максименко С.Д. Психологічні засоби оптимізації психічного розвитку учня у навчальному процесі. Психологія на перетині тисячоліть. Зб. наук. праць в 3-ох т.-К.: Гнозис, 1998р.
8. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів//Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №48/96, прийнята на 48-й сесії ГА ООН 20 грудня 1993р.- К.: ВГСПО «НАІУ», 2003.- 40с.
9. Соколова Н.Д. Калиникова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология».- М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001 – 448с.
10. Томчук М.І. Психологічні проблеми розвитку студентів з особливими потребами /Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. – К.: Вид-во Університет «Україна»/ , 2005р.- с.600.

Ю. В. ПЕТРОЖАЛКО,
магістр філології, аспірант III р.
н. кафедри зв'язків
з громадськістю, психології
та педагогіки, НаУКМА,
м. Київ

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ “УКРАЇНСЬКА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ – ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ”

У статті обґрунтовано зміст понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентнісний підхід” у вищій освіті, окреслено можливі шляхи впровадження та реалізації компетентнісного підходу у процесі вивчення курсу «Українська мова професійного спрямування» у ВНЗ України у контексті виконання основних завдань Болонського процесу.

The article explains the meaning of such concepts as “competence”, “competence approach” in the higher education, outlines some possible ways of implement and realization of the competence approach in process of studying the course “The Ukrainian Language with Professional Approach” in the higher educational establishments of Ukraine in context of fulfillment the main tasks of Bologna Process.

В статье обосновано содержание понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» в высшем образовании, очерчены возможные пути внедрения и реализации компетентностного подхода в процессе изучения курса «Украинский язык профессионального направления» в ВУЗах Украины в контексте выполнения основных заданий Болонского процесса.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогодні загальновідомим є факт, що система вищої освіти України перейшла до стану структурного реформування в напрямі її адаптування до загальноєвропейської та переходу до навчання за вимогами і положеннями Болонської декларації. «Європа знань» широко визнана як незамінний чинник соціального й гуманітарного розвитку, а також як необхідний компонент об'єднання та збагачення європейської людності, спроможного до надання її громадянам необхідних відомостей для протистояння викликам нового тисячоліття водночас із розумінням спільності цінностей і належності до загального соціального й культурного простору» [1, 16].

Такий перехід має здійснюватися: а) на основі формування нового типу взаємодії між викладачами та студентами (по вертикалі) та між самими студентами (по горизонталі); б) нових якостей у людей, які бажають отримати вищу освіту. Надзвичайна важливість цих двох завдань неодноразово підкреслювалася на заходах, присвячених Болонському процесу: під час прийняття Болонської конвенції у Болоньї

(1999), на «Конференції європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій» у Саламанці (2001), на зустрічах європейських міністрів у Празі (2001), Берліні (2003), Бергені (2005) тощо [1].

В умовах розвитку української державності, практичної реалізації європейського вибору України, приєднання України до Болонського процесу зростає потреба в отриманні й оновленні знань з української мови професійного спрямування, які необхідні студентам для майбутньої роботи та можливої участі в державному управлінні. Це повинні бути фахівці, компетентні у питаннях застосування письмового та усного різновидів ділового мовлення, що включає в себе вміння складати сучасні ділові папери, робити доповіді, вести ділові переговори, укладати угоди, залагоджувати конфлікти, що виникають у процесі професійної діяльності; а також знання та вміння використовувати у конкретних ситуаціях основи етикету ділового спілкування.

Нові освітні стандарти потребують розробки та впровадження у процес викладання курсу «Українська мова професійного спрямування» передусім тому, що цей курс є загальнодержавним та загальнообов'язковим до викладання у всіх ВНЗ України. До його вивчення залучаються також державні службовці різних рівнів.

Цьому курсу належить особливе місце у фаховій підготовці спеціаліста. Відома українська дослідниця Г. В. Онкович у статті «Українська словесність у вищих технічних навчальних закладах» зазначає: «Безперечно, особливе місце в системі фахової підготовки спеціаліста належить курсові сучасної української мови: вона – не тільки предмет вивчення, а й засіб навчання основ усіх наук» [2, 90]. Інший український науковець О. Б. Колодич підтверджує надзвичайну особистісну цінність вивчення мовленнєвої діяльності: «Для життя й діяльності суспільства величезне значення має мова, адже вона забезпечує розвиток і соціалізацію людської особистості» [3, 55].

Саме тому ми вважаємо, що під час вивчення української ділової мови не можна обмежуватися сферою докуметознавства та справочинства, адже у майбутній професійній діяльності сьогоdnішній студент буде опинятися у різноманітних службових ситуаціях, йому доведеться програвати різні ролі: керівника, підлеглого, глядача, покупця, клієнта і т. д. Усі ці аспекти мають бути передбачені під час вивчення курсу української мови професійного спрямування. На наш розсуд, це має позначитися, у першу чергу, не на перерозподілі годин та академічного навантаження, а на підходах і методиках до викладання предмету. Ми повинні враховувати також професійне спрямування ділової мови, що вивчається у даному курсі, та відображено у назві. Навчальний матеріал: зразки документів, приклади використання усного мовлення, – а також методики його викладання мають враховувати майбутні професійні реалії.

Важливі і відповідальні завдання професіонала нового типу, носія загальної та мовної культури, можуть бути успішно розв'язані, якщо студент уже в процесі навчання у вищій школі буде поставлений в умови, що наближені до його майбутньої професійної діяльності.

Одним із оптимальних шляхів оптимального задоволення потреб щодо всебічно підготовлених фахівців як випускників ВНЗ, так і їх замовників, є застосування компетентнісного підходу у вищій школі. Саме розвиток у особистості життєво

важливих компетентностей може надати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. У зв'язку з цим забезпечення якості вищої освіти, підготовка творчих, компетентних фахівців для різних галузей культурного та матеріального виробництва є актуальною теоретичною та прикладною проблемою професійної педагогіки.

Найперспективнішим шляхом впровадження та реалізації компетентнісного підходу у педагогічній практиці, на наш розсуд, є застосування сучасних педагогічних технологій, в основі яких лежать різні форми, методи і методики активного та інтерактивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В педагогічній науці активно обговорюється проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (Аніщенко В.М., Бездухов В.П., Болотов В.А., Серіков В.В.б Волюшина М.С., Добутко Т.В., Ельконін Б.Д., Зимня І.О., Маркова А.К., Михайличенко А.І., Овчарук О.В., Тубельський А.М., Пошетун О. І., Олійник Т. О. тощо). У сучасній педагогічній науці досліджуються різні його аспекти в освіті – від визначення ключових компетентностей (Зимня І.О., Селевко Г.К., Третьяков П.І., Шамова Т.І.) до проблеми формування компетентності у майбутніх фахівців (Козак С., Мармаза О.І., Сорочан Т.М., Троєльнікова Л.О.).

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки існує чимало теоретичної та практичної літератури, у якій розглядається питання залучення педагогічних інновацій до навчально-виховного процесу у вищій школі, до психологічних чинників їх впровадження, до впливу, окрім інтелектуального, на загальний розвиток особистості студента чи студентки, до психолого-педагогічних аспектів організації занять із використанням інноваційних технологій навчання (Дичківська І. М., Кузьмінський А. І., Вовк Л. П., Омеляненко В. Л., Щербань П. М., Онкович Г. В., Шеремета П., Кانیщенко Г. тощо)

На сьогодні видано багато посібників з курсу "Українська мова професійного спрямування", але жоден із них не задовольняє повною мірою потреб студентів. Можна навести приклади лише декількох: Паламар Л.М., Кацавець Г.М. Мова ділових паперів: Практичний посібник; Глушук С.В., Дияк О.В., Шевчук С.В. Сучасні ділові папери. Навч. посібник для вищ. та середн. спец. навч. Закладів; Головач А.С. Зразки оформлення документів: для підприємств і громадян; Коваль А.П. Культура ділового мовлення. Також існують теоретичні розробки з викладання даного предмета: Онкович Г. В. «Теоретичні основи використання ЗМІ у навчанні української мови студентів-нефілологів»; Сагач Г. М. «Мистецтво ділової комунікації», Павленко О. О. «Теорія і практика навчання ділової комунікації», Бутенко Н. Ю. «Комунікативна майстерність викладача» та ін.

Метою статті є показати можливості підвищення рівня вивчення курсу «Українська мова професійного спрямування» шляхом застосування компетентнісного підходу у контексті вирішення основних завдань Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні у професійній педагогіці немає одноставного підходу до розуміння поняття "компетентнісний підхід в освіті". Прикладом цього є такі думки науковців:

- «Компетентність як екзистенційна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти. Іншими словами, це її власний досвід, набутий при підтримці педагога» [4, 11]

- «компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [5, 138];

- «...особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [6, 98-99];

- «компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а уміння вирішувати проблеми...» [7, 10].

Укладачі посібника «Педагогіка вищої освіти» З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк та ін.: визначають компетентнісний підхід як «спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [8, 449] У свою чергу компетентність теоретики педагогіки визначаються як «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [8, 449]. Компетентності ж є актуалізацією, зовнішнім виявом компетенції особистості – «внутрішнього, потенційного, прихованого психологічного новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритмів) дій, системи цінностей і відношень)» [8, 450].

На думку Б. Д. Ельконіна, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у:

- пізнанні і поясненні явищ дійсності;
- при освоєнні сучасної техніки та технології;
- стосунках людей, в етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків;
- життєвій практиці при виконанні соціальних ролей;
- при орієнтуванні в середовищі проживання, правових нормах і адміністративних структурах, споживчих і естетичних цінностях;
- ситуації вибору професії і оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці;
- при необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого призначення, вибору стилю й способу життя, способів розв'язання конфліктів (Пер. з рос. наш – Ю. П.) [9, 27].

Зрозуміло, що навчити таким речам неможливо. Той, що вчиться, сам повинен стати пошукачем нового досвіду з допомогою викладача. Ю. В. Громико слушно зауважує, що специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що засвоюється

не «готове знання», кимось запропоноване до засвоєння, а «простежуються умови походження даного знання» [10, 38].

Дослідники даного питання сходяться на думці, що під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, яка є сукупністю ключових компетентностей, інтегративною характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована у процесі навчання і містити знання, вміння, стосунки, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [11].

Саме з формуванням ключових компетенцій, а на їхній основі компетентностей фахівця співвідноситься мета сучасної освіти, не лише в Україні, а й у світі [8, 448; 12, 66; 13, 404]. До таких, за результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», належать:

- уміння вчитися (навчальна);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність з інформаційних та комунікативних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язберігаюча [12, 67-68].

Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- наявність необхідного для цього комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок [8, 449].

О. В. Овчарук слушно зауважує, що «українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. І хоча в проєкті нових освітніх стандартів є спроби закласти досягнення учнями компетентностей в основу освітніх галузей, на сьогодні ще немає системного та взаємоузгодженого підходу до систематизації поняття компетентності й ключових компетентностей, що необхідно для забезпечення інтеграції української освіти до загальносвітових процесів» [14].

Харківська дослідниця І. П. Упатова до груп ключових компетентностей, які формуються під час навчання відносяться: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, компетенції, які реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності [15].

Ключові компетентності, яких мусить набути кожен випускник загальноосвітнього навчального закладу, на думку О.Пометун, такі: навчальна, культурна, громадянська, соціальна та підприємницька [16, 66].

Т. О. Олійник поділяє загальні (ключові) компетентності на такі групи: інструментальні, міжособистісні або індивідуальні та системні (різні соціальні навички) [17, 408].

Проаналізувавши процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах (Австрія, Бельгія, Німеччина, Фінляндія, Нідерланди), О. В. Овчарук провів узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за трьома основними блоками: соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності [14].

Ми пристаємо до думки дослідника та вважаємо, що формуванню даних груп ключових компетентностей повинна приділятися увага у процесі викладання курсу «Українська мова професійного спрямування» у ВНЗ України. Очевидно, що компетентна особистість повинна мати здатність до цілепокладання, рефлексії, оцінки та дії. У межах ключових компетентностей формуються міжпредметні та предметні, що набуваються тим, що вчиться, впродовж вивчення того чи іншого предмета, у данному випадку – української ділової мови.

Формування ключових компетентностей у процесі вивчення курсу «Українська мова професійного спрямування» можливо здійснити шляхом залучення у педагогічну практику сучасних навчальних технологій, які мають глибокий психолого-педагогічний зміст та сприятимуть формуванню соціальних, мотиваційних та діяльнісних (функціональних) компетентностей:

- інтерактивних (О. Пометун, Л. Пироженко), що передбачають потужну взаємодію викладача і студента та студентів між собою, тобто таку організацію навчального процесу, «за якої неможлива неучасть у процесі пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він має публічно відзвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання» [18, 7].

Прикладами таких технологій є конкретні методи, моделі та прийоми навчання: кооперативне навчання, робота в парах, «мікрофон», мозковий штурм, «броунівський рух», «джиг-со», кейс-метод, дерево рішень, імітаційні (ігрові) технології, дебати тощо [18]. У інших дослідників знаходимо такі методики та технології інтерактивного навчання: «Інтелект-карта» (асоціативний метод) [19, 370-371], тренінг [20, 93], таксономія Блума [19, 373-376; 17, 411] (може використовуватися також у процесі реалізації технології диференційованого навчання), портфоліо [17, 411] та ін.

У процесі вивчення української ділової мови усі ці методики та технології можуть успішно використовуватися при вивченні різного матеріалу: як ділових паперів, так і при оволодінні усними різновидами та правилами ділової комунікації. Послугуючись методикою складання «інтелект-карти», за допомогою радіантного мислення [19, 371], можна запропонувати студентам розглянути такі поняття, як діловий етикет та ділова етика і порівняти асоціації, що виникають навколо цих понять. Таким чином студентам буде більш зрозуміла різниця між ними (етикет – це зовнішні правила спілкування, тоді як етика – поняття глибше, більш психологічно наповнене та потребує попередньої внутрішньої підготовки та певних моральних якостей). У процесі застосування цієї методики у студентів буде розвиватися толерантне ставлення до чужих поглядів на певну проблему, вміння співпрацювати та дискутувати, захищати свою позицію тощо. У студента виникне мотивація до подальшого дослідження проблеми, адже асоціації розширюють коло наукового пошуку.

- дослідницьких (Д. Трішкін), які припускають, що «особливістю навчально-дослідницької діяльності студентів є суб'єктивне відкриття ними нових знань шляхом індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ними ж знань і вмінь, введення їх до особистісного пізнавального простору» [21, 455].

Наприклад, студентам та студенткам може бути запропоноване самостійне мікродослідження такої проблеми: які, на їхню думку, існують складові успішної усної доповіді та яким чином вони на неї впливають. Це завдання може бути поставлене після виголошення кількох доповідей у групі, у процесі їх аналізу.

За допомогою подібних завдань студенти будуть вчитися дослідницьки та аналітично підходити до навчального матеріалу, а також оволодівати вмінням конструктивної критики, використовуючи знання ділового етикету тощо.

- диференційованого навчання (М. Фіцула), «спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка з огляду на вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, соціальний досвід спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток особистості, засвоєння необхідного обсягу знань, практичних дій за різними навчальними планами та програмами» [22, 171].

Прикладом використання цієї технології у вивченні курсу «Українська мова професійного спрямування» може бути розробка індивідуальних, парних та групових різнорівневих завдань.

Зразок індивідуального завдання

Робота із різновидами усного ділового спілкування

Перший рівень складності	Другий рівень складності
Підкресліть поняття, що пов'язані із застосуванням тільки усної форми офіційно-ділового стилю: комерційні переговори, телефонна службова розмова, зустріч президентів двох країн, прес-конференція, судове засідання, мітинг, інтерв'ю, візитівка, лобіювання, діловий лист.	Які різновиди усного ділового спілкування Вам відомі?

- кредитно-модульної технології (П. Сікорський, М. Фіцула) – «модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)» [22, 200].

Щодо практичної реалізації цієї технології, міністр освіти С. Ніколаєнко зазначає, що «Модульна технологія навчання може забезпечувати стимулюючу, розвиваючу і особистісно-творчу функцію одержання знань, їх самостійність і мобільність, можливість вибору в процесі професійно-особистісного навчання, контролю і самоконтролю, саморозкриття і самостановлення фахівця» [23, 30]. Ці твердження пасують і до вивчення курсу української мови професійного спрямування. Поділ навчального матеріалу на модулі буде сприяти кращому засвоєнню і систематизації знань студентів, а можливість отримати бали на кожному занятті, за кожний модуль є заохочувальним, мотиваційним навчальним компонентом.

- інформаційних технологій – «використання цих технологій пов'язане передусім із вмінням студентів та викладачів послуговуватися такими сучасними носіями інформації, як комп'ютер, а також із вмінням викладачів навчити студентів систематизувати та оцінювати хаотичний потік інформації, який надходить до них з Інтернету та інших сучасних джерел інформації» [24, 94-95].

Це особливо стосується курсу української ділової мови. Адже світ сучасних ділових паперів є надзвичайно мінливим, і студент повинен вміти самостійно оновлювати свої знання. Окрім того, необхідно активно використовувати рекламу та ЗМІ у вивченні української мови, на чому наголошує Г. В. Онкович.

Висновки. 1. Отже, покращення якості викладання курсу «Українська мова професійного спрямування» на основі компетентнісного підходу та формування груп ключових компетентностей: мотиваційних, соціальних та функціональних – є сучасним і перспективним напрямом педагогічних досліджень.

2. Освітні технології: інтерактивні, дослідницькі, диференційованого навчання, кредитно-модульна, інформаційна, – які ґрунтуються на окремих моделях, методах та методиках навчання, можуть змінити стосунки між викладачем (порадником, консультантом) та студентом (активним учасником пізнавального процесу), а також між самими студентами (з позицій взаємодії, співпраці та здорової конкуренції).

3. Сучасні педагогічні технології допоможуть у формуванні достатньо соціалізованої особистості, що має навчальний досвід розв'язання реальних професійних та життєвих ситуацій, зі стійким мотивом до неперервної самоосвіти, що є одним із завдань Болонського процесу.

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах /Уклад. Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. – Тернопіль: Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, 2003. – 24 с.
2. Онкович Г. Українська словесність у вищих технічних навчальних закладах // Вища освіта України. – 2003, №2. – С. 88-92.
3. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності // Педагогіка і психологія. – 2004, № 4. – С. 55-60.
4. Зязюн І. Філософія поступуп і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми і перспективи...
5. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
6. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / Уклад. З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

9. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентносто ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.
10. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Известия РАО. – 2000, №2. – С. 37-42.
11. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. – www.visnyk.iatp.org.ua.
12. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с. – С. 66-72
13. Мінко П. Є., Олійник Т. О. Технологія критичного мислення як складова підготовки сучасного фахівця в умовах європейської інтеграції // Тези доповідей Міжнародного конгресу «Державне управління та місцеве самоврядування» – Харків: Академія державного управління при Президенті України, 2002. – С. 402-426.
14. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. – <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&file=print&id=227>.
15. Упатова І. П. Використання різномірних завдань з метою формування ключових компетентностей під час контролю. – <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=88>.
16. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – січень. – С.65-69.
17. Олійник Т. О. Розвиток особистісних якостей та загальних компетенцій // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 25-28 травня 2005 року. – К.: Стилос, 2005 – 472 с.
18. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник // Автори-укладачі: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А. С. К., 2002. – 136 с.
19. Антошкіна О. Г., Несторова В. А. Інноваційні методики навчання у вищій школі // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 25-28 травня 2005 року. – К.: Стилос, 2005 – 472 с.
20. Коростелев В. А. Тренинговые технологии как пропуск в Болонский «экспресс» // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Монографія / За ред.В. М. Бебика. – К.: МАУП, 2004. – 200 с.
21. Трішкін Д. Ю. Технологія навчання як дослідження // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 25-28 травня 2005 року. – К.: Стилос, 2005 – 472 с.
22. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
23. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Освіта України, 2005. – 319 с.
24. Падалка О. С. Інтенсивні технології навчання // Вища освіта України. – 2002, № 2. – С. 91- 95.

І. А. СЛОБОДЯНЮК,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідуючий кафедрою загальної
та практичної психології, декан
факультету психології та соціальної
педагогіки Київського міського
педагогічного університету
ім. Б.Д.Грінченка

В. В. ПОКЛАДОВА,
доцент кафедри загальної та
практичної психології, заступник
декана факультету психології та
соціальної педагогіки Київського
міського педагогічного університету
ім. Б.Д. Грінченка

В. М. ПРИЙМЕНКО,
викладач кафедри загальної та
практичної психології, менеджер
Студентської соціальної служби
Київського міського педагогічного
університету ім. Б.Д. Грінченка, м.Київ

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття висвітлює можливості поглиблення розуміння майбутньої професійної діяльності під час навчання у вузі. Ключові слова: кросспредметний, полілог, рефлексія, тренінг, креатив.

Статья показывает возможности формирования более осознанного представления о выбранной специальности в процессе обучения в вузе. Ключевые слова: кросспредметный, полилог, рефлексия, тренинг, креатив.

The article space about taking training for studying psychologists and social pedagogical specialists. Keywords. Cross-subject, polilog, reflection, training, creative.

Підготовка сучасного практичного психолога, соціального педагога (соціального працівника) повинна врахувати зміни, що відбуваються у вимогах до практичної діяльності майбутніх фахівців.

Сьогодні в системі діяльності “людина – людина” під час побудови взаємодії увагу зосереджено на особистісно орієнтованому підході, тому фахівець має планувати свою діяльність з урахуванням особистісних потреб своїх клієнтів. У своїй роботі

практикуючий психолог, соціальний педагог (соціальний працівник) зобов'язаний враховувати соціальний контекст життєвого простору клієнта та свого особистого.

Практична діяльність повинна базуватися на теоретичному підґрунті інтегрованих знань із різних наук, а також на спроможності фахівця до само- та соціальної рефлексії. Особливість фахової діяльності зазначених спеціалістів – це робота з клієнтами груп ризику, де розв'язання проблем вимагає не тільки наукових і книжкових знань, а й життєвого досвіду, життєвої мудрості. Зрозуміло, що студенти стаціонарної форми навчання та молоді фахівці не сприймаються як досвідчені та мудрі. Перед ними постає необхідність завойовування авторитету на робочому місті через демонстрацію своїх знань, впровадження наукових досягнень.

Такий контекст практичної діяльності вимагає нових підходів до підготовки практичних психологів, соціальних педагогів (соціальних працівників), а саме: будувати навчальний процес таким чином, щоб студент накопичував якомога більше практичного досвіду, розумів перспективи своєї майбутньої професії.

Сучасна вища школа будує свою діяльність у контексті змін змісту освіти, тому планування повинне враховувати цілу низку питань. Ключовими серед них є:

- побудова стосунків викладача і студента у суб'єкт – суб'єктному просторі;
- опанування комплексними та крос предметними теоретичними знаннями;
- розвиток саморефлексії та соціальної рефлексії;
- формування соціально-рольової компетентності студентів – майбутніх професіоналів;

- набуття в геометричній прогресії практичного досвіду [7].

Успішне вирішення зазначених питань може відбутися за умов:

- мотивованого опанування студентами обраною професією;
- створення полілогового навчально-виховного простору;
- спільного прямування всіх учасників навчання від спілкування до взаємодії, базованої на взаєморозумінні та взаємодопомозі.

Передвищоюшколою постає складна проблема підготовки конкурентноспроможного фахівця, здатного до самостійної практичної діяльності. Щоб стати конкурентним фахівцем, сьогодинішній студент має бути досить активним у пошуку і засвоєнні знань, уміти критично мислити і формувати власну позицію у своєму професійному становленні. Проте досвід показує, що значна частина студентів-першокурсників досить поверхово уявляють свою майбутню професію і не всі мають наміри подальшої роботи за фахом. Для вирішення поставленого завдання у Київському міському педагогічному університеті ім. Б.Д. Грінченка запропонували такі навчальні плани підготовки практичного психолога, соціального педагога (соціального працівника), які передбачають поступове формування та розвиток знань, умінь і навичок майбутніх спеціалістів. Це допоможе вирішити декілька паралельних взаємодоповнюючих завдань.

Практичний психолог, соціальний педагог (соціальний працівник) має розуміти свої власні особливості, вміти спілкуватися, адаптуватися до нових соціальних умов, бачити ресурсні можливості щодо свого життя та розвитку, а також цілком свідомо

до опанування своєї майбутньої професії. Процес професійного самоусвідомлення починається вже з перших кроків навчання у вузі. Для вирішення поставленої задачі викладачами нашого вузу розроблена програма адаптації студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу та цикл тренінгів на наступних навчальних курсах.[6]

У відповідності до цієї програми навчання на першому курсі розпочинається з рефлексивно-творчого тренінгу професійного самовизначення, який триває три дні (обсяг тренінгу – 24 години).

Перший тренінг – професійно зорієнтований, його мета – допомогти студентам відрефлексувати образ професіонала в обраній спеціальності та визначити можливі шляхи досягнення професіоналізму під час навчання в університеті. Тренінг допомагає також побудувати студентську групу на підґрунті командних підходів, сприяє адаптації першокурсників до системи навчання у вищому навчальному закладі.

Рефлексивно-творчий тренінг є однією з форм інтенсивної психологічної роботи, яка базується на теорії рефлексивної психології (І. М. Семьонов, С. Ю. Степанов, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова, Г. Ф. Похмелкіна). Такий тренінг дозволяє сформувати середовище з параметрами проблемності, прийняття і безоцінковості, в якому учасників розвиваються здібності до вирішення проблемних і проблематизації стандартних задач та ситуацій [3; 4]. Робота в режимі полілогу розвиває готовність ставити під сумнів цінність минулого досвіду, розвиває здатність бачити багатофункціональність речей, розвиває здібності до поєднання протилежних ідей з різних областей досвіду і використання набутих асоціацій для вирішення проблеми [5]. Все це приводить до того, що студенти стають розкутими в своїх рішеннях і вчинках, більш здатними до створення креативного середовища для себе і для інших людей. Тренінг також сприяє скороченню адаптаційного періоду в новій групі і в новому середовищі [1].

Наведемо деякі свідчення студентів-першокурсників, які взяли участь у рефлексивно-творчому тренінгу професійного самовизначення.

Олена М. Після тренінгу я із здивуванням зрозуміла, що поглядів на одну й ту саму проблему може бути безліч. Зрозуміла й те, що вирішувати проблему кожен може по-різному, в залежності від своїх особистісних характеристик... Після тренінгу я почала більше замислюватися над призначенням (!!!) (підкреслено і поставлено знаки оклику Оленою М., – автор) вчителя і психолога, його функціями, характеристиками й очікуваннями.

Ірина М. Я вважаю, що робота в режимі рефлексивно-творчого тренінгу дає можливість на рівні з іншими висловити власну думку, бути вислуханим, почутим, ознайомитись з поглядами кожного учасника, виробити колективну думку... Принцип дорожцування корисний тим, що він передбачає народження нових думок, це творчий процес, він активізує мислення, дає можливість побачити багато граней проблеми з різних боків; співставити свою думку з думками інших, збагатитися знаннями, вирішити дану проблему самостійно.

Юлія С. Така форма роботи допомогла краще розібратися в собі, побачити можливості свої й інших... Заняття зміцнили моє бажання вчитися далі, тепер я не відчуваю страху перед заліками й іспитами.

Марина Я. Лично для мене тренінг дав очень много, прояснились вопросы профессионализма и, самое главное, вырисовался образ практического психолога... интерес к работе психолога у меня возрос после этих трех дней, был дан толчок для дальнейшего изучения этой профессии. Я поняла, что я сделала правильный выбор. Мыслительная деятельность продолжалась и после этих занятий и была очень интенсивной... поработав три дня в режиме тренинга, мы очень быстро познакомились в группе друг с другом.

Ірина К. Я поняла, что социальным педагогом-профессионалом стать очень тяжело, но возможно. Нужно много работать над собой. В тренинге я больше научилась слушать людей, хотя до этого в основном слушали меня.

Людмила К. Я стала более открытой, почувствовала себя увереннее, чем в начале этой работы. Я наконец-то достаточно четко начала понимать, кто такой социальный педагог.

Світлана С. Первые три дня занятий показали мне, что я на курсе человек не случайный, и, по-моему, нужный, что мне интересно, что этот вид деятельности меня увлекает. Я с нетерпением буду ждать погружения в эту новую для меня профессию

Інна Н. Тренинг дал возможность более четко и глубоко сформулировать определения на первый взгляд абсолютно понятных и известных вещей, а также помог понять, насколько все мы, по-разному думаем, воспринимаем окружающий мир и излагаем свои мысли. Тренинг дал возможность ближе познакомиться с группой, узнать о проблемах и интересах каждого.

Світлана С. Результаты тренінгу:

- формування нових поглядів на певні проблеми;
- пошук нових (вони ж і оптимальні) рішень старих проблем;
- можливість глибше пізнати знайому інформацію й отримати нову;
- можливість розкрити і побачити себе по-новому, відкрити в собі нові можливості та якості;

- позбавитися певних комплексів.

Вікторія О. Тренінг — це можливість за короткий термін опанувати великий обсяг інформації без напруження та непомітно для себе, дозволити собі висловлювати свою думку і відчувати, що поряд однодумці.

Петро Г. Непомітно для себе починаєш відстоювати свою думку, шукаєш поєднання досвіду з одногрупниками, а наприкінці відчуваєш себе органічною частиною групи однодумців, про існування яких три дні тому ти навіть не уявляв.

Світлана Д. Йшла, боялася як складуться стосунки в групі, чи витримаю, а зараз відчуваю, що потрапила туди, куди хотіла і обрала саме той фах, про який мріяла.

Таким чином, реалізація рефлексивно-творчого тренінгу професійного самовизначення сприяє вирішенню низки завдань.

По-перше, тренінг спрямований на формування базової (стартової) компетентності в обраній професії, яка містить як певні знання про професію так і рефлексію власних настанов, системи цінностей, очікувань, пов'язаних із самореалізацією в обраній професії. Можна стверджувати, що у більшості учасників інтерес до обраної професії, мотивація до опанування нею зростають.

По-друге, тренінг розвиває у студентів критичне мислення, здатність брати під сумнів відомі істини, сприяє формуванню у них орієнтації на власний вибір, на самих себе. Багато з них стверджують, що після тренінгу вони стали впевненішими в собі; констатують появу у себе здатності слухати й чути інших, відстоювати власну думку.

По-третє, проведення тренінгу саме на початку навчального року в новостворених академічних групах студентів-першокурсників дає можливість інтенсивно і глибоко познайомитися студентам між собою, швидкою і просоціально спрямувати взаємодію студентського колективу як цілісного соціально-психологічного утворення. Тренінг орієнтований на формування корпоративного духу студентів-першокурсників, прищеплення їм домінуючої в університеті системи цінностей.

По-четверте, оскільки разом з тренером-психологом працює куратор академічної групи (як помічник тренера, його робота в стартовому тренінгу сприяє швидкому налагодженню повноцінних контактів між куратором та академічною групою, формуванню в групі атмосфери взаєморозуміння і довіри. А це, у свою чергу, сприяє досягненню мети сучасної підготовки компетентного спеціаліста.

Наступний – комунікативний тренінг. Під час комунікативного тренінгу закладаються навички спілкування та трансформації конфліктних ситуацій. Тренінг особистісного зростання пропонується студентам перед початком їх практичної роботи і має на меті допомогти їм розібратися із своєю власною особистістю, а потім починати долучатися до роботи з клієнтами. Подальше навчання передбачає розвивати в студента вміння діяти в нестандартній ситуації, знаходити незаплановане рішення проблеми і діяти спонтанно на користь клієнта. Розвитку таких здібностей сприяє тренінг креативності. Заклучний тренінг спрямовано на надання студентам навичок самозбереження від професійного вигорання та вміння емоційно відновлюватись за короткий термін.

Поступове проведення комплексу тренінгових занять дає можливість цілеспрямовано формувати вміння і практичні навички майбутніх практичних психологів, соціальних педагогів (соціальних працівників) – від загального уявлення про майбутню професію до обґрунтованих професійних дій спеціаліста[2].

Література:

1. Некоторые аспекты адаптации юношей и девушек в новой социальной группе. Методические рекомендации /ПокпадоваВ.В. – Шмаргуноа Л.Д Луганск: ЛОЦССМ, 1998. – 32 с.
2. Покладова В.В.Актуальні проблеми практичної підготовки соціальних педагогів у системі вищої освіти // Національна освіта: провідні тенденції та перспективи (до 140-річчя від дня народження Б.Д.Грінченка): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції /Редкол.: Н.М.Бібік та ін. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2004. – 191с., с.159-161.
3. Семенов И.Н. Карл Роджерс в интерьере рефлексивной психологии и современного человекознания (воспоминания о встречах с Карком Роджерсом и зарождении сихотерапевтической игрорефлексии) // Феноменология щирости:

Матеріали міжнародної Науково-практичної конференції /за загальною редакцією Слободянюка І.А. – Вінниця: Поділля 2000—. –2002. С. 113–127.

4. Семенов КН., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология творческого мышления. Запорожье, 1992.

5. Слободянюк И.А., Похмелкина Г.Ф. Опыт профессиональной переориентации в процессе подготовки практических психологов // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: Сборник материалов международной конференции. 1 – Одесса ,1992, с. 100-102

6. Слободянюк І.А., Покладова В.В. Інноваційні підходи до формування змісту освіти соціальних педагогів та практичних психологів // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери (Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції) – Мелітополь, 2007. – 171с., с.144-147.

7. Стратегія реформування світи в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "КІС," 2003. – 296 с.

В. М. ПРИХОДЬКО
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та психології, Київський
національний економічний
університет імені Вадима
Гетьмана, м. Київ

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ЕКОНОМІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статті розглядається підґрунтя новітніх технологій навчання, роль проблемного навчання. В основу новітніх технологій навчання покладено тренінгові методи. Визначено значення тренінгу в системі освіти. Показана різниця між тренінгом, навчанням та освітою. Наведені головні принципи. Проаналізовано методичні прийоми тренінгу: переваги, недоліки, особливості застосування.

В статье рассматривается генезис новейших технологий обучения, роль проблемного обучения. В основу новейших технологий обучения положены тренинговые методы. Определено значение тренинга в системе образования. Показана разность между тренингом, обучением и образованием. Приведены главные принципы. Проанализированы методические приемы тренинга: преимущества, недостатки, особенности применения.

The article describes the basis for the modern technologies of education, the role of problem-oriented education. The central place among the modern technologies of education is given to the training methods. The importance of training technology in the system of education is defined. The difference between training, educating and teaching. The main principles are presented. The methodical techniques are analyzed: advantages, disadvantages, peculiarities of their using.

Динамічний розвиток суспільства, технологій – потребує змін методів, форм навчання та технологій навчання в цілому майбутніх фахівців, зокрема економістів. З іншого боку, інтеграція до Європейського простору, стирання меж між країнами (бажано – не повна асиміляція, а одночасно й збереження національної самосвідомості, ідентифікації, самобутності) викликає і зміни в підходах до навчання у вищих економічних закладах.

Система освіти в будь-якій країні покликана сприяти реалізації соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Тому на перший план виходить формування світогляду, вміння адаптуватись та виживати в будь-яких умовах, вміння швидко та ефективно приймати рішення по вирішенню тієї чи іншої проблемної ситуації. Швидкоплинність часу вимагає від фахівців постійної роботи над собою, самовдосконалення, самоосвіти, у відповідності до вимог сьогодення. Саме такі навички повинні прививатись вищою школою.

Враховуючи сказане, на сучасному етапі потребує вирішення проблема впровадження новітніх технологій навчання, зокрема, проблемного навчання, задачами якого є: розвиток творчого мислення, вмінь; засвоєння знань та навичок, отриманих в ході самостійного вирішення проблем; виховання активної, творчої особистості, що здатна розпізнавати та ефективно вирішувати складні професійні задачі.

Головна мета даної статті: аналіз доцільності, перспектив та проблем впровадження новітніх технологій навчання контексті інтеграції до європейського простору.

Багато уваги новітнім технологіям навчання приділяють такі автори: Полат Є., Бухаркіна М.Ю., Мойсеева М.В., Петров А.Є., які пропонують різні педагогічні та інформаційні технології в системі освіти, конкретні особисто-орієнтовані технології навчання, які поділяються на навчання у співробітництві, метод проектів та різнорівневе навчання. Левіна М.М. розглядає технології професійної педагогічної освіти, зокрема професійної підготовки та шляхи вдосконалення професійної майстерності на основі педагогічної евристики та діяльнісного підходу до змісту та організації пізнавального процесу. Капустін П.Н. розглядає проблему педагогічної технології адаптивної школи. Семушина Л.Г. та Ярошенко Н.Г. приділяють увагу змісту та технологіям навчання в середніх спеціальних учбових закладах. Загвязинський В.І. розглядає сутність сучасних освітніх технологій. Хоча дедалі більше приділяється уваги новітнім технологіям навчання, але залишається багато "білих плям", особливо в питанні стандартизації підходів.

Мета впровадження новітніх технологій навчання – усвідомлення, розуміння та засвоєння самого процесу отримання наукових знань, формування пізнавальної активності та розвиток творчих здібностей студентів, шляхом вирішення конкретних професійно значущих завдань засвоювати необхідні знання. Засвоєння знань стає внутрішньою потребою, метою. Ця мета – головний мотив навчальної діяльності, що сприяє інтенсивності засвоєння учбового матеріалу та емоційного задоволення від процесу навчання.

Майбутній фахівець повинен вміти самостійно мислити та вирішувати різноманітні проблеми, мати критичне та творче мислення, мати великий інтелектуальний потенціал тощо.

Очевидно, що традиційне навчання легше реалізувати: запам'ятати готові висновки легше, чим дійти до них власним розумом. Проблемне навчання вимагає докладання більших зусиль і від викладачів: необхідний індивідуальний підхід до кожного студента, врахування його цінностей, установок, мотивів.

Задача викладачів у зв'язку з цим полягає не тільки в тому, щоб дати знання, але й в тому, щоб навчити вчитися, мотивувати до постійного пошуку, самовдосконаленню, самоосвіти.

В основі проблемного навчання лежать тренінгові методи, які набувають все більшої поширеності. Тренінг – це форма проблемного навчання, що орієнтована на відпрацювання і закріплення ефективних моделей поведінки, максимальну активну участь студентів, взаємний обмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії.

Тому новітні технології навчання у вищій школі можуть характеризуватись поєднанням традиційного навчання (теоретичний блок) та тренінгових методів (практичний блок).

Соціально-психологічний тренінг – метод, що дозволяє активізувати процес навчання, його відносять у вітчизняній психології та педагогіці до активних методів навчання. На сьогоднішній день не існує загальноприйнятого визначення поняття “тренінг”, що приводить до розширеного тлумачення методу і позначенню цим терміном самих різних прийомів, форм, способів і засобів, що використовуються в процесі викладання.

Термін “тренінг” (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Тренінг визначається і як спосіб перепрограмування наявної в людини моделі керування поведінкою і діяльністю. Є також визначення тренінгу як частини планованої активності організації, направленої на збільшення професійних знань і умінь.

Як було вже зазначено, у вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, чи соціально-психологічного тренінгу.

Існує також декілька підходів до визначення тренінгу як певного шаблону, узагальнених принципів діяльності:

1. тренінг як специфічна форма дресирування,
2. тренінг як тренування,
3. тренінг як форма активного навчання,
4. тренінг як метод створення умов для саморозкриття особистості [2].

Розглядаючи місце тренінгу в системі освіти, слід розрізняти такі поняття, як тренінг, навчання та освіта [5].

Тренінг – це заплановані та систематичні зусилля по розвитку та вдосконаленню знань, навичок вмінь та установок людини за допомогою емпіричних засобів навчання. В ході тренінгу набуваються знання та навички для ефективного вирішення певного завдання.

Навчання – це процес набуття знань, вмінь, за допомогою досвіду, досліджень, інструктажу.

Освіта – це процес засвоєння та відпрацювання систематизованих знань, вмінь, уявлень, цінностей, що дозволяють аналізувати та вирішувати широке коло проблем.

До відмінностей між тренінгом та освітою можна віднести змістовну сторону. Мета тренінгу – забезпечити людину знаннями, вміннями, що необхідні для виконання конкретних задач. Освіта забезпечує людину теоретичною та концептуальною системою, що стимулює розвиток світогляду, критичного мислення тощо.

Отже, тренінг можна розглядати, як один з головних методів ефективного викладання гуманістичних дисциплін у вищій школі, не нехтуючи при цьому традиційними методами.

Тренінг та освіта – не ізольовані один від одного, більш того, вони тісно взаємопов'язані. Здатність людини до набуття знань, вмінь, навичок в процесі тренінгу може залежати від ступеню освіченості та якості освіти в минулому. Також успішність

навчання може залежати від знань, вмінь, навичок, отриманих в процесі тренінгу. Крім того освіту та тренінг об'єднує отримання практичного досвіду (емпірична модель освіти).

Девід Колб виділив в емпіричній моделі навчання чотири стадії [1]. Перша – фаза набуття конкретного досвіду. Друга – ретроспективне спостереження: студент проводить аналіз того, що з ним відбулося. Третя – активне експериментування. На цій стадії перевіряються нові моделі поведінки, застосовуються нові засоби вирішення задач. Четверта – інтегрування набутих знань в систему понять та розробка власних планів їх застосування. Цей процес циклічний. Студент, що отримав певні навички, після додаткового навчання, може отримати інші навички. Тому при побудові програми тренінгу, потрібно передбачити умови для а) теоретичного пояснення, б) практичного досвіду, в) застосування теорії, г) генерації ідей.

Тренінг базується на принципах, що кардинально відрізняють його від традиційного навчання. До принципів, які покладено в основу тренінгу, відносять [4]:

ПРИНЦИП АКТИВНОСТІ

Активність учасників тренінгової групи носить особливий характер, відмінний від активності людини, що слухає лекцію, або читає книгу. У тренінгу люди залучаються до спеціально розроблених дій. Це може бути програвання тієї чи іншої ситуації, виконання вправ, спостереження за поведінкою інших по спеціальній схемі. Активність зростає в тому випадку, якщо ми даємо учасникам установку на готовність включитися в здійснювані дії в будь-який момент.

Особливо ефективними для досягненні цілей тренінгу є ті ситуації, що дозволяють приймати участь всім учасникам одночасно. Принцип активності спирається на ідею, що людина засвоює 10% того, що чує, 50% того, що бачить, 70% того, що промовляє та 90%, того, що робить сама.

ПРИНЦИП ДОСЛІДНИЦЬКОЇ (ТВОРЧОЇ) ПОЗИЦІЇ

Суть цього принципу полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи знаходять, усвідомлюють, ідеї, закономірності, вже відомі, а також свої особливі якості та здібності. Виходячи з цього принципу, викладач організовує такі ситуації, які сприяють розвитку творчості та дають можливість членам групи усвідомити, апробувати нові способи поведінки, експериментувати з ними. Реалізація цього принципу часом зустрічає сильний опір з боку учасників тренінгу, через те, що пропонується слідувати моделям поведінки, що суттєво відрізняються від тих, яким вони слідували до цього часу.

ПРИНЦИП ОБ'ЄКТИВАЦІЇ (УСВІДОМЛЕННЯ) ПОВЕДІНКИ

В процесі занять поведінка учасників переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень, що дозволяє здійснювати зміни в тренінгу. Універсальний засіб – зворотній зв'язок. У тих видах тренінгу, що спрямовані на формування умінь, навичок, установок, використовуються додаткові засоби об'єктивації поведінки. Одним з них є відеозапис поведінки учасників групи в тих чи інших ситуаціях з наступним переглядом і обговоренням. Слід враховувати, що відеозапис є дуже сильним засобом впливу, здатним уплинути і негативно, тому їм варто користатися з великою обережністю, і, що найважливіше, – професійно.

ПРИНЦИП ПАРТНЕРСЬКОГО (СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО) СПІЛКУВАННЯ.

Партнерським, чи суб'єкт-суб'єктним, спілкуванням є таке, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їхні почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості іншої людини.

Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє учасникам групи експериментувати зі своїм поведінкою, не соромлячись помилок. Цей принцип тісно зв'язаний із принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Послідовна реалізація названих принципів – одна з умов ефективної роботи групи соціально- психологічного тренінгу. Ефективність тренінгу також багато в чому залежить від того, наскільки великим арсеналом засобів володіє викладач для досягнення тієї чи іншої мети.

Перший крок у рішенні задачі вибору засобів – це вибір методичного прийому. До найбільше часто застосовуваних методів відносяться групові дискусії, рольові ігри, психодрама і її модифікації, психогімнастика, метод конкретних ситуацій та ін.

Вибір того чи іншого методичного прийому, а також конкретного засобу в рамках цього прийому визначається наступними факторами:

- змістом тренінгу;
- особливостями групи;
- особливостями ситуації;
- можливостями викладача.

Серед безліч конкретних вправ, заходів, технік, що використовують в тренінгах, прийнято виділяти декілька базових методів: лекція, метод кейсів, моделювання практичних ситуацій, мозкова атака дискусія, ситуаційно-рольові ігри. Застосування того чи іншого тренінгового методу залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх факторів. Розглянемо недоліки та переваги окремих методичних прийомів [3].

Міні – лекція. Інформація (теоретичні відомості) йде від викладача-тренера до студентів. Тривалість 10-15 хв.

Переваги: ефективна для використання у великих групах; не потребує великих затрат; можливість структурування матеріалу; контролювання логічної послідовності матеріалу; розподіл часу взагалі та між окремими блоками, зокрема; дозволяє здійснити систематизацію знань за короткий проміжок часу.

Недоліки: пасивна роль учасників; відсутність або слабкість зворотного зв'язку; підвищені вимоги до тренера-викладача; небезпека перевантаження аудиторії інформацією, діє тільки на слухові канали.

Групові дискусії в психологічному тренінгу – це спільне обговорення будь-якого суперечного питання, що дозволяє прояснити (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Дискусія дозволяє побачити проблему з двох боків, вчить обґрунтовувати свою думку та переконувати інших, з іншого боку, вона вчить культурі полеміки, вмінню прислухатись до інших точок зору. Дискусії можуть бути структуровані (задається певна тема для обговорення) та неструктуровані.

Переваги: демонстрація розуміння або нерозуміння обговорюваних питань; активна передача знань, активна взаємодія, швидкий зворотній зв'язок.

Недоліки: потребує багато часу; важкість контролювання; можливість відхилення від теми; сильна залежність від групи, рівня її підготовки; ймовірність затвердитись в хибній позиції, можливе виникнення роздратування.

Ігрові методи. Які можна поділити на ситуаційно- рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, ділові та імітаційні ігри. Гра допомагає зняти напругу учасників на початку тренінгів, може використовуватись для діагностики та самодіагностики труднощів та проблем, крім того, закріплюються певні навички поведінки, здійснюється пошук нових навиків, раніше невідомих, сприяє розкриттю творчих здібностей учасника.

Переваги: набутий досвід зберігається надовго; емоційне забарвлення; виникнення розуміння, як ведуть себе інші люди, як сприймають наші дії; безпечне середовище.

Недоліки: штучність, можливість легковажного ставлення зі сторони учасників та розхолодження; існує елемент ризику, оцінюється виступ, а не проблема.

МЕТОД КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ (кейсів). Один з популярних зараз методів. Інформація подається у вигляді фактів, що базуються на реальній ситуації, слід проаналізувати питання та проблеми та дати рекомендації по їх вирішенню. Конкретна ситуація – це опис реальної ситуації, в якій існує необхідність вирішення однієї чи декількох проблем. Ці рішення, як правило, не очевидні, не однозначні. Іноді існує багато можливих рішень однієї і тієї самої проблеми, іноді такого рішення не має взагалі.

Існує багато різновидів цього методу. У загальному випадку студент отримує текст з описанням конкретної проблеми. Йому потрібно вивчити ситуацію та намітити оптимальне рішення. Потім студенти об'єднуються у невеликі групи, обговорюють досягнення та недоліки запропонованих рішень та намагаються встановити найбільш оптимальне. У більшості випадків не існує якогось одного, єдино вірного рішення. Одночасне існування декількох альтернативних рішень та можливість вибору формують у студентів деяку гнучкість підходу до розгляду проблем. Перед студентами постає задача не стільки знайти єдину відповідь, скільки поставити правильні та корисні питання, які можуть передбачати існування декількох альтернативних рішень.

Метод конкретних ситуацій упорядковує знання та факти, удосконалює вміння студентів аналізувати проблеми, спілкуватись та приймати рішення, формує власну думку, примушує усвідомити, що не завжди існує єдино правильне рішення. Метод орієнтовано на розвиток аналітичних здібностей. Це тренінги вирішення проблем, прийняття рішень, ведення переговорів та взаємодія з персоналом.

Існує три основних методи застосування метода кейсів:

1. Діагностика проблеми.
2. Діагностика однієї або декількох проблем та вироблення учасниками методів їх вирішення.
3. Оцінка учасниками застосованих дій по вирішенню проблеми та їх наслідків.

Переваги: реалізм; мінімізація тиску оточуючого середовища; можливість розгляду різноманітних точок зору; зв'язок з реальним життям; активна взаємодія.

Недоліки: виникнення ілюзій при зіткненні з подібною ситуацією в реальному житті з приводу наявності часу, знань, безпеки для її вирішення; відсутність висновків; правдоподібність.

Мозкова атака. Це метод вирішення проблем, шляхом пошуку великої кількості різноманітних рішень, протягом малого проміжку часу для подальшого їх аналізу та оцінюванню. Головна функція – генерація ідей, а не аналіз та обговорення запропонованих рішень. Принципи методу: всіляка відсутність критики, заохочення ідей, рівноправність учасників, свобода асоціацій, записування всіх ідей, час для обговорення ідей та їх селекції.

Переваги: заохочення творчості мислення; вихід за межі стандартного мислення; простота, широкий збір інформації та ідей.

Недоліки: залежить від ступені залучення учасників до процесу, їх відповідальності та настроєності на результат; неповнота процесу, потребує наявності певних навичок.

Таким чином, підводячи підсумок, слід підкреслити, що новітні технології у вищій школі характеризуються ефективністю застосування, особливо, якщо потребується розвиток якостей мислення, особистих якостей та здатності використовувати загальні знання для вирішення конкретних задач. Технологія характеризується тим, що студенти активно діють самі, виховують самовідповідальність за освіту та вчать застосовувати отримані знання на практиці.

В ситуації, коли суспільство в цілому та економіка, зокрема, суттєво змінюються, для виховання нового покоління, яке буде здатним до впровадження ефективних дій, спрямованих на прогресивний розвиток всіх процесів в суспільстві, повинні змінюватись технології навчання:

1. Отримання не тільки знань, але й, в більшій мірі, навичок, вмінь.
2. Перехід до інтегрованого вивчення предметів.
3. Пошук не єдиної правильної відповіді, а вміння вирішувати проблему.
4. Застосування активних методів навчання, зокрема, тренінгових методів, де студенти – активні суб'єкти навчання (пошуку рішень, здобуття знань).
5. Більш широкого впровадження самоконтролю.
6. Більш важливим повинен стати не сам зміст навчання, а процес його передачі.

Таким чином, задача викладача зводиться до того, щоб так організувати процес навчання, щоб студенти активно приймали участь в проведенні занять, отримували знання, моделюючи та вирішуючи певні задачі, ситуації.

Література:

1. Бакли Род жер, Джим Кейпл Теорія и практика тренінга. – СПб: Питер, – 2002. –352с. – (Серия “Эффективный тренинг”).
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Изд. “Ось”, – 1999.-176с. – (Практическая психология).
3. Ли Д. Практика группового тренинга. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.: ил.- (Серия “Эффективный тренинг”).
4. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог, часть 1. – СПб.: Речь, – 2001. – 251с.
5. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – СПб.: Питер, – 2001. – с.27 (Серия “Эффективный тренинг”).

І. А. САХНЕВИЧ,
викладач, кафедра
документознавства
та інформаційної діяльності,
кафедра теорії та практики
перекладу, Івано-Франківський
національний технічний
університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ

СУЧАСНИЙ ТЕХНІЧНИЙ ПЕРЕКЛАД: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В даній статті розглядаються сучасні проблеми підготовки професійних технічних перекладачів в рамках Болонського процесу, визначаються завдання Болонської декларації у підготовці сучасних технічних перекладачів, обґрунтовуються вимоги до кваліфікованого, якісного перекладу науково-технічної літератури, а також подаються основні характеристики перекладача – спеціаліста з технічного перекладу.

В данной статье поднимаются современные проблемы подготовки профессиональных технических переводчиков в рамках Болонского процесса, определяются задания Болонской декларации при подготовке на сегодняшнем этапе технических переводчиков, обосновываются требования к квалифицированному, качественному переводу научно-технической литературы, а также подаются основные характеристики переводчика как специалиста по техническому переводу.

The article highlights new tendencies of preparation of professional technical interpreters and translators in the frames of the Bolognas process, defines tasks of the Bolognas declaration in the process of technical translators' education, motivates demands to a qualified translation of scientific-technical literature and analyzes major characteristics of the translator as a specialist of technical translation.

Приєднання України до Болонського процесу ставить перед українськими вузами мету підготувати професійних технічних перекладачів високої кваліфікації з їх подальшим виходом на Європейський ринок перекладацьких послуг. Іншими словами, Україна матиме потребу в досвідчених перекладачах, які працюватимуть в різноманітних сферах людської діяльності. Так, наприклад, перекладач-фахівець у нафтогазовій промисловості має чітко уявляти, про що йдеться мова в тексті, і вміти підібрати відповідні терміни перекладу, наприклад, про спорудження нафтогону або буріння скважини. Але тематику тексту перекладу, незважаючи на те, що вона, на перший погляд, визначається як нафтогазова, не можна назвати технічно обмеженою. В тексті оригіналу можуть бути присутні і терміни супутньої тематики, наприклад, з

хімії, фізики, геодезії або геології. Але інколи такі супутні терміни, як, скажімо, карстові пустоти, нічого не скажуть перекладачу з точки зору їх раціональності розміщення і наявності взагалі. Тому справді досвідчений фахівець своєї справи розпочне пошук самої суті проблеми, нерідко звертаючись за консультацією до спеціаліста-геолога, наприклад, і, можливо, поставить, як на його думку, досить безглузді запитання. Таке вирішення проблеми щодо розробки адекватного перекладу забирає інколи багато часу і вимагає від перекладача докласти неабияких зусиль для того, щоб у користувачів його перекладу не виникало ніяких запитань. Саме на цьому етапі виникає потреба у доцільності розуміння суті незнайомої тематики шляхом постійного самовдосконалення і самоосвіти перекладача.

Існує декілька шляхів щодо розв'язання даної проблеми. Перший шлях є більш привабливим для тих перекладачів, які працюють у фірмах та на підприємствах, і полягає у звертанні по допомогу до так званих аутсорсинг-послуг, тобто залученні вузькофахового спеціаліста, наприклад, перекладача-геолога. Таке вирішення проблеми вимагає від компанії, де працює перекладач, залучення додаткових коштів і витрат часу і не завжди є оптимальним в першу чергу для керівництва компанією. Другий шлях є безкоштовним для компанії, де працює перекладач, і одночасно досить громіздким з точки зору часу і зусиль для самого перекладача, оскільки він вимагає самостійного розв'язання проблем перекладу, коли перекладач має розраховувати тільки на свої сили, знання і досвід. Якому шляху надати перевагу залежить від того, яка тематика перекладу переважає. Якщо геологічна – скористатись послугами перекладача-спеціаліста, а час, вивільнений від перекладу, витратити на переклад термінів власне своєї галузі, тим самим заощаджуючи і свій час, і свої сили, а також і підтримуючи престиж компанії-працедавця, адже тоді можна тільки буде говорити про забезпечення дійсно професійного перекладу.

Власне проблема полягає не в термінології, оскільки існують спеціалізовані словники, відповідні довідники і підручники. Справа в тому, який саме термін з декількох синонімічних буде обраний перекладачем і як перекладач зможе успішно його сполучити з іншими термінами, наприклад, чи розміщувати «нижній синкліналь у верхній мезозой» чи ні. Тобто, можна досить легко брати терміни із словника, водночас абсолютно не розуміючи їх зміст та сполучуваність з іншими. І тут специфічний словник, який пропонувався як один із шляхів вирішення проблем перекладу, призводить до виникнення ще однієї проблеми, яка полягає в тому, що на даний час існує брак професійно укладених специфічних словників, наприклад, востаннє геологічний словник було видано в 1995 році, і на даний момент він не охоплює всіх сучасних нових термінів, адже українська геологія як наука в час надшвидкого розвитку комп'ютерних систем і технологій не стоїть на місці, а невпинно рухається вперед, наздоганяючи такі технологічно розвинуті країни світу, як США, Німеччина та Японія. Звертатись по допомогу до вузькокваліфікованих спеціалістів, наприклад, професіоналів-геологів, також не завжди може бути доцільним, оскільки вони, в більшості випадків, зовсім не володіють або мають недосконалі знання з іноземної мови, з якою працює перекладач, і яким інколи досить проблематично пояснити контекст для вирішення певних

проблем перекладу. Покладатись на допомогу вузькопрофільних спеціалістів буде доцільним тільки при наявності великого різномайття тематик для перекладу протягом обмеженої кількості часу, а також за умови наявності в тексті оригіналу термінів мовою, якою досконало не володієш. Тоді від вузького спеціаліста буде вимагатись тільки редагування або технічна консультація щодо окремих труднощів перекладу.

Розробка та удосконалення вузькоспеціалізованих професійних словників та довідників згідно сучасних норм і вимог є однією з гострих проблем, з якою стикається сучасний науково-технічний переклад в Україні. Хоча полиці в магазинах і переповнені щент надзвичайно дорогою науково-технічною перекладацькою літературою, вона або є неякісною з точки зору перекладу, або є російськомовною і становить таким чином певні проблеми для україномовних перекладачів, яким доводиться здійснювати подвійний переклад: мова оригіналу – російський еквівалент – український відповідник. Причин неякісної перекладацької літератури або недосконалого довідника може бути декілька. З одного боку, перекладач за свою працю отримує недостатнє матеріальне стимулювання і тому він перетворює якість на кількість за умов постійного тиску зі сторони замовника перекладу. За таких умов ні про який ретельний переклад нової науково-технічної термінології згідно всіх правил, стандартів і вимог мову вести не можна. Якщо перекладач поспіхом працює над перекладом, в нього не лишається часу на власну самоосвіту, додаткове залучення тлумачних словників, географічних мап, енциклопедій, мережі Інтернету та ін. для пошуку граматичних та етимологічно коректних україномовних еквівалентів, як цього вимагає адекватний переклад. Він нехтує усвідомленням того, що, наприклад, калькування як один із способів перекладу не завжди є доцільним і ситуативно обґрунтованим. . [3, 10]

З іншого боку, переклад науково-технічної літератури – це та галузь перекладацької діяльності, яка передбачає тільки висококваліфікованих технічних перекладачів, які мають володіти певними знаннями із специфічної термінології і в достатній мірі володіти іноземною мовою. Окрім цього, і це є дуже важливим, вимоги до освіти перекладача є надзвичайно високими. Сказати про те, що перекладач повинен вміти чітко і грамотно викласти свої думки на папері чи в електронному варіанті, передаючи суть і дотримуючись стилю оригінала мовою перекладу – це дуже невиразно і не зовсім повно визначити основні вимоги щодо кваліфікації перекладача. Звідси народжується ще одна проблема – проблема підготовки кваліфікованого перекладача.

На даний час кількість вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку висококваліфікованих знавців перекладу, є обмеженою або навіть і скорочується згідно вимог Болонського процесу, які передбачають вступ України в так звану Зону європейської вищої освіти, а це означає, що українська вища школа, яка готує перекладачів, повинна мати такі елементи, які відповідають ідеям і спільності фундаментальних принципів функціонування вищих навчальних закладів, тобто ідеям і принципам Болонського процесу. Відповідно до Болонської декларації передбачається формування єдиного, відкритого Європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів і науковців

у межах європейського регіону, прийняття системи освітньо-кваліфікованих рівнів, яка складається з двох циклів, спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників-студентів на європейському ринку праці, розвитку європейської співпраці в сфері контролю за якістю вищої освіти та підсиленню європейського виміру освіти. [1, 20] Перспектива приєднання України до цього процесу надає Україні можливість поглибити відносини з Європейськими державами в подальшій інтеграції до ЄС. Щоб це стало реальністю, вищі освітні заклади, які займаються підготовкою професійних перекладачів (і не тільки їх), мають провести внутрішню ревізію своєї діяльності щодо її відповідності вимогам Болонської декларації [2, 4] – звідси і скорочення кількості тих навчальних закладів, які не забезпечують висококваліфікованої підготовки перекладачів, особливо в технічній галузі.

Гарантія якості отриманої освіти – ось що має стати першочерговим завданням підготовки професійних технічних перекладачів будь-якого вищого навчального закладу, який займається їх підготовкою. Є доцільним визначити рамки відповідальності вузу за підготовку фахівців технічного перекладу: навчальна програма повинна включати внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів і публікацію результатів, систему акредитації і сертифікації та міжнародну участь, співробітництво і створення союзу, який би займався перевіркою якості одержаних знань. Фахівець-перекладач має «вийти в світ» із умінням працювати за досить жорстких умов: швидкий темп роботи над перекладом в електронному варіанті; гарантія точності перекладу специфічної термінології та його відповідність тексту оригіналу; вміння розшифрувати певні скорочення без наявності контексту; адекватний переклад іноземних власних назв; роз'яснення специфічних одиниць вимірювання і т.ін. Іншими словами, навчити основним критеріям якісного технічного перекладу – ось завдання будь-якого навчального закладу, що готує професійних технічних перекладачів.

На сучасному етапі розвитку країни на ринку праці дуже важко підібрати згідно специфіки своєї роботи висококваліфікованого перекладача. Так, в сусідній Росії, де існують аналогічні проблеми, росіяни підраховали, що на 100 перекладачів технічного профілю перепадає тільки 2 дійсно класних спеціаліста. Попит на науково-технічних перекладачів існує, а от законодавчої бази, яка б регулювала умови праці і оплати професійного перекладача, немає, як і не існує поняття про перекладача як автора певної перекладацької праці, тобто, фінансові, морально-етичні і юридичні аспекти цієї проблеми залишаються не вирішеними на державному рівні.

Висококваліфікований технічний перекладач – це успішне поєднання лінгвістичних і технічних знань, володіння автоматичними навичками аналізу причинно-наслідкових зв'язків, що виникають в роботі з перекладом. І успіх полягає не тільки в перекладі, але і в якісному оригіналі, в розумінні технічних жаргонізмів кожної окремо взятої предметної галузі. Це і переказ думок, і переказ почуттів, і (в синхронному перекладі) швидкий підбір штампів. Якщо перекладач не розуміє змісту, якісного професійного перекладу не буде.

Технічний перекладач – це в першу чергу перекладач науково-технічної літератури, яка охоплює не тільки книги та журнальні статті, але й технічну документацію: проекти,

патенти, технічні описи і технічні керівництва по експлуатації та обслуговуванню технічних об'єктів, контракти, подання, накази, тощо. Технічний переклад завжди потребує спеціальних знань в певній галузі, на відміну від перекладу рекламних і інформаційних джерел, з якими легко працює і не спеціаліст, який добре володіє лише письмовим перекладом. Технічна документація не завжди є складною для перекладу, оскільки одним із вагомих принципів її розробки є доступність для користувача. Водночас можна виділити наступні поширені складнощі її перекладу:

1) наявні поширені (а не прості) складнопідрядні речення, що потребують грамотного можливого поділу при перекладі на прості із дотриманням граматичних норм рідної мови;

2) певні терміни, запозичені із споріднених галузей знань;

3) численні посилання на різні розділи, які ще не перекладені рідною мовою;

4) безконтекстні фрагменти (таблиці, підписи під малюнками);

5) посилання на прізвища, які є незнайомими для неспеціаліста, коли важко зрозуміти, чи згадується жінка чи чоловік під певним прізвищем, тощо.

Кваліфікований, якісний переклад науково-технічної літератури має враховувати всі вищезгадані особливості і відповідати наступним нормативним вимогам. По-перше, бути адекватним, тобто чітким, зрозумілим для користувача. Виклад тексту перекладу має бути логічним, послідовним і повним. По-друге, передаватись грамотно з точки зору лексико-граматичних особливостей літературного варіанту рідної мови (а не діалектами регіонів). Текст перекладу має відповідати оригіналу за стилем, водночас із дотриманням стилістичних норм рідної мови. Не має бути стилістичних дефектів тексту, наприклад, зміщення логічного наголосу, розщеплення присудка, повторів, тощо. По-третє, бути грамотним з точки зору галузі, в якій виконується. В тексті перекладу мають бути стандартні словесні вирази, які використовуються в певній галузі знань. Стилль тексту перекладу має відповідати жанровим особливостям документу. Термінологія, яка використовується в тексті перекладу, повинна відповідати відповідним нормативним документам країни. По-четверте, текст перекладу має бути вільним від різного роду описок, пропусків, помилок друку, орфографічних та синтаксичних помилок і відповідати вимогам редакційно-видавничого оформлення (якщо це – письмовий офіційний варіант перекладу).

Оскільки всі вимоги щодо правильного перекладу науково-технічної літератури так чи інакше пов'язані із структурними особливостями і принципами іноземної і рідної мов в контексті оточуючого середовища, де вони існують, їх можна об'єднати в одну велику групу вимог правильного перекладу, перекладу культур. [4, 78] Саме такі мовні структурні особливості та принципи показують, як носії мови сприймають оточуючий світ, вони ж і визначають суть культури цілого народу. Важливим для перекладача є знання про те, що граматична структура мови визначає ті аспекти даного явища або предмета, які дана мова повинна виражати, тобто, граматичні форми мають неабиякий вплив на семантичний зміст фрази. Носії мови звертають свою увагу на ті елементи, які є обов'язковими в рідній мові. Це спричиняє неабиякі труднощі при перекладі з одної мови на іншу, коли в іноземній мові є ціла низка слів, які не існують

в рідній мові, або навпаки. В першому випадку носії мови називають однослівно цілий ряд певних предметів, для яких в іноземній мові існують різні терміни. Коли певні культурні особливості передаються іншою мовою буквально, в перекладі з'являються і граматичні помилки, і просто незрозумілі або неправильні фрази. Зберегти колорит та нюанси тексту оригіналу – ось першочергове завдання професійного перекладача. Особливо важко це зробити технічному перекладачу із специфічною термінологією, де мовленнєві еквіваленти, замітники та прототипи не завжди забезпечать адекватний і кваліфікований переклад із збереженням тих асоціацій, з якими пов'язане те чи інше слово іноземною мовою. Але позитивним є те, що специфічними та унікальними явищами, які потребують особливого підходу при перекладі, науково-технічна література не рясніє. Це швидше притаманно розмовному або літературному варіанту іноземної мови. Інша справа, коли певні наукові досягнення і феномени технічно розвинутих країн не знаходять відповідних еквівалентів при перекладі рідною мовою. В такому випадку перекладача можна рахувати посередником між культурами, який грає неабияку роль в прогресивному науково-технічному розвитку країни.

За видом діяльності перекладачі працюють з письмовим та усним перекладом, і тому в англійській мові їх розрізняють як «translators» та «interpreters», на відміну від українського універсального варіанту «перекладач» з будь-якого виду перекладу. Так звані «Interpreters» в свою чергу поділяються на послідовних і синхронних, а «translators» – на перекладачів науково-технічної та художньої літератури. Наявність кваліфікації перекладача не обов'язково означає, що, наприклад, перекладач синхронного перекладу може успішно замінити так званого «translator» і навпаки. Не можна стверджувати і те, що переклади якогось одного виду (наприклад, з художньої літератури) простіші за інший (наприклад, з науково-технічної літератури), тобто, якщо перекладач кваліфіковано опрацьовує один вид перекладу, то він так же легко опановує і інший. Наявність різних видів перекладу потребує від перекладача ґрунтовних знань різноманітних методів та прийомів перекладу. Проте, яким би видом перекладу перекладач не займався, в своїй роботі він завжди має спиратися на свій здоровий глузд, ерудицію та розуміння ситуації. Не менш важливі є і стиль, манера викладу, форма подачі перекладацького матеріалу. Кваліфікованому перекладачу не слід забувати і про те, що роль слів може передаватись і за допомогою інтонації, і за допомогою жестів. Переклад не буде професійним, якщо перекладач не врахує реалій сьогодення, різниці культур. Як це вже зазначалось вище, одним із найвагоміших важелів в роботі перекладача є його діяльність на межі двох (або більше) культур. Постійно наштовхуючись на особливості цих культур, перекладач має чітко уявляти їх відмінності і вміти максимально точно передати інформацію від носія однієї культури до носія іншої. Саме в цьому і полягає специфіка роботи будь-якого перекладача, незалежно від виду його діяльності та професійного спрямування. [5, 10]

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах/ Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіно В.В., Бабин І.І.. Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – 52 с.

2. Жовта І. Реформування вищої освіти і Болонський процес//Освіта України.- №92.- 9 грудня.- 2003
3. Карабан В. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина І.-Нова Книга.-Вінниця.-2001.- с.271
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004.– 202с.
5. Петрова Л. Опыт преподавания английского языка на языковых факультетах педагогических вузов в контексте диалога культур// Иностранные языки в школе.- №2.- 2004.- С.78-80
6. Протасова Е. Европейская языковая политика// Иностранные языки в школе.- №1.- 2004.- С. 8-14
7. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. - Bonn, HRK, 2000. – 77 p. {Перспективи і проблеми навчальних закладів вищої освіти Європи}.
8. Pedrosa J. Notes concerning the preparation of the Bologna meeting (Sorbonne Declaration). – Aveiro: 1999. {Нотатки з приводу підготовки Болонської зустрічі (Сорбонська декларація).

Ю. С. СЕМЕНОВА,
здобувач, НПУ
ім.М. П. Драгоманова,
викладач кафедри соціальної
педагогіки та корекційної
освіти при Київському міському
педагогічному університеті імені
Б. Грінченко, м.Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТРАВМ ДЛЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

В процесі розвитку підлітка, особливий і суттєвий вплив на його особистість надають психотравми. Психотравма (від грець. Psyche –душа; trauma-ушкодження, струс) – залишкове явище афективних переживань особистості, викликані зовнішніми подразниками, які породжують психологічний дискомфорт і чинять патогенний вплив на особистість. У метафоричному плані психотравма – це будь-який струс психіки, який завдає міцний вплив на функціонування особистості і її подальший розвиток [8, 102]. При цьому первинними структурними складовими, які відображають дію психотравми є емоційна та когнітивна сфери. Когнітивна сфера включає в себе особливості мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприймання, відчуття, мови психотравмованої особистості. Серед відомих вітчизняних авторів що займалися питанням визначення змісту поняття психотравма можна назвати: Д. Єнікееву, П. Б. Ганушкіна, І. І. Мамайчук, Н. І. Пов'якель. Видами та формами психотравм в дитячому віці займалися Н. О. Зінов'єва, Н. Ф. Михайлова, захистом дітей від жорстокого ставлення, як психотравми: Е. Н. Волкова, І. А. Алексєєва, І. Г. Новосільський. Дітьми, які потрапляють в категорію шкільної дезадаптації, що є причиною і наслідком психотравм одночасно: А. В. Мікляєва, П. В. Рум'янцева, М. М. Кравцова. Серед зарубижних авторів до проблеми визначення поняття психотравм та психологічної допомоги при їх подоланні значний внесок зробили А. Міллер та Н. Пезешкіан, а також Надар Сарджвеладзе та ін.

Нажаль, проблема наслідків психотравм і поширення їх впливів на різні сфери особистості підлітка висвітлена недостатньо.

Мета статті полягає у розгляді та аналізі результатів теоретичного та практичного дослідження наслідків психотравм для особистості підлітка.

Теоретичний аналіз проблеми.

В цілому в якості наслідків психологічних травм, на думку Л. В. Трубіциної у дітей виокремлюють: в афективній сфері- лабільність афекта, включаючи тривожність, паніку та подразливість; страх, включаючи занадто сильне занепокоєння, узагальнення фобії та страху повторення травми; напруженість; звужені емоції; неможливість вираження або страх вираження почуттів; дисстрес від нагадування про об'єкти, ситуації або людей; травматичні сновачення; уникнення діяльності, що приносить задоволення; занадто сильну плаксивість; сум; відчуження; почуття власної безпорадності,

безнадійності та безсилля; фаталістичний погляд; провину та сором, почуття відповідальності за подію, що відбулася; порушені Я- концепції або образ „Я”; віру у упередження події що відбулася.

У поведінковій сфері- посттравматичну гру, регресивну поведінку; втрату раніше придбаних вмінь (учбових та соціальних); повторюване уявлення подій; переказування події без хвилювання; погану концентрацію, неухважність, гіперактивність і імпульсивність; неухважність до послідовності подій; зміна поведінки для того, щоб уникнути дій, людей, ситуацій або об'єктів, які нагадують про подію; уникнення тих або інших видів поведінки, які витікають із почуття самотності, відчуження або відмінності від інших, а також самообрази, саморуйнування, включаючи поведінку з підвищеним ризиком; спроба самогубства, хімічну залежність; поведінкові патерни, відображаючи тривожність, або уникання, або залежність; недостатні або зменшені соціальні контакти, включаючи слабкі соціальні навички, неможливість створити або підтримати відносини; нездібність зрозуміти соціальні приклади і відмову від порівнянь; агресивну, воєнничу або бунтарську поведінку, включаючи непогодження, неповагу до інших, жорстокість до тварин; в соматичній сфері – відмічають низьку здібність переживати стрес; реакцію здригання при нагадуючих стимулах; порушення сну; втомлюваність[12,131].

Особлива увага приділяється рядом авторів психотравмуючій пам'яті. Саме пам'ять вміщає всю інформацію відображену психічними процесами.

Подальший функціональний коловорот пам'яті замикається на ефектах дії збереження, відтворення, утримання з опорою на мислення. Сучасними дослідниками Едни Б. Фoa і Б. В. Ротбаум були виділені декілька механізмів, які забезпечують покращення стану психотравмованої особистості. По- перше, повторне переживання травми в уявленні робить травматичні переживання більш звичними і, таким чином, знижує тривогу, пов'язану з травматичними спогадами, а також корегує викривлені переконання в тому, що тривога залишиться назавжди, якщо не уникати пригадування про травму. По-друге, процес обережної конфронтації з неприємними пригадуваннями попереджає когнітивне уникнення думок та почуттів, нагадуючи про травму. По – третє, повторне переживання травми в терапевтичних, підтримуючих умовах поступово включає безпечну інформацію в травматичну пам'ять, даючи можливість усвідомити, що травматичні спогади не такі небезпечні. По – четверте, фокусування на травматичній пам'яті впродовж тривалого часу допомагає пацієнту диференціювати травматичні події від інших, нетравматичних, подій і тим самим розглядати травму як особливу подію, а не як репрезентацію жорстокого світу і негідного Я. По – п'яте, процес вторинного переживання психотравми в уявленні допомагає змінити значення симптомів психотравми: від сприйняття себе як некомпетентного та неповноцінного до сприйняття себе, визнанню прояву мужності під час психотравмуючої ситуації. По – шосте, тривале, повторюване переживання травматичної події дає можливість зосередитися на механізмах негативного самосприйняття і змінити ці механізми. Значна частина механізмів, описаних вище працюють також в реальному житті. Найбільш важливим механізмом є механізм психокорекції викривлених оцінок вірогідності виникнення погрожуючих ситуацій які стали звичними, реакцій страху

на стимули, нагадування про травматичну подію [13,77]. Функціональні складові процесу запам'ятовування підпорядковані в першу чергу особливостям мислення, його синтезуючої, класифікуючої, аналітичної дії.

Методи і результати дослідження. Всі наведені приклади є результатом лонгітюдного експериментального дослідження, яке проводилось на основі методів спостереження та консультативної бесіди впродовж 2002-2006 років у Міжнародній школі „Меридіан”. В дисертаційному дослідженні воно має напрям – індивідуальна форма роботи і є другим етапом в роботі по формуванню умінь саморегуляції у подоланні наслідків шкільних психотравм у підлітковому віці. На першому етапі нашого дослідження були обрані більш стандартизовані методи і методики серед яких: опитувальник С. Шмішека, опитувальник „Стиль саморегуляції поведінки”, В. І. Моросанової, опитувальник копінг- стратегій для дітей шкільного віку Р. М. Грановської та І. М. Нікольської та ін. Після проведення загального зрізу ми звернулися до індивідуальної форми роботи. В ній приймали участь учні які із вибірки 180 осіб були визначені як переживаючи психотравму (попервах -24 особи, зрозуміло впродовж часу ця цифра зазнавала змін) або ті що часто згадують якісь події, які ми розглянули як психотравмуючу ситуацію, серед них: переїзд на Україну в категорії „біженець”, смерть батька, розлучення батьків, народження брата/сестри, входження в родину вітчима; серед шкільних: неконтактність у класі, конфліктність, непорозуміння з вчителем, незданий сесійний мінімум, бійка, сварка, образа, самотність. Мета нашого дослідження не була оголошена з етичної точки зору, тому ми отримали результати не тільки переліку шкільних психотравм а й родинних. Зрозуміло що останні іноді стають причиною виникнення тимчасових негараздів у школі.

Так для мислення психотравмованої особистості властива „дитячість” описана Ф. Перлзом у вигляді так званих порушень кордонів контакту (або універсальних невротичних механізмів, за М. Папушем), що включають наступні різновиди: 1)Точка зору іншого сприймається як власна; відбувається автоматичне підпорядкування зовнішньому впливу через інкорпороване переконання, батьківські установки (інтроекції). В психоаналітичній моделі особистості це відповідає гіпертрофії „моралізаторської” функції Супер-Его; 2)Відсутність власної точки зору; гіпертрофований конформізм і залежність від оточуючих, порушення самоідентичності (злиття) – аналог дитячої несамостійності, слабкість свідомого Его; 3)Складність вибору власної точки зору, перекладання відповідальності на плечі інших, на „старших” в прямому або переносному розумінні, а також приписування власних бажань оточуючим (проекція).

Боязнь відповідальності, нездібність приймати її на себе також пов'язані з незрілістю Его. Схильність до визнання власної точки зору помилковою і витікаючи звідси самопокарання, аж до самоагресії (ретрофлексія).

Причина подібної мазохістської налаштованості зазвичай приховується в занадто сильному посиленні виховно-покаральної функції Супер-Его. [11, 43] На мовному рівні, це часто супроводжується самозвинуваченням, яке особливо властиво для відмінників. „Мені знову не вистачило двох днів для досконалої підготовки контрольної роботи”, „Я не написав самостійну на 12, тому сьогодні не буду дивитися телевизор”. Мовно-

логічні форми захисту (проекції, раціоналізації) імпульсивно нагромаджуються і при послабленні волі і його впевненості в собі – саме на їх руйнування спрямовується вся сила мислення, що постійно розвивається. Розвиток пізнавальної сфери психотравмованої особи, зазвичай, досягається як раз за рахунок цієї роботи мислення, яке по суті руйнує захисну Я-концепцію, але одночасно відкриває нові можливості побудови реальної Я-концепції.

При цьому оголюється і травма, яка починає свою внутрішню руйнівну роботу, втягуючи в гру хворої уяви жертву і ображеного переслідувача (інфернала). Інфернал – це і є в край міфологічний персоніфікатор в ролі постраждалого, невід'ємного переслідувача, на котрого постраждалий перекладає всю провину за наслідки психотравми. [6, 58]. Наприклад: „Я такий як є і не хочу мінятися, підлітковий, складний вік про це всі говорять”, „Я виховувався в такій родині, що зараз я і не очікую бути іншим”

Мовні конструкції, неефективні для вдалої взаємодії з однолітками все частіше стають основою для збагачення внутрішньої мови у психотравмованого підлітка. При цьому вони мають моралізаторський характер і протікають досить швидко (як всі несвідомі процеси), піддаючись ірраціональним, непорушним, не аргументованим правилам авторитарного батьківського виховання, або аргументованому досить особливому мисленню. Наприклад: „Нащо вчитися, якщо мої батьки не в змозі платити за навчання у ВУЗІ”, або „Я непутящий і слабкий, тому що в мене така конституція”. При необхідності, частіше за все це ситуація безпорадності (виступ перед аудиторією, виступ біля дошки), мова може носити скандуючий або застріваючий характер. Перш за все це буде пов'язано з типом нервової системи і акцентуації за типом якої починає формуватися підліток. Заїкання як наслідок психотравми, я розглядаю, як одну з форм привернення уваги до себе. (Підлітки не заїкаються в присутності батьків, так як ті відразу відреагують відведенням до лікаря). Не володіючи ефективними мовними конструкціями він починає говорити і використовує придбане заїкання, для того щоб: 1) привернути увагу до змісту своєї мови; 2) отримати певний час для обдумування, при відповіді на уроці; 3) або втримати біля себе людину яка сподобалась, як умога довше. У останньому випадку підліток залежить від роботи правила „повинен” – щоб сподобатися підлітку протилежної статі потрібно говорити, розповідати про щось. . . ”Ну розповідай! – говорять підлітку, який щойно підійшов до утвореної групи однолітків на перерві. Заїкання використовується в такий спосіб рядом акцентуованих підлітків: демонстративного, лабільного, екзальтованого, гіпертимного типу у решти використовується дуже рідко і як копінг – стратегія, яка не дає очікуваного результату і більше не застосовується.

Увага. Психотравмована особистість – особистість сфокусована на собі.

Тобто фокусування це форма уваги, за словами Ю. Джендліна, яка і дає можливість в подальшому психокорекційному процесі заглибитися у несвідоме і пізнати себе з середини. Задачею для психолога в даному випадку є не заглиблення в себе такого підлітка, а пізнання себе через запропоноване цілеспрямоване фокусування на собі через особистісні особливості однолітків, старших друзів, вчителів і т. д. Тобто введення його у пізнання та рефлексію, для переходу на наступний етап особистісного розвитку.

При цьому спочатку з'являється лише збентежене почуття дискомфорту, яке потім стає виразним відчуттям, і саме з цим відчуттям вже можна працювати, знаходячи в ньому багато різних аспектів.

Увага по відношенню до співрозмовника відсутня, як така такому підлітку часто говорять: „Подивись , що робиться навколо тебе, ти не помічаєш своїх”, „Тобі не видно нічого далі свого носу”, „Сліпе кошеня”.

Існують характерні риси виникаючих у відповідності з обумовленою психотравмою відчуттів. Вони: 1) Виникають на межі свідомого та несвідомого; 2) Носять невизначений, дещо розсіяний характер, за рахунок чого їх складно описати; 3) При всій невизначеності впізнаються безпомилково як саме те відчуття, яке пов'язане з проблемою; 4) Переживаються на тілесному рівні; 5) Мають завжди деякі ускладнення: 6) Нерідко представляють собою цілий комплекс відчуттів, які складають єдине ціле; 7) При умові їх безпосереднього переживання та виявленні клієнтом зв'язки з проблемною ситуацією призводять до нового розуміння на рівні свідомості і до деяких змін на несвідомому рівні; 8) Носять непередбачений характер: неможливо заздалегідь визначити, коли, де і як виникає відчуття, як воно буде змінюватися [2, 236].

Уява, образи та рішення. Образи працюють і виражають зміни незалежно від інтерпретації підлітка і того, чи займається він ними взагалі. Уява та образ працюють проти самого Я підлітка, особливо якщо він не включений в цілеспрямовану візуалізацію за допомогою психолога. Робота з образами – це, перш за все, робота з несвідомим. Саме тому вона на пряму пов'язана з емоціями, які мають джерело в тому ж несвідомому. Образи – первинна мова, не тільки історично, але і онтогенетично виникаюча поперед вербальних засобів спілкування. Так саме маленька дитина міркує саме образами. Нажаль, психотравмований підліток так і не в силах перейти від образного мислення до формально- логічного, він продовжує міркувати за допомогою створених образів в своїй травмованій уяві, заганяючи себе в невроз, та непомірну тривожність і страхи. Часте використання слова „ніколи”, „всі” „завжди” є показником викривлення образу про цей світ. Намагання трохи збрехати в процесі консультування, не розуміючи того що, образ який він створив у себе в голівці по відношенню до психолога не зовсім те що психолог що сидить навпроти.

Образи і подання їх при описі родини: тут образи виступають у вигляді уявлень про батьківські методи виховання пропущені через призму підліткового егоцентризму. Образи завжди тісно пов'язані з емоціями, у психотравмованого підлітка вони дуже часто виявляються негативними.

Особливості афективної сфери психотравмованого підлітка.

Емоції виконують функцію регулювання активності суб'єкта шляхом відображення значимості зовнішніх та внутрішніх ситуацій для здійснення його життєдіяльності. Емоція, це реакція всієї особистості (включаючи організм) на ті ситуації, до яких людина не в силах адаптуватися, і в цьому випадку вона має переважно функціональне значення [9,65].

У відношенні емоційних станів виокремлюється їх інтегративна і пристосовницька роль, регулювання активності суб'єкта шляхом відображення значимості зовнішніх та

внутрішніх ситуацій для існування його життєдіяльності, організуюча, синтезуюча і, навпроти, дезорганізуюча функція емоцій[7,151]. Цікавим є те, що практично у кожного психотравмованого підлітка спрацьовують емоційні реакції в їх посиленій формі – афектах – афекти мстивості, афекти рефлексії, афекти переробки інформації [5,18]. „Я вб'ю його”, „Він не зіштовхувався з моїм татом, йому б не пощастило”, „Щоб таке йому зробити щоб він зрозумів що був неправий”.

В період підліткового віку діти стають більш озброєними у виборі стратегій емоційного регулювання, які спираються на особливості ситуації, яка провокує емоції. До цього періоду дитячі стратегії прагнуть до безпосередньої зміни будь-якого аспекту ситуації (концентровані на первинному контролі або проблемі). З віком діти повідомляють про більше використання стратегій вторинного контролю, які спрямовані на оптимізацію їх відповідності неконтрольованій ситуації.

Дослідження виконане Клівером наводить на думку, що більшість стресорів, про які повідомляють маленькі діти (наприклад, смерть домашньої тварини), сприймаються як неконтрольовані; відповідно, виникнення стратегій вторинного контролю важливого для розвитку загальної компетентності в емоційному регулюванні [10,182]. Його, нажаль, дуже важко здобуває психотравмований підліток.

Маленька дитина, переживаючи страх, скоріше за все кинеється до будь-кого з дорослих. Але в свідомості підлітка така поведінка асоціюється з емоцією сорому, жити з якою також складно як і зі страхом.

Тому підліток намагається подолати страх по іншому – прагне оцінити ступінь небезпеки, зайняти більш вигідну позицію, а якщо це не вдається, просто ігнорує погрозу, не надає їй значення [3, 97]. Сором виступає в даному випадку як емоція – наслідок; а розуміння наслідків прояву емоцій може мотивувати дитину до оволодіння навичками саморегуляції, які сформують базову основу переходу від дитячої емоційності, яка розглядається як психофізіологічна складова дитячого віку, до емоційної регуляції, яка стане запорукою зменшення впливу психотравм в підлітковому віці.

Взаємозв'язок з попереднім структурним блоком стає помітним при розумінні такої когнітивної схеми як теорія особистих емоцій Томсона[10, 183].

Всі прояви психотравмованої особистості особливо певний набір емоцій (особиста теорія емоцій) стають помітними при консультуванні батьків, жодна психотравмована дитина не володіє в підлітковому віці власним набором емоційних реакцій всі вони запозичені у найближчих (співзалежних) дорослих. У психотравмованого підлітка в такому випадку не вистачає аргументів та сили волі для відстоювання своїх почуттів та емоцій (а не батьківських) для того щоб оволодіти мужністю і дати їм шанс на існування. Метою корекційної роботи з психотравмованим підлітком в такому випадку буде досягнення емоційної автономії, яка розглядається як, позбавлення підлітком дитячої емоційної залежності від батьків і переривання симбіотичного зв'язку з ними.

Емоційне регулювання в підлітковому віці також відрізняється зростаючою опорою на однолітків. Так емоція несе за собою функцію контролю, підпорядкування, маніпуляції оточуючими однолітками. Тобто у підлітка це виглядає так: „Я Вам демонструю емоцію,

навіть не супроводжую її словами, а ви вже знаходитесь під впливом її первинної дії, тим самим підпадаючи від мене в емоційну залежність. ” Така особливість властива для підлітків озброєних таким поняттям як емоційний інтелект. Контроль іноді обирається психотравмованим підлітком як форма взаємодії з однолітками, як форма привласнення паттернів поведінки значимих дорослих для власного напрацювання механізмів протидії його силі, зі сторони дорослого, який не усвідомлюючи навчив дитину займати контролюючу функцію, і тим самим озброїтися проти повторних його впливів. Підліток, розвиток якого знаходиться в рамках норми, поступово оволодіває компромісом у взаємодії з найближчими дорослими який вміщає частковий бунт проти контролю дорослих та щоденну потребу в нотатках (підказках)

Такий компроміс є ефективною спробою безболісно зберігати надбання власного Я і його структурних компонентів.

Отже, в тих випадках, коли батьківська турбота є недостатньою, а соціальні відносини порушувались або були відсутніми, у дітей у подальшому було недостатньо необхідних життєвих соціальних якостей. Ці почуття беззахисності та нездібності обмежити себе від небезпеки призводили до часто виникаючих тривожних реакцій і майже постійним нейроендокринним змінам

Література:

1. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. -СПб. : Речь, 2006. -320с
2. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб. : Речь, 2004. -368 с
3. Изард К. Э. Психология эмоций. -СПб. : Питер,2006. -464 с. :ил. – (Серия «Мастера психологии»)
4. Д. Н. Исаев. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб. : Речь, 2005. – 400с
5. Кулаков С. А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков. -СПб. : Речь,2004. -464 с. , илл
6. Красило А. И. Психологическое консультирование: посттравматических состояний. Учебное издание – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. -96 с
7. Панов В. И. Психодидактика обраовательных систем: теория и практика. -СПб. : Питер, 2007. -352 с. : ил. -(Серия «Практическая психология»)
8. Психологія особистості: Словник – довідник/ За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко, Н. І. Пов'якель – К. : Рута,2001. -320с
9. Психология подростка: учебник/под редакцией члена – корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. -480 с. – (Психология – лучшее)
10. Психотерапия детей и подростков. 2-е изд. /Под ред Ф. Кендалла. -СПб. :Питер, 2002. -432 с. : ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»)
11. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. -592 с. – (Библиотека психологии и психотерапии)
12. Трубицына Л. В. Процесс травмы. М. :Смысл; ЧеРо, 2005 . -218 с
13. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства/ Под ред. Эдны Фoa, Теренса М. Кина, Мэтью Фридмана. -М. : «Когито – Центр», 2005. -497 с. (Клиническая психология) .

З. Є. ТАРУТІНА,
кандидат медичних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут вищої освіти АПН
України, м. Київ

ЕВОЛЮЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ІНШІ ЗАСОБИ НАУКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Європа досягла великих успіхів завдяки диференціації наук і використанню їх досягнень. Та настав час об'єднання наук і використання їх у нових сферах. Розглянуті перспективи застосування досягнень нейромолекулярної біології в психології і педагогіці.

Europe has reached the big successes due to differentiation of sciences and use of their achievements. But time of integration of sciences and their use in new spheres has come. The author propose the application of achievements of neuromolecular biology in psychology and education.

Європа достигла больших успехов благодаря дифференциации наук и использованию их достижений. Но настало время объединения наук и использование их в новых сферах. Рассмотрены перспективы применения достижений нейромолекулярной биологии в психологии и педагогике.

Загострення глобальних загроз існуванню людства спонукало пошуки контр засобів. Серед них одне з чільних місць належить екологічній освіті, вихованню громадянської відповідальності, сучасної цивілізаційної компетентності. В Україні ці плани набули форми президентських та урядових рішень щодо підвищення духовності, поваги до національного і європейського культурного спадку ([10; 13] та ін.).

Для здійснення цих намірів необхідний вихід навчально-виховних систем на вищий рівень ефективності і якості, подолання ними негативних впливів на молодь з боку ЗМІ і недосконалих е-засобів. На наш погляд, загострюється потреба в модернізації психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу, у створенні педагогіки і психології XXI століття. Мета нашої статті – вказати, що у вирішенні вказаних завдань корисне використання досягнень наймолодших точних наук, зокрема тих, які поглиблено вивчають людину і закони діяльності людського мозку.

Вкажемо – майже все XX століття було сприятливим для розвитку природничо-математичних та інженерно-технологічних наук. Та їх надмірна участь у створенні засобів масового знищення людей привела наприкінці століття до критики точних наук, до звинувачень в “антигуманності”, у невиконанні сподівань на вирішення всіх проблем сучасного людства.

Подібні зміни у ставленні до точних наук – серйозна загроза європейській цивілізації. Як відомо, її виключно високі успіхи спиралися на використання наукових і технологічних

досліджень як рушія розвитку суспільств та економік. Захід, на відміну від Сходу, відмовився вивчати об'єкти довкілля лише інтегративно, цілісно, без спроб препарції, поділу і виокремлення. З моменту прискорення індустріалізації аж до схилю XX ст. європейська наука не змінювала ні принципів, ні вектору свого розвитку – відбувалося невпинне розширення кола досліджень з безперервним поділом широких наукових сфер на вузькі сектори. Одні науковці нараховують їх сотні, інші – понад 15 000.

Та для всіх варіантів подібних обчислень спільним є визнання факту глибокого інформаційного і сутнісного розриву між окремими гілками, відсутність розвиненої кооперації науковців з різних дисциплін, які досліджують різні характеристики одного і того ж явища чи об'єкта довільної природи.

Серед негативних наслідків подібної вимушеної і надмірної диференціації не лише явище витрати ресурсів і часу на виконання повторних вимірів чи інших досліджень у рамках різних наук, але й більш грізна загроза неможливості віднайдення прихованих інтегральних зв'язків всіх об'єктів сучасних наук між собою. Звернення до синергетики як математичної теорії передбачення еволюції відкритих складних систем під впливом багатьох чинників різноманітної природи ми вважаємо не випадковим – це вияв розуміння необхідності розширити можливості сучасних наук шляхом інтеграції знань з багатьох дисциплін для дослідження явищ, комплексність яких значно перевищує евристичні й аналітичні можливості однієї науки.

Серед тих засобів, на які може розраховувати людство для відвернення загроз, найбільш перспективними є наука і освіта. Перша може віднайти нові засади і засоби життєзабезпечення тих мільярдів землян, від яких, як би того не бажали “екологісти”, вже неможливо цілковито очистити поверхню Землі. Друга ж покликана виховати новий менталітет у покоління XXI століття, сформувати відповідальних і толерантних громадян, здатних прислухатися і до передбачень науковців Римського Клубу, і до попереджень Нобелівського лауреата етолога К.Лоренца (йдеться про його відозву під назвою “Вісім смертельних гріхів сучасного людства”).

Виховання “відповідального громадянина” й надання йому перспективної громадянсько-виробничої компетентності зразка нового століття – складна проблема не лише для української системи освіти, але й для більш розвинених її аналогів, які ми зустрічаємо у країнах Заходу. Серед головних причин – інерційність цих систем, зумовлена їх величезними розмірами й охопленням всіх дітей та молоді й значної частини дорослого населення, а також тим, що вони сформувалися і вдосконалювалися всередині індустріальних соціумів і зберігають високу пристосованість до задоволення саме їх потреб.

До цього ускладнення додається “інформаційний вибух” останніх років. Є підстави стверджувати, що після 1990 року отримано близько 95% усієї важливої природно-наукової інформації про людину.

Традиційно діяльність систем освіти (навчання, виховання і підготовка до виходу на ринок праці з певним фаховим посвідченням) спиралася на успадковані людьми від видів-попередників природні програми засвоєння новими поколіннями досвіду старших разом з накопиченням суто індивідуальної практики в конкретних умовах

життя. Для ефективнішого та інтенсивнішого навчання були створені пристосовані до цього системи закладів освіти, які доповнюються багатьма іншими засобами інформування молоді і впливу на неї. І теоретичною, і практичною основою діяльності освітніх закладів у нас вважається “педагогіка”, яка визначається як широка сфера гуманітарних знань про засади, методи і засоби формування і підготовки молоді до активного суспільного життя.

Якщо в початковий період формування систем кількарічної обов’язкової освіти дітей віком 7-11 років всі шкільні проблеми зводилися до максимально доброго отримання навичок читання, письма і арифметики, то у наш час школи розвинених країн (а в найближчі роки – і українська) готують молодь до виходу на ринок праці впродовж 12 років (з врахуванням дошкільної підготовки і вищої освіти – ще довше).

Ця тривалість настільки велика, що головний суб’єкт всього процесу – учень – зазнає великих змін, змінюючись і фізично, і ментально. Тому цілком логічно, що на підмогу педагогіці були покликані інші гуманітарні науки – психологія, філософія, соціологія тощо.

Найбільш перспективною “помічницею” педагогіки ще наприкінці XIX ст. була визнана саме психологія, тогочасний лідер якої З.Фрейд змагався за титул “найвідомішого” широкий громадськості науковця світу з самим А.Ейнштейном. Психологи мали великі успіхи зі створення і використання психологічних і педагогічних тестів і вимірювальних анкет, залучення засобів математичної статистики і теорії ймовірності та ін. Складалося враження, що невдовзі прикладна гілка психології дасть змогу успішно вирішувати більшу частину складних шкільних проблем – визначення характеру і особливостей здібностей учня, відвернення конфліктних ситуацій виховного і навчального плану, попередження негативних наслідків “кризи підліткового віку” та ін.

Реальність не сягла рівня надій і виявилася суперечливою. Практична психологія змогла розробити дуже велику кількість різноманітних тестів і вимірників, частина з яких задовольняє майже всі наукові критерії якості і надійності. Однак, вона дала відповіді лише на частину питань, які їй ставила система освіти. Навіть гірше – загалом у другій половині XX ст. зростав розрив між запитами суспільства і тим, що могла здійснити психологія.

У розвинених країнах і ці часткові успіхи психології були визнані дуже корисними, тому там важко віднайти школу середнього чи великого розміру без штатного психолога чи експерта з психологічної допомоги учням. У нас, як відомо, усвідомлення необхідності підготовки подібних фахівців для виконання функцій психологічної підтримки дітей і молоді настало лише після відновлення незалежності, а тому шкільних психологів ледь вистачає на третину наших середніх закладів освіти. Будемо сподіватися, що невдовзі становиче поліпшиться хоча б до рівня середніх показників Європи.

Для теми нашого аналізу цікава та обставина, що психологія, досліджуючи розум людини і особливості розвитку дітей і молоді, аж до кінця XX ст. використовувала переважно лише власні методи і можливості, в черговий раз засвідчуючи вказану напочатку тенденцію надмірної диференціації наук і складності об’єднання науковців різних спеціальностей.

Чи не тому самі ж психологи не надто задоволені результатами розвитку своєї науки в ХХ ст.? Надамо ж їм слово, використовуючи тематичний додаток “Інтелект” до газети “Шкільний психолог” за січень 2002 року. Додаток призначений для шкільних психологів і включає матеріали, що викладають досягнення і проблеми сучасної психології в теоретичних аспектах, а також надає корисні рекомендації для вирішення життєвих проблем і ситуацій.

Упорядники додатку не приховують світлих і темних сторін стану психології. Центральною є вступна стаття Сергія Степанова “Наука про розум у пошуках свого предмета” (стор. 14-15), початок якої заслуговує точного цитування, оскільки він вдало концентрує висновок про успіхи і проблеми психології:

“Научная разработка проблемы интеллекта имеет очень короткую историю и длинную предысторию. Отчего один человек умен, а другой (как ни огорчительно это признавать сторонникам всеобщего равенства) — увь, глуп? Является ли ум природным даром или плодом воспитания? В чем состоит истинная мудрость и в чем она проявляется?”

Ответы на эти вопросы испокон века искали мыслители всех времен и народов. В своих изысканиях они опирались в основном на собственные житейские наблюдения, умозрительные рассуждения, обобщения обыденного опыта. На протяжении тысячелетий задача детального научного исследования такой тонкой материи, как человеческий ум, практически даже не ставилась, считаясь в принципе неразрешимой.

Лишь в нынешнем столетии психологи отважились к ней подступиться. Надо признать, они немало преуспели в экспериментальных и теоретических разработках, в продуцировании гипотез, моделей и дефиниций. Что, впрочем, позволило им совсем недалеко уйти от расплывчатых философских сентенций прошлого и укоренившихся житейских представлений. Сегодня не существует единой научной теории интеллекта, а есть своего рода веер противоречивых тенденций, из которых самые отчаянные эклектики затрудняются вывести вектор. По сей день все попытки обогащения теории сводятся к расширению веера, оставляя психолога-практика перед нелегким выбором: какую из тенденций предпочесть в отсутствии единой теоретической платформы”.

Якщо ж звернутися не до газетних шпальт, а до систематичних підручників з психології, то ми лише переконаємося – С.Степанов має рацію насамперед щодо формування “віяла теорій” і відсутності ефективних практичних методологій і засобів селекції теорій та посилення їх практичного значення (напр. [3-5; 8; 10]).

Але цей висновок, на наш погляд, правильний і обґрунтований лише в рамках психології і спирається на аналіз праць науковців, що працюють винятково в рамках цієї сфери знань. Не будемо наводити цитати видатних попередників і переконувати читачів в очевидному – для по-справжньому об’єктивного і повного усвідомлення ситуації щодо масиву знань людства про розум і діяльність мозку абсолютно необхідно вийти за вузькі межі психології.

Але в якому напрямі? Філософія з її іманентними здібностями розглядати лише загальні принципи з використанням концептуальних понять, як свого часу вказав ще

Аристотель, є “найвіддаленішою від практики наукою”. Вона є потужним засобом розвитку особистості, але не надається до щоденного використання для вирішення криз і проблем навчально-виховного плану. Подібні недоліки відзначаються і в інших гуманітарних наук – соціології, політології, конфліктології та ін.

Тому ми пропонуємо використати у педагогіці і психології досягнення і відкриття цілої групи точних наук, які з 1930-х років, збільшуючись кількісно, все глибше проникали у сферу природних основ ментальної та інших видів діяльності людини. Йдеться про генетику, етологію (на Заході має назву „еволюційна психологія” [9]), теорію інформації, нейрохімію, нейробіологію, молекулярну біологію та інші.

Важко переоцінити значення цих відкриттів для діяльності системи навчання і виховання у тих країнах, які, як Україна, намагаються побудувати демократичний устрій. Вони, як це доведено у статтях [6; 7], можуть значно розширити можливості групи традиційних наук, які були і залишаються основою підходів до організації навчально-виховного процесу, вибору його засобів і методів (педагогіки, психології, етики, філософії, соціології й ін.).

Продемонструємо це на прикладі, досягнень нейромолекулярної біології в сфері детального дослідження еволюції і перебудови структур мозку в дітей і підлітків. Кілька груп науковців (зокрема, з Американського національного інституту ментального здоров'я і Монреальського неврологічного інституту в Канаді) отримали перші надійні докази того, як саме і в яких зонах відбуваються перебудова структур мозку підлітків 10-14 років [14]. Був використаний безпечний для тканин мозку магнітно-резонансний метод дослідження росту кори та інших зон головного мозку в підлітків. Підтвердилися припущення про те, що зона нижніх рівнів кори, відповідальна за такі базові функції, як сенсорика і моторика, дійсно устabilізувалася в ранньому дитинстві й не зазнає помітних перетворень під час підліткової кризи. А от тім'яна і лобна зони кори, що спеціалізуються на зорово-просторовій спроможності, функціях самоконтролю, виконанні завдань прогнозів і планування, засвідчують стрибок зростання в інтервалі 10-12 років (у дівчинок це може відбуватися дещо раніше). Швидке зростання пізніше переходить у повільніший розвиток до моменту, коли вказані зони мозку досягають дорослих пропорцій у віці 20-ти років. Нагадаємо, що фронтальні частини півкуль мозку відповідальні за критичність і соціальні оцінки, за соціальне самоусвідомлення і мудрість.

Ці відкриття істотно змінили усталені і внесені в усі підручники з фізіології людини погляди на формування мозку в різних стадіях життя людини. В них слушно вказано, що у перші місяці й роки життя відбувається аномально швидке збільшення маси мозку і складності його структур. Це забезпечує належні здібності до засвоєння мов і розвитку моторних функцій. У віці п'яти років він досягає 95% маси мозку дорослої людини. Це настільки високий показник, що припускалося – у подальшому відбуваються неістотні процеси, а дитячий чи підлітковий мозок є, фактично, дорослим, поступаючись останньому лише обсягом індивідуального досвіду і вражень.

На цій суто “арифметичній” основі у багатьох осіб, зацікавлених у прискоренні формування особистості і суспільних постав дітей, у появі основ громадянської

компетентності в якомога молодшому віці, виникало бажання зсувати етику, соціальне виховання, філософію, основи вищої математики та ін. зі старшої середньої школи у початкову. Заперечення вчителів і фахівців з вікової психології відкидалася, а перший клас “інноваційно” ставав схожим на “інститут”.

Важливість відкриття факту дуже глибокої перебудови структур і функцій мозку в інтервалі 10-12 років має примусити “інноваторів” і “прискорювачів розвитку” раз і назавжди відмовитися розглядати дитину 5-10 років як “на 95% дорослу особу”.

Слід відмовитися від експериментів з перенесенням методів і змісту навчання, характерних для вищих навчальних закладів, у систему початкової та основної освіти. До вказаного вище безперервно додаються нові докази того, що мозок 10-12-річних підлітків не можна вважати сформованим мозком дорослої особи, він незрілий, відзначаючись аномальною чутливістю до соціально-рольової та іншої інформації, до емпатично-емоційних вражень.

Педагоги і батьки, як і всі особи, які щоденно стикаються з різноманітними виявами так званої “підліткової кризи”, мають велику потребу в інформації, подібної до вказаної вище щодо особливостей розвитку структур мозку підлітків 10-12 років і досягнення стадії квазіповної сформованості мозку у віці 20 і більше років. Сподіваємося, нейрофізіологи зможуть надати додаткову інформацію, яка виявиться корисною для більш релевантного вибору черговості використання у школах різних предметів і дисциплін, а також методик викладання й формування у дітей і підлітків належної сукупності знань і навичок громадянина демократичного і правого соціуму. Комплекс громадянсько-освітніх предметів особливо чутливий до новітніх відкриттів наук, що вивчають розбудову і функціонування людського мозку та інших важливих систем нашого тіла.

Цілком можливо, що вказані відкриття сприятимуть створенню більш ефективних і пристосованих до можливостей і особливостей підлітків методів протидії виникненню і розвитку девіантної чи антисоціальної поведінки, загостренню маній і залежностей, у першу чергу – наркоманії й алкоголізму. Механічне перенесення уявлень дорослих на дітей і підлітків, застосування незграбних і абстрактних суто семантичних конструкцій для впливу і зміни переконань є недоцільним шляхом. Саме це й засвідчують факти низької ефективності серед дітей і підлітків тієї “пропаганди”, яку вони чують від тих дорослих, що покликані “боротися” з алко- і наркозалежністю, з розвитком різноманітних маній.

Ми навели не всі можливі докази того, що найбільш перспективним засобом вирішення складних навчально-виховних проблем закладів освіти зразка XXI століття є не збереження мурів між окремими науками, що можуть придатися в школі, а поєднання досягнень усіх сучасних знань про людину. Особливо багато можна чекати від кластеру “психологія і точні науки про людину”.

Якщо звернутися до останніх за часом появи публікацій науковців у розвинених країнах, то досить легко виявити – процес залучення до навчально-виховного процесу досягнень молодих наук, які поглиблено вивчають людину, набирає все вищої інтенсивності [1; 2; 11]. В Україні розмах подібних досліджень набагато слабший,

тимчасом, нові відкриття у розглянутій нами вище сфері мають значний потенціал для розширення наукової бази навчально-виховного процесу і більш повного досягнення всіх його цілей.

Література:

1. Блейк С, Пейп С, Чошанов М.А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 85-90.
2. Гольдберг Э. Управляющий мозг // В мире науки. – 2004. – №1. – С. 82-87.
3. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н.Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
5. Квинн В.Н. Прикладная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
6. Корсак К. Homo Sapiens: сущность и мотивы поведения // Персонал. – №6, 1998. – С. 82-86
7. Корсак К. Педагогіка нового століття // Рідна школа. – 2001. – №10. – С. 13-16.
8. Основы психологии: Підручник /За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 4-те вид., стереот. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
9. Палмер Дж., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens.— СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.- 384 с.
10. Програма діяльності Кабінету Міністрів України // Урядовий кур'єр. – 2005. – №26, 11 лютого. – С. 6-12.
11. Психология: комплексный подход / М. Айзенк, П. Брайант, Х. Куликэн, и др. Пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. – Мн.: Новое знание, 2002. – XVI, 832 с.
12. Психологія. Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін. . – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
13. Указ Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” №1013/2005, 4 липня 2005 р. // Урядовий кур'єр. – 2005. – №123, 7 липня. – С. 11
14. McCrone J. Rebels with a cause // New Scientist. – 22 January 2000. – P. 22-27.

О. К. ЯНИШИН

викладач кафедри
документознавства та
інформаційної діяльності,
аспірант ІВО АПН України;
ІФНТУНГ, м. Київ

ІНШОМОВНІ ПЕРІОДИЧНІ ВИДАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПРАЦІВНИКІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СФЕРИ (МЕДІАДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД)

Деякі аспекти формування фахових комунікативних умінь майбутніх спеціалістів з інформаційної діяльності засобами іншомовних періодичних видань крізь призму новітніх відгалужень медіаосвіти – пресодидактики та пресолінгводидактики.

Forming professional communicative and information processing skills of students majoring in information resources management through foreign language periodicals: press based didacticism and media education approach.

Некоторые аспекты формирования профессиональных коммуникативных умений будущих специалистов информационной сферы посредством периодических изданий на иностранном языке в свете новейших ответвлений медиаобразования (прессодидактики и прессолингводидактики).

Стрімкий розвиток ЗМІ, їх загальнодоступність забезпечують необмежені можливості отримувати знання із усіх галузей науки, культури та техніки. За таких умов дедалі нагальнішою стає потреба з'ясувати та використати освітні можливості мас-медіа, навчити студентів підвищувати рівень своїх знань та фахових умінь за допомогою ЗМІ. Це дасть можливість виконати одне із ключових завдань вищої освіти України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – підвищити якість освіти, озброїти майбутніх фахівців уміннями вчитися впродовж усього життя [1].

Мета статті – з'ясувати можливості формування фахових комунікативних умінь (КУ) майбутніх спеціалістів інформаційної діяльності засобами іншомовних періодичних видань (ІПВ) крізь призму новітніх відгалужень медіаосвіти (пресодидактики та пресолінгводидактики).

З цією метою спочатку необхідно зупинитися на визначенні ключових понять нашого дослідження (засоби масової інформації (ЗМІ / мас-медіа), медіаосвіта (МО), медіадидактика (МД), періодичні видання (ПВ), пресодидактика та пресолінгводидактика), обґрунтувати своє бачення суті поняття “МД”, а далі детальніше описати конкретні методи роботи з ІПВ в аудиторії майбутніх документознавців-менеджерів інформаційних систем (ДМІС).

У сучасному інформаційному світі успішне вирішення політичних, еко-номічних та соціальних завдань дедалі більше залежить від соціальної активності особистості, у формуванні якої важливу роль відіграють ЗМІ. Друковане й усне слово, телевізійне зображення здатні в найкоротші терміни досягти найвіддаленіших районів, проникнути в будь-яке соціальне середовище.

ЗМІ та їх можливості сьогодні значно відрізняються від тих, якими вони були навіть кілька років тому. Увесь цей час спостерігалось збагачення та розширення змістовного поняття терміну “ЗМІ”. Це відбувалося паралельно зі зміною наповнення кожної з його складових (інформація, засіб інформації) та бурхливим розвитком науково-технічного прогресу. Відповідно, існує багато визначень ЗМІ. Крім цього останнім часом у вітчизняній літературі дедалі частіше зустрічається його англомовний відповідник “мас-медіа” або (значно рідше) більш асимільований “мас-меді” [9]. Деякі науковці зосереджуються лише на окремих аспектах цього доволі складного явища. Для них ЗМІ – це технічне обладнання, для передавання думок. Ні форма, ні кінцева мета при цьому значення не мають. Для інших – мас-медіа сьогодні не тільки установи (телеканали, радіостанції) чи жанри (газети, журнали тощо), але й певні технології передачі інформації (факс, радіо і т.п.), а найголовніше – масове спілкування (масова комунікація) [2; 10; 15]. В Україні статус ЗМІ визначено законами України “Про інформацію”, “Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні” та ін. [6; 7].

Сучасні ЗМІ пропонують широкі можливості для інформування населення і мають певні притаманні лише їм риси. Різноманітність та загальнодоступність ЗМІ, широке коло охоплюваних ними тем та їх актуальність безумовно зробили сучасні мас-медіа чинником освіти. Перші принципи МО були сформульовані Л. Мастерманом. Над розробкою методики систематичної роботи зі ЗМІ працюють багато закордонних (Д. Баак, С. Базалгетт, Д. Букінгем, Ж. Гоне, Р. Корнел, К. Тайнер, К. Уорсноп, В. Шульдерман; Р.Адамович, Я. Засурський, А. Новикова, Р. Парцевич, А.В. Федоров, С. Шадико;) та вітчизняних (Н.Габор, Г. Онкович, Б.Потятинник та ін.) науковців.

Обговорення проблеми використання ЗМІ як новітніх засобів навчання на окремій конференції ЮНЕСКО засвідчило її важливість на міжнародному рівні. Конференція дала визначення МО, сформулювала її основні функції, схвалила набутий досвід та виробила ряд рекомендацій щодо впровадження МО. ЮНЕСКО вважає МО окремим напрямком освіти, пов'язаним із “усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними і т. д.) та різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, опанувати вміння використовувати медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як 1) аналізувати, критично осмислювати та створювати медіа тексти (МТ); 2) визначати джерела МТ, їх політичні, соціальні, комерційні та/або культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати МТ та розповсюджувати ЗМІ цінності; 4) відбирати відповідні ЗМІ для створення і розповсюдження власних МТ і надбання власної аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу як до сприйняття, так і до продукування медіа” [16]. Цей міжнародний освітній орган вважає МО частиною базових прав усіх громадян світу на свободу самовираження та отримання інформації, а також інструментом підтримки

демократії. ЮНЕСКО рекомендує ввести МО до національних навчальних планів усіх країн, до систем додаткової, неформальної освіти та освіти впродовж життя [16].

Реальні життєві умови прискорили розвиток МО, яка вже стала невід'ємною частиною світової педагогічної науки сьогодення. Однак наразі не існує повної згоди щодо термінології. Зокрема це стосується недостатньо чіткого розмежування понять "МО", "медіа грамотність (МГ)" та "вивчення медіа". Найбільш переконливою видається точка зору А. В. Федорова, на думку якого МГ є результатом загальної МО. Її можна досягти через впровадження організованого вивчення ЗМІ та навчання засобами мас-медіа в усіх закладах освіти [10].

Вважаємо, що визначенням мети, завдань, розробкою способів, принципів, методів та організаційних форм впровадження МО в освітній процес загалом і у вищій школі зокрема, тобто розробкою методології навчання МГ, повинна займатися окрема гілка дидактики, яку можна було б назвати медіадидактикою і розглядати як окреме відгалуження загальної дидактики з однієї сторони та МО з іншої. Саме такий термін, на нашу думку, відображає фактичне статус МД на перетині двох галузей педагогічної науки: МО та дидактики.

Оскільки преса є найстарішим видом ЗМІ, методика роботи з нею має певні традиції. Однак для покращення якості освіти необхідні нові підходи, якими стали новітні лінгвометодичні відгалуження: пресодидактика та пресолінгводидактика. Вказані терміни було введено в науковий обіг українським науковцем Г.В. Онкович [5].

Підготовка спеціалістів інформаційної сфери вимагає нових підходів до вивчення ЗМІ в цілому та до роботи з ІПВ зокрема, передовсім у тому, що стосується розвитку фахових та іншомовних КУ [3]. Так ДМІС необхідно мати інший погляд на періодику, ніж інженерові чи лікареві. Для ДМІС важливо розглядати газету, журнал чи статтю в них не тільки як джерело інформації чи навіть інформаційний масив, але і як документ, який містить певну інформацію, оскільки вони створені для відображення і передачі соціальної інформації в просторі та часі. Тому для майбутніх ДМІС важливо знати визначення та класифікацію ПВ з точки зору документознавства, їх характерні ознаки (актуальність тематики, різнохарактерність змісту, оперативність і регулярність виходу в світ, відповідність заголовка характеру видання і т.п.). Найпоширенішими видами ПВ є газети, журнали, бюлетені, календарі та експрес-інформації. У документознавстві існують визначення кожного із видів ПВ, класифікація їх різновидів, а також виділяються окремі жанри, характерні для кожного з них. Приміром газети класифікують за функціональною ознакою, регулярністю виходу, за масштабом охоплення території, за читацькою адресою, за видавцем, за тематичним напрямком, цільовим і читацьким призначенням та ін. [4]. В розрізі нашого дослідження слід також усвідомлювати різницю між закордонними ПВ (видаються за кордоном України, в т.ч. й українською мовою) та іншомовними (видаються іноземною мовою, в т.ч. і в Україні). Для аналітичної роботи з ПВ необхідно знати характеристику матеріалів, які в ній містяться, та жанри періодики (офіційні матеріали, оперативна інформація, статті, літературні твори, огляди, рецензії, нариси, і т. ін.).

Розгляньмо можливості використання ІПВ у процесі вивчення професійно спрямованої іноземної мови крізь призму потреби розвитку фахових КУ вказаних спеціалістів, тим більше, що на сучасному етапі є цілком очевидним, що майбутнє суспільства великою мірою залежить від уміння "...управ-ляти інформацією та засобами спілкування, від уміння читати ЗМІ" [2,8]. Виходимо з того, що у процесі виконання конкретного завдання будь-який текст стає актом мовленнєвої діяльності, а мовленнєві процеси сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах, є одним із її видів.

Типова програма викладання англійської мови для професійного спілкування (ТП АМПС) у ВНЗ [8] встановлює національні параметри вивчення та викладання іноземних мов на базі міжнародно визнаних стандартів, які містяться у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (РРЕ) [3], в основу яких покладено діяльнісно-орієнтований підхід щодо вивчення, викладання та використання іноземних мов. Такий підхід передбачає, що людина, яка вивчає мову, проживає в суспільстві, а тому є соціальною істотою і має виконувати певні завдання у своїй професійній сфері діяльності. Таким чином будь-яке мовленнєве завдання є складником ширшого соціального контексту і завдяки цьому набуває повноцінного значення. Для виконання такого соціально значимого завдання і досягнення бажаних результатів кожна особа застосовує свої власні загальні та комунікативні мовленнєві компетенції та найбільш прийнятні стратегії, при цьому відбувається посилення або модифікація цих компетенцій. Вслід за РРЕ вважаємо, що КУ є невід'ємною частиною комунікативної мовної компетенції, а у поєднанні зі знаннями та навичками, дозволяють особистості виконувати певні дії завдяки використанню відповідних лінгвістичних засобів. Цієї ж позиції дотримуються й укладачі ТП, на думку яких загальною метою курсу АМПС є формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому функціонуванню у навчальному та професійному середовищах [8, VIII]. ТП АМПС визначає, що для спеціальностей, які вимагають складної мовної поведінки з метою досягнення ефективного професійного спілкування (до якого власне і належать ДМІС), найнижчим прийнятним рівнем володіння іноземною мовою (РВМ) на рівні бакалаврського курсу є рівень B2+ ("просунутий"), а для магістерського – C2 ("компетентний"). Просунутий користувач може розуміти основні ідеї тексту на конкретні та абстрактні теми, у т.ч. технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом; швидко та спонтанно спілкуватися з носіями мови; чітко та детально висловлюватись на широке коло тем; виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти. Володіння мовою на рівні компетентного користувача передбачає не тільки вміння розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів із розпізнаванням імпліцитних значень, швидко та спонтанно висловлюватись на складні теми, ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями, без утруднень розуміти практично все, що він чує або читає, але й здатність вилучити інформацію з різних усних або письмових джерел, узагальнити її та зробити швидкий, точний і аргументований її виклад у зв'язній формі, диференціюючи найтонші відтінки смислу (виділено нами) [3, 24]. Для виконання таких

завдань такого рівня складності недостатньо володіти звичайними мовленнєвими КУ, а вимагає володіння професійними навичками АСПІ.

ТП АМПС містить вимоги до роботи з ІПВ фахового спрямування на рівні В2, який не є достатнім для ДМІС з декількох причин. По-перше, рівень В2 є нижчим прийнятого для бакалаврів даної спеціальності РВМ. По-друге, поліфункціональність самої спеціальності унеможлиблює відбір ІПВ вузької фахової спрямованості, а тому видається набагато важливішим не обмежуватися читанням професійно спрямованих текстів, а організувати роботу з ІПВ широкої тематики, зосередившись саме на виробленні загальних фахових компетенцій. По-третє, для професіоналів, зайнятих інформаційною діяльністю, ІПВ як складова частина ЗМІ є не тільки джерелом сучасної живої автентичної мови, але й зкупченням значних масивів інформації з певними притаманними їм технологіями і способами подання матеріалу, який підлягає аналітико-синтетичній обробці та іншим видам інформаційної діяльності з метою забезпечення інформаційних потреб замовників. З іншого боку – це ще й документ певного виду, створений за певною структурою та поданий через певну систему комунікацій. Такий спосіб укладання програмних цілей співзвучний із підходом РРЕ, де чітко вказано, що хоча найчастіше метою навчальної програми є розвиток КУ, деякі програми в дійсності роблять акцент на розвиток певних загальних компетенцій, інші ж спрямовано на досягнення кількісного або якісного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності на іноземній мові чи оволодіння нею у якійсь окремій сфері, ще інші зосереджуються на окремих стратегіях. Все це сприяє диференціації цілей [3, 10].

Щоб розробити стратегії роботи з ІПВ, спрямовані на вироблення професійних КУ, здатних адекватно забезпечити професійні комунікативні потреби майбутніх ДМІС, необхідно проаналізувати вимоги освітньо-каліфікаційних характеристик випускників ВНЗ зі спеціальності “Документознавство та інформаційна діяльність”, виділити фахові КУ, прослідкувати методику їх вироблення у курсі предметів професійної та практичної підготовки, а потім відповідно до цілей типової програми АМПС адаптувати її для роботи із ІПВ.

Для успішного виконання завдань багатьох напрямків професійної діяльності (референтської, інформаційно-аналітичної, консультаційної та суміжних із ними маркетингової, рекламної, бібліотечно-бібліографічної) ДМІС необхідно у повній мірі володіти навичками АСПІ у всіх її формах (складання бібліографічних описів документів, індексування, анотування, реферування, науковий переклад, вилучення фактів та ін., оскільки разом із іншими процесами (як от створення, оформлення, збирання, пошук інформації) вона є невід’ємною складовою частиною професійної інформаційної діяльності ДМІС.

Під час роботи з ІПВ слід приділяти увагу тим ознакам, які характеризують друковані ЗМІ як інформаційне ПВ. Масова інформація призначена для всього суспільства і доступна кожній людині. ПВ як структурна частина ЗМІ є джерелом соціальної інформації, яка одночасно забезпечує як потреби всього суспільства, так і окремих соціальних груп (спеціалізовані, фахові, наукові та ін. видання). Хоча вся інформація, яка міститься у друкованих ЗМІ є візуальною, вона подається так, щоб

здіяяти різні аналізатори головного мозку та полегшити її аналіз. Поруч із таблицями та графіками є малюнки, фотографії, поетичні та прозові твори; використовуються три види зображальних елементів: фотографічні (тонові), нефотографічні (штрихові) та інфографіка (діаграми, карти, таблиці).

Роботу з ІПВ необхідно розпочинати якнайшвидше, бажано із загального знайомства з добіркою іншомовних газет та журналів, звернути увагу на елементи оформлення ПВ (формат, обсяг, колонки, шрифти, верстка, групування у добірки); порівняти із вітчизняними традиціями. Потім знайти в них різні види матеріалів та жанри інформацій, культурологічні та мовні особливості.

Особливу увагу слід приділяти вправам спрямованим на розвиток навичок АСПІ, розвиток мультилінгвізму та мультикультуралізму, зокрема працюючи з рекламою, рубрикованими оголошеннями та прагматичними текстами. Пропонуються окремі види роботи із зображальними (нетекстовими) документами [11; 12; 13; 14].

Отже, загальнодоступність та інформаційні сучасних ЗМІ породили увагу суспільства до їх освітніх можливостей. МО, як організоване вивчення ЗМІ у всіх закладах освіти, має на меті забезпечення загальної МГ. МД, як окреме дидактичне відгалуження на перетині загальної дидактики та МО, повинно займатися розробкою методології навчання МГ. Пресодидактику та пресолінгводидактику слід розглядати як новітні відгалуження дидактичної думки та практики, які сприяють розвитку фахових КУ, мультилінгвізму, мультикультуралізму, усвідомленню міжкультурних відмінностей та вихованню поваги до них. Пресолінгводидактика наголошує на мовному аспекті медіатексту, поєднуючи лінгводидактику із пресою, а відтак і з МО. В сучасних умовах слід робити акцент на тих аспектах навчальної діяльності з ІПВ, які сприяють розвитку фахових КУ.

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.
2. Гонє Ж. Освіта і засоби масової інформації. – К.: „К.І.С.”, 2002. – 100 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва.– К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кушнарєнко Н. Н. Документовєдєніє: Посібник. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Т-во “Знаннє”, КОО, 2000. –261 с.
5. Онкович Г. Читаймо газету разом // Освіта. – 2003. – 6-13 серпня. – С. 7-8.
6. Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні: Закон України//Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 1. – С.15.
7. Про інформацію: Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 48. – С.651.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є.Бакаєва, О.А. Борисєнко, І.І. Зуєнко та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

9. Радчук В. Плекаємо укрлиш ... для кого? // Урок української. – 2003. – № 8-9. – С. 26-30.
10. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦБВР, 2001. – 708 с.
11. Янишин О. Через укрліш та мас-медії до діалогу культур? // Вища освіта України. – 2004. – № 3 (13) . – С. 88-92. – Додаток.
12. Янишин О.К. Використання іншомовних друкованих ЗМІ для розвитку професійних комунікативних умінь майбутніх спеціалістів інформаційної сфери // Матеріали науково-теоретичної конференції “Наукові дослідження та методика викладання гуманітарних дисциплін” (Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу). – 2006. – С. 142-148.
13. Янишин О.К. Використання реклами в друкованих ЗМІ для формування компетентності документознавців-менеджерів інформаційних систем // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (14). – С. 196-199.– Додаток.
14. Янишин О.К. Пресодидактика та пресолінгводидактика крізь призму медіа освіти // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культура. Філософія. Зб. наукових праць. – Випуск 11 (24) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 226-228.
15. Balle F. M dias et soci t . – Paris: Montchrestien, 1995. – С. 50.
16. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. – С. 273-274.

ЗМІСТ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ	7
А. Г. АНДРОЩУК. Особливості інтеграції юридичної освіти України в європейський освітній простір	8
Н. В. АРТИКУЦА. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів.....	15
М. В. АРТЮШИНА. Психолого-педагогічні аспекти модернізації навчального процесу у вищій школі в умовах сучасних євроінтеграційних процесів	24
В. І. АСТАХОВА. Студентство України: погляд із початку XXI ст.	31
В. Ф. БАРАНІВСЬКИЙ. Болонський процес у контексті реалій духовного життя українців.....	35
Діаріуш ВИШНЕВСЬКИЙ (Dariusz WISNIEWSKI). Ключові тенденції інтеграції системи освіти в європейську спільноту (Kluczowe trendy edukacyjne integrujące si kontynentu europejskiego)	42
О. А. ГОРЧАКОВА. Характеристики науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи в умовах євроінтеграції.....	47
Н. С. ДВОРНИКОВА. Розвиток недержавної вищої школи у руслі демократизації системи української вищої освіти.....	54
В. І. ДОМНІЧ. Болонський процес: український погляд.....	60
Ю. Ф. ЗІНЬКОВСЬКИЙ, Г. О. МІРСЬКИХ. Сучасна освітня парадигма і організація підготовки інженерних кадрів.....	66

О. В. ЗЮНЬКІНА. Роль і місце інформальної освіти в контексті Болонських перетворень.....	76
Т. П. ИВАНОВА. Болонский процесс и проблемы украинского вуза.....	81
С. В. КАПІТАНЕЦЬ. Науководослідницька діяльність студентів у ВНЗ та інтелектуальний потенціал держави.....	85
В. Я. КАРАЧУН. Іншомовно-українські словники у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.....	93
А. І. КОРЕЦЬКА. Освіта як сфера економічної й суспільної діяльності.....	101
Ю. К. КОРСАК. Зміни у філософських підходах до завдань вищої освіти на межі сторіч: Росія та Україна	108
О. М. КУЛИК. Формування новітньої вітчизняної філософії освіти у контексті євроінтеграційних процесів	116
Г. В. ЛЕСИК. Українські проблеми поступу до європейського освітнього простору	124
М. П. ЛЕЩЕНКО. Проблеми розвитку вищої школи у творчій спадщині Миколи Гоголя і Володимира Вернадського	128
З. Т. МАГДАЧ. Болонський процес – уніфікація загального європейського освітнього простору: витоки, характеристика та реалії сьогодення	135
Хелена МАРЖЕЧ (Helena MARZEC), Виховні завдання сучасної школи (<i>Wspczesna szkola i jej zadania opiekuczo – wychowawcze</i>)	143
Г. Б. МАЗИЛОВА, Н. Л. ІВАНОВА. Проблеми вищої освіти в полікультурному світі	153
Л. А. НАЙДЬОНОВА. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури	161
І. Г. ОБЛЕС. Професійна підготовка викладача вищого навчального закладу: проблеми і перспективи	168
О. І. ОГІЄНКО. Порівняльнопедагогічні дослідження освіти дорослих у контексті інтеграції до європейського освітнього простору	172

Е. А. ПИНЧУК. Взаимосвязь и противоречия глобализации, интернационализации и европеизации в развитии Болонских реформ	180
О. В. ПОЛЯК. Сучасні підходи до розвитку сектору соціологічної освіти України в рамках європейської моделі вищої освіти	187
Л. М. ПОТАПЮК. Системний підхід в управлінні вищою школою	194
Т. Й. РЕЙЗЕНКІНД. Проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах	201
Л. В. СПІЦИНА. Психологічний вимір організаційної культури вищих навчальних закладів у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.....	209
Ж. В. ТАЛАНОВА. Проблеми і перспективи професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня у світі	216
А. М. ТОПІХА. Феномен культури в контексті філософії освіти	224
Л. О. ХОМИЧ. Проблема інтелектуальної власності у педагогічній науці	230
В.С. ЧОРНИЙ. Військова освіта і наука в Україні у річницю Болонського процесу: проблеми та перспективи	236
Н. Є. ШУГАЛІЙ. Особливості освіти Данії в аспектах забезпечення її якості та участі в європейських процесах	244
 НОВІТНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЇ	
Н. Ю. БУТЕНКО. Роль міждисциплінарного тренінгу у формуванні фахових компетенцій магістрів з менеджменту.....	254
Г. О. ВЕРХОЛАНЦЕВ. Особливості використання засобів нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ВВНЗ.....	262
О. Л. ВОЗНЕСЕНЬКА. Арт-терапія як інноваційний напрямок розвитку особистості студента в системі вищої освіти	268

О. Л. ВОЗНЕСЕНСЬКА, О. М. СКНАР. Застосування арт-технологій для підвищення якості освіти (на прикладі формування етно-соціальних уявлень студентів).....	276
О. С. ВОЛЯРСЬКА. Методи навчання та активізації пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів.....	282
А. М. ГАЛАЙКО, Н. П. СТАТІНОВА. Використання тренінгових методик у навчанні та розвитку майбутніх спеціалістів.....	286
О. ГОЛУБЄВА, С. МЕЛЬНІЧЕНКО. Анімація – відтворення монтажного мислення.....	292
В. В. ГОРБУНОВА. Психотерапевтична освіта для психологів: аналіз ситуації в Україні.....	297
З. Ф. ДОНЕЦЬ, О. С. САБІРОВ. Інноваційність змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі як елемент забезпечення якості освіти.....	300
Л. І. КОБИЛЯНСЬКА. Поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання у процесі підготовки соціальних педагогів у ВНЗ.....	307
О. І. КОЗІЄВСЬКА. Навчання іноземних студентів як ефективна форма експорту освітніх послуг.....	312
А.М. КОКАРЄВА. Сучасні інформаційні технології: проблеми в підготовці майбутніх абітурієнтів з природничих дисциплін.....	319
Ю. С. КРАСИЛЬНИК. Педагогічні умови формування індивідуального стилю діяльності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.....	326
К. В. ДОВБНЯ. Концепція навчально-методичного комплексу з мови гінді для 3-5 класів гімназії з поглибленим вивченням східних мов.....	333
Ю.Е. ЛАВРИШ. Сучасні тенденції удосконалення педагогічних технологій у викладанні сестринської справи: досвід університетів Канади.....	338
О. П. МАКАРЕНКО. Практично-семінарські заняття в курсі «Основи педагогічної майстерності».....	346
М. П. ОЛІЯР. Лінгво-культурознавчий аспект професійної	

підготовки майбутніх учителів початкових класів	351
Г. В. ОНКОВИЧ. Технології медіаосвіти	357
Г. А. ПАЛЬМ. Електронний підручник як засіб організації самостійної роботи студентів	364
С. Ю. ПАЩЕНКО. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у процесі магістерської підготовки	371
Т. Г. ПЕРЕЙМА. Проблеми впровадження інтегрованого навчання як ефективного засобу розвитку пізнавальних здібностей студентів ВНЗ	380
Ю. В. ПЕТРОЖАЛКО. Компетентнісний підхід до вивчення курсу “Українська мова професійного спрямування – перспективи впровадження у контексті Болонського процесу”	385
І. А. СЛОБОДЯНЮК, В. В. ПОКЛАДОВА, В. М. ПРИЙМЕНКО. Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів у системі вищої освіти	394
В. М. ПРИХОДЬКО. Впровадження новітніх технологій навчання в економічних вищих навчальних закладах	400
І. А. САХНЕВИЧ. Сучасний технічний переклад: проблеми та перспективи	407
Ю. С. СЕМЕНОВА. Психологічні особливості психотравм для особистості підлітка	414
З. Є. ТАРУТІНА. Еволюційна психологія та інші засоби наукового забезпечення підвищення якості вищої освіти	421
О. К. ЯНИШИН. Іншомовні періодичні видання у формуванні комунікативних умінь працівників інформаційної сфери (медіадидактичний підхід)	428

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 8 від 25 жовтня 2007 р.



Вища освіта України – Додаток 3 (т.5) – 2007 р. – Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти” – 440 с.

У тематичному випуску часопису „Вища освіта України” 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.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2007.5.00>

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П.

Макет, верстка

Артем Онкович

Технічний редактор

Оксана Димитрова

Підготовка до друку

Катерина Колядинська

© Інститут вищої освіти АПН України, 2007

© Факультет психології КНУ імені Тараса Шевченка, 2007

© Видавництво „Гнозис”, 2007